



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANE FERREIRA DE ABREU

**O LUGAR DO CAMPO NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA NO IF BAIANO – CAMPUS CATU**

Feira de Santana

2014

LUCIANE FERREIRA DE ABREU

**O LUGAR DO CAMPO NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA NO IF BAIANO – CAMPUS CATU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Feira de Santana

2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Abreu, Luciane Ferreira de

A1451 O lugar do campo na formação do Técnico em Agropecuária no IF Baiano – Campus Catu / Luciane Ferreira de Abreu. – Feira de Santana, 2014.

121 f. : il.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Técnico em agropecuária – Formação. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Catu, BA. 3. Educação do campo. I. Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 377(814.22)

LUCIANE FERREIRA DE ABREU

**O LUGAR DO CAMPO NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
NO IF BAIANO – CAMPUS CATU**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação,
na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana,
pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Orientadora

Prof.^a Dra. Maria do Socorro Xavier Batista – Primeira Examinadora

Prof.^a Dra. Denise Helena Pereira Laranjeira – Segunda Examinadora

Feira de Santana, 15 de maio de 2014.

Resultado: _____

Aos meus pais, Maria e Antonio, pelo amor, apoio e confiança com os quais sempre pude contar.

À Tia Nega, minha primeira referência de trabalho docente.

À Tia Bela, referência de sabedoria no campo.

AGRADECIMENTOS

Feliz por chegar esse momento, após um percurso trabalhoso, mas ao mesmo tempo encorajador, que me possibilitou algo além de aprendizagens. Sinto-me prestigiada por ter recebido o carinho, a atenção e a confiança de pessoas especiais que faço questão de lembrar.

À minha família, em especial aos irmãos Leana e Guilherme e aos cunhados Daniela e André pelo incentivo e por entenderem minhas ausências; à prima Jayanne, pela gentil recepção em Feira de Santana e pela agradável companhia; e aos lindos sobrinhos Karen e Hugo, meus refúgios de alegria.

À minha orientadora Ludmila, pela acolhida, pela orientação equilibrada e segura para um pensar político que inclua gente. Pela generosidade em compartilhar seu conhecimento teórico e seus saberes de vida. Por me provocar a abrir os olhos para o campo, como lugar de afirmação de direitos por uma vida mais justa.

Aos professores e estudantes do *Campus* Catu, pela coragem, disposição e presteza em participar como sujeitos dessa pesquisa. Aos colegas do *Campus* Catu pela torcida e pelo contínuo incentivo ao meu crescimento profissional.

Ao Grupo de Estudos em Educação do Campo, pelas prazerosas tardes das quintas-feiras em que criamos intensos momentos de debates sobre a contraditória realidade do campo, permeados por nossas próprias experiências formativas.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação, pelas experiências vivenciadas em equipe que muito contribuíram para o meu entendimento como pesquisadora em educação e pelas relações afetivas e respeitadas que criamos, em especial a Rosângelis, Vanda, Urânia, Edivan, Manoel, Lívia, Laís, Sueli e Luís Carlos.

Aos professores do Mestrado em Educação, Antonia, Denise e Welington, que na vivacidade das suas práticas docentes me inspiram a buscar relacionar todo e parte, a entender que não há apenas um jeito de pensar e a superar a concepção da crítica pela crítica para avançar como pesquisadora em educação.

E ao meu parceiro amado, Fabrício, pela força e companheirismo dedicados a mim. Pela colaboração nos debates sobre o trabalho e sua essência formadora de sociedade. Minha inspiração para a luta por um mundo mais humano.

A vocês, carinhosamente,

Obrigada.

RESUMO

Na presente pesquisa tomo como objeto de estudo a formação do Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – *Campus* Catu, onde atuo como pedagoga. A dinâmica de implementação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, marcada por diversos problemas de ordem política e pedagógica, tem provocado as seguintes questões: Como se configura a proposta de formação do Técnico em Agropecuária no referido curso? Qual é o perfil de formação do Técnico em Agropecuária proposto? Qual é a percepção de docentes e discentes do curso sobre a concepção e efetivação da proposta de currículo integrado? Assim, temos como objetivo analisar a proposta de formação do Técnico em Agropecuária no IF Baiano - *Campus* Catu, no período de 2006 a 2012, à luz dos debates da Educação Profissional e da Educação do Campo. Percebemos através dos estudos críticos nessas áreas que ambas perseguem um horizonte comum: a formação politécnica dos sujeitos como estratégia de enfrentamento do projeto de sociedade capitalista. Por isso compreendemos ser necessário ampliar as discussões sobre educação profissional e agregar as problematizações que vêm sendo geradas pela realidade do trabalho do campo. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter descritivo e como método da pesquisa escolhemos o estudo de caso, a fim de conhecermos o processo de formação do Técnico em Agropecuária como fenômeno social complexo, analisando-o sob as perspectivas das circunstâncias sócio-históricas que produziram o atual quadro da Educação Profissional e da Educação do Campo no país. Como procedimentos qualitativos para obtenção dos dados, utilizamos inicialmente pesquisas bibliográficas e documentais, pautadas em estudos teóricos e em documentos oficiais do IF Baiano. Na sequência, fizemos um levantamento em entrevistas com docentes, discentes, diretora de ensino e representante local do sindicato dos trabalhadores rurais. Como constatação inicial, percebemos que a proposta formativa do Técnico em Agropecuária pelo *Campus* Catu constitui-se por práticas e concepções heterogêneas vinculadas a orientações que se aproximam ao ideário do agronegócio e da formação para o mercado de trabalho. Mas por outro lado, observamos que esse discurso não se faz homogêneo ou definitivo pelos sujeitos formadores já que alguns deles pensam em alternativas diferenciadas como contraponto, na perspectiva da formação humana, ou mostram-se receptivos ao debate em torno do tema. É nesse espaço que atentamos sobre a necessária associação entre a proposta formativa e a contraditória realidade do campo, sob os fundamentos da Educação Profissional do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Profissional; Trabalho e Educação; Formação do Técnico em Agropecuária.

ABSTRACT

In this research, I take as object of study the discussed the education of the Agricultural Technician in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, (IF Baiano) - Campus Catu, where I work as an educator . The dynamic implementation of the Technical Course on the Integrated Agricultural High School, marked by several problems of political and educational, has provoked the following questions: How to setup the proposed formation of Agricultural Technician in that course? What is the profile of the formation of the proposed Agricultural Technician? What is the perception of teachers and students of the course on the design and effectiveness of the proposed integrated curriculum? So we have to analyze the proposed formation of Agricultural Technician at IF Baiano - Campus Catu in the period 2006-2012, in the light of the discussions of Vocational Education and Field of Education. Perceive through the critical studies in these areas both towards a common horizon: polytechnic formation of subjects as coping strategy project capitalist society, so we understand to be necessary to expand the discussions on vocational education and aggregate problematizations that have been generated by reality job field. The study is characterized as a research and descriptive research method chosen as the case study in order to know the process of formation of Agricultural Technician as a complex social phenomenon, analyzing it from the perspectives of socio - historical circumstances that produced the current frame of Vocational Education and Rural Education in the country. And qualitative procedures for obtaining the data, first use bibliographic and documentary research, guided by theoretical studies and official documents IF Baiano. Following, we conducted a survey on interviews with teachers, students, director of education and local representative of the rural workers union. As an initial observation, we noticed that the training proposal Agricultural Technician at Campus Catu constituted by practices and guidelines related to heterogeneous conceptions that approach the ideas of agribusiness and training to the labor market. But on the other hand, we observed that this discourse is not homogeneous or permanent trainers by subjects, some of them think of different alternatives as a counterpoint from the perspective of human, or are proving receptive to discussion of the topic. It is in this space that we look on the necessary association between the training proposal and contradictory reality of the field under the foundations of the field of Rural Professional Education.

Keywords: Work, Rural Professional Education, Vocational Education; Work and Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo de matrículas 2007-2012	Introdução	21
Tabela 2 – Local de residência de origem dos estudantes matriculados	Introdução	21
Tabela 3 – Disciplinas ministradas pelos docentes	Introdução	24
Tabela 4 – Distorção idade/série na 3ª série do Ensino Médio	Capítulo 1	36
Tabela 5 – Perfil de formação dos professores entrevistados	Capítulo 1	42
Tabela 6 – Leis Orgânicas do Ensino – Governo Vargas	Capítulo 2	47
Tabela 7 – Carga horária dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio (cursos integrados)	Capítulo 3	65

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINTRAF	Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Catu
SSP	Setor de Supervisão Pedagógica
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 PERFIL DO MUNICÍPIO DE CATU: EM QUAL CONTEXTO TERRITORIAL SE SITUA O IF BAIANO?	16
1.2 PERFIL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	20
2 CAPÍTULO 1 - A PESQUISA EM SEU SENTIDO POLÍTICO: UM EXERCÍCIO CONTÍNUO	28
2.1 OS PERCURSOS DE PESQUISA TRILHADOS.....	31
2.2 PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	35
2.3 OS SUJEITOS DA FORMAÇÃO: PROFESSORES EM ATUAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA E REPRESENTANTE DO SINTRAF	40
3 CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E DEBATES POLÍTICOS	46
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL: TERRITÓRIOS EM DISPUTA	51
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA E RESISTÊNCIA	55
3.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS	57
4 CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EM CATU: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS	61
4.1 O QUE OS ESTUDANTES PENSAM SOBRE O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS CATU E SOBRE A FORMAÇÃO NESTA ÁREA?.....	61
4.2. O QUE OS SUJEITOS FORMADORES PENSAM SOBRE O PERFIL DE FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA PROPOSTO PELO CAMPUS CATU?	74
4.3 CINQUENTA ANOS DE FORMAÇÃO EM AGROPECUÁRIA: ENTRE DIFICULDADES, AVANÇOS E POTENCIALIDADES.....	97
4.4 E AFINAL, DO QUE SE TRATA O CURRÍCULO INTEGRADO?.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	116

1 Introdução

As concepções de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) propostas nos documentos oficiais que tratam das políticas públicas atuais dessa modalidade de educação no Brasil avançam no sentido de reconhecê-la inserida num campo social de disputa de forças. Por isso sua intencionalidade estratégica precisa ligar-se ao desenvolvimento social e econômico, não se resumindo apenas aos intentos de uma formação escolar adaptada às necessidades do mercado de trabalho (BRASIL, 2010).

No plano concreto de implementação das políticas de EPT do país na última década, destaca-se a crescente ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica empreendida pelos governos Lula e Rousseff, sob o argumento de fortalecer o desenvolvimento do país através da oferta de ensino, pesquisa e extensão articulada às demandas dos arranjos produtivos locais.

Dentre as estratégias do plano de expansão da referida rede, configura-se como um dos pilares a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) inserida num projeto de interiorização que visa contemplar em suas etapas “os estados ainda desprovidos dessas instituições [...] além de periferias de metrópoles e municípios interioranos distantes de centros urbanos” (BRASIL, 2010, p. 15).

De fato, os números relacionados a esse segmento da expansão apresentados pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) comprovam tal investida: entre 2003 e 2010 foram entregues à população 214 institutos federais. Atualmente, há 354 unidades e mais de 400.000 vagas. Até 2014 é prevista a entrega de mais 208 novas escolas, totalizando 562 unidades que ofertarão 600.000 vagas (BRASIL, 2009).

Os IFET's foram criados pela Lei n. 11.892/2008 com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, conforme prescrevem os artigos 2º e 6º da referida lei (BRASIL, 2008).

Em outra vertente, em contraponto à proposta empreendida pelo Estado, estudiosos da área de Trabalho e Educação questionam a efetividade concreta dessas políticas, posto que o governo federal tem executado práticas contraditórias, quer seja

através da implementação de programas focalizados, quer seja através da negação de investimentos financeiros para o devido funcionamento das unidades educativas, ou ainda por meio de incentivos para a exploração da atividade pela iniciativa privada.

Enfim, denunciam a manutenção de políticas conservadoras que mais favorecem os interesses dos grupos hegemônicos que exercem ampla influência nos processos decisórios sobre as prioridades assumidas para o país.

No âmbito da Educação do Campo, os movimentos sociais, protagonistas na luta pelo direito à terra e à educação digna, reconhecem as conquistas alcançadas e não esmorecem perante os enormes desafios postos aos povos do campo: enfrentar o Estado por defender o projeto hegemônico que representa os interesses do capital.

Em múltiplas políticas e ações governamentais este projeto hegemônico se manifesta, como na instituição de leis que viabilizam a exploração dos recursos naturais por grandes grupos empresariais, nacionais e estrangeiros, ou ainda, na morosa articulação para implementar a reforma agrária. No quesito educacional, tomamos um exemplo recente, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado pelo MEC em 2012.

O PRONACAMPO anuncia em seus objetivos o apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para implementação de um leque de investimentos para melhoramento da infraestrutura das escolas do campo, formação docente e produção de material para todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2013).

Entretanto, os movimentos sociais do campo reclamam que o PRONACAMPO expressa majoritariamente os interesses do capital no campo, não atende às reivindicações históricas das populações camponesas e fere os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 ao ignorar experiências de políticas públicas exitosas que situaram os sujeitos do campo como proponentes e não apenas como beneficiários.

No tocante à educação profissional do campo, uma das ações previstas no PRONACAMPO, os movimentos sociais do campo discordam da proposta de implementá-la através da modalidade de Educação a Distância, pela concepção pedagógica que implicitamente reproduz a valorização do agronegócio e por desconsiderar as experiências presenciais de instituições educativas ligadas aos movimentos.

Além disso, contestam o desenho do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) para o campo, por considerá-lo um mecanismo de

preparação rápida e precária de mão-de-obra para o mercado do agronegócio, em detrimento à formulação de políticas sólidas que assegurem a todos os trabalhadores do campo uma educação pública de excelência (FONEC, 2012).

Imersos nas complexidades da Educação Profissional e da Educação do Campo, os IFET's localizados no interior do país estão desafiados a pensar que tipo de formação para o trabalho propõem aos jovens brasileiros, já que foram alçados à importante função de “instrumentos de transformação social” (BRASIL, 2010, p. 21).

Situado nesse controverso quadro da EPT do país está o *Campus* Catu, unidade acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), onde trabalho¹ como pedagoga no setor da Supervisão Pedagógica.

O IF Baiano também foi criado pela Lei nº 11.892/2008, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi, de Santa Inês e de Senhor do Bonfim. A secular existência da Escola Agrotécnica Federal de Catu remonta ao ano de 1897, inicialmente denominada Fazenda Modelo de Criação. Criada pelo Governo do Estado da Bahia, a Fazenda Modelo de Criação teria sido implantada com o objetivo de desenvolver a região catuense, que sofria a crise do declínio da cana-de-açúcar e da escravidão (OLIVEIRA, 2010).

Estudos históricos indicam que provavelmente a criação de gado foi a atividade escolhida para estimular o desenvolvimento da região, sob orientação técnica da Fazenda Modelo. Posteriormente, passou por várias modificações de gestão, finalidades e estrutura, resultando na transformação em Colégio Agrícola em 1964 e em Escola Agrotécnica Federal em 1979 até a atual configuração como Instituto Federal (OLIVEIRA, 2010).

Atualmente, o *Campus* Catu oferta seis cursos regulares de educação profissional técnica de nível médio em duas formas: integrada e subsequente. Os cursos integrados de Agropecuária, Cozinha, Alimentos e Química, com duração de três anos, contemplam disciplinas básicas do currículo do Ensino Médio e disciplinas da área específica, para estudantes que concluíram o Ensino Fundamental.

Os cursos subsequentes de Agropecuária, Petróleo e Agrimensura são voltados para os estudantes que já concluíram o Ensino Médio, têm a duração de dezoito meses e contemplam apenas as disciplinas da área específica no currículo. O *Campus* Catu

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular em algumas situações referentes à minha experiência particular no trato com o objeto da pesquisa.

oferta também dois cursos de graduação (Licenciatura em Química e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas).

Na presente pesquisa tomamos como objeto de estudo a formação do Técnico em Agropecuária no IF Baiano – *Campus* Catu. A dinâmica de implementação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, marcada por diversos problemas de ordem política e pedagógica, tem provocado as seguintes questões: Como se configura a proposta de formação do Técnico em Agropecuária no referido curso? Qual é o perfil de formação do Técnico em Agropecuária proposto? Qual é a percepção de docentes e discentes do curso sobre a concepção e efetivação da proposta de currículo integrado?

Assim, temos como objetivo analisar a proposta de formação do Técnico em Agropecuária no IF Baiano - *Campus* Catu, no período de 2006 a 2012, à luz dos debates da Educação Profissional e da Educação do Campo.

Um estudo desta natureza justifica-se pela crescente valorização do debate acadêmico sobre a Educação Profissional do Campo, alinhada às perspectivas daqueles que vivem do trabalho do campo e que, como sujeitos coletivos, demandam novas posturas das instituições educacionais. É nesse sentido que relato como decidi pelo estudo da formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu.

Ingressei no IF Baiano *Campus* Catu em dezembro de 2009, como pedagoga, e desde então estou lotada na Supervisão Pedagógica, setor que, dentre outras atribuições, ocupa-se das atividades de formação dos docentes em exercício.

No desempenho das atividades, percebia através do contato presencial com docentes, quer seja nos encontros e reuniões pedagógicas ou no atendimento individual, que os docentes da área da formação geral e da área específica encontravam dificuldades para se articularem entre si. O planejamento da maioria das atividades é elaborado individualmente e os docentes se queixam por não conhecerem os conteúdos dos componentes curriculares abordados e as metodologias aplicadas pelos colegas. Em consequência, os estudantes reclamam da recorrente sobreposição dos conteúdos didáticos, do exaustivo número de disciplinas e da extensa carga horária do curso executada em período integral.

Nos corredores ou nas reuniões ouvia queixas dos professores referentes ao perfil dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, pois acreditam que ingressaram no curso para ter acesso a um Ensino Médio de razoável qualidade, e não têm interesse na formação em Agropecuária.

Diante dessa experiência inicial, pensei que poderia conhecer melhor o debate sobre Ensino Médio Integrado, as concepções teóricas sobre o tema e as possibilidades de superação dos problemas advindos da materialidade concreta dessa modalidade de ensino.

Com esse projeto focado na Educação Profissional, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e ao longo dos estudos me aproximei do debate sobre Educação do Campo, já que o objeto do estudo é um Curso Técnico de Agropecuária. Nesse movimento percebi que tratar da dinâmica de um curso na área de Agropecuária pressupõe analisar o contexto social que determina a formação proposta, na sua dimensão social, territorial e cultural. Sem isso, a pesquisa se tornaria vazia de sentido político.

Figura 1: IF Baiano – *Campus Catu*



Fonte: IF Baiano², 2013

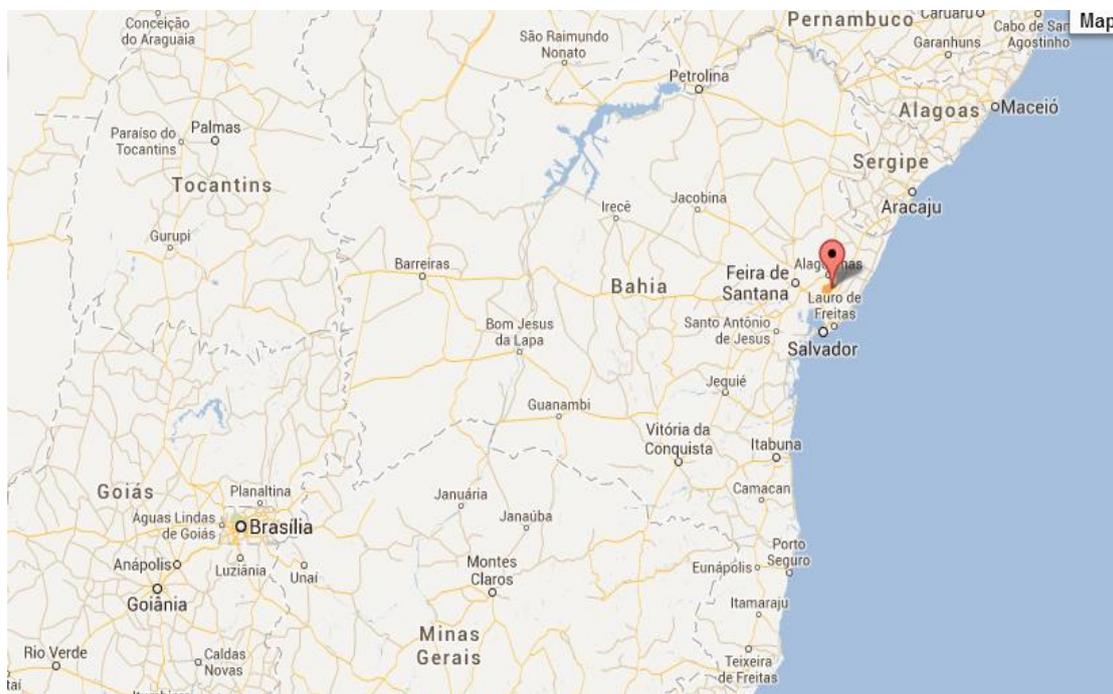
² Página do IF Baiano no Facebook. Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=542987805740085&set=pb.196794283692774.-2207520000.1374671490.&type=3&theater>. Acesso em 13 jul 2013.

1.1 Perfil do município de Catu: em qual contexto territorial se situa o IF Baiano?

O município de Catu está localizado no Estado da Bahia, a 78 km de Salvador, capital do Estado, e a 110 km de Feira de Santana, conforme ilustrado na Figura 2.

As origens de Catu remontam ao século XIX, quando criado com a denominação de Santana do Catu, em 1868. Passou a ser denominado Catu em 1931, constituído pelos distritos de Catu (sede), Bela Flor e Sítio Novo (IBGE, 2013).

Figura 2: Localização do Município de Catu

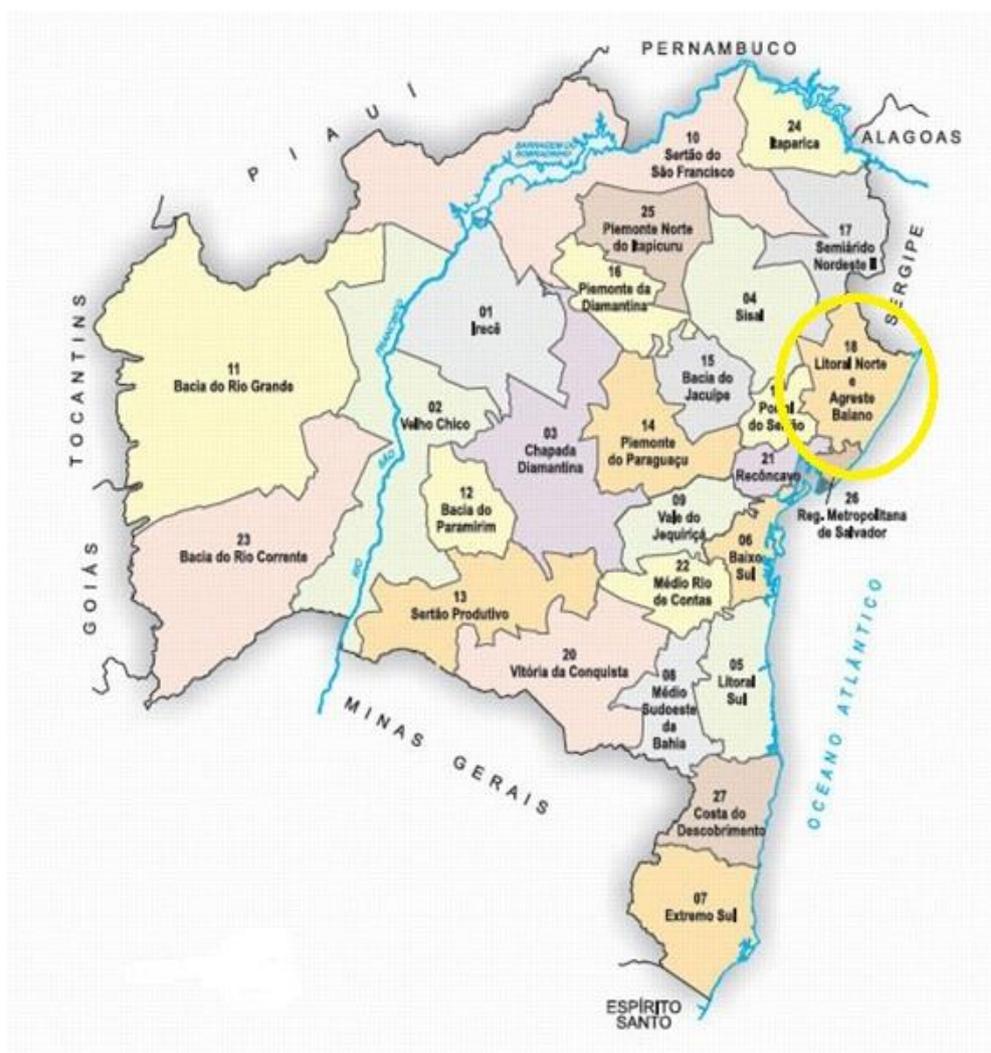


Fonte: IBGE³, 2013

O município de Catu está inserido no Território do Litoral Norte e Agreste Baiano, uma das 27 regiões definidas pelo Governo do Estado da Bahia como Territórios de Identidade, constituídos a partir das especificidades dessas regiões para o planejamento e implantação de políticas públicas (BAHIA, [s.d.]).

³ Página do IBGE. Disponível em ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_estatisticos/censo_2010/mapa_municipal_estatistico//ba/catu_v2.pdf. Acesso em 13 jul 2013

Figura 3: Territórios de Identidade da Bahia



Fonte: SEPLAN-BA⁴, [s.d.]

Salientamos que o conceito de território que adotamos na presente pesquisa e do qual trataremos no Capítulo 2, difere da abordagem atribuída pelo Governo do Estado da Bahia para definição dos territórios de identidade, a saber:

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, [s.d.]).

⁴ Página da Secretaria do Planejamento do Governo do Estado da Bahia. Disponível em <http://www.citybrazil.com.br/ba/catu/galeriafotos.php>. Acesso em 14 julho 2013

A partir das afirmações de Duarte (2009), interpretamos que os Territórios de Identidade definidos pelo Governo da Bahia, na gestão de Jaques Wagner, foram planejados com uma lógica liberal de Estado político que procura manter-se afastado da sociedade civil:

Entende-se que o desenvolvimento de atividades econômicas, sociais e culturais nas sociedades contemporâneas depende cada vez menos da capacidade do Estado e cada vez mais do seu poder de estimular o surgimento de um movimento de empreendedorismo e protagonismo das forças locais. Os territórios vão se tornando cada vez mais protagonistas em virtude da interação que propiciam entre os diversos segmentos sociais – entidades representativas da sociedade civil, poderes municipais, estaduais e federais, cooperativas e associações, permitindo que estes compartilhem como visão de futuro para o território, o princípio segundo o qual o “desenvolvimento é o aumento da capacidade de os indivíduos fazerem escolhas”. A capacidade de o território transformar-se em território-projeto, constitui a base de uma nova relação entre os atores locais e o Estado, a partir da organização local e da constituição de um pacto de coesão social que conduza a contratos de desenvolvimento das potencialidades locais e não mais à mera transferência de recursos para ações absolutamente desvinculadas das características e identidades do território (DUARTE, 2009, p. 3).

Figura 4: Acesso principal ao município de Catu via Salvador



Fonte: CityBrasil⁵, 2013

⁵ Página do CityBrazil. Disponível em <http://www.citybrazil.com.br/ba/catu/galeriafotos.php>. Acesso em 13 jul 2013

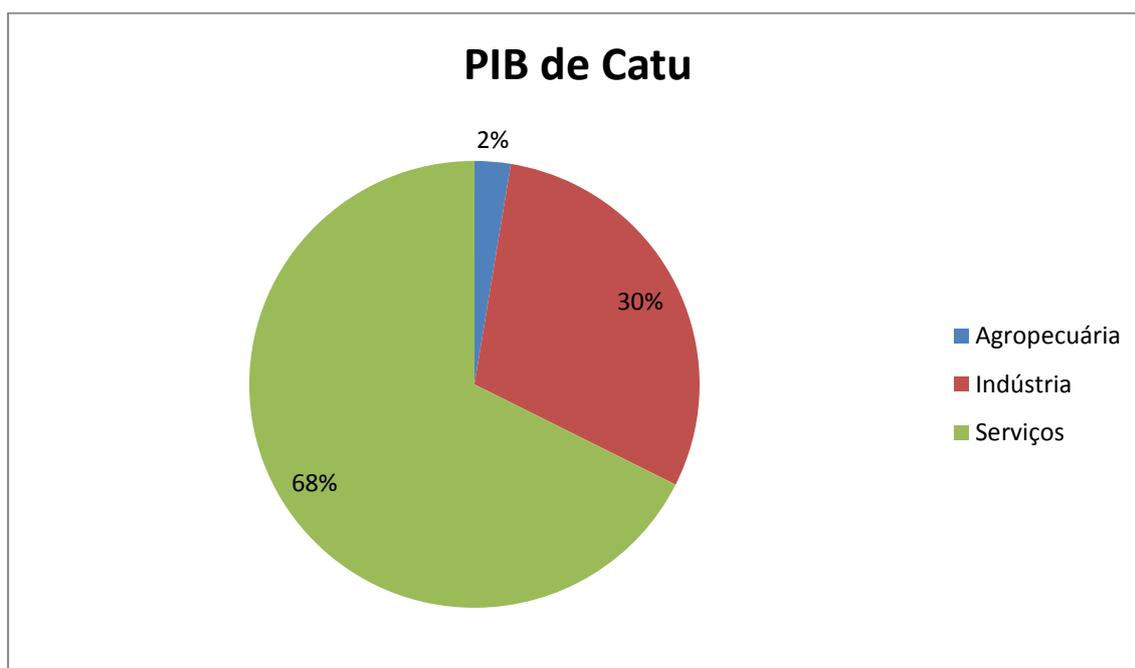
Além de Catu, integram o Território do Litoral Norte e Agreste Baiano os municípios de Itapicuru, Olindina, Crisópolis, Rio Real, Jandaíra, Conde, Acajutiba, Esplanada, Cardeal da Silva, Entre Rios, Mata de São João, Itanagra, Araçás, Alagoinhas, Aramari, Ouriçangas, Inhambupe, Sátiro Dias, Aporá, Pojuca e Pedrão (BAHIA, [s.d.]).

O Território do Litoral Norte e Agreste de Alagoinhas possui uma população de 615.607 habitantes (SENAR, 2010). No município de Catu, conforme dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população é de 51.077 habitantes, dos quais 42.755 residem em área urbana e 8.322 habitam as áreas rurais, o que corresponde a 16,29% da população (IBGE, 2010).

A economia do município de Catu é baseada no setor petrolífero e comercial. Nos estudos de Santos, Silva e Pereira (2011), Catu é classificado como município multissetorial com vocação para serviços e indústria. No referido estudo, os pesquisadores utilizaram informações de atividades econômicas dos municípios baianos, formando assim um banco de dados que foi analisado através de métodos estatísticos.

O Produto Interno Bruto (PIB) de Catu em 2010 foi de 319.473 milhões de reais. Desse montante, 8.275 milhões de reais são valores relacionados à produção agropecuária, o que corresponde a 2% do PIB, conforme verificamos no Gráfico 01.

Gráfico 1: PIB de Catu



Fonte: ABREU, 2014, com base em IBGE, 2010

Percebemos que a Agropecuária responde pelo menor índice do PIB de Catu em relação aos demais setores. A oferta do Curso Técnico em Agropecuária parece não estar determinada pela conjuntura produtiva do município na atualidade. Embora a produção agropecuária seja considerada inexpressiva do ponto de vista econômico, a parcela da população de Catu que vive nas áreas rurais dá vida às atividades do setor, situação que deve se sobressair perante qualquer índice econômico.

Na sequência, conheceremos as características do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio ofertado pelo *Campus* Catu, objeto do presente estudo.

1.2 Perfil do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Catu

Conforme informações obtidas na Secretaria de Registros Escolares do Campus Catu, o Curso Técnico em Agropecuária, objeto do presente estudo, é ofertado desde a década de 1970. Seguindo os dispositivos do Decreto Federal nº 5.154/2004, foi ofertado a partir de 2006, na forma integrada ao Ensino Médio (IF Baiano, 2011a).

Ao longo desses seis anos de funcionamento, foram matriculados 920 estudantes. Até o ano de 2011 era o curso que oferecia o maior número de vagas anuais no Campus (120, no total), entretanto, após a implantação dos cursos técnicos de Alimentos e de Química, foram reduzidas 40 vagas do curso de Agropecuária. Mas, dada a extensa carga horária do currículo distribuída em aproximadamente vinte disciplinas por série, ainda se trata do curso que ocupa no Campus o maior número de docentes da área da formação geral e técnica (36 docentes destas áreas) e que, por isto, mais mobiliza o funcionamento da estrutura de atendimento (coordenações, biblioteca, agroindústria, hortas, criadouros, salas de aula, laboratórios, etc.).

Com o objetivo de conhecer a origem dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, apresentamos a seguir uma amostra com dados dos ingressantes na primeira série do curso, no período de 2007 a 2012:

Tabela 1: Comparativo de matrículas 2007-2012

VAGAS / MATRÍCULAS	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nº de vagas	80	120	120	120	120	80
Nº de matrículas	83 ⁶	186	180	173	191	90

FONTE: ABREU, 2014 com base em IF BAIANO, 2011a

Tabela 2: Local de residência de origem dos estudantes matriculados

Período	Estudantes matriculados	Residentes em área urbana	Residentes em área urbana (%)	Residentes em área rural	Residentes em área rural (%)
2007	83	75	90,3	8	9,6
2008	186	160	86	26	13,9
2009	180	168	93,3	12	6,6
2010	173	159	91,9	14	8,1
2011	191	186	97,3	5	2,6
2012	90	77	85,5	13	14,4

FONTE: ABREU, 2014 com base em IF BAIANO, 2011a

Na amostra analisada, os estudantes que residem em áreas rurais são procedentes de Catu e de outros municípios como Araci, Nova Soure, Água Fria, Conde, Pojuca, Piatã, Entre Rios, Sátiro Dias, Itapicuru, Itaetê, Conceição do Coité, Pedrão, dentre outros.

Paradoxalmente, percebemos que com a redução do número de vagas ofertadas para o Curso Técnico em Agropecuária em 2012, houve um tímido aumento no número de matrículas dos estudantes que residem em áreas rurais, que passou de 2,6% em 2011 para 14,4% em 2012. Um dos prováveis motivos é o desvio da concorrência geral para os cursos Técnico em Química e Técnico em Alimentos, que passaram a ser ofertados em 2012, pois o ingresso aos cursos técnicos do IF Baiano é realizado por meio de processo seletivo com provas de conhecimento. Isso, de certa forma, dificulta o acesso de estudantes da zona rural, dada a realidade desses sujeitos no que se refere às suas

⁶ O número de matrículas supera o número de vagas porque considera os alunos retidos quando rematriculados.

trajetórias escolares, marcadas historicamente por dificuldades de acesso e permanência no sistema regular de educação básica.

Embora esteja evidente a reduzida presença de estudantes que residem em áreas rurais no Curso Técnico em Agropecuária do *Campus Catu*, ao analisarmos mais cautelosamente esses dados, podemos considerá-los como indicadores expressivos no que tange ao acesso desses sujeitos ao Ensino Médio, visto que, conforme os dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (PNAD), a taxa de atendimento escolar⁷ dos jovens do campo nessa etapa de ensino no país foi de 18,43% em 2011 (MEC/SECADI, [s.d.]).

Esse quadro nos instiga a pensar nas potencialidades do *Campus Catu* e do Curso Técnico em Agropecuária como espaços formadores de jovens do campo, que além de porta de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional, podem viabilizar percursos formativos que valorizem as referências culturais das populações do campo e discutam as condições de trabalho e existência no rural.

Figura 5: Pavilhão Pedagógico – Campus Catu



Fonte: IF Baiano⁸, 2013

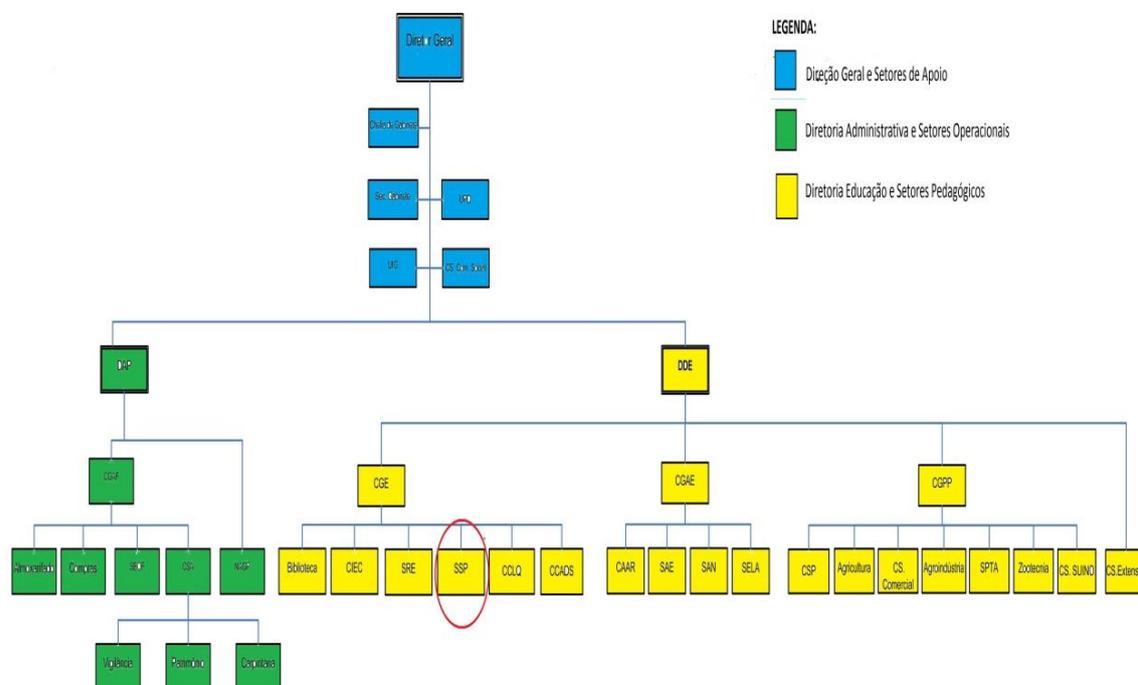
⁷ Refere-se ao percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada na escola no Dia Nacional do Censo Escolar. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; MODERNA, 2012)

⁸ Página do IF Baiano no Facebook. Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=542987805740085&set=pb.196794283692774.-2207520000.1374671490.&type=3&theater>. Acesso em 13 jul 2013.

No processo de implantação do curso em 2006, instauraram-se debates entre direção, coordenações de ensino, supervisão pedagógica e docentes a fim de revisar o projeto pedagógico e o currículo do curso. Após a implantação, ainda houve algumas alterações curriculares e ampliação significativa da composição dos quadros de docentes e técnico-administrativos do *campus*.

O setor da Supervisão Pedagógica (SSP) está vinculado à Coordenação Geral de Ensino e à Diretoria de Desenvolvimento Educacional, conforme visualizamos na Figura 6.

Figura 6: Organograma do Campus Catu



Fonte: IF Baiano, 2013

Com minha vivência e atuação no IF Baiano - *Campus Catu*, percebo que o setor da Supervisão Pedagógica, embora seja constituído por um quadro limitado de profissionais (são duas pedagogas e duas técnicas em assuntos educacionais), costuma ser solicitado pelas coordenações superiores para opinar e fornecer informações pertinentes a processos decisórios relacionados à implantação e reestruturação de cursos, oferta de vagas, elaboração de normatizações acadêmicas e institucionais, avaliações de cursos, dentre outros de significativa relevância.

O corpo docente do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio atualmente é constituído por 36 profissionais. Desses, 31 são do quadro permanente e 5 são temporários (IF Baiano, 2013).

No quadro de professores permanentes, temos a seguinte caracterização:

Tabela 3: Disciplinas ministradas pelos docentes

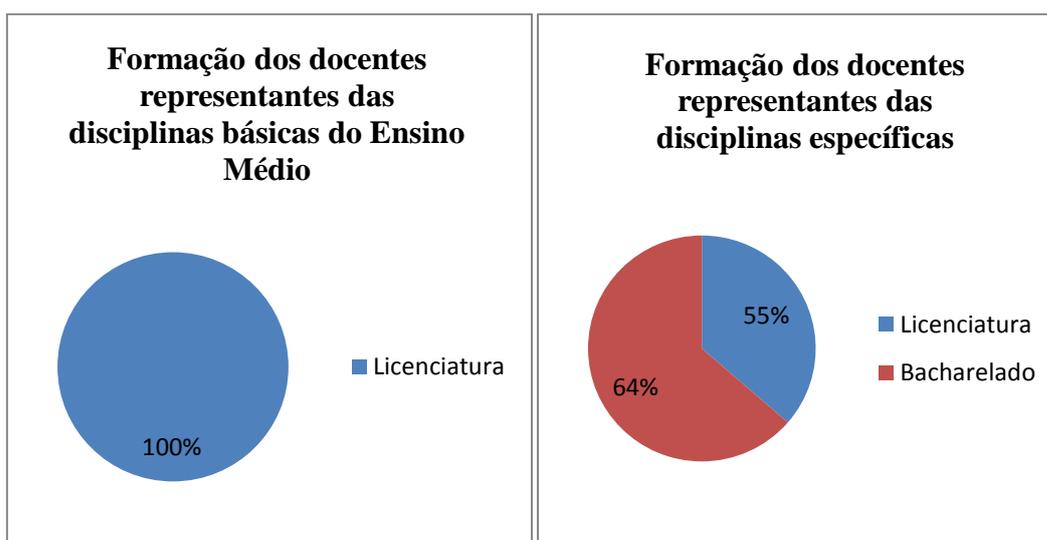
Disciplinas	Nº de docentes	Percentual de docentes
Básicas do Ensino Médio	20	64,5%
Específicas do curso	11	35,5%
Total de docentes do curso	31	100%

Fonte: ABREU, 2014 com base em IF Baiano, 2013

São disciplinas específicas do curso: Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Jardinagem e Paisagismo, Gestão Ambiental, dentre outras.

Quanto à área de formação dos docentes permanentes, temos o quadro ilustrado no Gráfico 2. Ressaltamos que no IF Baiano, os processos seletivos para professores das áreas específicas não exigem a licenciatura para os candidatos.

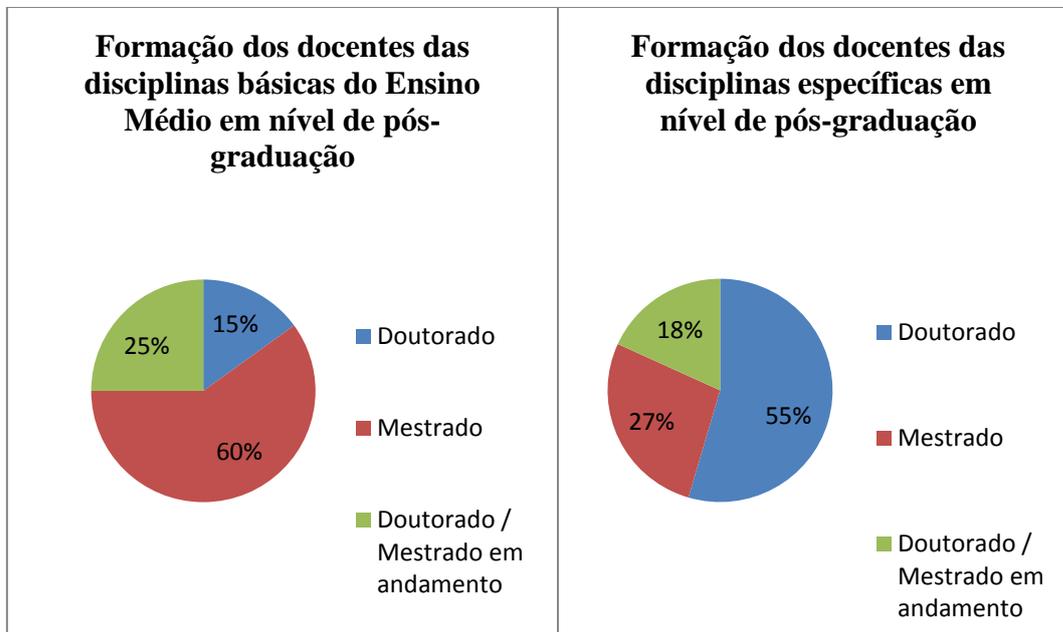
Gráfico 2: Formação dos docentes permanentes



Fonte: ABREU, 2014 com base em IF Baiano, 2013

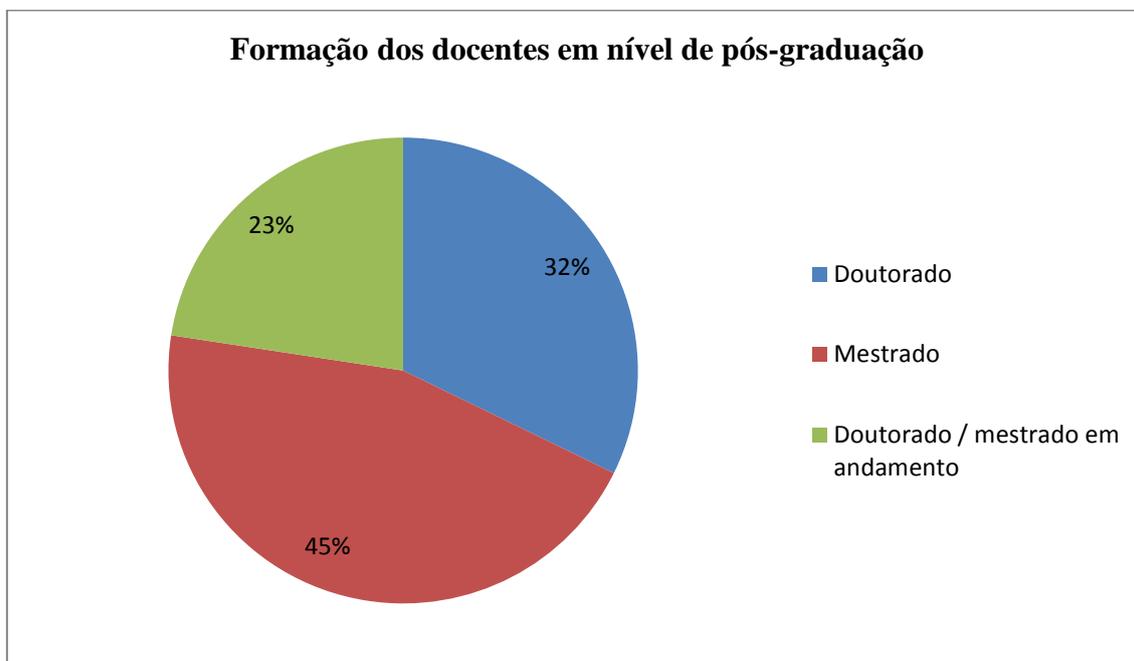
Em relação à formação dos docentes permanentes em nível de pós-graduação, assim se caracteriza o quadro:

Gráfico 3: Formação dos docentes permanentes em nível de pós-graduação



Fonte: ABREU, 2014 com base em IF Baiano, 2013

Gráfico 4: Quadro geral da formação dos docentes permanentes na pós-graduação



Fonte: ABREU, 2014 com base em IF Baiano, 2013

Tal caracterização dos docentes do Curso Técnico em Agropecuária revela um quadro de formação relativamente satisfatório, se comparado por exemplo, ao cenário de formação dos professores das escolas de Ensino Médio da rede estadual. Situação que se mostra necessária para a análise da formação do técnico proposta nesse estudo, pois nos provoca a pensar que, mesmo considerados bem qualificados, ainda assim é relevante observar sob quais perspectivas de educação estes docentes trabalham e pensam o processo de formação do Técnico em Agropecuária e sob quais preceitos advogam o perfil profissional que ajudam a construir para estes estudantes.

O projeto pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária evidencia uma forte preocupação com a inclusão dos egressos no mercado de trabalho, ao explicitar como objetivo geral:

a promoção de ensino técnico de nível médio integrado com qualidade, alinhado aos avanços tecnológicos, à dinâmica do mercado, e a possibilidade de continuidade dos estudos, preparando o homem para o pleno exercício de cidadania, formando profissionais competentes e capacitados, objetivando a construção, pelo saber, de uma sociedade justa, solidária e fraterna (ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CATU, 2006, p.03).

São objetivos específicos do curso:

- a) Proporcionar à clientela o acesso às tecnologias modernas no âmbito da agropecuária, articuladas aos princípios científicos dando-lhe condições de tornar-se agente transformador dos meios de produção agropecuária, através de um desenvolvimento sustentável.
- b) Desenvolver no educando o domínio da Linguagem e Códigos para utilizá-lo como instrumento de comunicação e de acesso as novas informações que possibilitem uma visão autônoma e crítica da sociedade.
- c) Estabelecer uma articulação entre os conteúdos do Ensino Médio e Técnico através da interdisciplinaridade e da contextualização.
- d) Desenvolver junto aos alunos autoestima e confiança para superar os desafios de uma sociedade concorrencial, estimulando práticas de atuação colegiadas, cooperativistas, associativas.
- e) Destacar as características mais amplas da agropecuária brasileira, favorecendo ao aluno uma visão ampla da realidade, permitindo assim, uma atitude criativa diante das incessantes transformações das modernas técnicas de produção, gestão e planejamento.
- f) Aprofundar uma visão crítica dos educandos em relação ao saber, mostrando-lhes que não existe conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão, dedicando-se, por conseguinte a uma verdadeira racionalidade, que não desassocia teoria, crítica e autocrítica.
- g) Reconhecer o caráter multidimensional do ser humano, que ao mesmo tempo é biológico, psíquico, social, afetivo e racional, permitindo tomar consciência da condição de todos os homens e da muito rica e necessária diversidade de indivíduos, povos e culturas (ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CATU, 2006, p.03).

Frigotto e Ciavatta (2006) nos fornecem a base inicial para a análise dos objetivos do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu ao afirmarem que as palavras usadas para denominar as coisas ou os fatos e acontecimentos não têm neutralidade pois

buscam dar sentido ou significar estas coisas, fatos ou acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. Mesmo os conceitos resultantes de um processo de elaboração sistemática e crítica ou científica não são, como querem os positivistas ou as visões metafísicas da realidade, imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 55).

Assim é que notamos que algumas expressões utilizadas nos referidos objetivos demonstram certo alinhamento à linguagem empresarial, evidenciando que o ideário dominante do capital se faz presente no documento base do Curso Técnico em Agropecuária. É o caso das expressões “mercado de trabalho”, “profissionais competentes” e “sociedade concorrencial”. São expressões que atribuem um caráter funcional à formação para o trabalho, dentro da lógica de atendimento às necessidades da conjuntura econômica, em detrimento da satisfação das necessidades humanas.

Observamos ainda que há poucas menções ao trabalho coletivo e quando ocorrem, passam o sentido de estruturas mercantis. Por outro lado, percebemos a omissão de expressões vinculadas aos movimentos sociais e estudos da Educação Profissional e da Educação do Campo, como “formação unitária” e “acesso a terra”.

Nesse capítulo contemplamos informações sobre o objeto de estudo e a caracterização do município de Catu e do Curso Técnico em Agropecuária, situando o território do objeto da pesquisa.

O texto se encontra estruturado da seguinte forma: no *Capítulo 1 – A pesquisa em seu sentido político: um exercício contínuo*, apresentamos os percursos metodológicos da pesquisa e o perfil característico dos sujeitos pesquisados; no *Capítulo 2 – Educação Profissional do Campo: trajetórias históricas e debates políticos*, trazemos a contextualização histórica da Educação Profissional do Campo e seus desdobramentos políticos no cenário atual; no *Capítulo 3 – A formação do Técnico em Agropecuária em Catu: a percepção dos sujeitos*, tratamos da análise e problematização da formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu a partir das percepções dos sujeitos pesquisados; e na sequência apresentamos as *Considerações Finais*.

2 Capítulo 1 - A pesquisa em seu sentido político: um exercício contínuo

Compreendemos a pesquisa em educação em sua dimensão genérica, como um processo de construção do conhecimento que ocorre com a análise de dados fundamentada em teorias e em sua dimensão, mais específica, como um processo de formação do pesquisador que ao imergir no processo de pesquisa tem a possibilidade de estabelecer novas conexões entre os conceitos, fazer mais e novas indagações, exercitar suas práticas como pesquisador e refletir sobre as mesmas.

Tendo o processo de autoformação como uma das bases do “fazer ciência”, este pressupõe o reconhecimento da necessidade de entender o posicionamento teórico do pesquisador. Ao discutir os sentidos que envolvem a pesquisa em educação, Pereira (2003) afirma que as concepções teórico-metodológicas dos sujeitos pesquisadores delineiam diretamente os rumos, procedimentos e resultados das pesquisas.

A autora situa a pesquisa em educação como saber metódico, diferente do saber comum, ou seja, trata-se de um trabalho que deve gerar “resultados racionais, compreensões e explicações dos fenômenos” (PEREIRA, 2003, p. 131). E na intenção de sistematizar os procedimentos que podem viabilizar o entendimento dos fenômenos educativos é que os pesquisadores da educação revelam suas opções filosóficas, suas concepções de mundo e de ciência, não necessariamente de forma explícita, mas com base nelas é que faz os questionamentos e análises sobre seus objetos de estudo.

Nesse sentido, Pereira (2003) defende a necessidade de o pesquisador assumir posturas reflexivas e compromissadas, sendo capaz de analisar e questionar os fenômenos num movimento cognitivo gerador de novas elaborações e de possibilidades de superação das limitações para o entendimento dos aspectos inerentes aos seres humanos. Tal postura é fundamental no mundo globalizado atual, cheio de complexidades de toda ordem, configurado pelo modelo de reestruturação produtiva capitalista.

Através de Ianni (1997, apud PEREIRA, 2003), a autora denuncia a utilização da imprensa e das tecnologias de comunicação para formação de uma cultura de massa mundial como estratégia de reprodução do ideário dominante do capital. Dado o volume de informações gerado e socializado na atualidade, a postura reflexiva do pesquisador

perante elas será determinante no trato dessas informações, em desvelar os sentidos e interesses nelas contidos.

Como pedagoga e pesquisadora em Educação, entendo a necessidade de me posicionar criticamente diante da pesquisa, mesmo inserida na instituição que abriga o curso objeto de estudo. O processo de construção do conhecimento implica no contínuo exercício de questionar, compreender a realidade concreta a partir de bases teóricas e políticas progressistas que tenham como rumos a formação emancipatória dos sujeitos.

O pensamento de Meksenas (2002) converge ao presente diálogo quando se refere à relevância da pesquisa no processo de formação do pedagogo, num contexto social que ora superestima, ora subestima a educação:

Partindo do poder de Estado, da imprensa e de muitos profissionais da educação, há um discurso capaz de elaborar uma opinião pública que vê na instituição escolar a solução para todos os males da sociedade. Opinião que leva a acreditar que a violência, o desemprego, a destruição do meio ambiente e a corrupção na política serão eliminados pela educação escolar. Por outro lado, essa mesma opinião pública critica a educação escolar, pois a define como um espaço habitado por pessoas de pouco valor e incapazes de realizar os primeiros propósitos indicados. Assim, a opinião pública que, simultaneamente, superestima e subestima a educação escolar acaba por inocentar o Estado de suas responsabilidades para com a escola pública e inocentar os modelos e agentes econômicos, estes sim responsáveis por opções de desenvolvimento nacional com base nos processos de exclusão social que, entre inúmeras outras questões, danificam a escola pública (MEKSENAS, 2002, p. 23).

Para o autor, os processos da pesquisa são dimensões de uma visão pedagógica que possibilita aos profissionais da educação desenvolverem um senso reflexivo que permita questionar o discurso hegemônico, valorizar a educação como elemento sócio-histórico entendendo as causas reais dos problemas sociais e duvidar dos atraentes textos publicitários que enaltecem ou depreciam a função da escola de acordo com suas conveniências (MEKSENAS, 2002).

Meksenas (2002) nos fornece elementos interessantes para reflexão sobre a necessidade de o pesquisador em educação afirmar sua concepção teórica que orientará sua pesquisa, a partir do debate sobre a ciência na sociedade de classes.

O autor analisa a influência exercida pela ciência nos últimos tempos, apontando os benefícios que vem gerando para a humanidade e afirma que de alguma forma a ciência acaba por influenciar comportamentos e estilos de vida.

Embora a ciência seja preceito para, no âmbito pedagógico, impulsionar o modo científico de pensar, passando pela formação de professores para atuarem como

pesquisadores, há outro lado, em que a pesquisa é comercializada e, nesse jogo de poder, é manipulada. Daí a importância de refletir sobre a crítica do fazer ciência na sociedade de classes.

Ao discutir o processo de produção do conhecimento sob a perspectiva positivista, Pereira (2003) argumenta que, se para compreender os fenômenos sociais e naturais utiliza-se a mesma metodologia, predominando a manutenção da ordem e da hierarquia, a análise do funcionamento da sociedade estaria incompleta, desvalida do sentido histórico, cultural, enfim de outros sentidos que permeiam a existência do homem em sociedade. E no caso específico das pesquisas em educação a concepção positivista ocorre nas análises em que sobressaem os dados estatísticos sem considerar os “sujeitos e seus condicionamentos sociais” (p. 134). Isso implica em considerar o mundo como um ambiente de adaptação biológica e social e as pesquisas retratam a situação estática, à parte do seu contexto histórico.

Consoante aos interesses da sociedade burguesa, os reflexos das orientações positivistas nas pesquisas ainda vigoram, evidenciando seu caráter fragmentador, em que as questões econômicas são separadas das questões sociais e políticas. Esse modelo positivista reafirma o poder hegemônico. Meksenas (2002) infere que o maior problema dessa ciência burguesa é valorizar e legitimar como científico apenas as descobertas que são úteis aos donos do poder em detrimento de análises conjunturais mais amplas sobre a distribuição das riquezas.

Perante esse contexto de dominação, nasce o desafio de desenvolver métodos e conteúdos de uma ciência de classe, argumenta Meksenas (2002), com base na necessidade de um projeto de sociedade diferente do capitalismo. Essa sociedade terá condições de desenvolver um fazer ciência cujos resultados possam ser apropriados por toda a humanidade.

A ciência responde aos interesses do grupo que detém o controle da sociedade. Historicamente, essa dinâmica liberal se fortaleceu, o que nos coloca dificuldades para pensar numa perspectiva de ciência voltada para o “bem da humanidade”. É preciso que os cientistas estejam engajados politicamente com os anseios dos trabalhadores. Nesse sentido, temos o pesquisador tomado como trabalhador intelectual inserido na sociedade de classes, podendo contribuir para questionar a realidade e para que a produção do saber seja efetivamente democrática (MEKSENAS, 2002).

No mundo globalizado, a ciência responde à lógica do mercado, caracterizando-se como uma ciência instrumental, que favorece os grupos de poder e marginaliza o

trabalho como base da formação humana. Meksenas (2002) conclama a necessidade de questionar a ciência acrítica e construir uma ciência anti-instrumental, que seria uma ciência de classe. Também ressalta que os pesquisadores da Educação poderiam por formação ou por opção política engajar-se no processo de construção dessa ciência de classe.

Para fundamentar o debate sobre o envolvimento dos pesquisadores na construção de uma ciência de classe o autor coloca algumas reflexões sobre a relação entre ciência, profissão e ética. Ser pesquisador como profissão requer a devida problematização das dimensões políticas e econômicas da ciência hoje, ou seja, transgredir a dimensão técnica e incorporar a dimensão ética. Daí a necessidade de o pesquisador assumir posturas investigativas constantes, que envolvam o contexto social em que está inserido.

2.1 Os percursos de pesquisa trilhados

O estudo foi desenvolvido no *Campus* Catu, mais especificamente no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Caracteriza-se como uma pesquisa de caráter descritivo, pois objetiva conhecer mais detalhadamente as faces explícitas e implícitas do processo de formação do Técnico em Agropecuária, além de permitir ao pesquisador “estabelecer relações entre as variáveis” (TRIVINOS, 2010, p. 110), não estando limitado apenas à coleta e organização dos dados. Essa dinâmica extrapola a mera descrição do fenômeno, aplica-se apropriadamente à presente pesquisa com sua intenção de buscar compreender o processo e suas causas.

Como método da pesquisa, escolhemos o estudo de caso, tipo bem utilizado na área de ciências humanas pela necessidade de entendimento dos fenômenos sociais complexos. Conforme conceitua Yin (2010), trata-se de uma pesquisa empírica “que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

Nessa linha, entendemos que conhecer o processo de formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu como fenômeno social complexo, implica não apenas recolher as informações sobre como o curso foi implantado e quais problemas são

enfrentados pelos sujeitos envolvidos nesse processo, mas principalmente analisar tais informações à luz das circunstâncias sociais históricas que produziram o atual cenário da Educação Profissional e da Educação do Campo no país.

Assim concordamos com Yin (2010):

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise dos dados (YIN, 2010, p. 40).

O método do estudo de caso utiliza-se de procedimentos qualitativos para obtenção dos dados (MEKSENAS, 2002). Nessa pesquisa utilizamos inicialmente pesquisas bibliográficas e documentais, pautadas em estudos teóricos sobre o tema e em documentos oficiais do IF Baiano, portarias internas, projeto pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, legislações, dentre outros. Em seguida, fizemos um levantamento em entrevistas semi-estruturadas baseadas em um roteiro pré-definido como instrumentos de coleta de dados, com perguntas abertas e fechadas. Foram realizadas onze entrevistas.

O universo da pesquisa constituiu-se com docentes de todas as áreas (geral e específica), diretora de ensino, representante do sindicato local de trabalhadores rurais e estudantes das três séries do Curso Técnico em Agropecuária, com o objetivo de conhecer a percepção desses sujeitos sobre a proposta de formação do Técnico em Agropecuária dada no curso.

A amostragem do universo de pesquisados bem como a justificativa para as suas escolhas estão delimitados no Quadro 1, na página 33.

As entrevistas com os docentes do Curso Técnico em Agropecuária foram feitas com o objetivo de conhecer a concepção desses sujeitos sobre ensino integrado e formação técnica em Agropecuária. O recorte entre docentes que ministram as disciplinas básicas do Ensino Médio e docentes que representam as disciplinas específicas do curso foi necessário para analisarmos se esses grupos de professores apresentam diferenças conceituais significativas sobre o processo de formação do técnico. Ressaltamos que, conforme percebo através da minha atuação no *Campus*, os docentes das áreas específicas encontram mais dificuldades para participar das atividades de formação e organização de atividades pedagógicas.

Quadro 1: Amostragem do universo de sujeitos pesquisados

SUJEITOS	NÚMERO	INSTRUMENTOS	JUSTIFICATIVA DO RECORTE
Docentes do curso no ano de implantação (2006) que representam as disciplinas básicas do Ensino Médio	2	Entrevistas	Esses sujeitos participaram do processo de implantação do curso. Conhecem a dinâmica inicial do curso e os desafios enfrentados para concretização da proposta.
Docentes do curso no ano de implantação (2006) que representam as disciplinas específicas	3	Entrevistas	Idem.
Docentes do curso no ano de 2012 que representam as disciplinas básicas do Ensino Médio	3	Entrevistas	Esses sujeitos ingressaram após a transformação da Escola Agrotécnica em Instituto Federal. Não conheciam a dinâmica de cursos da Educação Profissional Técnica e não foram capacitados para tal após o ingresso no IF.
Docente do curso no ano de 2012 que representa as disciplinas específicas	1	Entrevistas	Idem.
Diretores de ensino	1	Entrevistas	Sujeito que, pelo cargo assumido, tem a função de articular os processos decisórios sobre capacitação docente, oferta de vagas e definição dos cursos a serem extintos ou ofertados no Campus.

Representante do sindicato local de trabalhadores rurais	1	Entrevistas	Sujeitos que possuem uma percepção externa acerca do processo de formação técnica em Agropecuária do Campus.
Estudantes da 3ª série do curso (ingressaram em 2011)	31	Questionários	Sujeitos em fase final do curso Técnico em Agropecuária que conhecem o percurso formativo.

Com a entrevista do Diretor de Ensino pretendíamos conhecer sua concepção sobre ensino integrado e formação técnica em Agropecuária, além da sua visão sobre o curso no conjunto dos cursos ofertados pelo Campus.

O representante do sindicato local de trabalhadores rurais foi entrevistado para conhecermos sua percepção sobre o processo de formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu e suas expectativas em relação à atuação desse profissional.

E por fim, os estudantes da 3ª série do curso Técnico em Agropecuária no ano de 2013, mas que ingressaram em 2011, nos forneceram valiosas informações sobre a formação proposta, quais setores da Agropecuária percebem como campo de trabalho e se pretendiam continuar os estudos na área.

Os dados primários e secundários foram analisados qualitativamente a partir da correlação com esquemas básicos definidos previamente e relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Para Yin (2010), partir das proposições teóricas dadas preliminarmente na pesquisa, consiste numa válida estratégia de análise das evidências do estudo de caso.

Yin (2010) e Meksenas (2002) concordam que a análise das informações no estudo de caso deve ser feita ao longo do processo de coleta de dados, por isso destacam a importância do referencial teórico construído pelo pesquisador. As concepções teóricas, políticas e filosóficas do pesquisador são determinantes no trabalho de interpretação das informações, permitindo descartar o que é irrelevante e buscar fontes adicionais, se necessário.

2.2 Perfil dos Estudantes do Curso Técnico em Agropecuária

A pesquisa com os estudantes da 3ª série do curso foi realizada através de aplicação de questionários, com perguntas abertas e fechadas. A amostragem definida, de 31 estudantes, representa 24,2% do universo de estudantes da série.

Os estudantes ingressaram no Campus Catu em 2011 através de processo seletivo com aplicação de provas de conhecimento nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa e Redação), Ciências Naturais, Matemática, Geografia e História, sendo classificados pela ordem decrescente da nota final.

O período de 2011 a 2013 foi marcado por acontecimentos relevantes como: a greve dos Servidores Federais de Educação, com duração de três meses, em 2011; a implantação da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que estabeleceu novas regras para avaliação da aprendizagem dos estudantes, dentre as quais destacamos a implantação da obrigatoriedade dos estudos de recuperação paralela da aprendizagem, a partir de 2011; a intensificação de atividades de pesquisa e extensão com o lançamento de editais de financiamento para submissão de projetos, participação e realização de feiras científicas, viagens técnicas, entre outros; e a implantação de outros cursos de nível médio, nas áreas de Química e Alimentos em 2012.

Com exceção da greve dos servidores, vista como uma prática legítima que já acontecia, os demais acontecimentos estão diretamente implicados no traço de um Instituto Federal em construção, iniciado no plano da regulamentação em 2008, mas ainda em processo. Houve um expressivo aumento no número de servidores, técnico-administrativos e docentes, e também de estudantes, que trouxeram concepções diferenciadas de educação e gestão, conservadoras ou progressistas, mas que no diálogo ou no conflito com as bases veteranas da Instituição, convergem para o cenário da formação do Técnico em Agropecuária ora estudado.

Os questionários da pesquisa foram respondidos por 14 estudantes do sexo feminino e 17 estudantes do sexo masculino. Em termos percentuais temos 45,2% de estudantes do sexo feminino e 54,8% do sexo masculino, situação semelhante ao quadro geral de matriculados na 1ª série do curso em 2011, ano de ingresso dos estudantes pesquisados na Instituição, cuja turma era constituída por 47% de estudantes do sexo feminino e 53% do sexo masculino. Ou seja, a demanda pelo Curso Técnico em

Agropecuária, bem como a permanência dos estudantes no curso, ao que parece, não são impactadas por questões de gênero.⁹

Os estudantes pesquisados se encontram na faixa etária entre 16 a 21 anos. 77,4% dos estudantes pesquisados têm 16 a 18 anos, ou seja, se encontram no período regular para cursar o ano final do Ensino Médio. Não se trata, portanto, de um grupo que apresenta fortes distorções de idade/série, tal qual ocorre, cruel e recorrentemente nas escolas rurais do país.

Tabela 4 - Distorção idade/série na 3ª série do Ensino Médio

	2012	2013
Escolas públicas rurais	42%	
Escolas públicas urbanas	30%	
Campus Catu		19%

Fonte: ABREU, 2014 com base em QEdu (2013) e nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

No grupo pesquisado, 29% se consideram negros, 51,6% pardos, 16,1% brancos e 3,2 se classificaram como outros.

Em relação à moradia, 87% dos estudantes indicaram que residem com suas famílias e 12,9% residem em outras situações. Grande parte dos estudantes, 48,3%, reside no município de Catu. Os demais moram em municípios próximos, integrantes do Território do Litoral Norte e Agreste Baiano, como Alagoinhas, Pojuca, Rio Real, Esplanada e Mata de São João.

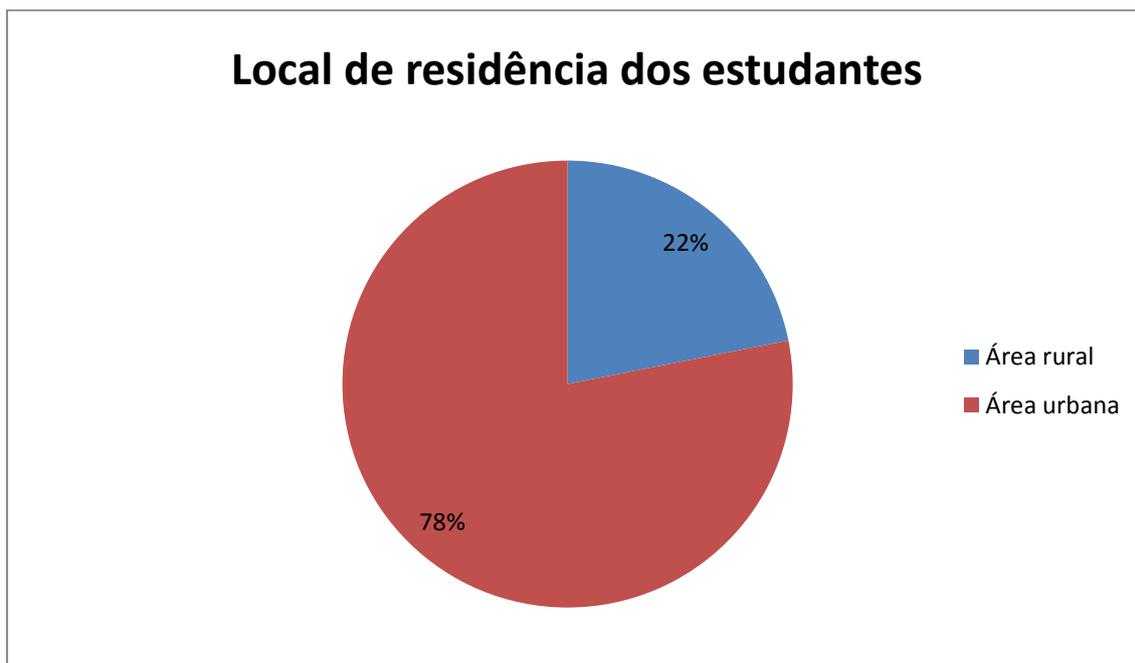
A exceção, de 12,9%, são os estudantes cujas famílias moram no município de Morro do Chapéu, na Chapada Diamantina, distante 368 km de Catu (GOOGLE MAPS, 2014). O alcance de estudantes de outros municípios, próximos ou não, como é o caso de Morro do Chapéu, é provável consequência das ações de divulgação do processo seletivo de estudantes, as quais ocorrem anualmente assim que o edital é lançado. Além da distribuição de cartazes, veiculação de mensagens em rádios e postagens na internet,

⁹Ressaltamos que essa constatação baseia-se nas informações fornecidas nos questionários preenchidos pelos estudantes pesquisados, bem como nas listas de matriculados no Curso Técnico em Agropecuária do Campus Catu. O debate sobre gênero não será abordado nesse trabalho, embora consideremos que se trata de uma temática relevante que precisa de mais elementos para análise, dada sua ampla complexidade.

a Comissão Organizadora do processo seletivo realiza visitas a alguns municípios para divulgar a Instituição e a oferta das vagas.

Questionados se o local de suas residências se encontra em área urbana ou rural, obtivemos o quadro ilustrado no Gráfico 5.

Gráfico 5: Classificação do local de residência dos estudantes pesquisados



Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

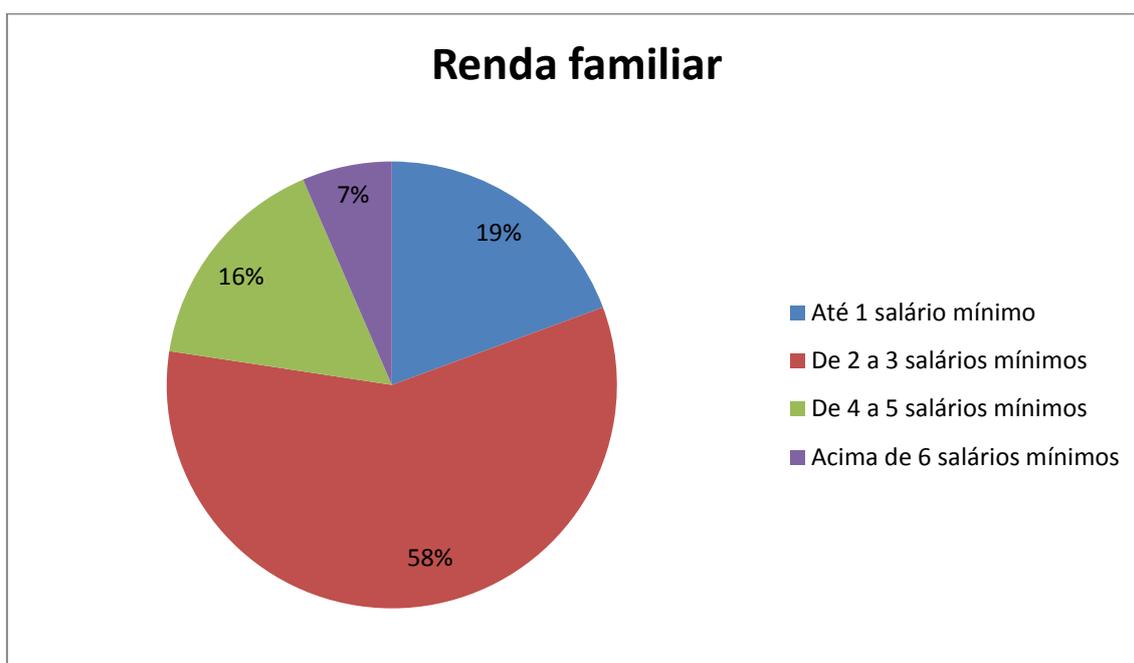
Tal como apresentamos na Introdução desse trabalho, esses dados reafirmam a expressiva característica do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu, que ao menos no recorte temporal dessa pesquisa, de 2006 a 2012, tem recebido estudantes predominantemente de origem urbana.

Essa característica também está muito presente nas falas dos professores pesquisados e nos sinaliza para o entendimento das dificuldades que os estudantes encontram para se identificarem com a área específica do curso, com as atividades técnicas da área de Agropecuária. Qual seria a imagem do rural que esses estudantes, provenientes do urbano, construíram em suas trajetórias de vida? E em que sentido o *Campus* Catu ratifica ou desconstrói tal imagem, a ponto de vivenciar dificuldades tão complexas de identificação dos seus estudantes com a formação técnica que está propondo?

Temos mais alguns elementos para nos aprofundar nessa questão. A ocupação ou profissão dos pais dos estudantes constituem um quadro bem heterogêneo, com atuação em atividades diversificadas nos setores da indústria, comércio, serviço e rural. Destacamos algumas atividades por terem sido mais citadas, a saber: professores, donas de casa, empregadas domésticas, servidores públicos, produtores rurais, comerciantes e aposentados.

Sobre a renda familiar, temos a situação representada no Gráfico 6. Também questionamos aos estudantes se os mesmos exerciam alguma atividade remunerada e 83,8% responderam afirmativamente, como bolsistas de projetos de pesquisa e extensão no *Campus Catu*. Conforme anunciamos anteriormente, o IF Baiano vem intensificando suas atividades de estímulo à pesquisa e extensão através de, dentre outras, publicação de editais de financiamento de projetos.

Gráfico 6: Renda familiar dos estudantes pesquisados, em salários mínimos



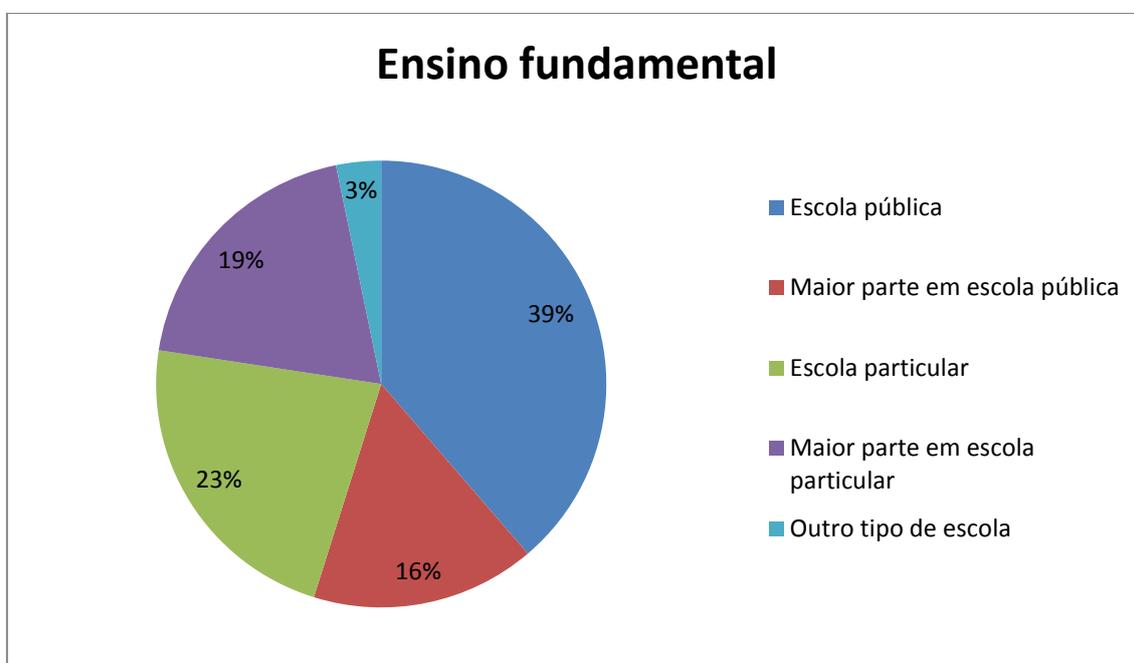
Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

O questionamento feito aos estudantes sobre a renda familiar explicitava que se referia ao total da renda de todas as pessoas da família. Considerando que a maioria das famílias, segundo os próprios estudantes, obtém uma renda familiar de 2 a 3 salários mínimos, equivalente em 2013 ao valor de R\$ 1.356,00 a R\$ 2.034,00, podemos inferir

que esse tipo de política de incentivo à pesquisa colabora para que os estudantes, além de ampliar seus espaços de aprendizagem, possam permanecer e concluir o curso. O *Campus Catu* dispõe ainda de estratégias de apoio ao estudante, componentes da Política de Assistência Estudantil, como a residência estudantil, fornecimento de alimentação em refeitório, bolsas de alimentação e residência.

A vida escolar dos estudantes nos indica aspectos significativos para a compreensão da formação proposta pelo *Campus Catu*. No Gráfico 7, ilustramos as respostas dos estudantes sobre o tipo de estabelecimento em que cursaram o Ensino Fundamental.

Gráfico 7: Tipo de escola em que os estudantes pesquisados cursaram o Ensino Fundamental



Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

Percebemos que a grande parte dos estudantes, 55%, estudou anteriormente em escolas públicas. Podemos relacionar esse resultado com algumas falas dos professores entrevistados, quando abordaram suas queixas em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, atribuindo-as muitas vezes à “falta de base”. Esses comentários fazem referência ao conhecimento construído pelos estudantes no Ensino Fundamental, principalmente no tocante à leitura e escrita de textos e cálculos

matemáticos, que poderia estar mais bem estruturado para a compreensão dos conteúdos próprios do Ensino Médio.

Ocorre que 42% dos estudantes afirmaram que cursaram o Ensino Fundamental ou a maior parte dessa fase em escolas particulares. Trata-se de um indicador relevante, muito próximo dos 55% oriundos de escolas públicas, ou seja, a conhecida crise da educação básica no país, bastante vinculada à qualidade da educação básica fornecida pelas escolas públicas, parece que se estende às escolas da rede privada frequentadas anteriormente pelos estudantes do curso Técnico em Agropecuária do *Campus Catu*.

Teríamos um quadro geral de crise na educação básica então? Muito nos preocupa observar que temos ratificado o discurso da “falta de base” para justificar por exemplo, índices expressivos de reprovação escolar, responsabilizando os estudantes, e somente eles, por um cenário de desestímulo ao estudo e por práticas institucionais e pedagógicas, muitas vezes, desarticuladas, que fragilizam as condições de atendimento pedagógico aos estudantes, desde a sala de aula até os demais ambientes de aprendizagem e suporte.

A questão não é dificultar o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, ou aumentar a nota de corte para avaliação das provas aplicadas no processo seletivo de estudantes para assim recebermos os “mais preparados”. O necessário é problematizar, como instituição, o que pode ser feito para, uma vez inseridos no curso, ampliar o nível de conhecimento dos estudantes para que possam realizar conexões cognitivas de expressiva complexidade, próprias de estudantes de Ensino Médio, fase significativa da formação do jovem trabalhador, que precisa articular sua construção de conhecimento com as atividades da vida produtiva.

2.3 Os sujeitos da formação: professores em atuação no Curso Técnico em Agropecuária e representante do SINTRAF

A escolha dos professores que foram entrevistados para a presente pesquisa esteve baseada em critérios relacionados ao período de ingresso no *Campus Catu*, anterior ou posterior a 2006, ano de reformulação do curso Técnico em Agropecuária para a forma integrada ao Ensino Médio; e à área de ensino em que atua no curso, se da formação básica ou específica, como apresentado nas páginas 33 e 34.

Com esse recorte, pretendemos analisar se esses grupos de professores apresentam diferenças significativas sobre o processo de formação do Técnico em Agropecuária, como anunciado no início desse capítulo. Definido o recorte, busquei particularmente esses professores valendo-me da minha condição de pedagoga no Campus Catu, por saber que esses profissionais, além da riqueza de experiências, constroem uma trajetória de comprometimento com a Instituição e com a formação dos estudantes.

Os professores entrevistados estão assim caracterizados: seis docentes das disciplinas básicas do Ensino Médio, dentre eles a professora que em 2013 ocupava a função de Diretora de Ensino. Desse grupo, dois deles ingressaram antes de 2006, ano de reimplantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Os demais ingressaram após 2006; quatro docentes das disciplinas específicas do curso, dos quais três deles ingressaram antes de 2006 e um ingressou após esse período.

No grupo de docentes das disciplinas básicas do Ensino Médio temos representantes das áreas de Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza.

Em relação ao tempo de atuação como docente no IF Baiano, podemos organizar o grupo de professores entrevistados em espaços temporais: com até cinco anos de atuação temos quatro professores; entre cinco e dez anos de atuação temos um professor; e com tempo de atuação superior a dez anos são cinco professores, a maioria deles, professores das disciplinas da área específica do curso. Em média, esse último grupo congrega uma experiência de atuação no IF Baiano de aproximadamente dezessete anos.

Ao todo foram dez professores entrevistados, incluindo a Diretora de Ensino. São cinco mulheres e cinco homens. A maioria reside em municípios próximos a Catu, característica muito comum no quadro de servidores do *Campus*, como Alagoinhas (três professores), Salvador (dois professores), Feira de Santana (um professor) e Pojuca (um professor). Em Catu, residem três professores do grupo entrevistado.

No que concerne ao grau de formação, os professores entrevistados apresentam um perfil qualitativo. Há cinco professores com nível de mestrado, que constituem a maioria. Há dois professores com nível de especialização, sendo que um deles está com mestrado em curso. E três professores com nível de doutorado, sendo todos professores das disciplinas da área técnica, como ilustrado na sequência.

Tabela 4 – Perfil de formação dos professores entrevistados

Áreas	Nível de formação			
	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Básica	2	4	-	6
Específica	-	1	3	4

Fonte: ABREU, 2014 com base nas entrevistas dos sujeitos pesquisados

As identidades dos professores entrevistados serão preservadas nesse trabalho. Atribuiremos as nomenclaturas Professor ou Professora A, B, C... às falas dos sujeitos pesquisados que foram selecionadas para a análise do contexto formativo do *Campus Catu*.

A decisão pela consulta a instituições representativas dos produtores rurais do município de Catu foi orientada durante a fase de qualificação desse trabalho. A princípio, pensamos em buscar um quadro geral da situação de organização social dos produtores rurais de Catu, para analisar o nível de demanda desse público pela formação técnica em Agropecuária.

Por indicação da banca da qualificação alteramos o plano inicial e resolvemos pela opção de entrevistar um representante do sindicato rural, com o objetivo de conhecer sua percepção, como sujeito imbricado com a questão agrária, sobre a formação do Técnico em Agropecuária proposta pelo Campus Catu. Assim, nos possibilitou durante a análise perceber as falas dos sujeitos pesquisados sob a visão de quem está “dentro” do contexto formativo e também de uma perspectiva externa, permitindo-nos estabelecer conexões mais equilibradas sobre a formação dos estudantes no *Campus Catu*.

A partir da indicação de professores da área técnica em Agropecuária do *Campus Catu*, consultamos um dos representantes do SINTRAF, que nos atendeu prontamente para a entrevista na sede da Instituição.

O representante do SINTRAF entrevistado, a quem denominaremos nesse trabalho como R.S., por uma feliz coincidência, é egresso do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Catu. Concluiu o curso no ano de 2000 e, logo em seguida, iniciou sua atuação no SINTRAF por recomendação de um professor do Campus Catu, e permanece até hoje atuando como Técnico Agrícola. Além dessa atividade, R.S. atua como trabalhador rural em sua própria terra.

Figura 7: Sede do SINTRAF em Catu



Fonte: ABREU, 2014

A atuação do SINTRAF no município de Catu é abrangente. Conforme nos explica R.S., o sindicato orienta os produtores rurais e organiza a documentação dos mesmos para acesso a direitos e benefícios previdenciários e sociais como aposentadoria, salário-maternidade, auxílio-doença, pensão por morte, assistência médica e financiamento habitacional. Os processos de habitação rural, que consistem no financiamento a fundo perdido para construção de casas, são realçados na voz de R.S.: “... inclusive já tem casas construídas, já tem produtor morando em casas construídas por um projeto do sindicato com o governo federal!”.

A assistência técnica ao produtor rural é outra atividade desenvolvida pelo SINTRAF através do trabalho de técnicos agrícolas que visitam as comunidades rurais e as famílias cadastradas. Os serviços de assistência técnica são prestados em caráter contínuo pelo SINTRAF, que sempre recebe suporte da Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – FETRAF, que encaminha

outro técnico agrícola para atuar temporariamente no município. Para R.S. se trata de um trabalho abrangente e de muita relevância, pois não se encerra nas visitas:

É importante porque não é um processo só de assistência técnica, é um processo de assessoria técnica, porque ele não vai lá olhar só determinada cultura. Ele vai pra dar realmente uma assessoria, se o agricultor tiver suíno, plantação de mandioca, maracujá, a gente vai fazer toda essa parte de assessoria técnica.

Além dos trabalhos de orientação técnica, o SINTRAF desenvolve outras atividades que envolvem a formação do produtor rural. A estrutura organizacional do SINTRAF congrega secretarias que tratam de questões específicas: do jovem, de formação, de gênero. R.S. cita como exemplo a Secretaria do Jovem, que realiza seminários de juventude para discussão de políticas públicas voltadas para esse público, além de articular parcerias para angariar projetos de acesso a crédito rural, alfabetização e capacitação.

O esforço para que as atividades de formação do produtor rural aconteçam, fortalece o processo de organização social, no entendimento de R.S., sobretudo quando os jovens, filhos dos agricultores, são envolvidos, pois constroem “uma nova visão na área rural”. Perguntamos a R.S. que nova visão seria essa:

Uma visão de uma formação de que o trabalhador rural não precisa só estar trabalhando, vivendo daquela roça ali, agregar valor à sua produção. Ele começa a pensar que ele é trabalhador rural, é filho de trabalhador, mas ele não precisa ter só o 2º grau, ele precisa ter uma formação técnica em Agropecuária ou em Agricultura, ele precisa ter nível superior, e isso é muito interessante. Não fica só naquela coisa de trabalhar só para manter a família, que é um histórico nosso aqui. Hoje, ele precisa ter uma renda melhor pra viver melhor no campo. Isso a gente tenta implantar, esclarecer para o trabalhador, e ele volta esclarecido, o jovem trabalhador rural volta esclarecido disso.

Percebemos no depoimento de R.S. o sentido atribuído à agricultura familiar para além de atividades de subsistência, como estrutura que possibilite ao produtor rural viver dignamente com sua família, com acesso a bens e serviços historicamente negados aos trabalhadores rurais no país. E a formação ampliada do trabalhador rural, em nível técnico e superior, seria um dos caminhos possíveis para concretizar esse objetivo visionário. Consideramos uma causa necessária, válida, que precisa estar na pauta de reivindicações dos sindicatos rurais, embora não tenhamos percebido na fala de R.S. a vinculação dessa problemática, qual seja, a situação de precariedade em que trabalham e

vivem os pequenos produtores rurais à questão agrária brasileira, marcada pelo domínio hegemônico das elites sobre as terras e rendas do setor agropecuário.

Neste capítulo, apresentamos os percursos metodológicos utilizados para a presente pesquisa, com a preocupação fundamental de afirmar a relevância do posicionamento crítico e ético do pesquisador e conhecemos o perfil dos sujeitos pesquisados. Na sequência, situaremos o objeto da pesquisa no controverso percurso da Educação Profissional do Campo no país, a partir das perspectivas histórica e política.

3 Capítulo 2 – Educação Profissional do Campo: trajetórias históricas e debates políticos

No campo da educação profissional, percebemos a materialização da estratégia de subjugação dos interesses da sociedade civil como expressão da coletividade a partir da contextualização histórica sistematizada por Manfredi (2002), Koller (2003), Ribeiro (2010), Romanelli (1985), Kuenzer e Garcia (2008) e Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005).

No chamado período do Estado Novo (1937-1945), a substituição do modelo agrário pelo modelo de industrialização foi protagonizada pelo Estado. As relações entre Estado e a sociedade civil eram marcadas por articulações diferenciadas, a depender do grupo social representado. As organizações dos trabalhadores urbanos, por exemplo, sofreram forte repressão num primeiro momento e posteriormente foram aliciadas para incorporarem-se ao Estado, caracterizando uma espécie de sindicalismo corporativista:

A construção da estrutura sindical oficial (e a ideologia corporativista que lhe dava suporte) não foi somente produto da repressão e do silêncio a que foram submetidos os setores mais combativos e de esquerda do movimento operário-sindical brasileiro. Foi também o resultado de uma série de medidas legais e político-institucionais, engenhosamente articuladas, que acabaram por instituir e legitimar os interesses das elites e, notadamente dos setores vinculados ao capital industrial. O Estado incorporou muitas das reivindicações trabalhistas, como o salário mínimo, as férias remuneradas, a limitação da jornada de trabalho feminina e infantil, entre outras, mas estabeleceu dispositivos tutelares destinados a controlar a atuação política dos trabalhadores (MANFREDI, 2002, p. 96).

Simultaneamente, as reformas educacionais realizadas nesse período enquadravam o ensino secundário como preparatório para o ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. As Leis Orgânicas do Ensino foram os instrumentos de legalidade utilizados pelo Governo Getúlio Vargas para dar corpo a tais reformas, que envolveram todos os ramos do ensino primário e médio. Destacamos na Tabela 6, os dispositivos relacionados ao ensino técnico profissional.

Através dessa legislação, a partir de 1942, os currículos foram redefinidos para viabilizar a formação de uma força de trabalho que atendesse ao então estágio de desenvolvimento econômico. Entretanto, as alterações feitas no ensino secundário mantiveram o caráter acadêmico e propedêutico dos currículos e um sistema avaliativo extremamente rígido e seletivo, denotando sua implícita função de formar as elites para

acesso aos cursos superiores, como diria Romanelli (1985, p. 158), um ensino que “só podia existir como educação de classe”.

Tabela 6: Leis Orgânicas do Ensino – Governo Vargas

Período	Lei	Objeto
1942	Decreto-Lei 4.073	Ensino Industrial
1942	Decreto-Lei 4.048	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)
1943	Decreto-Lei 6.141	Ensino Comercial
1946¹⁰	Decretos-Lei 8.621 e 8.622	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)
1946	Decreto-Lei 9.613	Ensino Agrícola

Fonte: ABREU, 2014 com base em Romanelli (1985)

No ensino técnico profissional, as mudanças foram mais significativas. Como abordamos anteriormente, cada ramo profissional esteve regulamentado em leis orgânicas que organizaram a estrutura do ensino técnico profissional em dois ciclos: fundamental, com duração de quatro anos e técnico, com duração de três a quatro anos.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola apresentava a classificação dos estabelecimentos de Ensino Agrícola, dentre os quais as Escolas Agrotécnicas, voltadas para ministrar as quatro séries do primeiro ciclo, formando técnicos em agricultura, em horticultura, em zootecnia, em práticas veterinárias, em indústrias agrícolas, em laticínios e mecânica agrícola (KOLLER, 2003).

Através da educação rural, a concepção pedagógica alimentada pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, induzia o movimento de preparação das populações do campo para adaptação aos espaços de industrialização, por força de ações perversas que combinavam a expulsão da terra com o treinamento de mão de obra para as novas indústrias, conforme esclarece Ribeiro (2010):

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 ofereçam a formação necessária ao desempenho 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).

¹⁰ No ano de 1946 vigorava o Governo Provisório de José Linhares.

Além dos cursos básicos de formação, a Lei Orgânica do Ensino Industrial regulamentava também os cursos de aprendizagem, com duração mais curta, voltados para a qualificação de aprendizes industriais. Mais tarde, esses cursos foram amplamente utilizados pelo SENAI para a capacitação rápida dos trabalhadores, pois conforme Romanelli (1985):

Apesar de as Leis Orgânicas terem criado, para o sistema oficial de ensino, a possibilidade de ministrar formação dos vários tipos, esse sistema, porém, não tinha condições para comandar o treinamento rápido de mão de obra de que precisava a expansão econômica da época. Isso porque, ainda que não faltassem recursos materiais e humanos (e esse não era o caso do Brasil), a formação técnica propiciada pelas escolas do sistema oficial estava longe de poder acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico dos últimos anos (ROMANELLI, 1985, p.168).

Sobre a condução do SENAI nas ações de capacitação dos trabalhadores da indústria, Manfredi (2002) é mais incisiva ao denunciar que se tratavam de estratégias articuladas pelas organizações representativas dos empresários a fim de assegurar suas influências na sociedade civil, através da promoção de novas formas disciplinadoras de organização do trabalho nas empresas e da disputa política e ideológica pela hegemonia com outros grupos, inclusive de trabalhadores:

Nascem (*SENAI e SESI, grifo nosso*), com a pretensão de serem organismos públicos, embora sempre tenham tido uma gestão privada, a cargo das entidades de representação patronal, o que revela as relações de cumplicidade entre tais associações sindicais e os grupos que mantêm o poder no interior do Estado brasileiro e explica as disputas recorrentes, no campo político e ideológico, com os setores organizados dos trabalhadores industriais (MANFREDI, 2002, p 182).

A demanda para os cursos de aprendizagem realizados pelo SENAI era formada pela população pobre, por pessoas que precisavam se capacitar para disputar um emprego ou pessoas já empregadas, que não tiveram acesso à educação regular. Por outro lado, o ensino técnico profissional regular, cujo tempo de duração era o mesmo do ensino secundário, pôde ser utilizado pelos estudantes que não precisavam trabalhar antecipadamente, entretanto, o número de estudantes matriculados foi significativamente menor que o número dos estudantes dos cursos de aprendizagem (ROMANELLI, 1985).

Com essas informações trazidas por Romanelli (1985), ratificamos que tais desenhos de educação profissional legitimaram a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual, por meio de um ensino secundário destinado às elites dirigentes e

um ensino profissionalizante voltado para as classes populares, acentuando um dualismo educacional que se manifestará inclusive nos próximos rumos da educação do país (MANFREDI, 2002; SAVIANI, 2007; ROMANELLI, 1985).

O golpe de 64 instituiu o regime militar que desencadeou uma série de reformas no sistema educacional, dentre as quais, as reformas instituídas com a Lei nº 5.692/1971 que estabeleceram a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos, na perseguição da lógica de profissionalização universal e compulsória, atribuindo ao sistema educacional a competência de formar recursos humanos para o mercado de trabalho.

Na prática, a profissionalização obrigatória não perdurou e no plano legal foi modificado posteriormente, repondo a antiga distinção entre ensino de formação geral e ensino profissionalizante, como explicam Ciavatta e Ramos (2012):

Com o fim do "Milagre econômico" em meados dos anos 1970 e fortes pressões sobre o regime militar, planos e programas foram implementados junto às populações das áreas mais pobres. Ainda no final dessa década, a profissionalização universal e compulsória empreendida pela lei n. 5.692/71 é flexibilizada pelo Parecer do CFE n. 75/76 e consolidada pela lei n. 7.044/82 com as seguintes alterações: a) substituição de "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho" (*caput* do art. 1º); b) absorção de "preparação para o trabalho" como elemento da "formação integral do aluno" em caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus (art. 4º, parágrafo 1º); e c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art. 4º, parágrafo 2º) (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16).

Na década de 1990, os debates estabelecidos pela sociedade para a reforma do sistema educacional envolveram acirradas defesas por diferentes segmentos da sociedade civil, representados por grupos interessados na educação básica, na educação profissional e na educação do campo.

No âmbito do ensino profissionalizante, tais debates culminaram na aprovação de dispositivos específicos constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 e posteriormente no Decreto Federal 2.208/1997.

Nesta disputa de projetos, duas propostas originadas da sociedade civil se destacaram, pois refletiam concepções político-ideológicas distintas. De um lado, o projeto de educadores, organizações populares e sindicais propunha uma reforma com base na implantação da escola unitária, capaz de viabilizar uma sólida base de formação geral integrada à formação profissional especializada. De outro lado, o projeto proposto pelos empresários industriais, que defendiam a ampliação do ensino profissional

existente, voltado para a adequação do trabalhador ao mercado de trabalho e às novas dinâmicas produtivas, sem questionar o seu caráter dual. O teor desta proposta, ressalvadas algumas diferenças, também já vinha sendo disseminado pelo MEC.

Neste embate, venceu a proposta dos empresários industriais e do governo federal, cujos principais pressupostos foram materializados no Decreto Federal 2.208/1997, instituindo uma configuração de Ensino Médio que separava a formação acadêmica da educação profissional (MANFREDI, 2002).

No entanto, esta dualidade foi amplamente questionada e debatida pelos setores educacionais ligados à educação profissional, pelos sindicatos e pesquisadores da área de Trabalho e Educação:

Podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 90, mormente a orientação que balizou o decreto 2.208/97 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar o trabalhador produtivo, adaptado, adestrado, treinado mesmo que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO apud KUENZER; GARCIA, 2008, p. 42).

Após um conturbado período de debates, foi aprovado o Decreto Federal 5.154/2004, que substituiu o anterior 2.208/1997 e recolocou a possibilidade de oferta da educação profissional integrada ao Ensino Médio. Considerado um avanço legal pelos movimentos progressistas, o Decreto Federal 5.154/2004 reacendeu as discussões sobre a relevância da formação integral do trabalhador nas suas múltiplas dimensões, evidenciando que o Ensino Médio Integrado é voltado para atender a população que precisa antecipar sua inserção no mundo do trabalho (KUENZER; GARCIA, 2008).

Entretanto, na realidade a educação profissional integrada enfrenta desafios para sua implementação. Kuenzere Garcia (2008) denunciam que o Governo Federal não mobilizou os sistemas para que a integração se materializasse como política pública:

Em nenhum momento além da justificativa que norteou a elaboração do novo decreto, os sistemas foram orientados com clareza do que se pretendia com a integração, ou ainda qual concepção de integração que o próprio MEC estava apresentando para nortear a sua política. (KUENZER; GARCIA, 2008, p.39)

Havia uma expectativa de que após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, este como elemento transitório no processo de reorganização do sistema de oferta da educação profissional, houvesse iniciativas de mobilização da sociedade civil em torno da revisão da LDB nº 9.394/96, com vistas à edificação de uma política consistente de

integração entre a educação básica e profissional, por meio inclusive da articulação entre os sistemas de ensino federal e estaduais:

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento de forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 1090).

Entretanto isso não ocorreu. Ao contrário, o governo federal protagonizou um processo de fragmentação da política de educação profissional concretizada através do lançamento de programas focalizados e da aprovação de adendos legais que deslocavam a centralidade da importância do debate sobre o ensino integrado.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 1095).

Conforme esclarece Frigotto (2010), essa política da formação profissional assumida pelo país desde a década de 1990, enquadra-se num cenário de radicalização das políticas neoliberais marcado por estratégias de precarização do trabalho e valorização do poder dos mercados.

3.1 Educação do Campo e Educação Rural: territórios em disputa

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

Compreender o conceito de Educação de Campo como movimento dinâmico e validado por sujeitos sociais específicos é importante porque o percurso da Educação promovido pelo Estado que foi destinado aos camponeses ao longo da história do país, revela sua ligação com os interesses do capital.

Para nos ajudar nessa compreensão, recorreremos novamente a Fernandes (2005), que pensa o conceito de campo como território, sendo este, espaço para organização do campesinato e também para organização do agronegócio, como estrutura capitalista.

Nessa perspectiva, o campo não é apenas um espaço de produção material ou um setor da economia, mas sim um espaço vivo, em que o homem produz sua existência como sujeito construtor da sua própria história:

O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção (FERNANDES, 2005, p. 02).

O território constitui-se como estrutura multidimensional; não se trata de um espaço geográfico apenas, mas também de um espaço político onde ocorrem as relações sociais que podem transformar o território. A educação é uma das dimensões constituintes do território e não pode ser analisada isoladamente porque é um produto dessas relações sociais que integram o território. Caso a análise da educação ocorra de forma isolada da perspectiva de território, teremos uma percepção opaca, meramente instrumental, destituída de sentido político. Assim, “os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais” (FERNANDES, 2005, p.02).

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

Em consequência, esses territórios defendem concepções de educação alinhadas ao seu projeto político. Por isso entendemos a Educação do Campo como processo protagonizado pelo campesinato e a Educação Rural como estratégia vinculada aos interesses do agronegócio capitalista, ainda dominante.

O avanço do capitalismo no campo, conforme Kolling, Nery e Molina (1999) situam, baseou-se em três elementos fundamentais: o desenvolvimento desigual de diferentes produtos e em diferentes regiões do país; na expulsão dos camponeses para

cidades e regiões diferentes de sua origem; no modelo de produção agrícola vinculada à lógica do capital que alimenta a ideia de dominação do urbano sobre o rural.

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

Nessa linha, Fernandes (2008) resgata os conceitos de Paradigma da Questão Agrária (PQA) e Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Enquanto o primeiro tem como desafio a reconstrução das possibilidades de superação do modo capitalista de produção, o segundo procura encontrar a solução a partir do modo capitalista de produção. Um está no espectro da superação, o outro na perspectiva da adaptação.

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

Assim, entende-se a Educação do Campo vinculada aos princípios do paradigma da questão agrária e a Educação Rural aos princípios do paradigma do capitalismo agrário (FERNANDES, 2008). São territórios distintos que focam o mesmo objeto. A Educação do Campo sob a ótica da autonomia dos sujeitos sociais, capazes de propor e realizar sua dinâmica própria de formação; a Educação Rural sob a visão dos camponeses, como beneficiários, apenas recebedores de uma formação pensada por agentes externos ao ambiente do campo.

O percurso histórico da Educação Rural no país confirma essa teorização paradigmática. A hegemonia do capital na educação dos povos do campo reforçava o caráter assistencialista da presença do Estado, através de ações e programas focalizados, desfragmentados de uma proposta mais ampla de formação humana.

Ribeiro (2010) denuncia que, a partir da década de 1970, as iniciativas oficiais de Educação Rural empreendidas pelo Estado foram orientadas por organismos internacionais e que não houve consulta às populações do campo sobre suas reais

necessidades. Buscava-se exclusivamente o foco no processo de desenvolvimento industrial do país.

As políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra (RIBEIRO, 2010, p.171).

Nota-se então que a educação profissional e a educação rural como estratégias do Estado, mesmo enfrentando o movimento de resistência de grupos populares, foram apropriadas como instrumento de fortalecimento do projeto capitalista, no intuito de alimentar os investimentos privados, quer seja em regiões urbanas ou rurais. Fato que continua fortalecido, visto que o governo federal continua assumindo uma postura de coadunação com os interesses do capital. Vejamos desdobramentos que corroboram essa afirmação.

Neste exemplo ligado à realidade do campo, percebe-se claramente o forte domínio do projeto hegemônico, que exerce o controle da agricultura pelo capital financeiro internacionalizado. Caldart (2009) denuncia que:

Na lógica do agronegócio, há uma progressiva desconexão entre produção e consumo... produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo. Só que, neste caso, o mercado nem é principalmente o de alimentos, mas o de máquinas, de fertilizantes, de agrotóxicos, de sementes, ou seja, é preciso produzir alimentos não da forma que seriam mais adequados para o consumo humano, mas sim da forma que gerem mais lucro e mais valor para o capital (CALDART, 2009, p. 232).

Tamanha dominação é refletida nos processos educacionais que ocorrem nas escolas rurais. A análise da trajetória histórica da educação rural regulamentada pelo Estado revela que os currículos das escolas desconsideram as práticas sociais dos agricultores e difundem um ideal de agricultura que enaltece o agronegócio, em detrimento subliminar dos saberes dos agricultores (RIBEIRO, 2010).

3.2 Educação do campo: luta e resistência

Na década de 1990, edificava-se um movimento sociopolítico, advindo de grupos de produtores rurais historicamente excluídos do cenário econômico do país, organizados em torno de um objetivo comum: a luta pela terra, com condições de produção, permanência e acesso aos benefícios sociais.

Munarim (2008) reconhece a existência desse movimento, conceituando-o como “Movimento Nacional de Educação do Campo” e entendendo-o como resultado de práticas de resistência efetivadas por organizações e movimentos sociais populares do campo, apoiados por profissionais das instituições públicas defensores de projetos políticos relacionados a essa causa.

Munarim (2008) relembra ações concretas específicas que marcaram o processo de constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo, a saber: Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Iº ENERA), no ano de 1997; Organização dos movimentos sociais populares do campo; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998; Instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, em 2001; Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas, no ano de 2003; Pauta do Grito da Terra Brasil, no ano de 2003; II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no ano de 2004 (MUNARIM, 2008).

O processo de luta e resistência tem como foco um projeto de educação que contribua para a realidade do campo, o que inclui necessariamente, seu envolvimento no debate sobre a luta pela democratização dos meios de produção e do acesso ao conhecimento, historicamente negados às populações rurais.

Em suma, para pensarmos a Educação do Campo precisamos considerar suas especificidades do ponto de vista da sua cultura, valores e sujeitos sociais, o que não significa analisá-la como fenômeno específico do ambiente rural, dissociado da realidade sócio-econômica do país e da concepção política de sociedade. Caldart (2008) esclarece:

Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente

desastroso. Esse reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas, exatamente pela tendência indicada antes de descolamento dos termos da tríade de constituição originária da Educação do Campo (CALDART, 2008, p. 47).

Para Caldart (2008), o movimento da Educação do Campo se constitui em três momentos distintos, simultâneos e completivos no âmbito conceitual em construção:

- Como negatividade, significa abandonar definitivamente a concepção dos trabalhadores rurais como inferiores e miseráveis, incapazes de produzir conhecimento e de que é preciso sair do campo para ter acesso à escola;
- Como positividade, envolve o pressuposto de que o movimento não é apenas denúncia e indignação, consolida-se também com uma postura de proatividade e participação, demonstrando o que é necessário fazer no plano concreto;
- Como superação, coloca a transformação social e a emancipação humana como perspectivas de novas relações sociais que valorizam o campo e seus sujeitos.

A superação da dicotomia rural-urbano coloca-se, também, como um grande desafio na formatação de um projeto de Educação do Campo, na percepção de Kolling, Nery e Molina (1999):

Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento. Nesse sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 19).

O debate sobre a Educação Profissional do Campo pressupõe também a atenção crítica para manter afastada a dicotomia rural-urbano, tão presente nas práticas que marcaram a Educação Rural no país. Abordaremos a seguir as perspectivas teóricas de formação unitária para os sujeitos do campo.

3.3 Educação Profissional e Educação do Campo: aproximações teóricas e políticas

As expressões “Educação profissional” e “Educação do Campo” foram intencionalmente separadas nesse subtítulo apenas como recurso textual no intuito de que atentemos para o inverso, ou seja, se trata de dimensões que não devem ser pensadas isoladamente, sob o risco de fragmentar o debate mais amplo sobre a formação dos trabalhadores, quer sejam de áreas urbanas ou rurais, na perspectiva da emancipação social (CALDART, 2009).

O necessário é ampliar as discussões sobre educação profissional e agregar as problematizações que vêm sendo geradas na realidade do trabalho do campo. Percebemos através dos estudos críticos nas áreas da educação profissional e da educação do campo que ambas perseguem um horizonte comum: a formação emancipatória dos sujeitos como estratégia de enfrentamento do projeto de sociedade capitalista.

Nessa linha, a reflexão sobre a educação profissional e sobre a educação do campo requer o reconhecimento da realidade contraditória em que os trabalhadores estão inseridos, marcada pela disputa de projetos diferenciados que também defendem processos formativos distintos.

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

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

E é nesse contexto que se assenta o ideário da escola única, como caminho para superação dessa crise:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2011, p. 33).

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

Na perspectiva histórico-crítica abordada por Saviani (2007), a formação integrada nos ensinos básico e profissional está indissociavelmente ligada à relação entre trabalho e educação:

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... Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p. 161).

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

A integração deve ser entendida como um princípio. Ramos (2008) analisa o conceito de integração em três sentidos, que se complementam: como concepção de formação humana; como forma de relacionar Ensino Médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade da proposta curricular.

Como concepção de formação humana, a integração pressupõe todas as dimensões da vida no processo formativo, especialmente as dimensões fundamentais que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura.

O trabalho, não apenas na perspectiva econômica, mas como processo sócio-histórico, como essência e realização humanas. O trabalho como princípio educativo, considerando que o homem, ao agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, a transforma e se transforma neste processo. A ciência como os conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho e a cultura, englobando os valores e normas que orientam os grupos sociais.

Como forma de relacionar o Ensino Médio e a educação profissional, Ramos (2008) coloca que se trata de uma possibilidade de concretizar a integração numa determinada realidade. Dado o retrato nacional, em que a juventude da classe trabalhadora não pode adiar o ingresso na atividade econômica, o ensino técnico integrado à educação básica constitui uma opção de formação que possibilita aos sujeitos jovens e adultos estruturarem sua inserção na vida produtiva de forma digna, através de uma formação que garanta o acesso à educação básica e a formação para o exercício profissional.

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

É preciso ainda considerar que tais concepções são postas como contraponto ao caráter dual da educação traçado historicamente, ou seja, à existência de uma educação propedêutica direcionada para a classe dominante e outra educação limitada, isenta de fundamentos teóricos para os trabalhadores, conforme esclarece Ciavatta:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano historicamente dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2008, p. 82).

Em acordo com Saviani (2007), Caldart (2009) reforça que a formação politécnica dos trabalhadores do campo coloca-se como um desafio teórico-pedagógico

que pressupõe a articulação dos princípios científicos modernos de produção com a dinâmica dos processos produtivos agrícolas, o que envolve a compreensão de uma cultura específica com todas as suas características: relação com a natureza, organização social, lutas políticas e valores sociais.

Do ponto de vista da concepção de métodos educativos essa discussão se desdobra em questões pedagógicas fundamentais como a necessidade e o modo de relacionar teoria e prática, constituindo a formação profissional como práxis, a forma de construir um currículo que articule, em um mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica; conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processos, diferentes tipos e formas de conhecimento. E é importante pensar como a alternância (de tempos e espaços formativos), uma característica das experiências pedagógicas da Educação do Campo contribui, ou pode ser potencializada, de modo a contribuir nessa perspectiva de integração curricular (CALDART, 2009, p. 239).

O aporte teórico aqui colocado se constitui como um fundamento indispensável para problematizar o caráter formativo do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Catu, inserido num contexto histórico e sócio-demográfico caracterizado por alguns elementos, como ser ofertado por uma instituição pública de ensino secular, que historicamente esteve orientada para assumir posições de colaboração ao projeto educativo oficial que alimenta os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade e está situado num município em que a produção agropecuária responde por 2% da economia (IBGE, 2010). Este indicador vem sendo tomado pela instituição como número muito inexpressivo, o que justificaria a redução do número de vagas ofertadas para o curso.

A partir desse parâmetro, passaremos ao próximo capítulo em que analisamos a percepção dos sujeitos pesquisados sobre a formação do Técnico em Agropecuária no Campus Catu.

4 Capítulo 3 – A formação do Técnico em Agropecuária em Catu: a percepção dos sujeitos

(...) o que é de aluno que veio, na minha época mesmo, que veio estudar na Escola Agrícola, depois saiu para ir trabalhar em outros estados, (...) trabalhar para o agronegócio, é brincadeira! E aí a gente acaba criando um pouco a questão do êxodo rural, o filho do agricultor formou, mas não fica na terra do pai trabalhando. Ele vai trabalhar fora do Estado ou em outra cidade baiana que tenha o agronegócio, trabalhar na soja, com plantio de laranja, de eucalipto, que pra mim é um absurdo! O cara forma em técnico agrícola e vai trabalhar no reflorestamento, numa monocultura exótica que é o eucalipto! (R.S., egresso do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu e representante do sindicato local de trabalhadores rurais)

A indignação manifestada pelo egresso do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu perante a influência do ideário do agronegócio nesse espaço educativo nos alerta para a necessidade de compreender as complexas relações estabelecidas pelos sujeitos que, com suas trajetórias de vida vinculadas ou não à real concretude do trabalho no campo no país, constroem uma história de formação de trabalhadores na área de Agropecuária.

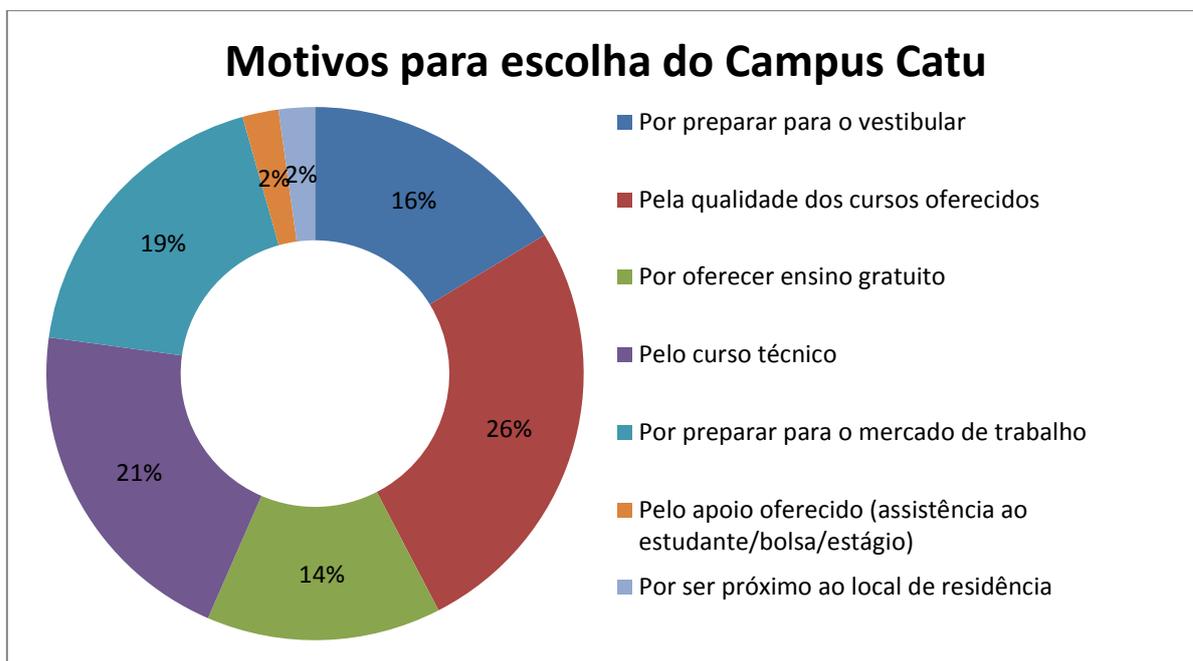
Neste capítulo, trazemos a problematização da formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu a partir das percepções dos sujeitos diretamente envolvidos no processo, a saber, docentes do curso, estudantes da atual 3ª série do curso, diretor de ensino e representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Catu (SINTRAF), que por sua vez é egresso do curso.

4.1 O que os estudantes pensam sobre o Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu e sobre a formação na área?

Na segunda etapa do questionário aplicado junto aos estudantes da 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária, perguntamos quais motivos os levaram a optar pelo estudo no *Campus* Catu. A resposta mais marcada em ordem de prioridade foi *Pelo curso técnico*, com 19,3%, seguida do igual índice de 16,1% nas opções *Por preparar para o vestibular* e *Pela qualidade dos cursos oferecidos*.

Agrupadas as respostas dos estudantes em até terceira prioridade, obtivemos os indicadores demonstrados no Gráfico 8, na página 62.

Gráfico 8: Motivos que levaram os estudantes pesquisados a optarem pelo estudo no Campus Catu

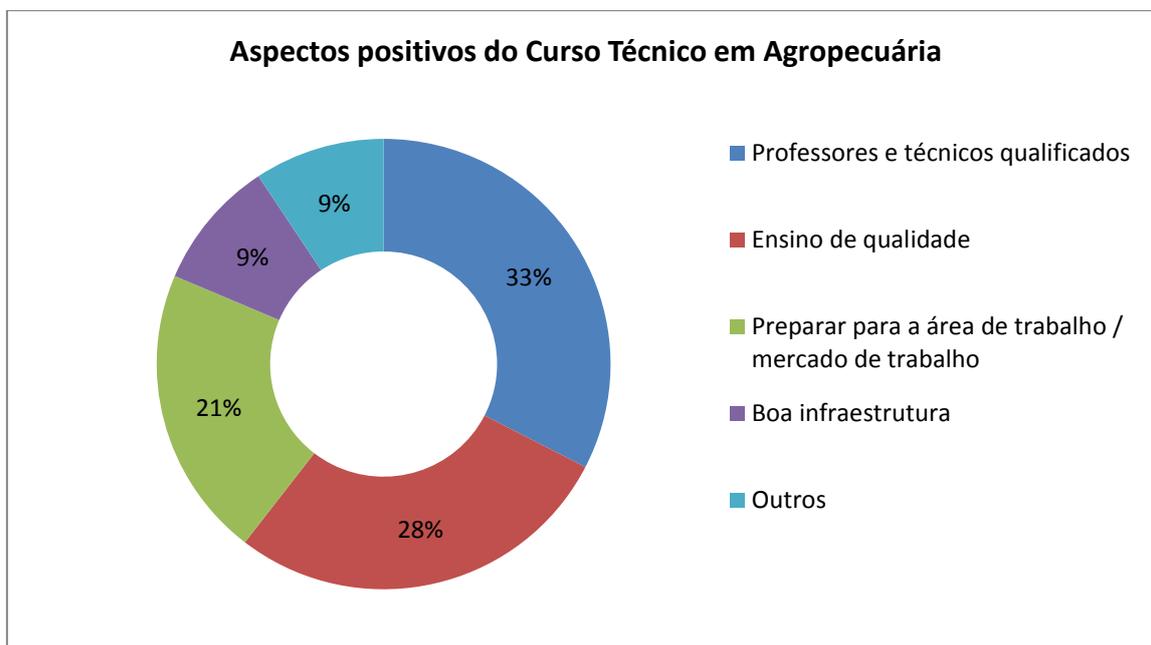


Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

Percebemos que os estudantes atribuem à qualidade dos cursos oferecidos pelo *Campus Catu* um fator determinante para a escolha da Instituição para cursar o Ensino Médio, com 26% das respostas. Em seguida, a possibilidade de fazer um curso técnico, com 21% das respostas, se preparar para o mercado de trabalho, com 19%, e também para o vestibular, com 16%, convergem para o panorama da juventude da classe trabalhadora no país, que precisa antecipar sua inserção no mundo do trabalho em função da sua situação de fragilidade econômica. Os dados reforçam que a estratégia de viabilizar cursos de educação profissional técnica integrados ao Ensino Médio é um caminho acertado e necessário para atender esse público.

Os estudantes aprovam a qualidade dos cursos oferecidos pelo *Campus Catu*, como pudemos observar no Gráfico 8. Especificamente para o curso Técnico em Agropecuária, apontam alguns aspectos pelos quais podemos compreender a que atribuem a referida qualidade, como veremos no Gráfico 9, na página 63.

Gráfico 9: Aspectos positivos do curso Técnico em Agropecuária, segundo os estudantes



Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

Agrupamos como *Outros* os aspectos pouco mencionados pelos estudantes como: “estágio”, “experiência do curso” e “boas oportunidades para realização de projetos”.

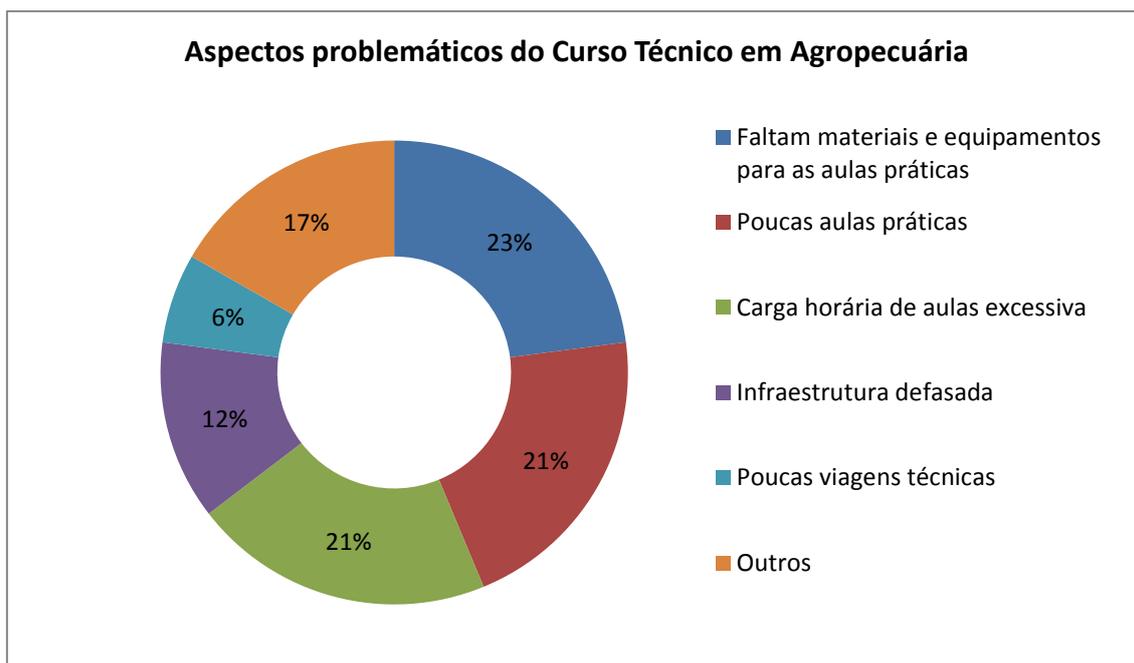
O quadro qualificado de professores e técnicos da Instituição foi o item citado em 33% das respostas dos estudantes quanto aos aspectos positivos do Curso Técnico em Agropecuária. Esses dados convergem com o quadro apresentado no Gráfico 4, na introdução desse trabalho, relacionado à formação dos professores do curso em nível de pós-graduação, em que 77% desses profissionais são mestres e/ou doutores. Assim, podemos pensar que os estudantes pesquisados, além de atribuírem a qualidade do curso ao nível de qualificação dos professores e técnicos, também a relacionam ao que consideram como ensino de qualidade, item que obteve 28% de respostas na mesma questão.

Embora não tenhamos na pesquisa esmiuçado o que os estudantes pesquisados consideram como ensino de qualidade, observamos que relacionaram esse item à qualificação dos professores e técnicos do curso em nível de pós-graduação. Assim, pensamos que a avaliação satisfatória desses elementos pelos estudantes pesquisados

aponta rumos para suscitar avanços na formação em agropecuária proposta, com base na permanente estratégia de qualificação dos docentes e técnicos do *Campus Catu*, desde que permeada por debates de cunho histórico e político.

Os estudantes pesquisados pontuaram alguns aspectos que precisam ser melhorados no Curso Técnico em Agropecuária, representados no Gráfico 10, a seguir:

Gráfico 10: Aspectos problemáticos do curso Técnico em Agropecuária, segundo os estudantes



Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

Novamente agrupamos como *Outros* os aspectos pouco mencionados pelos estudantes como: “falta de incentivo para os alunos continuarem no curso”, “falta de professores”, “falta de organização na distribuição das disciplinas” e “desorganização da Secretaria”.

Percebemos que os estudantes fizeram mais referências aos aspectos relacionados à formação específica do curso: *Faltam materiais e equipamentos para as aulas práticas* foi o item mais lembrado em 23% das respostas, seguido de *Poucas aulas práticas*, com 21%, *Infraestrutura defasada*, com 12% e *Poucas viagens técnicas* com 6%.

Ao somarmos esses indicadores, obteremos o considerável número de 62% de respostas relacionadas à área técnica do curso. Considerando que essa questão abordada no questionário da pesquisa era do tipo aberta, admitindo a livre resposta dos estudantes, podemos inferir que os mesmos perceberam a necessidade de um aporte estrutural e pedagógico mais integrado à formação específica do curso em Agropecuária.

Em suma, os estudantes gostariam de ter tido mais interação com o rural e isso poderia ter ampliado as possibilidades de identificação com o curso e melhor desenvolvimento de suas aprendizagens, abrindo margens à “construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2008, p. 67).

O item relacionado à carga horária de aulas do curso Técnico em Agropecuária, lembrado em 21% das respostas se refere ao total da carga horária do curso, com as disciplinas da formação geral e da formação específica, correspondente a 4.520 horas-aulas as quais, somadas ao estágio supervisionado, chegam ao total de 4.760, distribuídas nas três séries do curso.

Para as disciplinas da formação geral, são destinadas 2.640 horas-aulas e as disciplinas da formação específica ocupam 1.880 horas-aulas. Conforme estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação, a carga horária mínima total dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos na forma integrada ao Ensino Médio é de 3.200 horas para aquelas habilitações profissionais que exigem 1.200 horas, que é o caso da habilitação em Agropecuária (CNE, 2005).

Tabela 7 – Carga horária dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio (cursos integrados)

Carga horária	Mínima / CNE	Campus Catu
Ensino Médio	2.400 h	2.640 h
Habilitação profissional específica em Agropecuária	1.200 h	1.880 h
Total	3.600 h	4.520 h

Fonte: ABREU, 2014 com base em CNE (2005) e EAF-Catu (2006)

Percebemos que a carga horária total de 4.520 horas das disciplinas do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu, que a princípio poderia ser sinalizada como um aspecto diferencial por permitir uma sólida fundamentação teórico-prática aos estudantes, e não uma formação aligeirada, é encarada pelos estudantes pesquisados como um aspecto problemático.

Na busca por entender a perspectiva anunciada pelos estudantes, observamos mais alguns números: a carga horária da 3ª série do curso Técnico em Agropecuária está distribuída em vinte disciplinas, ministradas nos turnos matutino e vespertino e ocupam quarenta horas-aulas semanais de cinquenta minutos cada uma. Por isso são muito frequentes as queixas dos estudantes, que alegam dificuldades para estudar apropriadamente em função da sobrecarga de disciplinas, além de que gostariam de participar mais vivamente das atividades de pesquisa, extensão, culturais e esportivas.

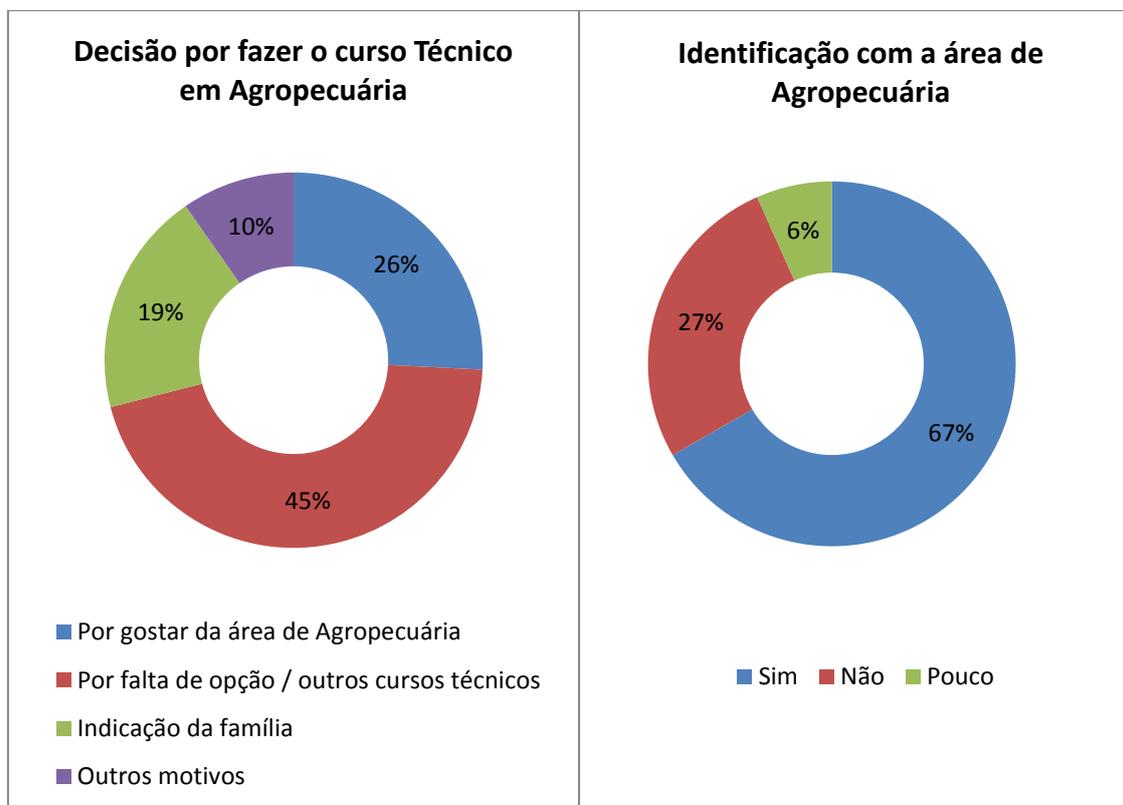
O setor da Supervisão Pedagógica também aponta engessamentos em relação ao aspecto da carga horária do curso. Por exemplo, a complicação em viabilizar horários para atendimento aos estudantes, espaços em que os docentes podem acompanhar individualmente o desempenho do estudante nas atividades didáticas, auxiliá-lo a identificar e solucionar possíveis pontos deficitários na sua formação e no seu desempenho, promover estudos de recuperação processual da aprendizagem e incentivá-lo a aprofundar conhecimentos nas áreas de interesse (IF Baiano, 2011b).

Tais atividades, diante do curto tempo disponível dos estudantes, são realizadas de forma incipiente mediante as demandas dos mesmos. Assim, não conseguimos oportunizar aos estudantes, em caráter mais amplo, um suporte fundamental para qualificar suas aprendizagens.

Ao serem questionados por que decidiram fazer o curso Técnico em Agropecuária e se havia identificação com a área de Agropecuária, os estudantes responderam e nos revelaram algumas contradições, como podemos visualizar no Gráfico 11, na página 67.

Observamos que, embora 67% dos estudantes pesquisados tenham afirmado que se identificam com a área de Agropecuária, 45% também afirmam que decidiram fazer o curso Técnico em Agropecuária por falta de opção e de outros cursos técnicos. Ressaltamos que em 2011, período de ingresso desses estudantes no curso Técnico em Agropecuária, o *Campus* Catu ainda não ofertava os cursos Técnico em Química e Técnico em Alimentos, cuja oferta só viria a acontecer em 2012.

Gráfico 11: Comparativo: decisão de fazer o curso Técnico em Agropecuária e identificação com a área de Agropecuária



Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

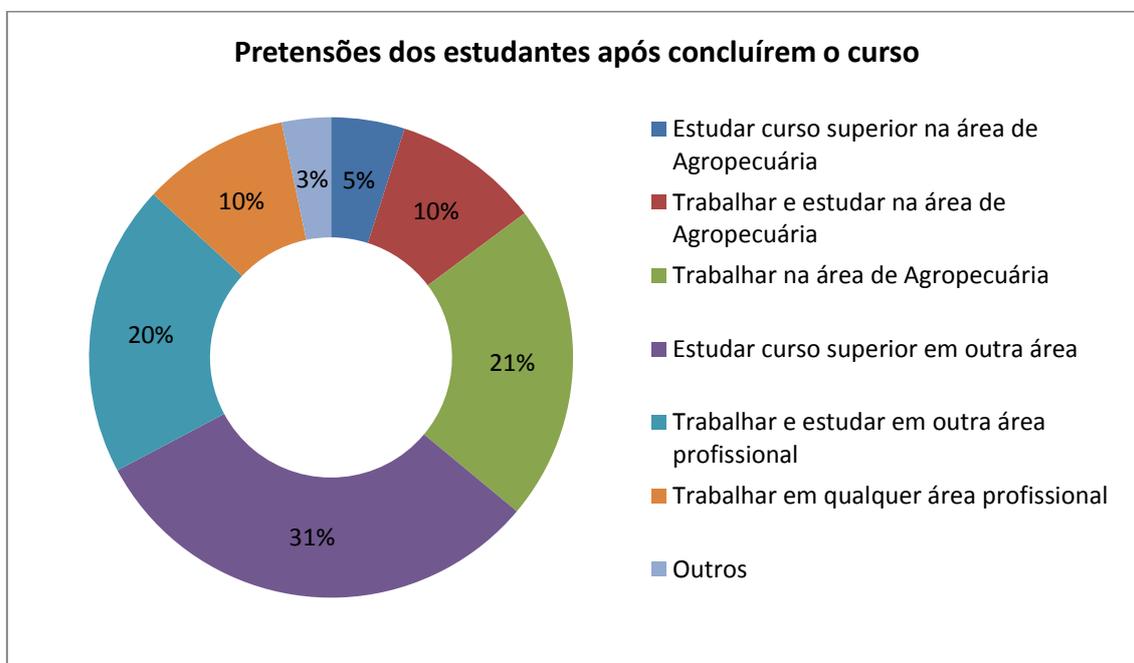
Dentre as razões apontadas pelos estudantes pela identificação com a área da Agropecuária, destacamos “o gosto de trabalhar com a terra e manejo dos animais”, “influência do meu avô”, “minha família está envolvida nessa área”, “é uma área de ampla atuação”, “o país é agrário e oferece mercado de trabalho amplo”.

Podemos então desmistificar o discurso de que os estudantes do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu, por serem predominantemente de origem urbana como sinalizamos nos capítulos anteriores, não se identificam ou não podem vir a se identificar com a área da Agropecuária. Considerando que para a primeira questão lançada, sobre a decisão em optar pelo curso Técnico em Agropecuária, os estudantes provavelmente se reportaram ao momento de ingresso no *Campus* Catu e que para a segunda questão respondida, sobre a identificação com a área de Agropecuária, os estudantes estariam mais propensos a se reportarem ao momento atual, ou seja, etapa final do curso, podemos inferir que o Curso Técnico em Agropecuária contribuiu de alguma forma para provocar o interesse dos estudantes na área.

Solicitamos aos estudantes que enumerassem, em ordem de prioridade, o que pretendiam fazer após concluírem o curso. *Estudar curso superior em outra área*, com 51,6%, foi a resposta mais marcada em primeira opção, seguida de *Trabalhar na área de Agropecuária*, com 19,3% e *Trabalhar e estudar em outra área profissional*, com 16,1%.

Com a análise das respostas mais marcadas em até terceira prioridade temos o quadro ilustrado no Gráfico 12, na sequência.

Gráfico 12: Pretensões dos estudantes pesquisados após concluírem o curso Técnico em Agropecuária



Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

Seguir na área da Agropecuária, quer seja em estudos de nível superior ou no exercício de atividades profissionais, é uma possibilidade ainda válida para os estudantes pesquisados, que marcaram essas opções em 36% das respostas. Entretanto, a pretensão da maior parte dos estudantes em cursar o nível superior ou estudar e trabalhar em outras áreas está bem evidente, pois somadas alcançam 51% das respostas.

Com base nesses dados, podemos estabelecer mais um quadro comparativo para a análise da formação do Técnico em Agropecuária do *Campus Catu*. Ao nos reportarmos ao Gráfico 11, que trata da identificação dos estudantes pesquisados com a

área da Agropecuária, resgatamos a informação de que 67% deles afirmaram ter identificação com essa área. Ocorre que 51,6% admitem a pretensão de continuar os estudos em outra área após concluírem o curso Técnico em Agropecuária e 16,1% pretendem trabalhar e estudar em outra área profissional. Os estudantes, ao que parece, embora apreciem o trabalho na área da Agropecuária, não o consideram como uma possibilidade concreta de atuação nas suas vidas produtivas.

Trata-se de um fenômeno que nos provoca em vários sentidos por vivenciar a realidade concreta desse espaço formativo e conhecer todo o potencial que o *Campus* Catu, com sua história, sujeitos e saberes, pode lançar mão para avançar no campo da produção do conhecimento efetivamente comprometido com a classe trabalhadora presente no campo.

Por ora, podemos problematizar os últimos dados apresentados, coletados com os estudantes, a partir de alguns questionamentos necessários: Por que a maior parte dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu, embora afirmem se identificar com a área da Agropecuária, não pretende estudar ou seguir carreira nessa área? E qual seria a influência exercida pelo curso Técnico em Agropecuária para incentivar os estudantes para o trabalho no campo?

Aos estudantes que afirmaram a pretensão de trabalhar na área da Agropecuária, opção registrada em 21% das respostas, ou trabalhar e estudar na área da Agropecuária, com 10% das respostas em até terceira prioridade, questionamos onde gostariam de atuar. A resposta mais marcada em ordem de prioridade foi *Empresas/Agronegócio*, com 52,9% dos registros, seguida de *Órgãos públicos*, com 35,2% dos registros. O item *Agricultura Familiar* obteve 5,8% das respostas igualmente ao item *Negócio próprio*, também com 5,8% das respostas.

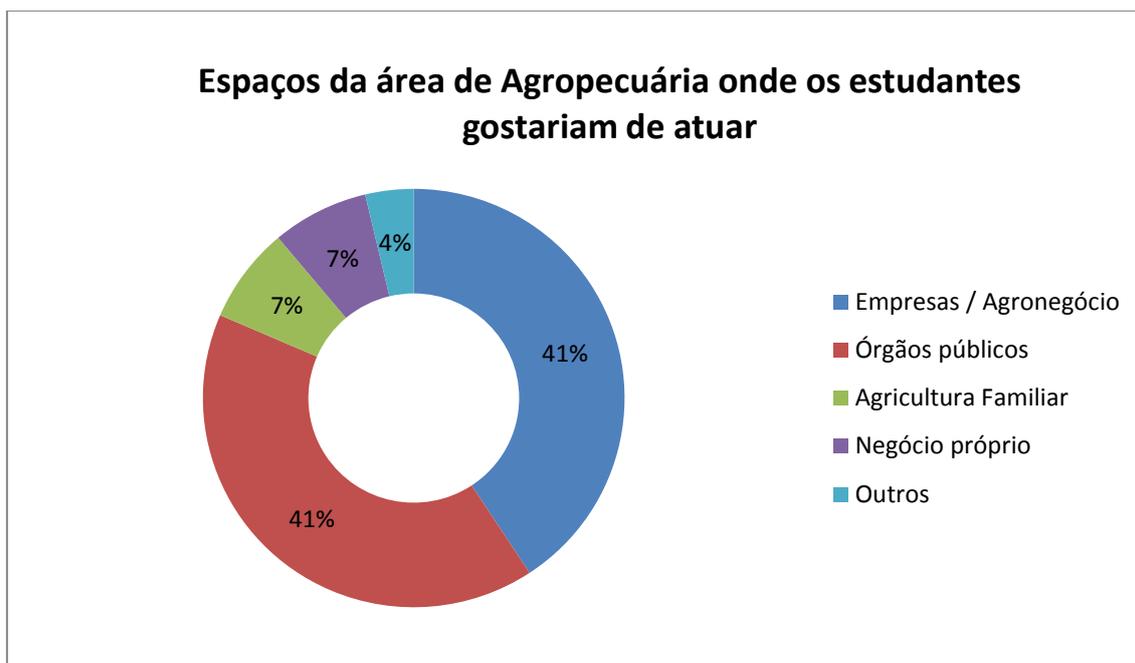
Para o quadro geral da questão, as respostas agrupadas em até terceira prioridade resultaram nos indicadores apresentados no Gráfico 13, na página 70.

Observamos que os estudantes pesquisados demonstram claramente seus interesses em atuar nas atividades do agronegócio ou em órgãos públicos, foram 41% das respostas registradas em até segunda prioridade para cada item.

Compreendemos a vinculação que os estudantes pesquisados fazem da atuação do Técnico em Agropecuária ao agronegócio, sobretudo em função da estrutura conceitual do curso, desde o Projeto Pedagógico até as práticas de campo, passando pela ausência do suporte tecnológico necessário para as aulas e de abordagens mais diretas sobre a realidade dos pequenos produtores rurais. Todo esse contexto pode vir a

fortalecer nos estudantes a concepção do agronegócio como uma atividade moderna, bem sucedida, capaz de agregar técnicos capacitados e “bem” remunerados. Esta não é apenas uma perspectiva do *Campus* Catu, ou do IF Baiano, pois está presente na dinâmica da sociedade com seus valores de mercado.

Gráfico 13: Espaços da área de Agropecuária onde os estudantes pesquisados gostariam de atuar após concluírem o curso Técnico em Agropecuária



Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

Em complementação à questão sobre os espaços em que os estudantes pesquisados gostariam de atuar, lançamos a pergunta *Que perfil de técnico em Agropecuária esses espaços irão receber?* As respostas semelhantes foram agrupadas em três tópicos: Técnicos responsáveis, com valores éticos e dispostos a aprender; Técnicos qualificados, capacitados, prontos para trabalhar; Técnicos com pouca experiência prática.

A partir das respostas pontuadas pelos estudantes pesquisados, notamos que os mesmos enfatizam a função do Curso Técnico em Agropecuária como instrumento de qualificação, mesmo reconhecendo as lacunas formativas abordadas anteriormente, por exemplo, quando tratamos dos aspectos problemáticos do curso. Novamente, os estudantes fizeram alusão a tais aspectos nas respostas dessa questão: “Bem formado teoricamente, mas fracos na parte técnica.”, “É difícil de dizer porque o colégio é ótimo

no Ensino Médio, porém a parte técnica é melhor nem comentar.”, “De técnicos capacitados, mas com muita falta de experiência.”.

Não obstante, em geral, a maior parte dos comentários dos estudantes ressaltou aspectos que consideram positivos da formação: “Técnicos responsáveis, atualizados.”, “Pessoas competentes e que irão passar tudo o que aprenderam no Campus.”, “Técnicos bem estruturados, com seriedade e com boas qualidades de aprendizado.”, “Profissionais dispostos para mostrar a qualidade do ensino do *Campus*.”

Em questões abertas, perguntamos aos estudantes qual é a atuação de um Técnico em Agropecuária e na sequência, qual é o perfil de Técnico em Agropecuária que a sociedade brasileira precisa. As respostas foram heterogêneas, mescladas entre ramos da Agropecuária, locais de atuação e atribuições do Técnico em Agropecuária: “Fazendas”, “Frigoríficos”, “Silvicultura”, “Jardinagem”, “Orientar o agricultor da melhor forma possível nas práticas agropecuárias.”, “Ele atua como alguém que passa seus conhecimentos a fim de melhorar a área e trazer mais benefícios para o ramo no Brasil.”, dentre outras.

Constatamos que poucos estudantes vincularam a atuação do Técnico em Agropecuária às atividades da Agricultura Familiar ou de pequenos produtores rurais. Quando ocorrido, percebemos claramente a associação da Agricultura Familiar como atividade de caráter comercial: “Auxiliar pequenos produtores na hora da produção ajudando o mesmo a obter lucros.”, ou ainda “Empresa, propriedade rural agropecuária, agricultura familiar.”. Em algumas respostas, a ideia de agronegócio mostrou-se explícita: “O Técnico em Agropecuária pode atuar em várias áreas da Agricultura ou até mesmo em agronegócios.”, “Trabalhar e facilitar, com bons recursos e baixos custos uma empresa.”, “Fazendas, agronegócio, empresas.”.

Essas expressões também traduzem a valorização dada pelos estudantes ao caráter técnico da formação, que se destaca sobre o sentido político. Quer seja no agronegócio ou na agricultura familiar, parece que, para os estudantes pesquisados, o que importa é assegurar o domínio da técnica para seguirem em busca de oportunidades de trabalho.

Linha semelhante notamos nas respostas sobre o perfil do Técnico em Agropecuária que a sociedade brasileira precisa. Os estudantes pontuaram aspectos relacionados à formação e qualificação do Técnico em Agropecuária e à sua atuação competente e compromissada: “De um técnico sério e que valorize o seu trabalho.”, “Dedicado e responsável.”, “Técnicos responsáveis e qualificados para exercer sua

profissão.”, “Qualificado, pronto para o trabalho e sem medo de trabalhar.”, “Técnicos bons e dispostos para trabalhar tanto em áreas rurais como urbanas.”, “Responsável e disposto a dar o seu máximo no trabalho.”, “Profissional de qualidade.”, “Um técnico preocupado em utilizar as novas tecnologias para aumentar a produção.”, “Ter conhecimento, dominar a forma culta de comunicação, atender todos os valores éticos.”.

As respostas dos estudantes revelam a idealização do Técnico em Agropecuária como profissional que precisa ter um perfil mais aproximado ao de funcionário padrão, comprometido e dedicado ao trabalho, apto para galgar espaços nas empresas. Novamente aparece o destaque à técnica vinculada à atuação nos espaços produtivos, em alusão às noções de qualidade, competitividade e eficiência empresarial como um novo padrão de trabalho requerido pelo mercado cada vez mais exigente e seletivo em relação aos trabalhadores (FRIGOTTO, 2010).

Sobre a experiência dos estudantes em um curso técnico integrado ao Ensino Médio, a maioria, 58%, considera essa forma de ensino como razoável. 38,7% consideram satisfatória e 3,2% pontuaram como insatisfatória. Em complementação ao questionamento, perguntamos aos estudantes o que é e para que serve um curso integrado ao Ensino Médio. Como as respostas foram bem semelhantes, agrupamos-as segundo esse critério para visualizar com mais clareza, no Gráfico 14, na página 73.

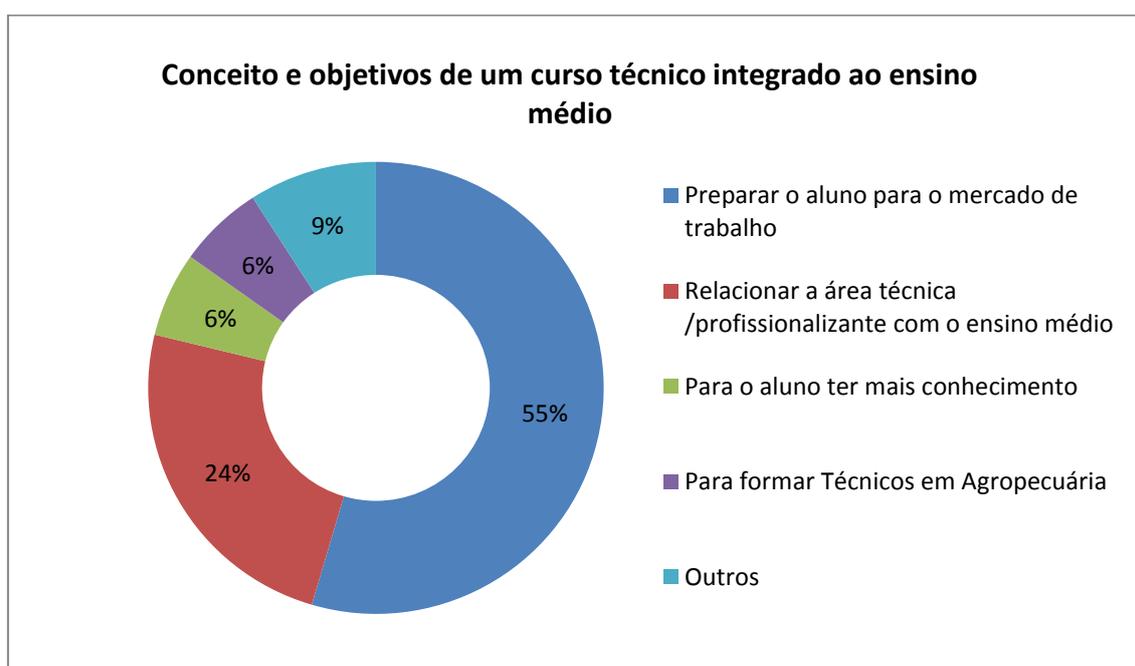
Agrupamos como *Outros* os aspectos pouco mencionados pelos estudantes como: “Economia de tempo e ganho de experiência.”, “Para o aluno ter responsabilidade e disciplina.” e “Ajudar o aluno a decidir a profissão.”.

Percebemos que a maioria dos estudantes associa o conceito de curso técnico integrado à formação do jovem para atuar no mercado de trabalho, sendo que 55% das respostas foram bastante específicas nessa linha, por exemplo: “Preparar melhor o aluno para o mercado de trabalho com antecedência.”, “Inserir os jovens mais cedo no mercado de trabalho.”, “Serve para ajudar o aluno para que ao sair do Ensino Médio tenha um curso técnico para conseguir um emprego mais fácil e melhor qualificado.”, “Para preparar o aluno para um mercado de trabalho específico.”.

A partir da análise das respostas dos estudantes sobre o conceito de cursos integrados ao Ensino Médio podemos inferir que, embora eles conceituem essa forma de ensino com bastante coerência no plano concreto, pois partem de suas próprias experiências formativas, não estabelecem uma correlação com o conceito de integração do ensino para viabilizar a formação integral do jovem trabalhador, na perspectiva da

integração entre trabalho, ciência e cultura anunciada no Capítulo 2, em oposição à perspectiva do trabalho apenas na sua dimensão econômica.

Gráfico 14: Conceito e objetivos de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, segundo os estudantes pesquisados



Fonte: ABREU, 2014 com base nos questionários respondidos pelos estudantes pesquisados

O trabalho é prática econômica, mas antes de tudo, é processo inerente da formação humana. A simples formação para o mercado de trabalho torna-se incompleta como fundamento da formação integrada do trabalhador, pois não se trata apenas de preparar exclusivamente para o desempenho da profissão, mas “incorporar valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (RAMOS, 2008, p. 64).

4.2 O que os sujeitos formadores pensam sobre o perfil de formação do Técnico em Agropecuária proposto pelo *Campus Catu*?

Um técnico assim mais humano, que não seja um técnico de fábrica, que pense a Agricultura e também a Pecuária de um modo que venha a ajudar as pessoas, principalmente, com essa Agropecuária brasileira que... se a gente

for olhar a produção do Brasil a gente vai ver que a Agricultura Familiar é que tem essa grande produção, que é exatamente o que fica (Professor B).

A fala do professor do *Campus* Catu nos encanta por refletir um ideal de formação técnica que supera a visão estratificada, puramente mercantil da Agropecuária. Paradoxalmente, ideal pouco aparente no *Campus* Catu, dado todo o contexto de implementação do curso Técnico em Agropecuária que discutimos anteriormente e ao qual agregamos mais elementos na sequência.

De posse da leitura de Bourdieu (2008), percebemos que a minha crítica precisa ser contrabalançada na perspectiva dos sujeitos pesquisados. Compreender a dinâmica da formação em Agropecuária proposta pelo *Campus* Catu implica buscar compreender o que motiva os docentes, estudantes, coordenador de ensino e representante do SINTRAF, sujeitos dessa pesquisa, a se posicionarem dessa ou daquela maneira, com a maturidade necessária para respeitar os seus pontos de vista:

Tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o *necessitar* a partir desse ponto e para *decidir-se* de alguma maneira por *ele* (...) É dar-se uma *compreensão genérica e genética* do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte (as dos estudantes, dos operários, dos magistrados, etc.) e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social (BOURDIEU, 2008, p. 699).

Nas entrevistas junto aos sujeitos formadores, obtivemos respostas heterogêneas e muito expressivas, que apontam linhas diferenciadas de percepções, não somente sobre a formação do Técnico em Agropecuária, como também sobre trabalho, educação e sociedade.

No primeiro bloco de análise, exploraremos as seguintes categorias: Perfil de formação do Técnico em Agropecuária **proposto** pelo *Campus* Catu, Perfil do Técnico em Agropecuária **formado** pelo *Campus* Catu e Perfil do Técnico em Agropecuária **que a sociedade brasileira precisa**. As falas dos sujeitos entrevistados revelaram alguns aspectos que nos chamaram a atenção e merecem destaque.

A *formação para o mercado de trabalho* é uma preocupação aparente para alguns professores entrevistados, percebida ora de forma mais direta, ora de forma mais implícita nas suas falas, pois associam o perfil do Técnico em Agropecuária às

demandas do mercado de trabalho, no sentido de absorver os técnicos formados no *Campus* como empregados do setor.

Nesse grupo de professores há aqueles que representam as disciplinas da formação básica e há também representantes das disciplinas da formação específica. Quanto ao grau de instrução, temos professores de todos os níveis, desde aqueles com especialização até aqueles com doutorado, ou seja, não apuramos distinções expressivas sobre a percepção da formação do Técnico em Agropecuária para o mercado de trabalho de acordo ao grau de instrução ou a área de atuação dos professores.

A professora C, por exemplo, da área da formação específica, nos diz sobre o perfil do Técnico em Agropecuária proposto pelo *Campus* Catu: “Eu acho que tem como aquilo ali ser adaptado às condições de hoje. Eu acho que ainda está um pouco defasado a realidade que o meio, o mercado de Agropecuária pede hoje em dia.”

A professora D, da área da formação básica, também demonstra sua preocupação nesse aspecto ao sinalizar uma dificuldade específica em avaliar o perfil do Técnico em Agropecuária proposto pelo *Campus* Catu:

... é difícil pra gente avaliar como é que anda a nossa formação, porque por exemplo, eu conheço o perfil profissiográfico, que foi me apresentado logo quando eu ingressei aqui na Instituição, porém eu não tive acesso a nenhum dos documentos de retorno do mercado de trabalho, que fizesse essa avaliação. Porque eu acho que essa avaliação tem que vir de fora pra dentro né, se a gente está atendendo às demandas do mercado e tudo mais. Então pra mim é difícil fazer essa avaliação (Professora D).

Outros professores demarcaram claramente que o campo de trabalho na área da Agropecuária é ocupado por dois espaços distintos: a Agricultura Familiar e o Agronegócio, este indicado nas falas dos sujeitos como “alta tecnologia” e “agroindústria”:

Hoje o perfil do nosso TA tem que ser o mais dinâmico possível, onde ele possa estar tendo tanto o acesso de alta tecnologia como a uma tecnologia que seja capaz de atender ao produtor da agricultura familiar. Eu acredito que a formação que nós damos aqui aos nossos estudantes, que eles sejam capazes de ter essa visão (Professor G, da área da formação específica).

Embora a fala do professor B faça alusão à Agricultura Familiar, registra em complementação do seu pensamento que o perfil de formação do Técnico em Agropecuária não pode ser desvinculado de atividades de agregação de valor, como a agroindústria. Tais percepções nos remetem às respostas dos estudantes pesquisados

quando questionados sobre qual seria a atuação de um Técnico em Agropecuária, em que a vincularam à agricultura familiar como atividade de caráter comercial ou ao espaço do agronegócio.

Temos assim mais evidências da pressão ideológica do projeto capitalista exercida na proposta formativa do *Campus* Catu, demonstradas nas próprias concepções de educação de sujeitos formadores e em formação, as quais se aproximam às características da Educação Rural, tratadas no Capítulo 2.

Aqui tem um pensamento que forma um técnico que ele possa dar suporte, principalmente, eu vejo assim que é voltado muito para a Agricultura Familiar. (...) Mas nem por isso desprezando assim a parte de agroindústria, eu vejo aqui no Campus esse esforço em trabalhar com máquinas pesadas, em termos de Agricultura, essa preocupação toda então tem o carro forte que é a Agricultura Familiar, mas também não se descuidando dessa área (Professor B, da área da formação básica).

Para esses professores, a formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu prepara os estudantes para atuarem em ambos os espaços, na Agricultura Familiar e no Agronegócio. R.S., representante do SINTRAF, discorda dessa percepção e critica a posição do *Campus* Catu para a formação do Técnico em Agropecuária nesse aspecto, com base na sua experiência anterior como aluno e conselheiro:

Eu participei do Conselho de Agricultura da Escola Agrícola como representante de ex-aluno, participei também do Conselho Diretor, quando existia na escola. E uma das queixas minhas nesses conselhos era o seguinte: a Escola Agrotécnica, ela é dentro de uma região, de um município que a realidade não é o agronegócio, a realidade é a agricultura familiar. Infelizmente, o ensino que a gente tem no Colégio Agrícola, pelo menos na minha época, era um ensino mais voltado para o agronegócio (R.S., Sindicalista)

O posicionamento do sindicalista R.S. talvez reflita uma demanda específica da sua região de formação profissional na área da Agropecuária, para os pequenos agricultores e suas famílias, mas, sobretudo, percebemos uma forte inclinação ao debate da Educação do Campo, por situar a necessária abordagem da agricultura familiar como processo de trabalho que precisa ser inserido e valorizado em um projeto de formação. A Educação do Campo reconhece a agricultura familiar “pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 33).

Pensamos que a experiência de R.S. como representante do SINTRAF e como trabalhador rural constituiu-se como referência para a construção da sua visão valorativa sobre a agricultura familiar. Embora tenha sido formado, em modalidade regular, no *Campus* Catu, parece que a forte vivência em outros espaços e em iniciativas de organização do trabalho do campo permitiu a R.S. ampliar sua percepção acerca da formação do trabalhador rural. Esse contexto se aproxima da Educação do Campo, que considera o envolvimento dos sujeitos em organizações representativas, os movimentos sociais, as lutas por direitos e o próprio trabalho do campo como espaços não escolares de grande potencial educativo.

Ao encontro desses pressupostos, o *Campus* Catu pode vislumbrar outras perspectivas na proposta formativa de Técnicos em Agropecuária, no sentido de:

Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola (ARROYO, 2011, p. 78).

Coura (2012), ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu com o objetivo de avaliar se o instrumento orienta os docentes para a integração curricular, percebe aspectos presentes nos objetivos e na matriz curricular que vinculam tanto o enfoque no setor produtivo quanto na proposta de formação humana. Ao relacioná-los com o perfil do egresso do curso, nota mais aspectos relacionados ao ideário empresarial produtivo:

Diante do exposto, e conforme sinalizamos no capítulo três, percebemos no perfil do egresso, mais uma vez, uma concepção de formação fundamentada nos princípios do toyotismo, que valoriza elementos como a participação, criatividade na busca de soluções para aumentar a produtividade, com qualidade, e estímulo ao empreendedorismo (COURA, 2012, p. 120).

Frigotto (2010) entende a influência do discurso empresarial no campo educativo como mais uma estratégia de reprodução do capital, que frente às crises econômicas, busca novas formas de organização da produção com vistas ao aumento da produtividade e competitividade.

Dentre as novas características do processo produtivo, os conceitos de qualidade total, flexibilidade e adaptação são incorporados à demanda de uma nova qualificação, entretanto, na essência, atuam no processo de conformação do trabalhador a esse novo padrão de organização da produção. Sob essa ótica, “a educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder” (FRIGOTTO, 2010, p. 182).

O desafio da formação politécnica situa-se como uma necessidade frente a esse cenário para que, como elemento de ação política, fortaleça a luta dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2010; RAMOS, 2008). A politecnica não no seu significado literal, como múltiplas técnicas, mas como uma educação que permita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos das diferentes técnicas do processo produtivo, pois conforme Saviani (1989):

Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno (SAVIANI, 1989, p. 17).

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu foi elaborado no ano de 2005, coletivamente pelos professores e equipe pedagógica. Naquele momento, discutia-se a reformulação do curso, operacionalizado na forma concomitante, em que os estudantes cursavam separadamente o Ensino Médio e o ensino profissionalizante.

Tal prática era realizada em cumprimento ao Decreto nº 2.208/1997, abordado nesse trabalho anteriormente, que instituía a separação entre o Ensino Médio e a formação profissional. O Decreto nº 5.154/2004 reabriu a possibilidade de oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional, momento em que o *Campus* Catu decidiu pela alteração, como lembram alguns professores:

Eu trabalhei pouco tempo, foi quando eu vim pra cá em 2002, ainda era esse regime concomitante. Acho que foram dois ou três anos mesmo e aí já mudou. Eu participei dos grupos de trabalho, mas não sei definir exatamente como se deu, como foi percebida a necessidade de mudar. Porque normalmente as coisas vêm já uma determinação para que a gente se adeque (Professora F).

A gente começou a vislumbrar essas dificuldades, foi feito um chamamento a todos os professores, principalmente, a parte pedagógica, pra que a gente estudasse essa situação. E de tudo que foi pontuado, verificou-se que o curso concomitante não deveria continuar em função das dificuldades que foram encontradas. Houve discussão, votação, foram várias reuniões, o pessoal participou. Foram identificados os problemas e aí se optou (Professor G).

Então a concomitância pra nós não foi uma opção que deu melhor qualidade na educação trabalhada, realmente foi um complicante, tanto que nas reuniões de avaliação que foram feitas, houve por bem fazer essa mudança de retornar ao que era (Professor G).

Em 2005, 2006, nova construção de currículo, de grade curricular. Em 2005 começamos o processo de discussão, em 2006 foi feita a construção da nova grade curricular, foram muitas reuniões. Foi importante porque essa discussão da integração fez parte. Então é nesse contexto que essa discussão sobre integração, sobre o olhar do perfil final de curso, tudo isso foi colocado (Professor H).

Face ao exposto, percebemos que o caráter democrático e participativo do processo de alteração do Curso Técnico em Agropecuária e construção do Projeto Pedagógico imprimiu ao perfil do Técnico em Agropecuária proposto as concepções diferenciadas dos professores e técnicos presentes nos momentos de discussão.

Concepções que, é pertinente lembrar, traduzem as vivências, encantos, desencontros e aprendizagens dos mesmos como sujeitos formadores de jovens. Por isso, concepções válidas que valorizam a trajetória formativa do *Campus* Catu e que, mediante mobilizações encorajadas pelo debate da formação unitária e politécnica, ainda podem fundamentar iniciativas desencadeadoras de avanços na formação do Técnico em Agropecuária.

Consideramos relevante nesse trabalho tratar da concepção sobre Agricultura Familiar com o intuito de buscar compreender o contexto das falas dos sujeitos pesquisados, os quais utilizaram o termo algumas vezes, bem como as tácitas nuances dos discursos que embalam suas práticas.

O conceito de Agricultura Familiar carrega sentidos diversificados quando tomamos como fonte a legislação, a literatura acadêmica e os movimentos sociais do campo. Wanderley (2003) observa que há dificuldades no campo teórico para definição do conceito da categoria agricultura familiar, especialmente aquela disseminada no país após a implantação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), em 1996.

Para a autora, há os que acreditam que o conceito de agricultura familiar se confunde com a definição abordada pelo PRONAF quando estabelece os critérios para enquadramento dos beneficiários que podem ser atendidos. E há também os que pensam que a agricultura familiar está constituída por agricultores com grande potencial de adaptação às modernas demandas do mercado contrastando com os demais pequenos produtores, considerados incapazes de seguir essa linha.

A definição adotada pelo PRONAF está contida na Lei nº 11.326/2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

Para ser considerado agricultor familiar e empreendedor familiar rural é preciso praticar atividades no meio rural e atender simultaneamente alguns requisitos básicos como: não possuir área mais do que quatro módulos fiscais ¹¹ ; utilizar predominantemente o trabalho da própria família nas atividades econômicas do estabelecimento; ter um percentual mínimo da renda familiar gerada nessas atividades econômicas do estabelecimento e dirigir seu estabelecimento com a sua família. Enquadram-se também como beneficiários da lei, silvicultores, aquicultores, extrativistas (com exceção a garimpeiros e faiscadores), pescadores, povos indígenas e integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais, que atendam aos requisitos básicos, mas de forma específica para cada grupo (BRASIL, 2006).

O PRONAF atua no financiamento de atividades rurais, em projetos individuais ou coletivos, para “o custeio da safra ou atividade agroindustrial, seja para o investimento em máquinas, equipamentos ou infraestrutura de produção e serviços agropecuários ou não agropecuários” (MDA, [s.d.]), com o objetivo de “promover o aumento da produção e da produtividade e a redução dos custos de produção, visando à elevação da renda da família produtora rural”. (MDA, [s.d.]

¹¹Módulo fiscal é uma unidade de medida agrária expressa em hectares para estabelecer um parâmetro de classificação fundiária do imóvel rural quanto à sua dimensão. Esta dimensão é variável, sendo fixada para cada município, considerando os seguintes fatores: tipo de exploração predominante no município; renda obtida com a exploração predominante; outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam significativas em função da renda ou da área utilizada; conceito de propriedade familiar (INCRA, [s.d.]).

Fernandes (2004) cita o PRONAF como ação resultante de políticas públicas fechadas, desenroladas com base no paradigma da metamorfose do campesinato¹², conceituação surgida na última década do século XX que supõe o fim progressivo do campesinato através da transformação da figura do camponês em agricultor familiar.

A lógica da metamorfose do campesinato adjetiva o camponês como atrasado, arcaico e o agricultor familiar como moderno e alimenta novas formas de pensamento, ou “uma mudança ideológica”, pois “o camponês metamorfoseado em agricultor familiar perde a sua história de resistência, fruto da sua pertinácia, e se torna um sujeito conformado com o processo de diferenciação que passa a ser um processo natural do capitalismo” (FERNANDES, 2004, p. 1).

Assim, a existência e a concepção da agricultura familiar moderna são baseadas em relações de produção capitalistas, em espaços onde a atuação do agricultor familiar está subordinada à ordem geral da exploração do seu próprio trabalho em prol do enriquecimento de grupos minoritários. Aqueles que ousarem se opuser a esse modelo, são excluídos das políticas públicas e dos espaços democráticos regulados de discussão.

Produzir o espaço camponês ou do agricultor familiar dentro da lógica do capital torna-se a única opção. Aceitar suas políticas torna-se a única saída. Não há perspectiva fora do espaço do capital e lutar contra essa lógica é ser atrasado, perdendo a oportunidade dada pelo capital em tornar-se moderno (ou agricultor familiar) (FERNANDES, 2004, p. 2).

Nessa linha, o agricultor familiar perde elementos fundantes da sua condição de trabalhador: a autonomia do seu trabalho, a historicidade do grupo social trabalhador rural, os saberes construídos na sua prática e a potencial resistência coletiva de luta no campo.

O paradigma da metamorfose do campesinato está vinculado a outro conceito lembrado por Fernandes (2008), abordado no Capítulo 4, o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), cujas ideias basilares versam pela adaptação dos trabalhadores às condições geradas na sociedade capitalista. Em oposição, o Paradigma da Questão Agrária (PQA) abriga a perspectiva da superação da ordem capitalista.

¹² Além do *paradigma da metamorfose do campesinato*, Fernandes (2004) aborda dois outros: *o paradigma do fim do campesinato*, que compreende o campesinato em vias de extinção e *o paradigma do fim do fim do campesinato* que entende a sua existência a partir de sua resistência. Tais modelos de interpretação do campesinato resultam da análise das diversas teorias surgidas no século XX a respeito da existência e das perspectivas do campesinato no capitalismo.

Por isso, Fernandes (2004) considera a compreensão dos conceitos de agricultura familiar e campesinato mais que um exercício teórico, é também um exercício político, pois implica a leitura histórica em torno dos processos de construção conceitual desses termos, embasados em distintas propostas ideológicas.

Assim é que o autor busca compreender o conceito de campesinato, tomando o camponês como “sujeito historicamente subalterno” na área dominada pelo capital, o que não implica necessariamente ajustar-se a essa situação, ao contrário, pode inspirar amplas iniciativas de resistência. Além das características históricas, culturais e políticas, o campesinato possui em caráter organizacional e operacional um elemento fundamental, a base do trabalho familiar, na terra de propriedade do camponês ou de terceiros, de forma individual ou coletiva. Em algumas situações, admite-se a agregação do trabalho assalariado.

A condição de reprodução do trabalhador rural em camponês ou agricultor familiar mantém-se na compreensão do caráter das relações estabelecidas, se de base capitalista ou não, segundo Fernandes (2004):

A questão fundamental a ser considerada aqui é que o agricultor familiar é um camponês. As diferenças entre esses dois sujeitos - que são um - é ideológica, construída politicamente para que a luta do campesinato se resumisse ao espaço da diferenciação, rompendo com a perspectiva da superação (FERNANDES, 2004, p. 2).

O espaço da diferenciação consiste na ideia de que a produção da renda no rural foi transformada sob influência do projeto de sociedade hegemônico, transformando os camponeses em capitalistas ou em assalariados. E para o autor, se o espaço da diferenciação está instalado, a questão central é não aceitar e partir para o enfrentamento, com a compreensão de que esse espaço de diferenciação não representa a totalidade, é um espaço demarcado politicamente pelo capital.

Schneider (2010), ao tratar sobre a diversidade das formas familiares presentes no rural brasileiro, alerta para a necessária distinção teórica em torno do conceito de agricultura familiar por parte dos estudiosos, “entre o que é realmente uma construção política com sentido ideológico daquilo que é um sinal da existência de uma nova categoria na estratificação social do meio rural brasileiro” (SCHNEIDER, 2010, p. 110).

Sua preocupação parte da constatação de que há defesas no sentido de caracterizar os agricultores familiares como camponeses, daí o termo agricultura

familiar camponesa e em oposição, há a discussão sobre as relações da agricultura familiar com o agronegócio, por isso ouvimos expressões como agronegócio familiar.

Sobre esse aspecto, ressaltamos, por exemplo, que os sujeitos pesquisados poderiam estar referindo-se à agricultura familiar como uma atividade complementar ao agronegócio, como observamos nas falas descritas na página 76 desse trabalho.

Para Schneider (2010), os agricultores familiares são os distintos grupos sociais formados por diversas categorias de habitantes do espaço rural no Brasil, que usam o trabalho familiar em pequenas áreas de terra. Além disso, formam uma expressiva parte da população com acesso restrito e precário a terra, recursos financeiros e informações para escoamento da sua produção. As relações de parentesco são referências para a coesão do grupo.

No que se refere à produção, produzem prioritariamente para o seu próprio consumo e os excedentes são comercializados em áreas urbanas próximas ou distantes, dinâmica que lhes garante autonomia cultural, social e econômica no espaço capitalista que fazem parte.

Ainda que integrantes do mesmo grupo social, Schneider (2010) levanta a necessidade de distinção teórica entre agricultores familiares e camponeses, pois embora mantenham as semelhanças já mencionadas, existem particularidades que obedecem a características socioculturais e a uma racionalidade econômica que não se equiparam:

... o traço fundamental que distingue os agricultores familiares dos camponeses assenta-se no caráter dos vínculos mercantis e das relações sociais que estabelecem à medida que se intensifica e se torna mais complexa a sua inserção na divisão social do trabalho, ou seja, é o maior envolvimento social, econômico e mercantil que torna o agricultor familiar, ao mesmo tempo, mais integrado e mais dependente em relação à sociedade que lhe engloba (SCHNEIDER, 2010, p. 111).

O autor explica que a ampliação dos processos de mercantilização na sociedade gera uma maior interação das famílias dos agricultores aos mercados, o que movimenta o ciclo da produção: os agricultores fornecem os seus produtos, adquirem renda e com essa renda consomem insumos e ferramentas para produzir.

Nessa dinâmica, os agricultores acabam por reduzir sua autonomia, pois ficam dependentes da renda adquirida com a comercialização da produção e assim, “as estratégias de reprodução social das famílias rurais tornaram-se cada vez mais

subordinadas e dependentes do exterior, quer seja dos mercados de produtos ou mesmo dos valores e da cultura” (SCHNEIDER, 2010, p. 112).

Ocorre que o processo de mercantilização segue um percurso heterogêneo, visto que cada agricultor pode articular distintas estratégias de mercado. Por isso, a mercantilização conduz à “diferenciação social e econômica dos agricultores” e à alteração do ambiente social e econômico em que estão inseridos. Por esse ângulo, entende-se que “quanto maior for o grau de mercantilização em um determinado território, mais forte tenderá a ser a pressão para que o conjunto das relações sociais ali existentes também siga esse mesmo padrão de ordenamento e funcionamento” (SCHNEIDER, 2010, p.113).

Como exemplo, citamos a despolitização dos processos formativos em cursos como o de Técnico em Agropecuária na competente preparação para o mercado de trabalho. No *Campus* Catu, observamos a provável repercussão desse enfoque nas percepções dos estudantes pesquisados, os quais, conforme mencionamos anteriormente, vinculam a atuação de Técnico em Agropecuária a espaços de natureza majoritariamente mercantis. E também na fala do professor I, que ao nos responder sobre o perfil de Técnico em Agropecuária que a sociedade brasileira precisa, tenta situar tal conjuntura: “São coisas diferentes aí. [...] Qual a finalidade desse curso integrado? É criar um cidadão com consciência, mas o mercado pode não querer isso. Quer um cara que saiba fazer o que tem que ser feito. [...] O mercado tem uma demanda diferente.”.

Entretanto, a heterogeneidade do percurso trilhado pelos agricultores no processo de mercantilização acaba por abrir espaços para que busquem ampliar sua autonomia em relação aos mercados. Schneider (2010) busca em Ploeg (2003) a delimitação conceitual de duas formações sociais enredadas pela agricultura familiar: a forma camponesa e a forma empresarial.

A agricultura familiar empresarial é conduzida com o objetivo de gerar renda, de forma que o resultado da produção e os recursos necessários para produzir, com exceção da força de trabalho, são encarados como mercadorias. Além das relações mercantis, os espaços de produção estão permeados pela máxima do mercado, que alimenta as práticas e os discursos da qualidade, eficiência econômica, maior produtividade, redução dos custos, capacidade de correr riscos calculados, entre outros. Alegações presentes também nas falas dos sujeitos pesquisados do *Campus* Catu:

Precisa de um Técnico em Agropecuária que procure melhorar a nossa qualidade, o melhoramento genético, tanto no reino animal, quanto vegetal. Por exemplo, o melhoramento genético na melhor produção de leite, animais que produzam mais leite, uma carne, um animal mais pesado, frutos de melhor qualidade, mais desenvolvidos, frutos em que sofram menos ação de pragas. Não só na qualidade, como também no sabor, no peso e tamanho (Professor E).

Ele (o Técnico em Agropecuária) tem que estar lá para cooperar realmente, colaborar, dirimir problemas, ter conhecimento, apesar de que o estágio, ele busca mais de certa forma aproximar mais o aluno dessa realidade, mas eu acredito que não seja suficiente, só o estágio em si, preparar o aluno para atuar, por toda essa dinâmica que a profissão requer e hoje nas empresas o nível de exigência é muito maior, até em função da competitividade que também é grande (Professora F).

Por outro lado, a agricultura familiar camponesa opera em outro nível. Com o objetivo de assegurar a sobrevivência dos agricultores, apenas o resultado da produção é tomado como mercadoria, o que configura relações menos subordinadas aos mercados. Luta-se por mais autonomia e maior controle sobre os processos de produção e de trabalho, de forma a criar novas relações de produção que possibilitem ao homem sobreviver em equilíbrio com a natureza.

Nessa dinâmica, a atuação do Técnico em Agropecuária pode ser significativa como propulsora de processos formadores nos espaços que se integram, sob os fundamentos do trabalho e da produção como meios de construir a existência humana e garantir aos agricultores o desfrute de boas condições de vida.

Para esse desafio, o Técnico em Agropecuária precisa do domínio da técnica, mas sobretudo concebê-la como um dos elementos inseridos na plenitude dos processos produtivos, cujas relações com o mercado podem assumir uma posição menos dependente a partir da valorização da agricultura familiar camponesa.

Por essa leitura é que Schneider (2010) afirma que o modo de interação das famílias dos agricultores com o capitalismo pode variar e agregar algumas particularidades. Em muitas situações as unidades familiares conseguem manter alguma autonomia em relação às imposições do capital, mas sua manutenção está condicionada às suas capacidades de afirmação perante a complexidade das circunstâncias sociais que as obrigam a interagir com o capitalismo.

A discussão conceitual sobre agricultura familiar está envolvida no debate mais amplo, que trata da manutenção das formas familiares de trabalho e produção no espaço dominado pelo capital. Nas tentativas de superação de dicotomias conceituais como

campesinato e agricultura familiar, Schneider (2010) situa o conceito de estilos de agricultura, como expressão que abriga as diferentes formas de fazer a agricultura, integradas ao contexto geográfico e cultural.

Trata-se de um complexo de elementos como valores, conhecimentos, regras e experiências que determinado grupo de agricultores lança mão nas práticas dos processos produtivos. Em síntese, o conceito de estilos de agricultura baseia-se em três componentes interconectados:

- 1) um conjunto de noções estratégicas, valores e percepções que um grupo particular de agricultores utiliza para organizar sua unidade de produção em um determinado caminho;
- 2) uma estruturação específica da prática agrícola que corresponde a uma noção estratégica de repertório cultural;
- 3) um conjunto específico de inter-relações entre a unidade de produção e os mercados (SCHNEIDER, 2010, p. 118).

Os estilos de agricultura que se aproximam da forma de agricultura familiar empresarial subordinam-se a relações típicas de mercado e alimentam o ciclo produtivo de geração de renda dependente das normas do setor financeiro, sob o mote da modernização.

Por outro lado, há estilos de agricultura oriundos da capacidade de resistência dos agricultores familiares, que têm buscado alternativas de contraposição ao projeto dominante, através da criação de variadas formas de troca nos espaços onde estão inseridos. Conforme Schneider (2010),

Trata-se de um esforço por autonomia que é característico da forma camponesa de produção, em que os agricultores procuram liberdade em relação às obrigações impostas pelos agentes externos com o intuito de organizar sua propriedade e o processo de trabalho de acordo com suas próprias possibilidades e necessidades (SCHNEIDER, 2010, p. 120).

O distanciamento do modelo agrícola dominante por parte dos agricultores familiares camponeses é motivado por múltiplas causas, dentre as quais se destacam: a capacidade de resistência dos agricultores perante as mutações da agricultura e do mundo rural, as oportunidades de diversificação das atividades produtivas geradas com o processo de reestruturação capitalista, a persistência da centralidade da família como núcleo integrador das estratégias reprodutivas e a existência de um complexo de regras e valores de princípios comunitários que condicionam os passos do processo de mercantilização (SCHNEIDER, 2010).

O que irá determinar que as famílias de agricultores operem segundo um ou outro estilo de agricultura é o conjunto das estratégias que os seus membros irão utilizar, condição relacionada aos processos de trabalho, aquisição de recursos financeiros, esquemas de produção, reprodução do grupo familiar e também “ao universo de relações sociais prioritárias, criando alternativas que se refletem em aumento ou diminuição do grau de dependência aos mercados” (SCHNEIDER, 2010, p. 121).

Na busca por autonomia, os movimentos sociais do campo do país têm historicamente se mobilizado para a afirmação dos seus direitos, em resistência aos desafios da desigualdade na distribuição da terra, situação que em termos proporcionais se mantém há séculos. Nesse embate, os coletivos sociais do campo alçaram conquistas importantes como a regulamentação da Política de Educação do Campo e do PRONERA, através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A Política da Educação do Campo versa sobre a responsabilização da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Embora o documento não discorra sobre o conceito da agricultura familiar, inclui os agricultores familiares como sujeitos integrantes das populações do campo (BRASIL, 2010).

A delimitação do conceito agricultura familiar para os movimentos sociais do campo está compreendida no debate mais ampliado sobre a organização camponesa, constituída por uma diversidade de “sujeitos políticos”, quais sejam, trabalhadores e trabalhadoras, povos do Campo, das Águas e das Florestas, sem terra, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras, comunidades tradicionais, agricultores familiares e camponeses (ARCAFAR et al, 2012).

Consideram-se como unidade política. Em comum, a luta por “Reforma Agrária, Terra, Território e Dignidade” e a denúncia ao projeto capitalista e seus perversos efeitos:

Este projeto provoca o esmagamento e a desterritorialização dos trabalhadores e trabalhadoras dos povos do campo, das águas e das florestas. Suas consequências sociais e ambientais são a não realização da reforma agrária, a não demarcação e reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas, o aumento da violência, a violação dos territórios dos pescadores e povos da floresta, a fragilização da agricultura familiar e camponesa, a sujeição dos trabalhadores e consumidores a alimentos contaminados e ao convívio com a degradação ambiental. Há ainda consequências socioculturais como a masculinização e o envelhecimento do campo pela ausência de oportunidades para a juventude e as mulheres,

resultando na não reprodução social do campesinato (ARCAFAR, et al. 2012).

Assim, entendemos que a luta pela terra e o enfrentamento à estrutura capitalista constituem condicionantes básicos para integração à organização camponesa, por isso os movimentos sociais têm usado a denominação agricultura familiar camponesa como expressões indissociáveis que inclusive estão na pauta das suas reivindicações:

A centralidade da agricultura familiar e camponesa e de formas tradicionais de produção e o seu fortalecimento por meio de políticas públicas estruturantes, como fomento e crédito subsidiado e adequado às realidades; assistência técnica baseada nos princípios agroecológicos; pesquisa que reconheça e incorpore os saberes tradicionais; formação, especialmente da juventude; incentivo à cooperação, agroindustrialização e comercialização (ARCAFAR, et al. 2012).

Face ao exposto, compreendemos a preocupação dos professores que sinalizam a necessidade de o perfil do curso Técnico em Agropecuária estar sintonizado ao mercado de trabalho, pois diante do amplo espaço de dominação do ideário capitalista emergem questões concretas para os estudantes, relacionadas às oportunidades de trabalho e às condições de sobrevivência como adultos trabalhadores.

Ressaltamos que as trajetórias formativas dos professores podem ter sido largamente influenciadas pela pedagogia hegemônica e que romper tal lógica, pelo menos no plano das concepções, pressupõe muitas vezes a adesão a experiências coletivas de enfrentamento, situações pouco frequentes no *Campus Catu*.

Em contraponto, identificamos outro aspecto relevante nas falas dos sujeitos entrevistados, relacionado à formação do Técnico em Agropecuária na *perspectiva da formação humana e do mundo do trabalho*, expressão ampliada de mercado de trabalho, pois pressupõe que o trabalhador busque uma posição de autonomia perante a controversa realidade em que está inserido, ou seja, numa sociedade capitalista, que alimenta ideários formativos mais limitados, vinculados à ótica da adaptação do trabalhador às condições de exploração típicas desse modo de produção.

Nesse grupo de professores também não apuramos distinções expressivas sobre a percepção da formação do Técnico em Agropecuária na perspectiva da formação humana e do mundo do trabalho de acordo ao grau de instrução ou à área de atuação dos mesmos. Temos professores representantes das disciplinas da formação básica e há também representantes das disciplinas da formação específica, em proporção

equilibrada. Quanto ao grau de instrução, temos professores de todos os níveis, desde aqueles com especialização até aqueles com doutorado.

Nas falas, enquanto o professor G traz a expressão *mundo do trabalho*, a Diretora de Ensino e o professor H explicam seu sentido:

Bem, dentro do perfil que nós temos, aquilo que é trabalhado com o aluno, permite a ele transitar em toda a área como Técnico em Agropecuária. Aquilo que tem dentro da legislação é pertinente ao trabalho dele. Consequentemente, eu acredito que esse aluno é capaz de executar essas atividades que são propostas pra ele dentro do mundo do trabalho (Professor G).

... é um perfil de um estudante com uma formação voltada, vislumbra o mercado de trabalho, mas também a formação do cidadão, a formação crítica, reflexiva, para que ele não se torne simplesmente um operário, um ser subserviente só ao mercado, mas também que tenha essa reflexão crítica, cidadã, para que busque a sua emancipação através da educação (Diretora de Ensino).

Mas essa ideia de formar para o mercado? Aqui não é fábrica pra formar mercadoria, nós estamos formando seres humanos! Então isso eu deixo claro também para não colocar esse discurso do mercado como: vocês têm que estar preparados para o mercado! Claro que eles têm que estar preparados para a vida, para a política, para as relações pessoais, pra realidade, pra vida (Professor H).

Embora não tenham utilizado a expressão *mundo do trabalho*, acreditamos que outros professores também atribuem à formação do Técnico em Agropecuária um *caráter de qualificação técnica ampliada*, que supera o ensinamento pontual de técnicas:

Dinâmico, que seja de certa forma independente, que não fique tão preso, tão limitado, que tenha capacidade de pensar por si próprio e poder enxergar soluções, propor soluções, que seja maduro, de certa forma ele precisa ter certa maturidade, corajoso, que ouse realizar (Professora F).

Então é esse pensamento, e agora a gente olha esse pensamento, que o aluno ele não pegue aqui e fique absorvendo como se fosse uma esponja que só vai sair quando alguém venha espremer e apertar. Que ele seja também um cidadão crítico, que ele não aceite aquilo passivamente, que ele procure ver como é que serve aquilo para transformar a sua vida, pra vencer as barreiras que ele vai encontrar no seu dia-a-dia (Professor B)

As falas sinalizam, no mínimo, que existe no *Campus Catu* um grande espaço de debates para alinhamento conceitual da proposta de formação técnica em Agropecuária, tal o discernimento manifestado pelos professores entrevistados ao tratarem do perfil do

Técnico em Agropecuário proposto e formado. Há um genuíno interesse em avançar na proposta, mesmo com visões diferenciadas.

O alinhamento conceitual não seria no sentido de defender uma sequência pontual para abordar os diversos conteúdos das disciplinas do curso, mas sim na perspectiva de abordar e trabalhar com os estudantes a perspectiva da formação politécnica, compreendida como a especialização baseada no “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161), com propósitos políticos de viabilizar a formação intelectual e a formação para o trabalho, em unidade.

Por isso acreditamos que o papel dos Institutos Federais precisa ser expressivo para o desenvolvimento do campo, a partir da atuação comprometida com as demandas dos camponeses. O trabalho, a produção e a cultura dos povos do campo são elementos imprescindíveis nos projetos pedagógicos de formação, bem como nas práticas de pesquisa, que precisam apropriar-se da dinâmica realidade desses sujeitos a fim de construir com os mesmos as soluções ou alternativas para as suas questões.

Assim, é fundamental que os Institutos Federais, e nesse caso específico, o Campus Catu, estreite relações institucionais com as organizações representativas dos agricultores familiares, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais, tomando-os como partícipes do projeto político pedagógico. Nesta perspectiva, a Educação Profissional precisa aliar-se à Educação do Campo.

Ressaltamos que *o distanciamento da realidade do campo* é outro aspecto observado a partir da análise do grupo de categorias mencionado anteriormente. Trata-se de uma inquietação bastante citada pelos sujeitos entrevistados:

... é um Técnico em Agropecuária, eu acredito hoje em dia, muito inferior ao que era formado no passado. No passado eu digo, há quinze, vinte anos atrás. (...) Por que eu falo isso? Porque no passado eles conviviam diretamente com todas as disciplinas específicas, eles atuavam, então eles realmente se envolviam nos setores de produção animal, de produção vegetal (Professora C)

Ainda não estamos formando aquele técnico como deveria ser formado, porque acredito que o currículo precisa ser bastante modificado, até mesmo porque hoje o técnico nosso ele é mais teórico do que prático. Há uns quinze anos atrás, o Técnico em Agropecuária, ele aprendia fazendo, ele ia para o campo. Ele fazia a prática no campo e absorvia aquele conhecimento. Hoje não, a escola praticamente paga a profissionais, a trabalhadores, e eles ficam mais observando, pegando mais o conhecimento teórico do que o conhecimento prático (Professor E).

Eu diria que desarticulado com a realidade do campo. Por vários motivos. Primeiro porque a nossa realidade, aí entra uma outra discussão, as formas de desenvolvimento tecnológico que hoje são colocadas para a formação do técnico, para o profissional da área de Agropecuária, nós estamos distantes em alguns aspectos, por exemplo, de equipamentos. Nós temos técnicos com uma formação aquém das suas necessidades por causa da própria falta, vamos dizer assim, dos equipamentos, talvez já não correspondam à realidade (Professor H).

... houve uma mudança também no projeto pedagógico de algum tempo atrás, que também é um fator preponderante. Antes os alunos, eles tinham, eles vivenciavam a realidade naqueles setores do campo. (...) Então a gente via o desenvolvimento também dos cultivos que a gente fazia ali de hortaliças, então a gente limpava a área, a gente mesmo preparava os canteiros, plantava, fazia a semeadura, às vezes fazia a sementeira, depois retirava as mudinhas da sementeira e levava para os canteiros, a gente regava, adubava e colhia aquilo mesmo que a gente plantava. Então a gente tinha as dificuldades, ali mesmo resolvia os problemas de pragas, de doenças, quando chovia muito ou quando não chovia. Então o dia a dia era vivenciado, então a gente tinha uma experiência no campo que hoje não existe, infelizmente. Então o aluno, a coisa não é amarrada, ele não vê a sequência dos acontecimentos (Professora F).

Percebemos pela fala dos professores que a proposta de formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu se encaminha para propósitos conteudistas, com reduzidas oportunidades de exercícios práticos e apreensão das técnicas da profissão, sobretudo no plano teórico. O risco maior dessa tendência reside na desvinculação entre teoria e prática, especialmente na esfera das relações sociais concretas, colaborando para a formação de sujeitos alheios ao mundo em que vivem.

Esse ponto está endossado pelos estudantes da 3ª série do curso, conforme abordamos no início do capítulo, que situam a ocorrência de poucas aulas práticas e a falta de equipamentos e materiais para aulas práticas como um dos aspectos mais problemáticos do curso Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu.

Ao que parece, o *Campus* Catu, como instituição, anula as possibilidades de debates mais expressivos para a busca de avanços na formação do Técnico em Agropecuária. Poucos professores e técnicos se envolvem na necessária tarefa de pensar e organizar o curso. Embora haja muitos professores envolvidos com o curso, as iniciativas de congregação dos mesmos não têm obtido sucesso.

Outro aspecto que precisa ser considerado é a própria estrutura organizacional do setor pedagógico do *Campus* Catu, característica também presente em outros *campi* do IF Baiano. Todos os cursos estão subordinados à Coordenação Geral de Ensino, setor que conta atualmente com o Coordenador e um estagiário. No início de 2012, houve um tímido avanço nessa organização. Após a aprovação da Organização Didática da

Educação Profissional Técnica de Nível Médio, foram implantados Conselhos de Cursos, constituídos por representantes dos servidores técnico-pedagógicos e docentes de cada curso, além da eleição de coordenadores de cursos.

Entretanto, em dois anos de funcionamento, a atuação do Conselho do Curso Técnico em Agropecuária mostrou-se tímida, poderia ter sido mais expressiva no que tange ao necessário debate de questões pedagógicas e políticas. Talvez a força da cultura organizacional da instituição baseada na concentração de poderes, possa ter inibido a ação do Conselho de Curso.

Percebemos que *o distanciamento da realidade do campo* é manifestado em duas vertentes: a primeira, já abordada, refere-se ao ensino das técnicas específicas da Agropecuária, em que pese o fornecimento da estrutura material para realização das atividades práticas de manejo de animais, cultivos diversos e processamento dos alimentos, dentre outras. Parece que o *Campus Catu* tem investido pouco nesse sentido; a segunda vertente é percebida na pouca visibilidade dada ao debate sobre a realidade do campo como fenômeno social e objeto de disputa hegemônica na sociedade, marcada pela luta dos movimentos sociais do campo para acesso a terra e melhores condições de vida. Isso está muito claro nas falas dos sujeitos:

...da formação de um técnico que poderia de forma mais, dentro do próprio projeto pedagógico, se ele soubesse que ele também tem esse papel importante para mudar essa situação do campo, como técnico, para trabalhar com os pequenos produtores rurais, como técnico para poder ser alguém que vai estimular o desenvolvimento da atividade agropecuária, isso eu sinto falta, por isso eu digo que o curso é regular (Professor H).

Quando a gente vai estudar, por exemplo, aves, a gente trabalha com projetos de 10.000, 20.000, 15.000 aves, frango, pra corte, pra trabalhar. Aí eu pergunto assim: qual é a fazenda aqui na nossa comunidade, na nossa região, que um trabalhador rural trabalha com 50.000 aves? 50.000 frangos? Ninguém trabalha com isso! A realidade nossa aqui é de trabalhar com vinte frangos, trabalhar com dez suínos, com quatro, cinco vacas, rebanhos de seis, sete caprinos, cabras, carneiros. Então é a essa realidade que a gente tem que se adequar. O estudo para 5.000 aves é diferente do estudo de 20 aves. (...) É importante a gente falar que a gente trabalha com mandioca, mas a mandioca nossa, a gente aprende na Escola Agrícola e tal, mas a gente não aprende que a gente precisa tirar da mandioca o beiju, a tapioca para poder vender cinco, seis sacos, o amido, a fécula, a gente tem que trabalhar com isso tudo (Sindicalista R.S.).

O contexto ora abordado pode fornecer indícios para compreensão de outro aspecto relevante percebido com a análise das falas dos sujeitos, *a formação de Técnicos em Agropecuária que não pretendem atuar na área*. Lembramos que tal

situação foi anunciada pelos estudantes da 3ª série no início desse capítulo, em que 51,6% admitiram a pretensão de continuar os estudos em outra área e 16,1% pretendem trabalhar e estudar em outra área profissional após concluírem o curso.

Com as falas dos sujeitos entrevistados que também sinalizaram suas inquietações sobre esse aspecto, percebemos que a pretensão da maioria dos Técnicos em Agropecuária formada no *Campus* Catu em não atuar na área é uma situação concreta e recorrente:

Eu acho que é um técnico que tem as aptidões para trabalhar, tem o conhecimento específico, tem o conhecimento científico da área, mas é um técnico, como eu tinha falado antes, que ele não objetiva trabalhar inicialmente na área (Professora A).

... é um curso que não vai ter muita aplicação na vida do aluno. O aluno não utiliza essa formação pra atuar profissionalmente, é isso que eu percebo. Ele até vai ter um diploma, porém ele não vai exercer. É um técnico que não pretende exercer e vai encontrar muitas dificuldades na prática pra exercer (Professora F).

Tem tido o perfil da seguinte maneira: o aluno hoje, aquele que tem interesse primordial em ser um Técnico em Agropecuária, ele consegue sim estar dentro daquele perfil que é traçado. Já o aluno que tem uma visão um pouco diferenciada de seguimento da carreira de técnico e progressão para a universidade, evidentemente que sofre um pouco essa qualificação, ou seja, a destinação de tempo que eles têm para as disciplinas profissionalizantes, acredito que não seja no mesmo empenho das propedêuticas (Professor G).

Às vezes a gente sente que ele está fazendo o curso mais para tirar o 2º grau, entendeu? E às vezes não dá muita importância a essa parte técnica. Eu acho que o aluno deveria se esforçar mais pra ter uma parte técnica assim com qualidade. Aí eu acho que deve ser aluno e escola, porque o aluno precisa também de incentivo (Professor B).

Na ocasião questionamos nesse texto, por que a maior parte dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu, embora afirmem se identificar com a área da Agropecuária, não pretende estudar ou seguir carreira nessa área? E qual seria a influência exercida pelo curso Técnico em Agropecuária para incentivar os estudantes para o trabalho no campo?

Pois bem, pelo exposto até agora, notamos a associação direta entre o posicionamento manifestado pelos estudantes do curso Técnico em Agropecuária em não seguir na área e os aspectos relacionados ao distanciamento da realidade do campo, como abordado anteriormente.

Ora, se os estudantes durante o processo formativo vivenciam pouco as técnicas agropecuárias, têm restrito acesso à realidade do mercado de trabalho, têm dificuldades em estabelecer as conexões cognitivas sobre os conteúdos das disciplinas básicas do Ensino Médio com as disciplinas específicas e encontram na escola poucos estímulos para seguir na área, parece realmente pouco provável que um maior número de estudantes mantenha interesses em se desenvolver profissionalmente na área da Agropecuária.

Entretanto, apesar de circunstâncias tão adversas, estudar e/ou trabalhar na área da Agropecuária ainda é uma opção citada em 36% das respostas sobre esse questionamento inserido nos questionários respondidos pelos estudantes. Perante esse dado, podemos pensar que as experiências formativas desses estudantes vivenciadas no *Campus* Catu também podem estar de alguma maneira incentivando-os a manter o interesse na área da Agropecuária.

Poderíamos relacionar essa situação com o perfil característico dos estudantes, que conforme abordamos no Capítulo 1, são predominantemente de origem urbana (78%). Ao abordamos tal informação no texto, questionamentos qual seria a imagem do rural que esses estudantes, provenientes do urbano, construíram em suas trajetórias de vida.

Então, quando analisamos os dados em que os estudantes afirmam suas despretensões em seguir a carreira na área da Agropecuária, parece que além dos aspectos que abordamos, relacionados especificamente ao itinerário formativo proposto pelo curso Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu, há outro elemento que corroboraria esse posicionamento, que seria a imagem negativa do rural no imaginário dos estudantes.

Dizemos isso a partir de uma visão genérica do brasileiro que entende o trabalho e a vida no rural como expressão de subdesenvolvimento, imersa na “tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 21).

Entretanto, parece que os estudantes pesquisados nesse trabalho, mesmo residentes em área urbana, não seguem essa tendência, ou pelo menos, não a consideram determinante na construção da sua relação de interesses com a Agropecuária, pois 67% afirmaram se identificar com a área.

Por outro lado, 51,6% pensam em estudar cursos superiores ou estudar e trabalhar em outra área, ou seja, a maior parte dos estudantes não enxerga no rural possibilidades de atuação profissional e manifesta maiores interesses em atividades tipicamente urbanas. Para problematizar esse aspecto, trazemos as falas do professor G e do sindicalista R.S.:

Quem tem que vir para a Escola Agrícola estudar o Técnico em Agropecuária é quem tem afinidade com a área Agropecuária e que seja oriundo da agricultura familiar, que seja oriundo do campo, pra poder dar esse suporte lá na zona rural. Porque é assim, o que é de aluno que veio, na minha época mesmo, que veio estudar na Escola Agrícola, depois saiu para ir trabalhar em outros estados, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, trabalhar para o agronegócio, é brincadeira! E aí a gente acaba criando um pouco a questão do êxodo rural. O filho do agricultor formou, mas não fica na terra do pai trabalhando. Ele vai trabalhar fora do Estado ou em outra cidade baiana que tenha o agronegócio, trabalhar na soja, com plantio de laranja, de eucalipto, que pra mim é um absurdo! O cara forma em técnico agrícola e vai trabalhar no reflorestamento, numa monocultura exótica que é o eucalipto! (R.S.).

Na verdade, não é só a questão de estar no urbano que vai ser o limitante, e nem também ser aluno da área rural que ele vai realmente pensar em voltar para a área rural (...) mas eu acredito que se a gente fortalecer e melhorar essa relação do aluno com a própria atividade e dia a dia do curso a gente possa traçar, dar mais ênfase à vontade do aluno de realizar, transitar nessa área das Agrárias. (...) Eu acho que tem uma maneira de a gente fortalecer o curso, melhorar o perfil do aluno, a gente sabe que o aluno está vindo com todas essas características da influência dessa sociedade atual, mas se nós proporcionarmos aqui condições de um trabalho, vivenciar a atividade propriamente dita, eles poderão estar muito ligados a isso (Professor G).

Pensamos que as proposições levantadas pelos sujeitos são coerentes, complementares e não excludentes, e podem sinalizar caminhos para mudanças concretas na formação do Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu.

Sim, é preciso atrair mais estudantes cujas famílias vivem e trabalham no campo visto que essa população está muito pouco representada no curso, conforme verificamos na Tabela 2 da página 21, no início do texto. Inclusive, percebemos que a representatividade dos estudantes de origem rural é maior no curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo *Campus* Catu na forma subsequente, para a formação técnica de estudantes com Ensino Médio concluído. Na turma de estudantes matriculados para o primeiro módulo do curso em 2013, por exemplo, 35,4% deles informaram que residem em áreas rurais.

Com base nesses dados podemos inferir que existe demanda de estudantes de origem rural para o Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada também. Um

dos fatores que pode explicar a tímida presença desse público, seria o caráter do processo seletivo dos estudantes do IF Baiano, que adota o sistema de classificação dos candidatos a partir dos resultados obtidos pelos mesmos em provas de conhecimentos nas áreas de ciências humanas, ciências naturais e matemática.

Os estudantes residentes em áreas urbanas, mesmo aqueles oriundos de escolas públicas, demonstram resultados mais altos nessas provas. Conhecidos os reveses que as crianças e jovens da área rural passam para acesso e permanência em espaços escolares ao longo das suas trajetórias, compreendemos suas dificuldades em ingressar no Curso Técnico em Agropecuária do *Campus Catu*, dado o alto nível de concorrência por vagas registrado a cada edição do processo seletivo de estudantes. Como exemplo, citamos o processo seletivo 2011/2012, com 243 candidatos inscritos para 80 vagas e concorrência computada de aproximadamente três candidatos para uma vaga (IF BAIANO, 2011c).

E sim, é preciso fortalecer a proposta de formação técnica em Agropecuária na linha que o Professor G aponta, ou seja, viabilizar uma formação sólida em termos teórico-práticos para os estudantes, independentemente da sua origem, se urbana ou rural, afinal, embora sofra influências das instituições sociais que o cercam como a família, a própria escola, a sociedade, a mídia, trata-se de uma decisão muito pessoal do jovem em processo de formação. Não é para excluir os estudantes de origem urbana, mas sim ampliar as possibilidades de acesso dos estudantes de origem rural.

Acrescentamos que, além da abordagem teórico-prática na formação do Técnico em Agropecuária no *Campus Catu*, faz-se necessário fortalecer a discussão política, no sentido de propiciar aos estudantes conhecerem os fundamentos históricos e sociais da real estrutura do campo no país, marcada por condições desiguais no uso e posse da terra.

Assim, os estudantes podem desenvolver concepções próprias de sociedade mais ampliadas e independentemente de onde irão atuar profissionalmente, saberão que existem propostas ideológicas distintas sobre o trabalho no campo. Ressaltamos que os estudantes da 3ª série do curso que afirmaram suas pretensões em estudar curso superior e trabalhar e estudar na área de Agropecuária, opções que obtiveram 36% das respostas na questão, também manifestaram seus interesses em atuar profissionalmente no agronegócio (52,9% desses estudantes).

Ou seja, existe um amplo espaço na proposta formativa do *Campus Catu* para potencializar os debates, as práticas e principalmente as relações conceituais em torno

da atuação do Técnico em Agropecuária como trabalhador do campo. Com esse parâmetro, passaremos ao segundo bloco de análise das entrevistas dos sujeitos.

4.3 Cinquenta anos de formação em Agropecuária: entre dificuldades, avanços e potencialidades

As categorias: **Aspectos positivos e problemáticos** da formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu e **Estratégias para melhorar** a formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu serão analisadas nesse segundo bloco de análise das entrevistas dos sujeitos.

Os sujeitos entrevistados abordaram como uma das características positivas na formação do Técnico em Agropecuária *a qualificação dos professores do curso*:

Então se essa pessoa realmente perceber, que se ela tiver interesse, ela correr atrás, o campus tem toda a estrutura necessária para formar um bom profissional e tem todo o corpo docente também preparado pra isso (Professora C).

E a formação dos docentes e dos técnicos que estão ali atuando diretamente com os alunos da área técnica (Professora D).

Temos condições de formar excelentes profissionais, principalmente levando em consideração nosso corpo docente que é um ponto forte que a gente tem aqui na escola (Professora F).

E quanto à parte técnica mesmo da formação, eu acho que é o quadro de professores que nós temos, qualificado, e isso é um dado que não pode ser negado. São professores que estão há muitos anos trabalhando com a formação desses alunos, nessa área de conhecimento (Professor H).

Lembramos que os estudantes da 3ª série do curso também partilham dessa opinião, pois indicaram a qualificação dos professores e técnicos como aspecto positivo em 33% das respostas ao questionamento constante no questionário da pesquisa. Ressaltamos que o questionamento era do tipo aberto e admitia a livre resposta dos estudantes pesquisados, ou seja, fizeram essa avaliação de forma espontânea.

E de fato, o *Campus* Catu apresenta um quadro docente com alto nível de formação, conforme apresentamos na introdução desse trabalho. A ampliação do número de servidores no *Campus* Catu dada principalmente a partir do ano de 2008,

com a criação dos IFET's, se mostrou substancial para a configuração desse quadro qualitativo de docentes.

Importante salientar que, mesmo reduzido e tendo enfrentado apertos de ordem financeira e operacional na Instituição, o quadro de docentes anterior a esse período também mantinha essa característica, como recorda o sindicalista R.S.: “Porque a Escola Agrícola sempre foi uma referência aqui pra Catu, então quem queria seguir uma profissão na área rural ia para a Escola Agrícola, quem não queria ia só para ter um estudo mais qualificado, pra enfrentar o vestibular”.

A experiência do Campus Catu na área de formação em Agropecuária é um dos pontos destacados como positivo pela Diretora de Ensino:

Os anos que nós temos de experiência enquanto instituição de formação do Técnico em Agropecuária. No ano que vem a gente completa 50 anos de escola, de formação de técnicos dessa área. (...) Nós temos dados, histórico, experiência que faça pelo menos com que isso seja considerado para crescer e avaliar. Então é um ponto positivo essa experiência (D.E.).

A longa trajetória formativa do *Campus Catu* na área de Agropecuária, carregada por seu histórico de dificuldades e avanços, ainda é capaz de sustentar, em nível geral, *boas condições para a formação do Técnico em Agropecuária*, segundo os entrevistados:

No aspecto positivo é que para as pessoas que tem interesse na área realmente dá a possibilidade de você sair daqui com uma profissão (Professora C).

Oferece várias coisas que ele pode desenvolver como projetos, pesquisas, visitas técnicas, o que mais, e os trabalhos que cada professor vai acompanhando com eles aí, eu acho que o positivo do Campus é nota dez nesse aspecto (Professor B).

Primeiro, a infraestrutura específica pra área, estrutura de produção, os laboratórios, etc. (Professora D).

O que existe de positivo é que, apesar de nós termos uma defasagem na área tecnológica, mas o que ele aprende aqui dentro e as oportunidades que são dadas a ele de conhecer unidades produtivas lá fora, isso proporciona a ele um conhecimento que seja capaz de dar a ele uma base pra ele desenvolver suas atividades no mundo do trabalho (Professor G).

E por fim, a *perspectiva da integração curricular como proposta de formação para o trabalho*, também abordada positivamente por dois entrevistados:

... traz muito a realidade para os meninos. O curso técnico, ele mostra muito como aquilo pode ser utilizado na vida profissional deles. (...) então eles têm essa possibilidade de trabalhar com a prática e usar os assuntos e conteúdos que a gente dá nas disciplinas específicas, Biologia, etc., eles podem usar nessas disciplinas técnicas. Então isso é o grande ponto positivo que eu acho daqui (Professora A).

... a vivência do aluno aqui dentro, as oportunidades que são oferecidas pra ele de conhecimento, de convivência em grupo, de estar em acordo com aquilo que está sendo discutido na atualidade. Isso proporciona a ele um conhecimento bem diferenciado com relação a escolas que não são profissionalizantes, que só tem o Ensino Médio (Professor G).

Dentre os aspectos problemáticos da formação técnica em Agropecuária no *Campus Catu* levantados pelos sujeitos entrevistados, está *a defasagem da estrutura física das unidades educativas de produção*, que são espaços de aprendizagem das técnicas específicas de produção agropecuária como os setores de bovinocultura, avicultura, apicultura, processamento de alimentos, áreas de cultivo de culturas diversas, entre outros.

Então as condições de criação que a gente tem não condizem com o que a gente precisa para poder encaminhar e orientar o aluno. Hoje, em função da falta mesmo do aluno nos setores de produção, a gente vê os setores em condições muito precárias. Está muito distanciado do que a gente precisa para orientar o aluno (Professora F).

Então muito do que nós temos como instalação hoje, é baseada na época da fazenda modelo. Houve adaptações, mas nós não temos ainda um suporte tecnológico que acompanhe o desenvolvimento dessa tecnologia desse ambiente, como por exemplo, acredito que há sim uma necessidade muito forte de a gente se aproximar das técnicas que existem hoje. Nós discutimos isso em sala de aula, mas o material que se dispõe para esses alunos não está conectado com aquilo que nós discutimos (Professor G).

Os setores¹³, é outra questão negativa que temos que enfatizar, o investimento nos setores é fundamental que ocorra, principalmente nesse momento que temos novos cursos sendo incorporados à Instituição (Professor H) .

Nós estamos num período que a gente percebe que os nossos espaços de aprendizagem precisam ser modernizados, melhor equipados, otimizados. Eles foram constituídos ainda de uma visão antiga de educação do Técnico em Agropecuária, muito operacional (D.E.).

Embora os sujeitos entrevistados não tenham feito referências, ressaltamos que, mesmo tendo recebido investimentos recentemente, alguns espaços de aprendizagem e

¹³ O entrevistado denomina como “setores” as unidades educativas de produção, citadas e explicadas anteriormente.

suporte ainda carecem de melhorias na estrutura física e fornecimento de aporte material e de equipamentos, como a biblioteca e laboratórios das diversas áreas subjacentes ao curso. As novas instalações físicas da biblioteca e laboratórios das áreas de ciências naturais estão em fase conclusiva de construção, com inauguração prevista ainda em 2014.

Outro aspecto problemático levantado é *a carga horária do curso excessiva*, considerada pelo Professor A e pela Diretora de Ensino, em consonância com 21% das respostas apresentadas pelos estudantes da 3ª série para a mesma questão:

... mas ainda considero que é um curso a nível médio, pesado, a gente tem um número de disciplinas e de carga horária da área profissionalizante que às vezes sobrecarrega os estudantes (D.E.).

... os meninos reclamam muito da excessiva quantidade de horas aula. E aí, segundo eles, eles não têm tempo de estudar para as outras disciplinas (Professora A).

Um sistema igual a esse que a gente tem aqui [...] você coloca 39 horas-aula, eu acho que não é válido. Tudo bem, tem sido formado gente nesses últimos anos, mas será que é útil, eficiente? Isso desestimula! [...] Esse aluno não tem tempo pra se dedicar a nada. [...] A gente reclama: ah, esse aluno é desinteressado! Mas ele tem tempo para participar? (Professor I).

A dificuldade para efetivação da integração curricular é mais um aspecto problemático lembrado por dois professores entrevistados:

O problema que eu vejo hoje é essa dificuldade de assimilação, tanto dos docentes, quanto dos discentes, ver, entender o curso de forma integral (Professora D).

Não vejo assim a nível de qualificação profissional dos nossos professores um grande problema, nós temos na área aqui muitos doutores, é uma das áreas que a gente mais tem mestres e doutores, mas a gente percebe que mesmo com essa formação de mestres e doutores, a gente ainda tem, enquanto grupo, uma dificuldade de concretizar um currículo integrado (D.E.).

A parte final abordada nesse bloco refere-se a estratégias pensadas pelos entrevistados para melhorar a formação do Técnico em Agropecuária no *Campus Catu*. Percebemos que os pontos levantados relacionam-se com os aspectos considerados problemáticos pelos entrevistados ou com as críticas atribuídas ao perfil de formação do Técnico em Agropecuária no *Campus Catu*.

A partir das falas dos sujeitos, destacamos algumas estratégias, como *a modernização da estrutura física*, em alusão ao problema da defasagem da estrutura física das unidades educativas de produção:

Além das outras que fazem parte dos objetivos do IF, que é estruturar todo o Campus pra dar condições em termos de laboratórios, que já pode vislumbrar isso, equipar os setores com os equipamentos necessários, a qualidade dos animais, a qualidade das mudas que a gente tem, a área de produção, investir mais nisso aí (Professora F).

Deveria ser assim uma fazenda que fosse referência, (...) a sua estrutura e tudo, acho que a gente devia partir mais para essa parte, assim, a produção. Produzir mesmo para ter uma boa colocação, dar mais suporte (Professor B).

No que diz respeito ao problema da carga horária excessiva do curso, dois entrevistados apontam como estratégia *a reformulação curricular do curso*:

Então se pudesse diminuir o número de disciplinas para que o aluno pudesse ficar mais centrado em menor número de disciplinas eu acho que poderia ser uma estratégia para melhorar o aprendizado desse aluno (Professora F).

Então eu vejo que tem muito a melhorar, nós precisamos melhorar e uma visão que eu tenho é na reformulação da estrutura curricular desse curso, de uma maior integração da parte profissionalizante com os conhecimentos propedêuticos da matriz curricular do Ensino Médio. (...) Então essa integração curricular, eu considero que seja um dos caminhos para a melhoria e é uma coisa que a gente vem buscando já há um tempinho, tem algumas dificuldades (D.E.).

A aproximação dos estudantes com a realidade do campo é outro ponto que os entrevistados consideram salutar para a melhoria da proposta da formação do Técnico em Agropecuária, em referência ao problema que os mesmos sinalizaram sobre o distanciamento da realidade do campo.

As duas vertentes identificadas quando da menção ao problema são percebidas também nas estratégias de aperfeiçoamento, sendo a primeira delas relacionada ao ensino das técnicas específicas da Agropecuária:

Pra ficar excelente a gente tinha que ter uma forma de conquistar esses alunos ainda mais para a área técnica. Ainda acho que tem muito aluno passando pelo curso de Agropecuária e focado apenas no vestibular e não em uma formação técnica. (...) ...trazer mais conteúdos das técnicas, aproximar ainda mais a Biologia da Agricultura, das áreas de criação, eu acho que essa é uma possibilidade e é um desafio já que não tive uma formação de técnico (Professora A).

É envolver mais ainda os alunos nas atividades práticas. Então, já que a disciplina é técnica, ser uma semana em sala de aula e uma semana na prática

e estar mostrando pra eles quais os benefícios que eles poderiam ter no futuro com esse tipo de atividade (Professora C).

E tentar, na medida do possível, fazer com que esses alunos voltem para o campo, porque sem isso... O retorno do aluno para o campo, você aumentaria a carga horária, sem dúvida, mas você acrescentaria a parte prática (Professora F).

Então, se a gente conseguir elaborar projetos onde o aluno possa realmente acompanhar o dia a dia das atividades dos setores e executar essas atividades, fazer o trabalho do técnico, o acompanhamento dos indicadores técnicos, do desenvolvimento das atividades de tratos culturais produtivos, controle de enfermidades, parasitas... tanto na parte de produção agropecuária quanto de produção animal. Então se nós conseguirmos que tenhamos projetos nessas áreas, que deem esse suporte, eu acredito que seria um ponto importante para melhorar a qualidade desse técnico e também melhorar o gosto pelo próprio curso, porque ele começa realmente a praticar, a realizar a tarefa (Professor G).

E a segunda vertente está relacionada ao debate sobre a realidade do campo como fenômeno social e objeto de disputa hegemônica na sociedade, marcada pela luta dos movimentos sociais do campo para acesso a terra e melhores condições de vida:

Talvez uma estratégia fosse colocá-los mais próximos da realidade do curso, mais viagens técnicas, mais possibilidades de trazer experiência pra dentro da própria escola, da realidade do campo atual, e qual é essa realidade que eu percebo? Uma dicotomia incrível! De um lado, latifúndio, o agronegócio, versus o pequeno agricultor, pequenos e médios, enfrentando essa realidade. Esse é o contexto que penso que deveria ser enfatizado para a formação dos alunos pra gente começar a pensar na superação da formação desse Técnico em Agropecuária (Professor H).

Eu fiz essa crítica porque eu acho que é construtiva e a gente precisa adaptar um pouco do ensino, eu não sei como está hoje, mas a gente precisa adaptar um pouco do ensino para a agricultura familiar, porque eu entendo que o papel do técnico agrícola na nossa região é justamente subsidiar o agricultor familiar, porque é o que ele vê (Sindicalista R.S.).

Observamos nesse bloco de análise, através das categorias **Aspectos positivos e problemáticos**, e **Estratégias para melhorar** a formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu que os sujeitos entrevistados têm atentado para a dinâmica da proposta formativa.

Através das ideias e sugestões levantadas notamos que eles têm pensado em alternativas para que a formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu seja impactada, em benefício dos estudantes. Além disso, percebemos em algumas falas evidências de que, como sujeitos formadores, não se conformam às lógicas excludentes

instauradas na sociedade e no campo educativo, ao contrário, pensam em contrastá-las por meio de estratégias que permeiam seus próprios espaços de trabalho.

Finalmente, iremos ao último bloco de análise das entrevistas realizadas sobre a formação do Técnico em Agropecuária no *Campus Catu*.

4.4 E afinal, do que se trata o currículo integrado?

As **Concepções sobre currículo integrado** construídas pelos professores entrevistados serão tratadas nesse último bloco de análise.

Como vimos na página 72, os estudantes da 3ª série do curso Técnico em Agropecuária, quando abordados em uma questão semelhante, o conceito e objetivo de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, responderam que é um curso que prepara o aluno para o mercado de trabalho (55% das respostas) e que relaciona a área técnica/profissionalizante com o Ensino Médio (24% das respostas).

Os professores entrevistados discorreram de forma mais ampliada sobre a temática, em três linhas conceituais: *interdisciplinaridade*, *formação profissional propriamente dita e formação humana*, as quais podem ser problematizadas a partir dos fundamentos da integração do Ensino Médio à educação profissional analisados por Ramos (2008). Como vimos na página 58, a autora analisa o conceito de integração em três sentidos que se complementam: como concepção de formação humana, como forma de relacionar o Ensino Médio à educação profissional e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

A *interdisciplinaridade* como base do currículo integrado está bem evidente para alguns professores. Nesse grupo há representantes das disciplinas da formação básica e da formação específica, em proporção equilibrada. Quanto ao grau de instrução, há um professor doutor, enquanto a maioria é formada por mestres.

Cada tema desse a gente vai relacionando, sempre está estudando a Cinemática, a gente olha o que a Cinemática vai oferecer para ele na sua vida diária. Então, sempre procurando contextualizar, a prática em sala de aula, com a vida do aluno, com o desenvolvimento profissional, as suas necessidades do dia-a-dia. (...) Então a gente vai mostrando que a Física está inserida nessa formação dele de técnico (Professor B).

... e agora trabalhando num curso técnico junto com o básico no Ensino Médio, hoje eu já penso diferente essa necessidade de relacionar todas as

disciplinas, não ser uma coisa assim, estática, só Física, só Matemática. Então essa relação eu vejo agora desse jeito, uma necessidade (Professor B).

O currículo integrado é você fazer um casamento com as disciplinas, um casamento tal qual vamos transmitir para o aluno um conhecimento cruzado, que vai fazer trabalhar em grupo, o que facilita toda uma melhora de transmissão de conteúdo e conhecimento para o aluno (Professor E).

Então o currículo integrado é você conseguir trabalhar um mesmo assunto em várias disciplinas diferentes. Então aquele tema vai ser abordado por várias formas, por várias pessoas. Então na verdade, você acaba diluindo um conteúdo e aí eu acho que o aluno consegue enxergar que aquele conteúdo, aquela importância, ela está em outros meios (Professora C).

Precisa da área de História também, observar a época da Revolução Industrial e outras épocas que narram surgimentos de determinados pensamentos que a gente aplica também em termos de conhecimento de raças, do conhecimento de tudo aquilo que a gente utiliza (Professora F).

Ramos (2007) situa que o conceito de interdisciplinaridade emerge da necessidade de romper a fragmentação das ciências, de forma que os campos do conhecimento possam estar em comunicação. Como método, a interdisciplinaridade “é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas.” (p.18) e objetiva possibilitar a apropriação da realidade a partir da compreensão dos conceitos.

O destaque dado à importância da interdisciplinaridade nas falas dos professores entrevistados inevitavelmente nos reporta ao sentido da integração como relação entre parte e totalidade na proposta curricular assinalado por Ramos (2008). São conceitos distintos, mas complementares. A relação entre parte e totalidade na proposta curricular significa a integração dos conhecimentos gerais e específicos, em unidade, e para isso é possível recorrer aos pressupostos da interdisciplinaridade.

Para alguns professores, *a formação profissional* é um fundamento da concepção de currículo integrado. Nesse grupo, há dois professores das disciplinas da formação básica e um professor de disciplinas da formação específica. Um professor é especialista e os demais são mestres:

É um currículo que integra as disciplinas do médio normal com disciplinas técnicas. É um curso que visa preparar um aluno para que ele tenha uma possibilidade profissional assim que ele se forma (Professora A).

É o currículo que você dá uma formação integral ao aluno, tanto ele ter condições de ingressar na universidade, porque ele recebe um Ensino Médio de qualidade, que dá toda essa condição pra ele, ou se ele optar, ele pode partir já para uma área profissional, a partir da capacitação técnica que ele também recebe nesse mesmo período (Professora F).

Mas acredito que currículo integrado seria o diálogo entre todas as disciplinas, onde não existisse essa separação entre propedêuticas e técnicas e que a gente conseguisse dialogar em prol de algo comum que era a formação técnica, no caso, em Agropecuária (Professora D).

Percebemos nas falas desses sujeitos que a formação profissional materializa-se como um dos objetivos principais do currículo integrado, ou seja, pensam na integração em uma perspectiva de concretude. Assim, essas percepções se aproximam do sentido da integração como forma de relacionar o Ensino Médio à educação profissional discorrido por Ramos (2008). O caráter indissociável entre o Ensino Médio e a educação profissional é demarcado não somente como modalidade de oferta de educação, mas principalmente como princípio de direitos para os jovens da classe trabalhadora que precisam da formação para o trabalho, pois não podem adiar sua inserção na vida produtiva.

E por fim, dois professores se posicionaram na linha *da formação humana*. Ambos são professores de disciplinas da formação básica, nas áreas de Matemática e Ciências Humanas. Sobre o grau de instrução desses professores, temos um especialista e um mestre.

Um currículo vai ter que levar em consideração essa formação integral, a gente não pode abrir mão da formação integral desse sujeito, ele vai trabalhar, vai para o mercado de trabalho, mas ele também vai para o mundo da vida, vai ter relações políticas, amorosas, sociais e nesse mundo ele precisa ser alguém que tenha habilidade para contribuir pra superação desses dilemas que a gente tem, para a construção de um mundo mais justo, igualitário, fraterno (Professor H).

Na minha visão é um currículo que consegue fazer uma associação entre as diversas áreas do conhecimento. É um currículo focado na aprendizagem, no desenvolvimento de competências, não para lidar com uma ou outra disciplina, mas para lidar com a vida, com os desafios mesmo. Se a gente percebe, a nossa vida cotidiana não está dividida em disciplinas, ela nos impõe problemas para serem resolvidos que perpassam por várias áreas do conhecimento (D.E.).

Nesses discursos novamente percebemos mais uma aproximação aos sentidos da integração, especificamente, como concepção de formação humana (RAMOS, 2008). Nesse sentido, a integração possibilita a formação integral dos sujeitos, de forma que

trabalho, ciência e cultura sejam tomados como dimensões da vida, indissociáveis. Isso pressupõe compreender o trabalho como princípio formativo, a ciência como conhecimento da humanidade construído sob as bases do trabalho e a cultura como os valores éticos, morais e simbólicos que permeiam as práticas humanas.

Assim, percebemos que a concepção de currículo integrado ainda é discorrida de forma heterogênea pelos docentes do curso, pois anunciam suas próprias convicções acerca dos propósitos da formação integrada. Isso pode evidenciar a ausência, no *Campus* Catu, de uma construção conceitual coletiva sobre o perfil de formação do Técnico em Agropecuária em que as perspectivas mais progressistas apareçam e persistam.

Entretanto, face ao que os professores entrevistados expuseram sobre currículo integrado, em aproximação à concepção de integração discorrida por Ramos (2008), supomos que estejam receptivos a discussões mais abrangentes sobre a temática.

Reside nesse espaço, portanto, uma clara oportunidade de ampliação do papel da Supervisão Pedagógica, como proponente de projetos de formação docente continuada fundamentada nos próprios conceitos de currículo integrado levantados pelos docentes, com pontos que se aproximam da concepção de integração do Ensino Médio à educação profissional (RAMOS, 2008; KUENZER, 2009), a fim situá-los como movimento de construção do currículo integrado e não apenas como estratégia para relacionar mecanicamente o conhecimento.

Inquestionavelmente, as propostas de formação continuada docente lançadas pela Supervisão Pedagógica não podem prescindir do necessário debate sobre a complexidade do trabalho no campo. Nesse sentido, os princípios da Educação do Campo precisam ser articulados aos da Educação Profissional (CALDART, 2009) em sustentação aos próprios fundamentos da integração que versam sobre a apropriação da realidade concreta dos fenômenos na perspectiva da totalidade. Assim, as dimensões técnica e política articulam-se em unidade na dinâmica da formação para o trabalho. Se tais dimensões estiverem compreendidas ou fortalecidas nas concepções formativas dos docentes, amplia-se a possibilidade de que sejam também incorporadas ao trabalho pedagógico com os estudantes.

Salientamos que a Supervisão Pedagógica do *Campus* Catu, mesmo consideradas as limitações no quadro quantitativo de servidores do setor, tem realizado em conjunto com a Coordenação Geral de Ensino, algumas iniciativas de formação continuada docente sob a temática da integração do Ensino Médio à educação

profissional, como palestras e reuniões pedagógicas. Estas ações podem ser potencializadas, mediante integração a um projeto de formação continuada de professores que contemple, além dos princípios teóricos mencionados, a definição das linhas temáticas prioritárias da formação, as etapas, as atividades de acompanhamento e avaliação e a dotação orçamentária.

O desafio da integração do Ensino Médio à educação profissional com foco na formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu pode ainda anunciar a emergência da discussão mais abrangente sobre o papel social da Instituição, associado às especificidades da realidade do campo. Todo esse esforço demarcaria uma nova trajetória de formação no *Campus* Catu, essencialmente politécnica.

5 Considerações finais

Nosso empenho em compreender a proposta formativa do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu sempre esteve permeado pela concepção do trabalho como princípio educativo como base de uma formação que faça sentido para os sujeitos envolvidos, e como horizonte, a efervescência de transformações nas relações de produção atuais, que tanto maltratam nossa sociedade, em especial, os trabalhadores rurais empobrecidos.

Como parte construtora da formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu, inserida não apenas no ambiente físico, mas também em toda a dinâmica estrutural, institucional e operacional em que o instrumento de formação se concretiza, busquei estar atenta para não fazer julgamentos desnecessários sobre as informações levantadas juntos aos sujeitos pesquisados, principalmente os professores. Havia sim esse risco, pois conheço um pouco as suas práticas pedagógicas, algumas das suas ideias e linhas de percepção sobre ensino, pesquisa, avaliação, relação professor e aluno, dentre outros aspectos que são evidenciados quando desempenhamos juntos o trabalho pedagógico.

A própria prática da pesquisa mostrou-se colaborativa nesse sentido, pois alguns aspectos observados durante as entrevistas me surpreenderam, induzindo-me a repensar meus posicionamentos sobre os professores, na trilha de situá-los como sujeitos formadores que, com suas concepções mais conservadoras ou progressistas, mantêm em comum o desejo de construir uma proposta formativa diferenciada, além de demonstrarem um apreço inestimável pelo trabalho que desenvolvem.

A prática da pesquisa também foi decisiva para orientar meus contatos com os estudantes da 3ª série do curso, buscando entender suas lógicas como jovens em busca de afirmação profissional e de espaços de trabalho com suas próprias experiências de vida e não somente como futuros Técnicos em Agropecuária que querem um emprego em qualquer área.

Neste trabalho de pesquisa pontuamos alguns impasses observados na proposta de formação do técnico em Agropecuária do *Campus* Catu, tomando-os no plano macro como resultado das políticas públicas da Educação Profissional e Tecnológica implantadas no país que muitas vezes, tramaram orientações vinculadas ao projeto neoliberal; e no plano micro, pensamos que talvez os impasses sejam consequência da

falta de aproximação com o mundo rural concreto, em que forças sociais antagônicas protagonizam experiências formativas diferenciadas que não podem ser ignoradas nas práticas pedagógicas. Sob o ponto de vista da não conformação, tais impasses podem ser reconfigurados como oportunidades de instauração de debates mais amplos com vistas à mobilização de alternativas para sua superação.

Assim, a partir da análise dos dados pesquisados, bem como da leitura do conjunto dos elementos observados referentes à proposta de formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu, percebemos seu formato heterogêneo, constituído por concepções e práticas que podem significar avanços ou retrocessos na formação dos sujeitos.

Os impasses da proposta formativa em questão são demonstrados, por exemplo, em aspectos como a defasagem da estrutura física das unidades educativas de produção, situação muito lembrada pelos professores e estudantes pesquisados, bem como a carga horária do curso, considerada pelos mesmos, como excessiva e repetitiva. Tais aspectos podem ser resultantes do que percebemos como distanciamento da realidade do campo, quer seja no sentido mesmo do ensino da técnica como conteúdo didático que requer o desenvolvimento de atividades práticas, ou no sentido da pouca visibilidade dada ao debate sobre o campo como objeto de disputa hegemônica por grupos sociais distintos.

E nessa linha ganha espaço o discurso sobre a formação do Técnico em Agropecuária exclusivamente para o mercado de trabalho, postura que nos alerta sobre o perigo da homogeneização da lógica produtivista na concepção de educação construída no *Campus* Catu, em detrimento da promoção de espaços problematizadores que viabilizem ao estudante conhecer os contrapontos sociais e políticos da sociedade em que está inserido, especialmente no que tange à problemática do campo brasileiro.

Por outro lado, felizmente, os dados evidenciam que o discurso da formação para o mercado de trabalho não é homogêneo, há sujeitos formadores que, mesmo imersos no cenário de práticas e orientações para a formação do trabalhador na perspectiva da adaptação às demandas produtivas do capital e do agronegócio, conseguem pensar e vislumbrar outros caminhos, politicamente mais abrangentes, sob a perspectiva da formação humana, que compreende o homem como ser sócio-histórico e o trabalho como centralidade das relações sociais que determinam suas condições de vida.

O quadro qualificado de docentes que atua no Curso Técnico em Agropecuária foi outro ponto bastante evidenciado pelos sujeitos pesquisados. Concordamos que se trata de um aspecto relevante, tendo em vista que a formação dos docentes em nível de pós-graduação pressupõe maior especialização nas áreas de conhecimento que os professores atuam ou podem utilizar nas práticas de ensino e pesquisa.

Entretanto, pensamos que esse nível de formação de docentes não assegura que esses profissionais tragam para o cerne da formação proposta a dimensão histórica e política, imprescindível para que o estudante se situe em torno das perspectivas de trabalho e sociedade existentes e assim possa escolher ou enfrentar mais conscientemente seus caminhos de atuação na vida produtiva.

Muitas vezes a pós-graduação atua como condicionante para a especialização dos profissionais, mas não necessariamente contribui para a construção de uma visão abrangente de como tais especificidades sofrem influências de questões sociopolíticas que permeiam a sociedade da qual fazemos parte, construindo paradigmas de produção e relação com o trabalho. No que concerne à formação integral, tais perspectivas entre o técnico e o político não poderiam passar despercebidas e precisam ser analisadas com mais atenção.

Para lidar com tamanho desafio, a supervisão pedagógica do *Campus Catu*, como setor que também se ocupa da formação dos professores em exercício, pode assumir a vanguarda na proposição de projetos de formação continuada junto aos docentes, com o objetivo de desencadear a aproximação da teoria pedagógica à dinâmica da produção-reprodução histórica do ser humano, às relações entre trabalho e educação e aos princípios da educação do campo (ARROYO, 2008).

Não deixamos de apontar nesse estudo que a maioria dos estudantes pesquisados não pretende atuar na área de agropecuária, aspecto que pode estar relacionado ao próprio conceito de rural que está produzido no imaginário da população brasileira, como expressão do atraso e do trabalho duro, pouco remunerado.

Em contraponto, percebemos que mesmo diante de certas adversidades, já mencionadas, a proposta formativa do *Campus Catu* parece que tem incentivado alguma proporção de estudantes a se identificar com a área da Agropecuária. É nesse espaço contraditório que demarcamos a forte potencialidade de estudos e observação para a busca de alternativas que alimentem mais avanços na proposta de formação.

Talvez as poucas iniciativas didáticas de aproximação com o campo, como aulas práticas, visitas técnicas a espaços produtivos, projetos de pesquisa e extensão, bem como a influência exercida principalmente pelos professores com experiência na área da Agropecuária tenham sido determinantes para a constituição desse quadro de estudantes interessados no trabalho do campo. Percebemos isto como um elemento positivo e potencializador.

Isso pode ser resultante da perspectiva da integração curricular como base teórica da proposta de formação integrada do curso, que mesmo enfrentando desafios para sua concretização, é compreendida pelos sujeitos pesquisados como um processo em construção válido, capaz de propiciar a formação dos estudantes para a imediata atuação nos espaços de demanda de técnicos em Agropecuária e para a continuidade dos estudos em nível superior.

Entretanto, pensamos ser urgente a discussão mais pragmática sobre a proposta da formação integrada em sua dimensão de totalidade e não apenas na perspectiva da interdisciplinaridade. Falta ao *Campus* Catu pensar institucionalmente na formação integrada como articulação das dimensões técnica e política, especialmente na esfera do campo, onde a agricultura familiar camponesa e o agronegócio defendem orientações formativas distintas. Assim ampliaremos as possibilidades de nos formarmos para formar trabalhadores mais críticos, criativos, com autonomia intelectual e ética, capazes de educar-se permanentemente e mais comprometidos com a participação em experiências coletivas que nos ensinam a afirmar nossos direitos e refletir sobre as condições produtivas dessa sociedade desigual (KUENZER, 2009).

No tocante ao perfil de formação do Técnico em Agropecuária proposto pelo *Campus* Catu, observamos a partir dos dados levantados, principalmente aqueles pontuados pelos estudantes da 3ª série do curso, que são formados técnicos capacitados para exercerem as funções específicas da área com competência e responsabilidade. E dentre os estudantes que confirmaram suas pretensões em seguir na área da Agropecuária, a maioria sinalizou que gostaria de atuar no agronegócio.

Ao relacionarmos essas informações presumimos que no *Campus* Catu há sérias inclinações para o desenho de um perfil de Técnico em Agropecuária apto tecnicamente para atuar como empregado do agronegócio, dentro da lógica produtivista que dissemina as ideias de adaptação à realidade, flexibilidade, aumento de competitividade, de produtividade e de lucros, em apologia à influência empresarial na escola que mascara a subordinação do trabalhador à ordem econômica (FRIGOTTO, 2010). Mais

preocupante é supor que essa lógica esteja presente nas concepções de trabalho e sociedade construídas pelos estudantes, com grandes chances inclusive de serem reproduzidas pelos mesmos como profissionais em atividade.

Talvez por isso os estudantes pesquisados tenham demonstrado que percebem a concepção da proposta de currículo integrado como uma opção de qualificação para o trabalho, mas não a reconheçam como proposta de formação integral do jovem trabalhador, na perspectiva da formação humana, social e política.

Sobre a concepção de currículo integrado, o grupo de professores pesquisados demonstrou conhecê-la e explicitá-la com mais aproximação à perspectiva da integração curricular, como oportunidade de trabalhar os conteúdos das disciplinas de forma interdisciplinar, compreendendo que o conhecimento não pode estar fragmentado.

Também ouvimos concepções mais relacionadas à centralidade do currículo integrado como processo que viabiliza a formação profissional, através do ensino das técnicas da área específica e a formação básica, com o ensino dos conteúdos próprios do Ensino Médio, com o objetivo de preparar os estudantes para o trabalho e para continuar com os estudos. E um menor grupo de professores considera o currículo integrado como articulação de diálogos para construção de uma proposta de formação humana dos sujeitos, que contemple a formação para o trabalho e para a vida de maneira que possibilite a participação social, produtiva e política nos seus espaços de convivência.

Frente aos impasses observados na proposta de formação do Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu, os próprios sujeitos pesquisados apontam possibilidades de revertê-los na busca por avanços. Para esses sujeitos, a modernização da estrutura física é um passo importante nessa investida, a fim de propor aos estudantes a atualização das ferramentas técnicas necessárias frente às demandas produtivas. Também ressaltam a necessidade de reformulação curricular do curso, de maneira que o percurso formativo dos estudantes seja potencializado, abrangendo a redefinição dos conteúdos didáticos e da carga horária do curso para possibilitar a realização de atividades mais significativas de ensino, pesquisa e extensão.

A aproximação dos estudantes do curso com a realidade do trabalho do campo é outro aspecto lembrado pelos sujeitos formadores como estratégia de avanço na proposta de formação. Tanto no sentido de que os estudantes tenham mais acesso às técnicas produtivas da área da Agropecuária, quanto no sentido de que conheçam a realidade contraditória do campo brasileiro.

Ao concordarmos com os sujeitos pesquisados sobre o aspecto da aproximação da proposta de formação do Técnico em Agropecuária com a realidade do campo, ressaltamos que entender a composição de processos produtivos pressupõe a compreensão das relações de produção que ocorrem na sociedade, especificamente a compreensão de que as relações capitalistas são hegemônicas e disseminam em âmbito privado ou público, orientações educacionais voltadas para a manutenção e reprodução das ideias de mercado.

Pensamos ser necessário estabelecer contrapontos à lógica capitalista para a formação de trabalhadores valendo-se da concepção de trabalho como princípio educativo como centralidade do debate. O homem, ser sócio-histórico, se forma a partir do trabalho, por isso a ideia da aproximação da proposta de formação do Técnico em Agropecuária com o trabalho do campo alarga-se: os camponeses têm saberes e experiências laborais, culturais e coletivas que podem ser problematizados pelo Campus Catu, no sentido de valorizar a cultura da terra e dos povos do campo, entendendo-a como uma expressão de vida de um grupo dinâmico que age e provoca transformações significativas na sociedade. Paraphrasing Arroyo, “como educadores, temos que pensar na força que têm as matrizes culturais da terra e incorporá-las a nosso projeto pedagógico. Sobretudo, incorporar as transformações que as lutas no campo provocam nessas matrizes culturais” (2011 p. 79).

Acrescentamos como passo fundamental que a proposta formativa se aproprie da dimensão histórica e política sobre a formação para o trabalho articulada à questão agrária brasileira, sob os princípios da Educação Profissional do Campo (CALDART, 2009) e do Paradigma da Questão Agrária (FERNANDES, 2008). Afinal, a realidade do campo na atualidade é um tema que interessa a todos. Sob os princípios mencionados teremos argumentos significativos para a compreensão dessa realidade, que na sua essência, protesta contra a histórica negação dos direitos dos camponeses brasileiros e fomenta a luta pela terra como ato de resistência.

Em atendimento à necessária etapa da conclusão desse trabalho, mas não do debate, enfatizamos que a proposta de formação do Técnico em Agropecuária do *Campus Catu*, embora apresente alguns impasses para uma formação mais ampliada dos estudantes, também abriga espaços para avançar, dada a experiência do *Campus Catu* como instituição formadora na área da Agropecuária.

O caráter pedagógico dessa experiência manifesta-se na vivência e na análise de erros e acertos que valem no mínimo como aprendizagem para a comunidade acadêmica, sobretudo para os servidores técnicos e docentes encorajados a refletir sobre essa história com comprometimento e crença na formação de trabalhadores como processo político.

Embora esse histórico esteja marcado por orientações mais vinculadas ao ideário do agronegócio e da formação para o mercado de trabalho, por força inclusive da lógica de mercado presente na sociedade, notamos que esse discurso não se faz homogêneo ou definitivo pelos sujeitos formadores, alguns deles pensam em alternativas diferenciadas como contraponto, na perspectiva da formação humana, ou mostram-se receptivos ao debate em torno do tema. Tal cenário torna-se um alento perante este quadro de orientações contraditórias do Governo Federal e do MEC que, por exemplo, divulgam para todos os cantos a expansão da oferta de Ensino Médio Integrado, mas também investem na proliferação de cursos profissionais aligeirados através do PRONATEC Campo.

Resta saber se teremos unidade e fôlego para enfrentar o grande desafio de suscitar um debate ampliado sobre a formação do Técnico em Agropecuária no *Campus* Catu perante esse cenário contraditório. Como inspiração, lembremos da nossa capacidade de indignação perante as injustiças sociais que adoecem o mundo.

Ressalto a importância deste trabalho para a minha formação enquanto pesquisadora da área de educação e atuante, envolvida com o objeto de pesquisa. Acredito que o conhecimento produzido nessa caminhada contribuiu significativamente para o meu amadurecimento teórico, que não se esgota aqui, apenas sinaliza outras perspectivas e necessidades do conhecer como lida incansável do profissional da educação.

Ao ingressar no Mestrado em Educação buscava ampliar minha competência pedagógica para melhor compreender a Educação Profissional, área em que estou profissionalmente inserida, e assim poder posteriormente colaborar de forma mais fundamentada na operacionalização dos cursos do *Campus* Catu, especialmente no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Ao longo do percurso do mestrado, minhas perspectivas foram gradativamente ampliadas, pelas inferências que conseguia fazer a partir dos estudos teóricos, dos debates, das orientações e da participação no Grupo de Estudos da Educação do Campo. Percebi que não bastaria apenas conhecer os fundamentos da Educação Profissional

para discutir a formação do Técnico em Agropecuária do *Campus* Catu, era preciso apropriar também o debate sobre a Educação do Campo, assim minha percepção seria mais equilibrada e subsidiada por contornos concretos. Era preciso pensar não somente na melhor operacionalização do Curso Técnico em Agropecuária, mas principalmente no processo de formação dos estudantes como sujeitos que podem instigar novas concepções de trabalho no campo. Tentei seguir essa trilha.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica in FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 2008

_____; A Educação Básica e o Movimento Social do Campo in ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, Vozes, 2011

ASSOCIAÇÃO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS (ARCAFAR). et al. *Declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e trabalhadoras, povos do campo das águas e das florestas*. Brasília, 2012

BAHIA. Secretaria do Planejamento. *Territórios de Identidade*. Salvador. Disponível em <http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>. Acesso em 15 jul 2013

BOURDIEU, Pierre. Compreender in BOURDIEU, Pierre (org). *A miséria do mundo*. Petrópolis, Vozes, 2008

BRASIL. *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. *Decreto Federal Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 30 mar. 2014

_____. *Decreto Federal Nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o §2º do art. 36 e arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 dez. de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. *Decreto Federal 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. Brasília, 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. *Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 03 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013*. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?>

option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada. Acesso em 16 jul 2013

_____. Ministério da Educação. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Documento Base*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. 2009. Acesso em 26 novembro de 2012. Disponível em http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes*. 2010. Acesso em 13 julho de 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841

_____. *Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006*. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acesso em 17 fev 2014

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

_____. *Sobre Educação do Campo*. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução Nº 04/1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol0499.pdf. Acesso em: 02 fev. 2011.

_____. *Resolução Nº 01/2005*. 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 nº 5.154/2004. Brasília, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol0105.pdf. Acesso em: 23 jan. 2014.

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

_____; RAMOS, Marise. *A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres*. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

COURA, Helena Luiza Oliveira. *A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: análise do curso técnico em agropecuária*. Dissertação de Mestrado. /UFBA/Faculdade de Educação - 2012.

DUARTE, José Carlos Silveira. *Territórios de identidade e multiterritorialidade - Paradigmas para a formulação de uma nova regionalização da Bahia*. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação /UFBA, Salvador, 2009.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CATU. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*. Catu, 2006.

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

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

_____. *Delimitação conceitual de campesinato*. Texto para debate do item 2.1.1. do Plano Camponês. 2004

_____; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (texto preparatório) in ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, Vozes, 2011

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Manifesto à Sociedade Brasileira*. Brasília, 2012

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

_____; CIAVATTA, Maria. *A formação do cidadão produtivo*. Brasília: INEP, 2006

_____; RAMOS, Marise. *A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOOGLE MAPS. Disponível em <https://maps.google.com.br/>. Acesso em 22/ Jan/ 2014.

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

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. *Perguntas frequentes: o que é módulo fiscal?* Disponível em <http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/fale-conosco/perguntas-frequeentes>. Acesso em 30 mar 2014

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Campus Catu. Secretaria de Registros Acadêmicos. *Dados acadêmicos sobre o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*. Catu, 2011a.

_____. Diretoria de Administração e Patrimônio. *Organograma do IF Baiano – Campus Catu*. Catu, 2013.

_____. Setor de Supervisão Pedagógica. *Quadro de docentes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*. Catu, 2013.

_____. *Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IF Baiano*. Salvador, 2011b.

_____. *Edital de Retificação N° 85/2011 - Processo Seletivo para ingresso de estudantes em 2012.1 e 2012.2*. Salvador, 2011c. Disponível em <http://www.ifbaiano.edu.br/concursos/portal/discente2012>. Acesso em 14 / Fev / 2014.

KOLLER, Cláudio Adalberto. *A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a sua relação com o modelo agrícola convencional*. Dissertação de Mestrado em Educação – UFSC, Florianópolis, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. (org) *Ensino Médio - Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2009

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

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). *Indicadores Educação do Campo - Síntese*. [s.d.]. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/arquivos/ind_campo_indigena_e_quilombola.pdf. Acesso em 20 Mai de 2014.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria da Agricultura Familiar. *Sobre o PRONAF*. Brasília, s.d. Disponível em <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf>. Acesso em 28 fev 2014

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

MUNARIM, A. *Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção*. XXXI Reunião anual da Anped. GT 03: Movimentos sociais e Educação. Caxambu, MG, 2008

OLIVEIRA, Marcelo S. *De Fazenda Modelo à IF Baiano: a trajetória do Campus Catu (1895-2010)*. Catu: O Blog de História do IF Baiano Campus Catu, 16 jan 2010. Disponível em: <http://historia-ifbaiano.blogspot.com.br/2010/01/de-fazenda-modelo-ifbaiano-trajetoria.html>. Acesso em 11 abr 2014

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. *Concepções Teóricas da Pesquisa em Educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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

_____. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Texto para o Seminário realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, ago. 2007

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1985

SANTOS, João Paulo C.; SILVA, Karina M^a das Graças C; PEREIRA, Simone Borges Medeiros. *Tipologia dos municípios baianos com base em análise multivariada*. Textos para discussão Nº 02. Publicações SEI, 2011. Disponível em http://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/textos_discussao/texto_discussao_02.pdf. Acesso em 13 jul 2013.

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

_____. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro, Fiocruz, Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989

SCHNEIDER, Sergio. *Reflexões sobre diversidade e diversificação - Agricultura, formas familiares e desenvolvimento rural*. Revista Ruris, vol. 4, n.1, p. 85-131, mar, 2010.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL. *Perfil dos Territórios. Território Litoral Norte e Agreste Baiano*, 2010. Disponível em <http://www.faeb.org.br/perfil-de-territorios/litoral-norte-e-agreste-baiano.html>. Acesso em 25 jul 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; MODERNA. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*. Moderna, 2012

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2010.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade*. Estudos, Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, 2003.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010