

**UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PARA O
TRABALHO NO CURSO TÉCNICO DE AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO DO CAMPUS CASTANHAL – IFPA**

*AN ANALYSIS OF UNDERSTANDING SOCIAL FUNCTION IN THE VOCATIONAL
TRAINING OF THE AGRICULTURAL TECHNICAL COURSE INTEGRATED TO THE
HIGH SCHOOL OF CAMPUS CASTANHAL – IFPA*

¹Reinaldo Eduardo da Silva Sales.

²Josiane Costa Almeida.

³Felipe Garcia Passos.

¹IFPA - Instituto Federal do Pará. E-mail: reinaldo.eduardo@ifpa.edu.br.

²IFPA - Instituto Federal do Pará. E-mail: josiane.almeida@ifpa.edu.br.

³IFPA - Instituto Federal do Pará. E-mail: felipe.passo@ifpa.edu.br.

Artigo submetido em 26/10/2022, aceito em 12/04/2022e publicado em 27/05/2022.

Resumo: Este trabalho analisa a concepção da função social da formação profissional no curso Técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Campus Castanhal do Instituto Federal do Pará. A análise é feita por meio da comparação entre os projetos pedagógicos curriculares de 2017 e 2019, quando o documento foi reformulado, e nas experiências dos autores no processo de reformulação. A análise baseou-se nas leis que regem o ensino médio e o técnico e também nos conceitos de politécnica e de trabalho como princípio educativo e ensino integrado. Os resultados encontrados revelam dualidade de concepções da função social da formação para o trabalho, entre um entendimento tecnicista e outro que busca a integração de conhecimentos, gerando tensionamentos nas relações cotidianas entre professores, hierarquização dos conhecimentos, cisão do saber e formação parcial dos estudantes.

Palavras-chave: Curso técnico integrado ao ensino médio; Função social da formação profissional; Ensino integrado.

Abstract: This work analyzes the conception of the social function of professional training in the Agricultural Technical Course Integrated to High School at the Castanhal Campus of the Federal Institute of Pará. reformulated, and in the authors' experiences in the reformulation process. For this, we are based on the laws that govern high school and technical education, on the concepts of polytechnic, work as an educational principle and integrated teaching. The results found reveal a duality of conceptions of the social function of training for work, between a technical understanding and another that seeks the integration of knowledge, generating tension in the daily relationships between teachers, hierarchization of knowledge, split of knowledge and partial training of students.

Keywords: Technical course integrated to high school; Social function of vocational training; Integrated teaching.

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual da educação básica no Brasil está marcado por reformas curriculares que prometem adequação da formação do jovem às demandas, sobretudo econômicas, do país. As alterações propostas nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, chamados de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), estão sendo implementadas e têm impactos também no ensino superior, já que a formação de professores nas licenciaturas deve ser feita de acordo com o prescrito para o ensino básico.

Os movimentos que apoiaram as reformas dos currículos não apresentaram explicitamente o debate em torno da função social do trabalho ou ainda da função social da formação profissional na escola. Ao contrário, como parte da “reforma empresarial da educação” (FREITAS, 2018), os grupos privados aproveitaram a crescente sensação da população de que a economia tem o papel central na construção das condições do que temos enquanto sociedade, entendimento que Dardot e Laval (2016) intitulam “a nova razão do mundo”, e se empenharam na aprovação dos novos currículos pautados na preparação dos jovens e da educação para as demandas dos processos de lucros possíveis atualmente.

Apesar da discussão nos termos acima dispostos ter sido produzida com consciência nos âmbitos das instituições de ensino superior e associações de professores, ela não teve o impacto suficiente nas atuações dos docentes no ensino básico para que gerasse força coletiva que questionasse, comprometesse ou mudasse o encaminhar das proposições em Brasília.

No entanto, a elaboração de uma contra-narrativa foi percebida nos tensionamentos e conflitos que ocorreram durante a reformulação curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no *Campus* Castanhal do Instituto Federal do Pará (IFPA). Este processo evidenciou dissensões entre docentes quando se pautou qual seria a concepção da função social dos institutos federais e o entendimento da formação para o trabalho que deveria exercer. Algumas destas experiências ocorridas durante esta reformulação curricular serão descritas ao longo deste texto, no entanto, para maior aprofundamento do processo sugere-se a leitura de Passos e Sales (2019).

Deste modo, justificamos a pertinência do debate sobre a função social do trabalho não apenas pelo contexto das reformas em nível nacional, mas, também, a nível local, pelos tensionamentos e conflitos cotidianos atrelados a elas que influenciam professores/as e técnicos/as em assuntos educacionais a construírem posturas e práticas pedagógicas distintas, de acordo com cada compreensão de formação dos estudantes dos cursos técnicos de ensino médio no *Campus* Castanhal.

Diante do exposto, e tendo como base os conceitos de politecnia e de trabalho como princípio educativo, este artigo tem o objetivo compreender as diferentes concepções de função social da formação para o trabalho no *campus* supracitado e refletir sobre o impacto que elas têm gerado nas relações cotidianas dos profissionais da educação e na formação dos estudantes do *campus* mencionado. Para tanto, além de conceitos basilares citados, compararemos os textos dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de 2017 e 2019 com base na experiência dos autores no processo de reformulação do PPC vivido em 2019.

2 RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Dois elementos são centrais na discussão sobre a função social da formação profissional no Ensino Médio: a educação e o trabalho. Analisaremos nessa seção como estes

termos têm sido articulados dentro da formação básica à luz de Marx (1983, 1984), Gramsci (2017), Saviani (2003), entre outros, e da legislação nacional.

De acordo com o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (9394/96), a educação formal média deve proporcionar:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Art. 35, Lei 9394/96)

Como define a Lei, a abrangência da formação média deve promover conhecimentos para seguimentos distintos de vida do egresso, garantindo-lhe pensamento crítico e preparo para a continuação dos estudos em nível superior e para o mundo do trabalho. A seção seguinte da Lei trata da educação profissional técnica de nível médio, isto é, da ocasião de oferta do curso técnico concomitante ou subsequente ao ensino médio. O primeiro artigo da seção frisa que a formação básica determinada anteriormente não pode ter prejuízo, independentemente do modo de oferta do curso técnico.

Em relação ao entendimento de trabalho para a formação técnica, no artigo 6 do capítulo 2 da resolução nº 6 de 2012, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estão estabelecidos os princípios norteadores da modalidade. Dentre os itens que fazem menção à compreensão do que seja trabalho, destacamos a constante referência aos objetivos da educação básica, mencionados acima e, no item três, consta um entendimento de trabalho, o qual é “assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular”.

Assumir o trabalho como princípio educativo estabelece uma compreensão particular sobre trabalho que é desenvolvida em estudos sociológicos e filosóficos de Gramsci (2017) cujo alicerce conceitual central está na obra de Marx (1983, 1984). Para Marx, o ser humano se constitui por meio do trabalho que executa em contato com o meio, natureza e sociedade, gerando conhecimento e cultura.

É nesse sentido que Saviani (2003) define e caracteriza a existência humana pelo trabalho. É ele quem diferencia o ser humano dos animais. Os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, se adaptam a ela. Já o ser humano faz o contrário: ajusta a natureza às suas necessidades, processo que é mediatizado pelo trabalho. Desta forma, trabalhar não é outra coisa senão agir sobre o meio material, transformá-lo e, dialeticamente, se transformar.

Nesse sentido, Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017) entendem que o ser humano é processo-produto de suas relações entre si e com a natureza. Esse é um movimento histórico de fazer cultura por meio do trabalho, enquanto práxis mediadora e transformadora não só da natureza como do próprio ser humano. Na sociedade moderna, o trabalho está intrinsecamente associado ao capitalismo, que ao longo de sua trajetória criou técnicas de produção e incorporou os conhecimentos como força produtiva, articulando a ciência e a escola aos seus interesses.

No início do processo histórico, a escola estava restrita a pequenas parcelas da sociedade. Inclusive, a própria etimologia desta palavra está ligada ao ócio e ao lazer, relacionando essas condições sociais à existência humana. Na Grécia, por exemplo, a escola

era o local do ócio e o ginásio era onde se praticavam os jogos. Era uma sociedade que, em seu conjunto, se apropriava do trabalho escravo. Nessas condições, as funções intelectuais e, portanto, também a escola, ficava limitada a uma pequena parcela da sociedade.

Para Saviani (2003), com o capitalismo e a necessidade crescente de dominar a natureza, a função da escola foi ressignificada. O currículo passou a envolver conhecimentos que possibilitariam ao ser humano conhecer, intervir e transformar a natureza. Progressivamente vão se desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída e que leis regem seu funcionamento. É neste contexto que se consolidam as Ciências Naturais.

Por outro lado, os seres humanos também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência. Por isso surge a necessidade de conhecer como nos relacionamos, o que é proibido e o que é permitido fazermos e como as formas de controle social se constituem. A escola passa, então, a incorporar outro conjunto de conhecimentos, que ficou conhecido como Ciências Sociais.

Com o avanço do capitalismo industrial a partir do século XIX, as pessoas passam a se concentrar mais nas cidades, formando um amplo mercado de trabalho fabril. Uma das necessidades primárias para esses trabalhadores era dominar os processos produtivos por meio da linguagem escrita. Decorre daí a universalização da escola e é sobre essa base que vai se estruturar o trabalho como princípio educativo (CARVALHO, 2019).

No entendimento de Saviani (2003), à medida que o processo escolar se desenvolve, há a necessidade de explicar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho e é no ensino médio que esta questão se apresenta. Nesta etapa, o trabalho já aparece como uma condição, não apenas do sujeito, mas coletiva. E é nesse contexto que a escola se torna fundamental na produção de subjetividades adaptadas às necessidades do mercado e ao fato de tentar explicar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna.

Reflexo deste momento histórico é o surgimento do modelo de produção taylorista. Nele os trabalhadores se especializavam em um ramo produtivo, através de movimentos repetitivos e com o tempo sob controle, o que otimizaria a produção e garantiria os lucros à burguesia industrial.

Para Carvalho (2019), o taylorismo desempenhou um papel importante, já que a partir do estudo do tempo e do movimento foi possível detectar quais eram as tarefas simples que cada trabalhador tinha de desenvolver para contribuir na produção de determinados bens. Para capacitar trabalhadores “eficientes” e em larga escala é que se tem um novo objetivo para a escola. Sobre isso, Saviani (2003, p. 138) cita uma frase atribuída a Adam Smith, em que reconhecia ser necessária a “instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”. Isto significa que os trabalhadores precisariam dominar o mínimo possível de informações para serem capazes de “produzir” e atuar como mão-de-obra alienada no mercado de trabalho.

É assim que surge a concepção de ensino tecnicista. Para Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), esta é uma forma capitalista burguesa de entender a educação como extensão da fábrica. Ela é uma tendência pedagógica que se pauta na fragmentação do trabalho em atividades parciais. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado.

Tal concepção reproduz a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. Visto desta forma, o tecnicismo é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo decisório.

Para Carvalho (2019), essa contradição escola-fábrica foi permeada pelas concepções ideológicas da divisão social de classes e do trabalho, fazendo com que a educação profissionalizante desde o seu surgimento possua esse caráter dualista, que acaba por separar o pensar crítico do fazer profissional, atendendo assim, principalmente a interesses econômicos alheios aos próprios estudantes.

Em outra perspectiva, Gramsci (2017) propõe que a formação técnica seja feita sem deixar de conectar o potencial das técnicas das discussões feitas no âmbito da sociologia, da filosofia, da história e da geografia. Desta forma se configuraria o ensino Politécnico. Para o autor, a escola não pode ser alijada da função de promover a conscientização política de seus estudantes sob a pena de estabelecer de maneira mais intensa o distanciamento entre aqueles que propõem a política, a economia e a cultura de modo organizado coletivamente e aqueles que não têm acesso direto a ideias e meios para proporem articulações próprias.

3 AS ORIGENS DO ENSINO POLITÉCNICO

O ensino politécnico surge como nova concepção pedagógica durante o capitalismo industrial. Esta tinha como objetivo possibilitar uma formação integral aos trabalhadores, superando a dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual.

Em sua origem, o termo politecnia referia-se ao domínio das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Literalmente, significa “múltiplas técnicas” e na pedagogia relaciona-se à capacidade de executar diferentes modalidades de trabalho, garantindo a formação integral do sujeito (MANACORDA, 2013).

Na abordagem marxista, o conceito de politecnia implica a associação entre fazer e pensar, o que, segundo a tradição socialista, demarcaria uma visão contrária ao modelo capitalista de educação. A politecnia foi pensada para que, a partir de uma formação humana integral, o sujeito tenha condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, orientando-se para a superação da dicotomia entre instrução profissional e instrução intelectual.

Para Saviani (2003), sua função não seria adestrar um trabalhador para executar uma determinada tarefa requerida pelo mercado de trabalho, antes, porém, se trataria de propiciar-lhe um desenvolvimento *omnilateral*, isto é, que envolva todos os aspectos da prática produtiva, inclusive de domínio dos princípios que organizam a produção moderna. A noção de politecnia se contrapõe à ideia de escola dual, que prepararia uns para o fazer e outros para as funções dirigentes da sociedade.

No entendimento de Gonzaga *et al.* (2014), o conhecimento produzido pelo ensino politécnico, que toma o trabalho como princípio educativo, valoriza os saberes dos diferentes sujeitos, tornando-os pessoas críticas, autônomas, socialmente ativas e preparadas para transformar sua realidade.

O trabalho como princípio educativo propicia um processo de ensino/aprendizagem diferenciado que desnuda as relações de poder inerente à sociedade e possibilita aos sujeitos compreender como ocorre a apropriação desigual da riqueza gerada pelo trabalho. Visto desta forma, o trabalhador-estudante tem não apenas condições de compreender os princípios científicos que assimilou de maneira teórica durante seus estudos, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento para transformar sua realidade.

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia apresenta novas formas de organização dos conteúdos a partir da prática social, mediada pelo diálogo entre os sujeitos e as diferentes áreas do conhecimento, bem como o protagonismo do/a aluno/a sobre a

quantidade de conteúdo, que frequentemente são apropriados de forma mecânica (RIBEIRO; SIMIONATO, 2016).

Para Reis, Azevedo e Gonzaga (2019), esse modelo de ensino desafia a educação que prepara exclusivamente para o mercado quando dissemina conceitos progressistas para orientar a práxis pedagógica, insubordinando-se à educação hegemônica proposta pela lógica da economia capitalista.

No cenário atual, em que a maior parte da população estuda em escolas públicas, o ensino politécnico se apresenta como estratégia para a superação das condições desiguais de vida. De acordo com Ribeiro e Simionato (2019), para a maioria da população formação dos jovens acontece de maneira parcial em termos de entendimento da sociedade e do mundo do trabalho ainda que, contraditoriamente, ela seja adequada aos setores de serviços e comércio, espaços muitas vezes nos quais a intelectualização do trabalho não é esperada.

Foi pensando em criar condições de vida e trabalho diferentes da representada no modelo dual de formação de jovens que o Estado Brasileiro institucionalizou a Rede Federal de ensino em 2008 inspirado nos princípios da educação politécnica. Hoje essa rede se encontra personificada nos Institutos Federais (IFs) existentes hoje em todo o território nacional.

Para Carvalho (2019), a criação dos IFs preconizou o desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia a nível regional, tornando-se instituições comprometidas com a realidade local. Nesse sentido, a efetivação dos IFs se constitui em estratégia de ação política e de transformação social, tendo em vista a construção e fortalecimento de rede de saberes por meio do trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Em muitos casos, os IFs foram instalados em estrutura física e de profissionais que já existiam no âmbito nacional, sobretudo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e das Escolas Federais Agrotécnicas. No entanto, a maioria dos *campi* foram construídos a parti de 2008.

A Educação Profissional, apesar de ter uma configuração pedagógica dualista no contexto dos IFs como veremos a seguir, tem a proposta de estar diretamente relacionada com o desenvolvimento integral do sujeito e, conseqüentemente, com todas as dimensões humanas, como destacado na legislação que tem sua base no conceito de trabalho como princípio formativo. Esta concepção-base dos IFs traz em si um conjunto de soluções para as problemáticas históricas, atreladas principalmente a concepções de desenvolvimento econômico e de desigualdade social que necessitam ser superadas.

Assim, é diante do desafio de efetivar um ensino profissional de nível médio que emancipe politicamente seus estudantes e os preparem tecnicamente que analisamos em seguida as concepções de função social da formação profissional no Curso Técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no âmbito do *campus* Castanhal do Instituto Federal do Pará.

4 CONTEXTO DA PROBLEMÁTICA

A análise sobre as concepções da formação técnica aqui proposta tem origem nas atuações dos autores no *campus* Castanhal do IFPA, sobretudo durante os processos de Reformulação Curricular (RC) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ocorridos em 2019. Para tanto, tensões e características do corpo docente e itens centrais das versões de 2017 e 2019 do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio serão os objetos de análise. Tal investigação embasa-se teoricamente em Gramsci (2017), Saviani (2003), Ribeiro e Simionato (2016), Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017) e Reis, Azevedo e Gonzaga (2019), cujas ideias centrais foram abordadas nas seções anteriores.

O que hoje constitui o *campus* Castanhal do IFPA originou-se a partir de uma instituição educacional voltada para o ensino agrícola fundada em 1921 com o nome de Patronato Agrícola Manoel Barata, no distrito do Outeiro, em Belém. Em 1972 essa instituição foi transferida para a cidade de Castanhal. Em 1979 teve seu nome alterado, desta vez para Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (ALMEIDA; PAIXÃO, 2017). Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária (IFPA Castanhal, 2017), apenas em 2008, a partir do Decreto Federal nº 11.892, passou a ter a denominação atual.

O *campus* é um dos mais antigos, com maior número de alunos e de servidores de todo o IFPA. Nele há oferta de educação profissional nos diferentes níveis de ensino: médio (concomitante e subsequente), superior (licenciatura e bacharelado) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). São turmas únicas na especialização, mestrado e doutorado, cinco cursos superiores, quatro turmas anuais em cursos técnicos integrados ao ensino médio e cinco cursos técnicos subsequentes, com mais de 1.500 estudantes (PASSOS; SALES, 2019).

Os cursos existentes no *campus* se concentram em duas áreas do conhecimento: uma relacionada ao setor agropecuário e outra ligada às tecnologias da informação (TI). Na área de TI, os cursos existentes são de técnico em informática integrado ao ensino médio; subsequente em redes de computadores e licenciatura em informática. No perfil agropecuário, os cursos são um de mestrado e doutorado relacionados ao desenvolvimento rural em empreendimentos agroalimentares; graduações em Agronomia, Engenharia de Pesca, Engenharia de Alimentos; os cursos técnicos subsequentes Meio Ambiente, Agropecuária, Agroindústria e Floresta e o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

A predominância dos cursos voltados para a realidade do campo segue a tradição da instituição construída desde a sua instalação na cidade e tal identidade é reconhecida pela população local e regional. Para tanto, foi constituído como um *campus*-fazenda, dispondo de grandes áreas construídas para práticas de bovinocultura, caprinocultura, psicultura, sistemas agroflorestais, horta, entre outros. Meios fundamentais para formação de estudantes que possam atuar em atividades agroalimentares, extensão rural e em instituições de agricultura familiar.

Para cumprir seus objetivos, as atividades curriculares são previstas para serem desenvolvidas a partir da indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão. Nesse contexto, o ensino integrado utiliza eixos orientadores como ponto de partida para a construção do conhecimento científico. As disciplinas, portanto, precisam ser entendidas como meios para perceber e compreender aspectos gerais determinados por eixo, exigindo interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber.

5 A DUALIDADE DE CONCEPÇÕES DA FUNÇÃO SOCIAL PARA O TRABALHO NO CAMPUS CASTANHAL DO IFPA

Comparando as versões de 2017 e 2019 do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, notam-se mudanças decorrentes do processo de reformulação em que professores, sobretudo por conta da atuação dos docentes das disciplinas de ciências humanas, naturais e linguagens, que foram ativos no processo sob a ameaça de junção ou diminuição desproporcional de suas disciplinas (PASSOS; SALES, 2019).

No que diz respeito à análise da concepção social de formação dos estudantes para o trabalho, destacamos as mudanças ocorridas na composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), nos objetivos do curso e no perfil profissional do egresso. Em primeiro lugar, tratamos do NDE por este constituir o conjunto de docentes responsáveis pela criação e

reformulação dos PPCs, de acordo com a resolução nº 01, que institui tais núcleos (MEC, 2010).

No PPC de 2017, o NDE do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio era formado por 9 docentes, dos quais 7 eram professores de disciplinas do eixo técnico do curso e somente 2 professores eram das disciplinas do núcleo comum do ensino médio, eixo que ficou conhecido como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não havia nenhum representante das disciplinas de ciências humanas neste NDE, demonstrando de que o fato de as disciplinas de humanidades serem as mais ameaçadas na reformulação que ocorreria em 2019 vinha/vem sendo construído a longo prazo.

Esta reformulação que impactaria seriamente na estrutura do curso, inclusive na concepção sobre a função social da formação profissional que seria estabelecida e que, como mostraremos adiante, tinha notoriamente forte orientação tecnicista para o mercado concorrencial desigual.

Outro ponto a se considerar em relação à quantidade de professores neste curso é que, mesmo ele sendo o curso com maior contingente de estudantes e professores do *campus*, havia, no PPC de 2017, um número baixo de docentes para atuar com as humanidades (7 no total) se comparado ao número de professores das disciplinas técnicas (61 profissionais), o que, no caso do perfil dos docentes do *campus*, contribuía para construção de uma identidade do curso voltada para o fazer técnico alheio às possibilidades de desenvolvimento integral do estudante.

Como consequência do desequilíbrio na quantidade de docentes do curso e da composição deste NDE, o PPC de 2017 tinha como objetivo geral

Formar profissionais técnicos em Agropecuária integrados ao ensino Médio habilitados para atuarem em qualquer etapa da cadeia produtiva agropecuária [...], buscar e oferecer mudanças para o setor agropecuário [...] que harmonize produção e qualidade de vida. (IFPA Castanhal, p. 16-7, 2017).

É importante perceber que o objetivo se restringe à atuação do egresso no mercado de trabalho, tendo o conhecimento técnico não como veículo de possibilidades de vida, mas como meio de aplicação para inserção do estudante nas cadeias produtivas já existentes. Essas características são reforçadas nos treze objetivos específicos nos quais não há referência a aspectos éticos, sociais e/ou culturais, cujas construções se originam nas ciências humanas, conforme segue:

Manejar, de forma sustentável, a fertilidade do solo e os recursos naturais; Planejar e executar projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água; Selecionar, produzir e aplica insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas); Desenvolver estratégias para reserva de alimentação animal e água; Realizar atividades de produção de sementes e mudas, transplante e plantio; Realizar colheita e pós-colheita; Realizar trabalhos na área agroindustrial; Operar máquinas e equipamentos agrícolas; Manejar animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade). Desenvolver atividade de gestão rural; Observar a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho de acordo com as normas vigentes; Projetar instalações rurais; Realizar manejo integrado de pragas, doenças e plantas espontâneas; Realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais e cadastro ambiental rural. (IFPA Castanhal, p. 17, 2017).

Como revela o trecho acima, o curso estava voltado para atender às demandas por formação profissional do mercado, cujas principais habilidades estariam relacionadas aos cumprimentos de etapas da cadeia de produção para otimização dos processos. Por isso, se planejava uma formação para o fazer profissional, não se atentando aos demais aspectos da vida social como cidadania, emancipação política e continuidade da vida acadêmica, conforme institui a LDBEN (1996).

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos do curso, a formação esperada implicaria em práticas pedagógicas naturalizadas pela cisão do saber, justaposição e hierarquização de disciplinas, avaliação classificatória e a formação parcial do indivíduo.

Segundo Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), nesta forma de pensar o ensino, os processos produtivos e, por extensão, os processos socioculturais são parcializados intencionalmente para que as potencialidades humanas sejam reduzidas àquelas que interessam à lógica econômica atual. Tal concepção também vai implicar na permanência da divisão social entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam (GRAMSCI, 2017).

Por fim, o perfil do egresso almejado estava também restrito à sua atuação técnica, conforme PPC:

O profissional formado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio deve dispor de uma sólida formação conceitual aliada a uma capacidade de aplicação prática de conhecimentos técnico-científicos em sua área de atuação de forma atender os princípios da sustentabilidade e da preservação do meio natural, agregar valor econômico e auxiliar na organização e valor social ao indivíduo, e deve estar apto para atuar na seguintes ocupações: gestão de propriedades rurais, empresas comerciais agropecuárias, atuar em estabelecimentos agroindustriais, empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, parques e reservas naturais, cooperativas e associações rurais, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 2014, de acordo com as normas associadas ao exercício profissional, Lei nº 5.524/1968. Decreto nº 90.922/1985. NR nº 31 de 2005 - MTE. Técnico em Agropecuária (CBO- 321110) (IFPA Castanhal, 2017).

A manutenção do perfil de egresso, assim como das outras características do curso supracitadas estava anunciada para a reformulação que resultaria no PPC de 2019, mas ainda havia a adição de dois agravantes correlacionados: a redução de carga-horária, o que motivava fundamentalmente a reformulação, e estava prevista na resolução nº 05 de 2019 (IFPA), e a sugestão de que tal diminuição fosse feita a partir da junção de disciplinas do eixo básico ou a sua submissão a disciplinas do eixo técnico, indicação que consta em documento da PROEN (IFPA, 2017), cenário que foi analisado em Passos e Sales (2019).

Contudo, o contexto descrito foi compreendido por docentes do eixo básico e compartilhado com seus pares de formação que se articularam para participar da reformulação do PCC imbuídos de fazer mudanças nas tendências iniciais anunciadas. Esse processo gerou uma nova configuração do NDE, com um número bem maior de representantes, 28 professores, dos quais 15 pertenciam à área técnica do curso e 13 docentes das disciplinas básicas, sendo 5 das humanidades.

A reformulação curricular ocorreu por meio de reuniões nas quais foram discutidos, por docentes e técnicos em educação, os itens do PPC. Em muitas delas era comum a polarização e tensionamentos entre os professores de formação básica (de disciplinas de ciências humanas, naturais e linguagens) com os professores da formação técnica (concentrados nas áreas de agronomia e veterinária) sobre como ocorreria a diminuição da carga-horária, qual seria a função do curso, como se daria a estratégia de ensino integrado e até mesmo qual seria o papel do instituto federal na formação social.

Os docentes do eixo básico do curso se sentiam obrigados a justificar o porquê de sua existência e de sua permanência nos cursos de ensino integrado do *campus*. Foi, como disse um professor de Filosofia no calor dos debates, “como reinventar a roda todo dia”. Tinham que provar a importância nos cursos politécnicos, algo que a própria lei de criação dos Institutos Federais já garantia.

Uma reunião após a outra iam se definindo os pontos em apreciação. Em uma dessas reuniões foram reelaborados os objetivos do curso e o perfil do egresso, que até aquele momento contemplavam somente a parte técnica, demonstrando a força que tinha na

configuração do curso como um todo. Como uma forma de resistência, foi acrescentada a Lei 11.645, discutido a lei de criação dos IFs e os impactos da Reforma do Ensino Médio.

Após alguns embates foi definido o objetivo geral do curso, que passou a ser:

Garantir a formação integral do profissional técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com autonomia intelectual e pensamento crítico na construção do sujeito reflexivo a partir dos princípios humanistas, éticos e culturais, assim como, o desenvolvimento das competências específicas em toda cadeia produtiva da agropecuária e desenvolvimento rural, considerando a preparação para o mundo do trabalho, cidadania, sustentabilidade e qualidade de vida. (IFPA Castanhal, p. 15, 2019)

A inserção das noções de autonomia intelectual, pensamento crítico, de valores éticos e culturais foi considerada uma conquista, uma vez que até então não eram contempladas neste curso. Além disso, foram adicionados três objetivos específicos:

Promover o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética, cidadã e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, expressão, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política.

Compreender as manifestações da cultura corporal do movimento na formação do sujeito. (IFPA Castanhal, p. 15, 2019)

O sujeito, agora, poderia ser protagonista do processo educacional e teria garantida uma formação integral, ética e com autonomia intelectual, habilitando-o para o fazer e o pensar, abrangendo assim uma formação ampla que almejaria a pensamento crítico, cidadania, proporcionando também capacidade para a produção econômica.

Esta reformulação gerou muitos protestos e dissensões dos professores/as das disciplinas técnicas, cujo principal argumento seria a descaracterização do curso que havia se consolidado tradicionalmente daquela forma. Foi mencionado, inclusive, que da forma como o curso estava sendo proposto “não havia mais nada de agropecuária, a não ser o nome”. Para muitos professores/as, a compreensão do que é formação técnica está mais próximo ao conceito de tecnicismo, que se instalou com o advento do Taylorismo/Fordismo e preconizou o trabalho somente enquanto fazer, cujos resultados mais evidentes seriam a otimização do tempo e o aumento da produção de bens.

No entanto, conforme Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), o ensino politécnico integra quatro dimensões: intelectual, corporal, tecnológica e política. No plano pedagógico essas dimensões são sustentadas pela interdisciplinaridade. A ação interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, precisa ser uma *práxis* consolidada por um projeto político dos sujeitos pedagógicos. Concebida dessa maneira, a ela deixa de ser uma prática voltada somente à divisão desigual do trabalho, para se tornar uma possibilidade de superação desta divisão.

No PPC de 2019, as competências econômicas e profissionais são consequências da formação integral do sujeito e não o inverso como no PPC de 2017. Daí depreende-se que existe uma dualidade nas propostas de formações, não somente entre os dois projetos dos cursos aqui descritos, mas, salvo exceções, também entre as disciplinas técnicas e as de formação humana, resultado de projetos ideológicos e societários diferentes decorrentes das formações distintas dos docentes em graduações de licenciaturas e de ciências aplicadas.

Embora em 2019 o contexto neoliberal fosse o mesmo ou mais acentuado que em 2017, o PPC do Curso Técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio apresentou uma outra perspectiva educacional, com uma formação integral, de base humanística e cidadã. Ele prevê que o trabalho docente seja coletivo, desenvolvido preferencialmente na forma de “projetos integradores que visam proporcionar a interdisciplinaridade dos conteúdos, atividades complementares que inserem o caráter flexível da formação, as práticas

profissionais e os estágios supervisionados” (IFPA Castanhal, 2019, p. 17). Essa e as mudanças anteriores foram resultado de um processo de resistência docente, sobretudo dos professores das disciplinas de formação humanística.

No entanto, a integração dos conhecimentos e o trabalho coletivo, na prática, nem sempre acontece. Isto porque há polarização e disputa por espaço entre as disciplinas, evidenciando uma clara cisão do saber. Tanto nos processos de reformas curriculares, quanto na maioria das reuniões de planejamento pedagógico, ficou evidente que a narrativa predominante era que todos os demais conhecimentos deveriam se adequar às disciplinas técnicas quando o tema for integração das áreas. Algumas consequências imediatas dessa dualidade é a hierarquização dos conhecimentos, a naturalização de práticas pedagógicas bancárias de ensino, conteúdos e métodos que não dialogam entre si, trabalho docente individualizado e a formação de um ser humano parcial, bem diferente da proposta de ensino dos institutos federais.

Nesse contexto, a partir das experiências vividas no *campus*, podemos constatar que os conflitos são causados por inúmeras diferenças, entre elas, ideológicas, epistemológicas, isto é, fundamentalmente de projetos societários distintos, o que se apresenta nas concepções pedagógicas, nas interpretações sobre o conceito de politécnica e sobre a concepção dos Institutos Federais.

Sabemos, contudo, como Reis, Azevedo e Gonzaga (2019), que a discussão sobre currículo é permeada por disputas políticas e ideológicas, gerando diferentes práticas pedagógicas. Nesse sentido, nossas vivências no *campus* apontaram para problemas de difícil solução como a polarização/disciplinarização dos cursos, barreiras ideológicas para trocar conhecimentos e experiências, enfraquecimento dos projetos pedagógicos propostos para o ensino integrado, o que tem ocasionado a manutenção de práticas naturalizadas pela tradição cultural e institucional do *campus*.

Não somente durante os processos de reformulação, mas em ocasiões posteriores tornou-se evidente para todos envolvidos que havia diferentes entendimentos de qual era a função social da educação integrada. Almejando uma sistematização dos elementos que caracterizam cada prática pedagógica segregada, elaboramos o seguinte quadro com base na leitura conjunta de Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), Saviani (2003) e Reis, Azevedo e Gonzaga (2019) e de modo associado à experiência dos autores sobre as concepções da função do ensino politécnico:

Diante do quadro, encontramos que há uma dualidade de concepções da função social da formação profissional no *campus* Castanhal: uma delas aproxima a formação às necessidades do mercado econômico, tendo o ensino da aplicação de técnicas como objetivo central, sem reflexão crítica que permita ao estudante uma visão da (re)produção social resultante da sua prática e colocando-o dentro da lógica da divisão internacional do trabalho; a outra perspectiva, apesar de ter dificuldades para execução, busca a formação humana e tem no horizonte a profissional integrada, o trabalho como princípio educativo, de forma que o conhecimento de técnicas sirvam como meio para realização de uma prática profissional consciente dos mecanismos sociais e econômicos existentes.

Todo esse conjunto de diferenças traz consequências para o *campus*, no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos estudantes. As mais evidentes são a realização de práticas pedagógicas naturalizadas pela cisão do saber; conteúdos e métodos que não dialogam com os demais conhecimentos; justaposição de disciplinas; avaliação classificatória; trabalho docente individualizado; coexistência de dois modelos de ensino: um propedêutico e outro que visa à formação integral dos sujeitos, gerando uma formação parcial.

Quadro 1:
Diferenças entre as Disciplinas Técnicas, Formação Humanísticas e Ensino Politécnico

Diferenças	Disciplinas Técnicas	Humanidades	Politecnia
Epistemológicas	1. Servem para transformar a natureza e a sociedade por meio do trabalho.	1. Estudam as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, sua história e normas de convivência humana.	1. Visa à superação da dualidade sociedade-natureza. O trabalho representa a libertação humana, por isso deve ser indissociável de suas práticas sociais.
	2. Séc. XIX. Escola tecnicista para servir aos interesses do capitalismo industrial.	2. Sec. V a.C. Escola ligada ao ócio para desenvolver o pensamento, as artes e a abstração.	2. Sec. XX. Escola Politécnica. Visa a integralidade do ser humano a partir da relação: teoria-prática; natureza-sociedade; escola-trabalho.
Concepções Pedagógicas	1. O currículo estava ligado às atividades produtivas e ao domínio da natureza. O ensino é mercadológico com conteúdos repetitivos e mecânicos.	1. O currículo estava ligado às atividades que naquele momento eram entendidas como não-trabalho, com conhecimentos sobre a relação dos seres humanos entre si.	1. O currículo visava a formação humana integral. Os conteúdos seriam orgânicos e dotados de sentido.
	2. O aprendizado se dava pela memorização e movimentos repetitivos, fundamentados na especialização, eficiência e controle do tempo. O ensino mistura-se com o trabalho, sendo integral somente na extensão da jornada de trabalho.	2. O aprendizado se dava pela reflexão e a escola é o lugar adequado para esse fim.	2. O aprendizado se dava pela <i>práxis</i> . Pressupõe interdisciplinaridade, indissociabilidade dos conhecimentos, integração currículo-profissionalização - atividades culturais. O ensino é integrado e tem como base o trabalho docente coletivo.
	3. Característica avaliativa predominante: classificatória.	3. Característica avaliativa predominante: qualitativa, podendo ou não ser emancipatória.	3. Característica avaliativa predominante: além de qualitativa é emancipatória.
Finalidades do ensino	1. O foco é trabalhar para aprender uma profissão e ingressar no mercado de trabalho.	1. O foco é compreender o funcionamento da sociedade.	1. O foco é a emancipação e a cidadania.

Fonte: Os Autores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou compreender a concepção da função social na formação para o trabalho presente no curso Técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *campus* Castanhal do Instituto Federal do Pará. Da mesma forma, analisou o impacto de tal

concepção, que se revelou dual, tem gerado nas relações cotidianas dos profissionais da educação e na formação dos estudantes do *campus*.

A partir da revisão bibliográfica sobre função social na formação para o trabalho, dos PPCs de 2017 e 2019 do curso em análise e das experiências dos autores, podemos considerar que a concepção encontrada no corpo docente do eixo técnico da formação tende a formar estudantes para atender às necessidades imediatas do mercado, sem reflexão crítica que permita ao estudante uma visão da (re)produção social resultante da sua prática. Por outro lado, as disciplinas de básicas buscam a formação geral dos sujeitos, tendo o trabalho como princípio educativo e a realização de uma prática profissional consciente dos mecanismos sociais e econômicos existentes.

Apesar de a diversidade de posturas parecer interessante, ela constitui um dos impedimentos à formação mais integrada possível dos sujeitos, para que haja aproveitamento do curso e dos IFs no sentido de estabelecermos uma sociedade justa, autônoma e diversa.

Não se trata, contudo, de uma conclusão dicotômica da composição do curso em que não haja encontros e projetos entre cada um dos corpos docentes dos eixos básico e técnico do curso que permitam o trabalho educativo em cooperação visando um ensino integrado. Este inclusive é o caminho que buscamos fortalecer tendo no horizonte um cenário pedagógico com menos rupturas e mais conexão entre os eixos formadores.

Foi possível perceber, no entanto, que a dualidade preponderante nas concepções gera conflitos oriundos em diferenças ideológicas e epistemológicas e de projetos societários, interpretando o conceito de politecnia e a concepção dos Institutos Federais de formas distintas, característica que impõe um desafio pedagógico profundo para surtir efeitos de aproximação e diálogo entre docentes que tendem à polarização das posturas.

Entendemos que estas discussões fazem parte de um contexto maior pelo qual o Brasil tem passado nos últimos anos, acentuadamente neoliberal, cujos reflexos foram percebidos na prática profissional cotidiana em forma de acirramento das diferenças, tensionamentos e embates entre professores/as e técnicos/as que constroem diariamente concepções e práticas pedagógicas distintas, de acordo com cada compreensão da função na formação dos estudantes.

Por fim, destacamos a importância da práxis política para que a atuação docente ocorra em todos os âmbitos da formulação de estratégias educativas e também para que sua própria formação, e a de seus pares, seja contínua e fortemente relacionada com as mudanças e desafios de cada tempo. A sistematização e divulgação de suas práxis para que outros colegas a leiam se constituem em outra metade do conjunto de ações de uma educação reflexiva e propositora que visa a articulação docente como um dos mecanismos fundamentais para a persistência de uma base para democratização dos processos políticos educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Costa. PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Interface entre a Pedagogia da Alternância e o PROEJA**: Uma proposta de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Curitiba, PR, CRV, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional**, Lei 9394 de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, Resolução 6 de 2012.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução 1 de 17 de junho de 2010.**

BRASIL. 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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

CARVALHO, Ana Karina França Ferreira. **A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como Estratégia para o Desenvolvimento Territorial na Cidade de Barra do Corda – MA** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2019, 250 p.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONZAGA, Jorge et al. A prática pedagógica na educação politécnica. In: AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **O Ensino Médio e os Desafios da Experiência: movimentos da prática.** 01. ed. Porto Alegre: Santillana, Moderna, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** V. 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, *Campus Castanhal*. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio,** 2017.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio,** 2019.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci.** 2 ed. Campinas: Alínea, 2013.

MARX, K. **O capital.** V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O capital.** V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

PASSOS, Felipe Garcia; SALES, Reinaldo Eduardo da Silva. Relato da resistência docente em defesa do ensino médio integrado no *campus* Castanhal do Instituto Federal do Pará. **Terra Livre,** v. 2, n. 53, p. 164-192, jul.-dez./2019.

REIS, J. T.; AZEVEDO, J. C.; GONZAGA, J. L. A. Ensino Médio Politécnico: análises acerca de uma possibilidade contra-hegemônica de política educacional. **Revista do Centro de Educação da UFSM.** v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em 15 de junho de 2020.

RIBEIRO, J. A.; SIMIONATO, M. F. O Caso do Ensino Médio Politécnico e a Avaliação de sua Implementação nas Escolas Públicas Gaúchas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 24, n. 116, 2016.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, sociedade e saúde**, 1(1):131-152, 2003.