

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO E ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
PARA UMA EXPANSÃO DE QUALIDADE**

Ivickson Ricardo de Miranda Cavalcanti
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

RESUMO

O artigo tem como objetivo apontar o papel e a importância da licenciatura em Educação do Campo na consolidação da expansão e interiorização do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A metodologia utilizada para a compreensão desta problemática consiste em pesquisa qualificada, bibliográfica e documental. Segue-se por uma investigação acerca das concepções políticas de caráter contra hegemônico em que estão fundamentadas as políticas de formação de educadores do campo e da expansão e interiorização dos IFs. Em um segundo momento, uma análise comparativa e aproximativa dos documentos que norteiam estas políticas educacionais, ligando-os diretamente ao quadro referencial exposto. Conclui-se a relevância de uma discussão no que diz respeito à implementação da Licenciatura em Educação do Campo nos IFs que nascem e se desenvolvem junto às comunidades do campo, como forma de possibilitar, no sentido de uma verticalização, a consolidação de um Ensino Técnico Integrado de qualidade.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Educação Profissional. Ensino Médio Integrado.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO E ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA UMA EXPANSÃO DE QUALIDADE

1 INTRODUÇÃO

As políticas de educação do campo estão vinculadas às necessidades de autonomia e preservação das comunidades do campo que vêm sendo historicamente aniquiladas em suas relações socioculturais pelo avanço da agricultura industrial e do agronegócio. Sua origem está diretamente ligada aos movimentos sociais rurais e sindicais camponeses, movimentos estes, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que cada vez mais se tornam protagonistas nas discussões e decisões no que diz respeito ao destino destas comunidades, dentre as quais tem destaque a questão da relação entre educação e trabalho.

A luta pela preservação das escolas do campo perpassa pela preocupação com a formação de docentes que estejam inseridos na realidade concreta local e assim possam trazer consigo a missão de proporcionar efetivamente tal manutenção. Chamamos a atenção a sua oferta nos IFs que, apesar de atualmente estarem em um estágio de expansão territorial, ainda esperam por um ideal de qualidade necessária à consolidação de uma educação profissional integrada e democrática, o que remete também à uma formação contextualizada. Pretende-se, por meio de uma análise dos conflitos que historicamente envolvem a educação profissional do campo no Brasil, e dos documentos norteadores do processo de expansão e interiorização dos IFs, mostrar em que sentido torna-se viável a implementação da Licenciatura em Educação do Campo para a consolidação da expansão da formação profissional integrada.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: AVANÇOS E RETROCESSOS

A partir do processo de redemocratização política do Estado brasileiro, especificamente após o regime ditatorial no início da década de 1980, começam a emergir paulatinamente, por intermédio de pensadores da educação, uma gama de discussões em torno da questão da universalização e democratização do ensino público e de qualidade, sobretudo no que diz respeito à articulação entre educação e trabalho. Destacamos neste contexto a preocupação com a educação profissional em sua integração com a educação básica e a formação docente, relativa à formação do professor de disciplinas técnicas ou de disciplinas básicas.

Não obstante, vimos também acontecer na década de 1990 com o governo FHC todo um conjunto de políticas educacionais fundamentadas em um ideário neoliberal, pautado na lógica do mercado e assim caracterizada pela dicotomia entre educação e trabalho, este último, vale ressaltar, entendido como emprego e não como princípio educativo. Basta nos atermos ao Decreto no 2.208/97 que estabelecia a separação obrigatória entre Ensino Médio (EM) e Ensino Profissional e Técnico (EPT), acabando por direcionar a organização curricular no sentido de uma pedagogia das competências, sendo a educação, nesse sentido tratada:

[...] como um instrumento voltado para a formação de competências destinadas à inserção dos indivíduos no *mercado de trabalho*, já que os trabalhadores são *mão de obra* a ser comercializada nesse grande mercado. Em outras palavras o valor do mercado está em sua instrumentalidade (formar para o mercado) (MOURA, 2013 p. 127).

Essas medidas educacionais acabariam por proporcionar mais ainda a precarização do trabalho, do ensino e a impossibilidade de efetivação de uma política educacional realmente

democrática e pautada nos princípios de humanização e emancipação. Os oito anos do governo FHC, através de um discurso falacioso de modernização e democratização, pautado em uma perspectiva neoliberal, acabaram por coroar duas décadas de um modelo de educação fragmentado, de acordo com interesses econômicos, políticos e também epistemológicos fundados na perspectiva neoliberal.

Um modelo de educação envolto em dualidades que refletem e reproduzem as sérias desigualdades sociais ainda muito presentes no país, colocando de um lado a educação e do outro o trabalho, a teoria e a prática, a formação docente e a formação discente, as elites conservadoras e a classe trabalhadora.

[...] a própria ideologia neoliberal não permite que todos os que chegam ao ensino superior consigam ocupar bons postos de trabalho, pois, afinal, a competitividade entre os indivíduos exige que existam incluídos e excluídos em todos os níveis, entretanto, em geral, os que alcançam os níveis mais elevados de escolarização o fazem porque também gozam de outras vantagens sociais, culturais e econômicas em relação aos demais (MOURA, 2013, p. 126-7).

Não podemos ainda esquecer a dualidade tradicional entre cidade e campo, onde a primeira aparece como sinônimo de avanço e prosperidade e o último considerado como atrasado e retrógrado. Ora, é no campo que historicamente, encontramos um quadro mais agravante dos índices de pobreza, desigualdade social e analfabetismo do Brasil.

Esse quadro deve-se à maneira como se deu o desenvolvimento econômico deste país, que, contraditoriamente, aparece atualmente entre as dez maiores economias do globo. Note-se, a priori, o seu processo de colonização, caracterizado pelo latifúndio agroexportador de monoculturas, baseada no trabalho escravo e depois na exploração do trabalho dos colonos.

Já em um segundo momento, temos o processo de industrialização dos centros urbanos do país, que gera uma modernização capitalista da agricultura atrelada a um êxodo rural nutrido pela paulatina aniquilação das relações socioculturais e de trabalho dos povos tradicionais do campo. Nesse sentido, há uma deturpação do próprio conceito de campo¹, que passa a ser tradicionalmente entendido numa perspectiva da agricultura capitalista; uma classificação onde os sujeitos das comunidades indígenas, quilombolas, pesqueiras, ribeirinhas, caiçaras, os povos da floresta, são tratados como indigentes que podem ser adestrados para a inserção no mercado de trabalho.

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo do que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana (FERNANDES, 2015).

A manutenção desse *status quo*, sem dúvida perpassa pela escassez de políticas públicas sociais e educacionais nessas realidades. E isso tem seu sentido, uma vez que no decorrer do processo histórico, os interesses daqueles responsáveis por governar o país se identificam com os interesses do empresariado industrial e financeiro, indo de encontro cada vez mais ao desenvolvimento urbano industrial, e como consequência, no campo, à agricultura industrial e ao agronegócio. Nessa perspectiva, para os sujeitos do campo, não é necessária uma educação

1 Tomamos como base a concepção presente pelas Diretrizes Operacionais para a educação básica das escolas do Campo: do campo não apenas como perímetro não-urbano, mas sim “como campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria condição das condições da existência social com as realizações da sociedade” (BRASIL, 2002, p. 4-5).

contextualizada e pautada na diversidade, mas é suficiente um modelo de educação tecnicista, reprodutora de tais interesses.

Fazemos referência aqui ao modelo hegemônico de educação cujos parâmetros, há muito vêm sendo pensados a partir dos grandes centros financeiros do país, para onde se destina maior parte da produção rural brasileira.

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (HENRIQUES; MARANGON (orgs.) et al, 2015).

A relação entre trabalho e educação no campo brasileiro está diretamente e dialogicamente ligada à questão da disputa da terra, disputa que se dá entre o capital hegemônico, representado pelo avanço da agricultura industrial e do agronegócio, e os povos tradicionais do campo, que diante disso, reivindicam a preservação do seu modo de vida e suas relações de trabalho. De um lado, a tentativa, por parte do próprio poder público de reproduzir sempre uma educação para treinamento de mão de obra, e por outro, a luta que provem sobretudo dos movimentos sociais, sindicais e de educação popular, pelo direito a uma educação de qualidade para os povos do campo.

As maiores conquistas legais no que diz respeito à luta pela educação do campo devem-se em primeira ordem à constante pressão dos movimentos sociais que ali se desenvolvem. A cada conquista, desde a constituição de 1988, passando pela LDB de 1996 até a aprovação, em 2001, das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação segue-se novas barreiras a serem transpostas nessa luta, mas que fortalecem os movimentos camponeses.

Esses direitos adquiridos vêm sendo desrespeitados pela ausência e negligência proposital do estado em nome de projetos hegemônicos que aniquilam as escolas e a educação do campo; desrespeitadas não apenas no que diz respeito à infraestrutura física, mas também à dignidade, aos anseios e às potencialidades dos sujeitos que ali vivem. Exemplo disso é predominância, nessas escolas, de professores desabilitados e temporários, cujos salários são baixos se relacionados com a realidade urbana, e que assim como os alunos, encontram dificuldades de acesso por falta de um transporte digno.

Uma vez garantidos formalmente os direitos pela educação, a substancialização dos mesmos se fará por meio da discussão democrática de todo esse contexto entre aqueles que são os mais interessados; nas comunidades e escolas do campo. Eis portanto, a importância de políticas públicas voltadas para a formação de docentes que possam articular as discussões entre trabalho e educação a partir, para e na realidade do campo. É por esse viés que vem se construindo a história da Licenciatura em Educação do Campo. “Esta Licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para a habilitação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo”. (CALDART et al, 2012, p. 468).

A partir do início da década de 2000 começa a se explicitar de forma mais aguda a indignação de pensadores da educação, que diante do crescente quadro de precarização do ensino, e direcionados por uma formação educacional humana e omnilateral, pretendem resgatar a noção

de trabalho como princípio educativo², se posicionando a favor da universalização de um ensino médio integrado e de qualidade.

3 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: O CONTEXTO DOS IFS

Após quase uma década de governo FHC, caracterizados pela discriminação e perseguição dos movimentos sociais, e de debates acirrados por parte desses profissionais, podemos ver surgir com o governo de Luís Inácio da Silva uma série de políticas educacionais voltadas à defesa de uma escola unitária e cada vez mais democrática. Nesse contexto, surgem as primeiras Licenciaturas em Educação no Campo, no seio dos movimentos sociais rurais e sindicais que nos últimos anos vêm se tornando cada vez mais protagonistas nas decisões e discussões em torno dos problemas sociais das comunidades campestres, tendo como grande destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Atender à urgente necessidade de luta contra o capital hegemônico e as políticas neoliberais que aniquilam os povos do campo em sua autonomia sóciopolítica e econômicas consiste em seu sentido de ser.

Na execução desta licenciatura, deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. A Educação do Campo compreende os processos, culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo (CALDART et al, 2012, p. 468).

Especificamente a partir de 2005 registram-se as primeiras medidas sérias direcionadas pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI) no que diz respeito a uma política de formação de educadores do campo, a partir da criação de um grupo de trabalho que acabou por gerar o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). Tais medidas – incluindo-se aí a própria construção da proposta formativa do PROCAMPO, causa da sua institucionalização oficial – foram construídas paulatinamente baseadas nas observações de experiências-piloto em quatro instituições de ensino superior: na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade federal da Bahia e Universidade federal de Sergipe.

Note-se que o surgimento das políticas públicas de educação do campo acontece quase que concomitantemente às lutas e reivindicações por uma educação profissional e técnica integrada de qualidade, e bebem no mesmo discurso contra hegemônico no sentido de uma educação pautada no princípio de omnilateralidade, que por sua vez, tem como meta, um projeto emancipatório para o país que esteja de acordo com as realidades concretas, regionais e locais. Neste sentido é pertinente a questão: Qual o papel da Licenciatura em Educação do Campo na expansão, e sobretudo, na interiorização da educação profissional integrada?

Apesar dos avanços sociais e educacionais proporcionados pelos mandatos do presidente Luis Inácio da Silva e da sua sucessora Dilma Housseff, ainda são muitos os limites e desafios impostos à efetiva consolidação das mesmas, devido à persistência de toda uma estrutura

2 A noção de trabalho como princípio educativo já está presente em Gramsci para quem “El concepto y El hecho Del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente en la escuela elemental, puesto que el orden social y estatal (derechos y deberes) es introducido e identificado com el orden natural por e ltrabajo (GRAMSCI, 1998, p. 147).

hegemônica e à não total eliminação das políticas econômicas neoliberais praticadas pelo governo anterior.

Atualmente o carro chefe no que diz respeito às políticas públicas de educação profissional do campo consiste nos cursos aligeirados do PRONATEC CAMPO que são executadas em sua grande maioria pelo SENAR (braço do Sistema S ligado a Confederação Nacional da Agricultura) e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O primeiro está voltado à formação de um exército industrial de reserva para o agronegócio, e os últimos, enfrentam sérios problemas no que diz respeito ao envolvimento, formação e contratação de profissionais preparados para lidar criticamente com as demandas da educação do campo.

A tensão entre as referências do campo e da cidade está presente também na análise que o secretário da Contag (Confederação dos trabalhadores na Agricultura) faz do papel dos IFs nesse cenário. “Os profissionais que estão nos IFs são formados pelo modelo de educação que está aí, olham para o centro urbano. A grande maioria não tem a capacidade de fazer a crítica ao atual modelo de agricultura, de focar na agroecologia por exemplo. Não é qualquer profissional que está preparado para dar aula no campo, diz José Wilson. Mas completa: Houve uma expansão significativa da rede federal. E nós temos que ocupar esses espaços. Eles não podem estar a serviço do agronegócio (GUIMARÃES, 2015).

Assim, há falta de políticas públicas em relação Ensino Técnico Integrado no que diz respeito ao campo, que se torna mais gritante e contraditória, no momento em que observamos, nos últimos anos, a expansão e interiorização da rede federal de educação profissional, um processo rápido, mas ainda com limitações no que diz respeito aos aspectos qualitativos.

Apesar da expansão física e territorial dos Institutos Federais, na prática, verifica-se que os princípios de formação humana e integral defendidos pelo Decreto 5.154/4 não são efetivados, uma vez que, mesmo com a edição do Decreto, mantiveram-se as mesmas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio adotadas no governo FHC. O inciso I do Artigo 4 do Decreto 5.154/4 previa que o seu cumprimento deveria considerar os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido seria necessário superar a orientação neoliberal norteadora das Diretrizes.

Como formulador e coordenador da política nacional, um plano de implementação dessa modalidade preveria um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2015).

Além dessas dificuldades, acima expostas, a segunda fase da expansão – iniciada a partir da criação dos IFs com a lei 11.852/08 – vem apresentando sérias dificuldades de efetivação. Sobre isso, destacamos (além das questões de articulação entre os órgãos públicos ou setores privados, como prefeituras, estados e empresas locais) a dificuldade que vem ser capital quando se fala em uma efetiva democratização e universalização da educação, seja em qualquer modalidade de ensino ou tipo de instituição, a saber, a questão qualitativa. Nota-se uma preocupação maior às demandas administrativas e organizacionais do que àquelas de caráter pedagógico, uma vez que a prioridade deste processo foi concentrada no funcionamento imediato das escolas através da construção de prédios e da aquisição de cargos administrativos que preenchessem as necessidades dos mesmos. Deixa-se assim a questão da formação docente em segundo plano ameaçando o alcance efetivo dos objetivos fundamentais do Decreto 4.154/04.

Por esse caminho, corre-se o risco de negligenciar a construção de projetos educacionais bem fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade. Por esse caminho, se está negligenciando, inclusive, a necessária formação dos professores que estão sendo aprovados nos concursos públicos para ingressar, na rede federal, principalmente nas novas unidades. Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos e jovens professores são mestres ou doutores, recém-formados, mas que sequer conhecem o campo da educação uma vez que são bacharéis (MOURA, 2013, p. 161).

Ora, a licenciatura em educação do campo está voltada a uma integração de qualidade entre trabalho e educação, e a modalidade de Ensino Técnico Integrado, seja em relação ao Ensino Médio Regular, ou à EJA, e seja no campo ou nas zonas urbanas, depende, para a sua efetiva realização, de práticas pedagógicas respaldadas na contextualização. É a questão de se estabelecer um elo entre formação discente e formação docente, a partir de uma política de verticalização nas Instituições federais que oferecem os cursos profissionais de Ensino Médio Integrado.

Para um melhor entendimento do problema, observemos mais detalhadamente a política de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no que diz respeito a sua própria missão, como se expressam na lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Os quatro primeiros incisos do Artigo 6º da Seção II desta lei destacam algumas finalidades dos IFs no que diz respeito à preocupação com essa proposta de desenvolvimento:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2008/lei11892.htm).

Podemos extrair desse documento a necessidade de possibilitar a formação de educadores aptos a atender a especificidade da educação profissional integrada e as necessidades de cada contexto em que se estabeleça um IF.

Ainda de acordo com o artigo 7º Seção III, inciso VI, alínea b, da lei de criação dos IFs, se constitui um dos objetivos dos mesmos a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. A oferta dessa modalidade de ensino passaria a ser obrigatória, com uma porcentagem mínima de 20% em relação ao total das modalidades oferecidas pela instituição.

Nesse sentido, os IFs teriam a missão de atender aos estados cujo número de sua atuação fosse mínimo ou nulo, às periferias dos grandes centros urbanos e às localidades do interior do país, sendo esta última, preocupação de maior demanda.

Ainda na perspectiva da lei 11.892/08, chamamos a atenção para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados no âmbito dos IFs em seus PPPs. Esses documentos evidenciam a importância da implementação das Licenciaturas em Educação do Campo na

consolidação da expansão e interiorização dos IFs. Tomemos como exemplo o PPP do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IF de Farroupilha/ RS no item que trata da caracterização atual da instituição lê-se:

Visando o cumprimento da Lei 11.892/2008, que prevê o mínimo de 20% das vagas ofertadas nos Institutos Federais em Cursos de Licenciatura e Formação de Professores, a oferta de escolarização às comunidades dos movimentos sociais, a possibilidade de verticalização na construção de itinerários formativos de jovens e adultos do campo e promoção do cumprimento das ações previstas quando da construção do Projeto para a criação de um Campus do IF FARROUPILHA no Vale do Jaguari, entendese como ação fundamental a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no IF FARROUPILHA – *Campus Jaguari* (PROJETO...2015).

É nesse sentido que se coloca o desafio para o resgate da autonomia e emancipação dos sujeitos do campo, e que deve se inserir o debate sobre a implementação da Licenciatura em educação do campo. Uma vez que se fala em acesso à educação de Ensino Técnico Integrado nas localidades mais precárias e problemáticas do interior do Brasil, não se torna uma exigência pensar na formação de educadores do campo, que possam trabalhar nas suas realidades, para construir sua própria educação, voltada não à reprodução de uma educação “para” o campo, mas “do” campo?

Direcionar a educação das escolas do campo aos moldes urbanos significa a conservação do processo de aniquilamento da vida dos povos do campo. Nesse processo de expansão e interiorização da educação profissional integrada, devem-se observar as características e peculiaridades dos IFs que se alocam junto a comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, entre outros.

Ambas as propostas, a que envolvem as políticas públicas de formação do educador do campo e aquelas voltadas para o Ensino Médio Integrado, devem ser percebidas de forma conjunta, pois uma torna – se viés da outra. Pensar assim, antes de tudo, é fazer prevalecer também uma epistemologia democrática. Não obstante, atualmente, das 42 IES que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, 3 são IFs, a saber, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Instituto Federal de Farroupilha e o Instituto federal do Pará.

É imprescindível deixar claro que apontando o argumento da convergência entre as propostas dessas políticas, não estamos excluindo os desafios e limites que se impõem como obstáculos. Desafios que estão ligados ao discurso neoliberal da falta de mercado de trabalho para os futuros educadores do campo. Advogamos que estas barreiras não podem ser colocadas como intransponíveis ao acesso de uma educação de qualidade e humanizada.

4 CONSIDERAÇÕES

A implementação da Licenciatura em Educação do Campo nos IFs, não pode ser pensada sem uma articulação das suas práticas pedagógicas à consolidação de um Ensino Médio Integrado de qualidade. Afinal, o elo entre a formação docente e discente na perspectiva do trabalho como princípio educativo é uma maneira de garantir a efetivação dessas políticas educacionais. Antes de qualquer coisa, essa articulação deve ser discutida e estabelecida de forma democrática.

A construção de matrizes curriculares flexíveis e contextualizadas por áreas de conhecimento e a pedagogia da alternância devem ser discutidas nos conselhos escolares, juntos às diversas comunidades, nos sindicatos e associações. Dessa forma também devem ser feitas as reivindicações por políticas públicas que venham a contribuir para este processo; como transporte

de qualidade, saúde, realização de concurso público e formação continuada de docentes. Falar em licenciatura em Educação do campo articulada ao Ensino Técnico Integrado remete a uma visão de educação que se coloca a serviço da preservação sociocultural dos indivíduos e que não se reduz à escolarização.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções, processos e desafios. IN: CABRAL NETO, Antônio; FRANÇA, Magna.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008, 304 p. (Coleção Educação Superior em Debate, V. 8). Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Disponível em: <bernardo@pesquisador.cnpq.br>. Acesso em: 16 jan 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>>. Acesso em: 10 jan 2015.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. México: Fontamara, 1998.

GUIMARÃES, Cátia. Educação Profissional no Campo. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R41.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015;

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio et al. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>> Acesso em: 10 mai 2015.

MOURA, Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PROJETO pedagógico do curso Licenciatura em educação do Campo. Disponível em: <http://www.ja.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013719141850268ppc_jagua_ri_licenciatura_do_campo.pdf>. Acesso em: 16 jan 2015.

SEMINÁRIO Nacional da Licenciatura em Educação do Campo, Belém, Pará, 2014.

SOUZA, Eda Castro Lucas; CASTIONI, Remi (org). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: UnB, 2012.

Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educaçãocampo.pdf> Acesso em: 04 de junho de 2015.

Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2008/lei11892.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2015.