

## CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE AGROECOLOGIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CONTRIBUTIONS TO THE DEBATE ON AGROECOLOGY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

CONTRIBUICIONES AL DEBATE SOBRE AGROECOLOGÍA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Jainara Pacheco de Braga<sup>1</sup> 0009-0004-9238-1572

Leandro Severino Nascimento de Oliveira<sup>2</sup> 0009-0002-9709-5212

Cloves Alexandre Castro<sup>3</sup> 0000-0001-5383-6563

<sup>1</sup> Instituto Federal Catarinense – São Francisco do Sul, Santa Catarina, Brasil; jainara-braga@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal Catarinense – Blumenau, Santa Catarina, Brasil; leandro.oliveira@ifc.edu.br

<sup>3</sup> Instituto Federal Catarinense – Blumenau, Santa Catarina, Brasil; cloves.castro@ifc.edu.br

### RESUMO:

Este artigo resultou de pesquisa cujo problema foi o currículo dos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. O objetivo foi compreender a ausência da Agroecologia nos currículos desses cursos numa instituição de ensino cuja missão é a da formação humana integral para o mundo do trabalho com o fito de contribuir para o desenvolvimento dos arranjos produtivos e culturais locais e com o desenvolvimento regional. A pesquisa de mestrado teve natureza básica, abordagem qualitativa e objetivos exploratórios. Teve como fontes referências bibliográficas e documentos institucionais. As análises foram realizadas a luz do materialismo histórico-dialético e a pesquisa foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos da EPT, junto ao Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina - LEME. A pesquisa revelou que mesmo havendo o reconhecimento da relevância da Agroecologia no currículo, essa ausência reside em questões estruturais da formação do Brasil.

**Palavras-chave:** formação integral; agroecologia; currículo; ensino agrícola.

### ABSTRACT:

This article is the result of research that investigated the curriculum of the Technical Vocational Course in Secondary Education integrated to Agriculture at the Federal Institute of Santa Catarina (IFC). The objective was to understand the absence of Agroecology in the curricula of these courses at an educational institution whose mission is to promote holistic development for the world of work, aiming to contribute to the development of local productive and cultural arrangements. This master's research was exploratory in nature and employed a qualitative approach. It was based on bibliographic references and institutional documents. The analysis was conducted through the lens of historical-dialectical materialism, and the study was carried out within the research line Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Vocational and Technological Education, in collaboration with the Laboratory of Spaces and Memories of Vocational Education of Santa Catarina (LEME). The research revealed that, despite the recognition of the curricular relevance of agroecology, its absence stems from structural issues within Brazil's educational system.

**Keywords:** integral formation; agroecology; curricula; agro-technical education.

## RESUMEN:

Este artículo es el resultado de una investigación en la que se analizó el currículo de los Cursos Técnicos en Agropecuaria Integrados a la Educación Media del Instituto Federal Catarinense. El objetivo fue comprender la ausencia de la agroecología en los currículos de estos cursos en una institución educativa cuya misión es la formación integral para el mundo laboral, con el fin de contribuir al desarrollo de los sistemas productivos y culturales locales. La investigación tuvo enfoque cualitativo y objetivos exploratorios. Las fuentes utilizadas incluyeron referencias bibliográficas y documentos institucionales. Los análisis se realizaron desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico y la investigación se desarrolló en el marco de la línea de investigación “Organización y memorias de los espacios pedagógicos de la EPT”, junto al Laboratorio de Espacios y Memorias de la Educación Profesional y Tecnológica de Santa Catarina (LEME). La investigación reveló que, aunque se reconoce la relevancia de la agroecología en el currículo, su ausencia se debe a cuestiones estructurales de la formación en Brasil.

**Palabras clave:** formación integral; agroecología; currículo; enseñanza agrícola.

## Introdução

Este artigo é produto da pesquisa de mestrado que objetou a análise dos currículos dos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (IFC). A percepção da ausência do debate agroecológico no âmbito do currículo desses cursos no IFC nos motivou a buscar os motivos da abstração deste debate tão relevante, em uma instituição de ensino que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e que tem como missão a oferta de formação humana integral para o mundo do trabalho, bem como a contribuição para os arranjos produtivos e culturais regionais e para o desenvolvimento regional (Pacheco, 2012).

Diante dessa contradição, conduzimos a pesquisa no sentido de investigar os currículos dos 7 cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do IFC e o processo que deu origem a RFEPCT, da qual fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Todavia, buscar as determinações da forma-conteúdo dos currículos e instituições de ensino no âmbito das próprias instituições de ensino é expressão de erro primário. A ontologia desses processos reside no campo da hegemonia política e cultural constituída por um bloco histórico que opera o aparelho de Estado. Esse bloco também opera as relações de dependência-soberania que a classe hegemônica estabelece com o mundo e que influencia as formas-conteúdo das formações educacionais recebidas pelas diferentes classes sociais (Gramsci, 2001).

A hegemonia a que nos referimos é produto de uma formação econômico-social estruturada em base material de origem escravista-colonial (Gorender, 2010) assentada no grande latifúndio e na monocultura com o fito de manter positiva a balança comercial das metrópoles

agentes do colonialismo (1494 – 1822) (Prado Júnior, 1963). É nesse contexto do desenvolvimento do capitalismo comercial que se estabeleceu a gênese da atual divisão internacional do trabalho (DIT) e onde se compreende a origem da dependência brasileira e o lugar de exportador de commodities que o país ocupa, como a desigual estrutura fundiária, a violência da questão agrária, a supremacia da produção capitalista no campo brasileiro por meio do agronegócio e, em contraposição às práticas e possibilidades agroecológicas da agricultura familiar, e dos movimentos sociais.

O artigo está dividido em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. Na metodologia, descrevemos de forma sucinta os caminhos da pesquisa. Em seguida, discutimos a história da educação profissional e agrotécnica no Brasil. A terceira seção versa sobre o currículo e o ensino integrado e na quarta seção, inserimos o debate sobre Agroecologia e formação integral nos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do IFC. No tópico de resultados e discussões, é apresentada a análise dos documentos institucionais em contraponto à percepção dos sujeitos da pesquisa, desvelando algumas contradições analisadas pelos pesquisadores. Nas considerações finais, retomamos o debate acerca da parcialidade do currículo e das questões estruturais às quais o modo de produção hegemônico no campo brasileiro está vinculado. Também destacamos a importância da formação integral e do currículo integrado para dar centralidade a projetos cuja intencionalidade é a preservação da vida e o fortalecimento da agroecologia.

## Metodologia

Buscando desvelar o problema de pesquisa, qual seja, o de compreender as determinações que excluem o debate agroecológico do currículo dos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do IFC, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza básica, abordagem qualitativa, com coleta bibliográfica e documental e aplicação de questionários. O ponto de partida foi a pesquisa bibliográfica e documental.

A busca foi realizada em bases de dados científicos: repositórios on-line de periódicos, teses e dissertações, periódicos CAPES, SciELO, Dialnet e documentos institucionais. Como principais termos de busca consideramos: ensino agrícola, curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, agroecologia, currículo, formação humana integral, Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi exploratória, pois investigou como a agroecologia e a agricultura familiar estão presentes nos currículos dos cursos técnicos em Agropecuária

Integrado ao Ensino Médio do IFC ofertados em 7 *campi* da instituição. Gil (2002) sugere que essas pesquisas objetivam aprofundar a familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito, de modo a revelar determinações que dão forma ao problema.

A coleta de dados se deu por meio da seleção, leitura e análise de documentos que julgamos relevantes para contribuir com o desvelamento do problema da pesquisa. Analisamos as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC e suas atualizações (IFC, 2019), o documento (Re)significação do Ensino Agrícola na RFEPCT e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC).

Diante da constatação da ausência dos conteúdos de Agroecologia no currículo dos cursos estudados, em contradição à orientação do documento (Re)significação do Ensino Agrícola na RFEPCT, fomos desafiados a construir o produto educacional “Contribuições para o debate sobre agroecologia no ensino médio integrado”, disponível na plataforma eduCAPES. O produto está organizado em 4 capítulos: história da agricultura; múltiplas configurações do espaço agrário brasileiro; agroecologia; educação e agroecologia.

Esse material foi aplicado e avaliado por docentes e estudantes de cursos da área de ciências agrárias do IFC por meio de questionário com 5 questões objetivas e 4 discursivas. A aplicação e avaliação do produto educacional em um Programa de Pós-Graduação *stricto-senso* profissional é uma exigência da CAPES e ele é validado pela banca de avaliação no momento da defesa da tese ou dissertação. O produto foi constituído a partir das evidências da ausência do debate agroecológico no currículo dos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do IFC, com o fito de contribuir para o debate e provocar docentes e estudantes acerca dessa lacuna no currículo.

As questões indagaram acerca da relevância da agroecologia no currículo do curso estudado, sobre a percepção de clareza ou não dos conteúdos do produto educacional aplicado, quanto à sua organização e atratividade, e, como avaliam as obras complementares (vídeos, filmes, sugestões de leituras) sugeridas no material educacional. O questionário ficou disponível de 30 de maio a 22 de junho de 2025, período em que foram registradas 14 respostas. Para a análise das respostas dos sujeitos da pesquisa optou-se pelo uso da escala Likert de 4 pontos para todas as questões de opinião. Nesse tipo de questão as respostas são sugeridas quanto ao grau de intensidade crescente para expressar opiniões (Lakatos; Marconi, 2017).

## História da Educação Profissional e agrotécnica no país

A história do ensino agrotécnico no Brasil é indissociável da história da educação profissional no país. Elas são marcadas por tensionamentos, dualidades, conflitos de interesses, estando subordinadas às demandas do capital industrial e agroindustrial nacional e internacional, intrínsecos dos processos de colonialismo e neocolonialismo que deram formas a atual DIT (Haesbaert; Porto-Gonçalves, 2005).

Desde o período colonial o modelo produtivo agrícola brasileiro tem sido o agroexportador, baseado no latifúndio e na monocultura, sem mão de obra especializada, o que tornava dispensável a educação para as classes trabalhadoras, em conformidade com as demandas do capital. Essa estrutura entrou em crise no final do século XIX, especialmente com o fim da escravidão (Prado Júnior, 1963; Novaes; Okumura, 2020).

De 1549 a 1759 os jesuítas ofertaram educação aos colonos e indígenas através da Companhia de Jesus. Essa formação foi malvista pela coroa portuguesa, pois o uso da mão de obra indígena favorecia o cultivo de culturas tropicais em suas comunidades cristãs “autossustentáveis”, o que ia contra os interesses portugueses de disseminação do sistema de *plantation*. O interesse dos portugueses na formação das classes dominadas só retornou às vésperas do fim da escravidão. Após a declaração da Lei do Ventre Livre, a educação dos escravizados libertos e dos ingênuos surgiu como uma forma de disciplinamento (Molina, 2019).

Até o início do século XIX não há iniciativas sistematizadas que possam ser caracterizadas no escopo da educação profissional. O que existia até então era a educação formal propedêutica destinada às elites. Os primeiros indícios do que viria a ser a educação profissional datam de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas. A partir de então, surgem diversas instituições que buscaram o letramento e ensino de ofícios às crianças pobres, órfãos e abandonados, que passariam a ser chamados de desvalidos da sorte. Assim, a educação profissional no Brasil tem início dentro de uma perspectiva assistencialista e disciplinadora travestida de educação aos oprimidos (Ramos, 2014).

As primeiras décadas do século XX trouxeram modificações para a educação profissional no país. Em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices pelo presidente Nilo Peçanha, quando foi constituída uma Rede Federal de Escolas Industriais. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices e do ensino agrícola surgiu para atender as demandas da indústria e da agricultura (Sobral, 2009).

Nas décadas seguintes, grandes transformações políticas, econômicas e sociais ocorreram na sociedade brasileira. As décadas de 30 e 40 são marcadas por embates entre setores mais

nacionalistas e autônomos e outros subordinados ao grande capital. A formação dos trabalhadores passa a ser tratada como uma necessidade da expansão industrial. A constituição de 1937 fortaleceu o ensino privado por meio da desobrigação do Estado na oferta de educação e, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário de Gustavo Capanema acentuou a dualidade educacional com o fortalecimento do modelo tradicional de ensino secundário propedêutico destinado às elites (Ramos, 2014).

Com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros” em 1932 e os debates sobre uma educação pública, a oferta de cursos profissionais e acadêmicos no mesmo espaço ganhou pauta, propondo a superação da dualidade educacional existente. Sobral (2009) afirma que essa discussão já ocorria internacionalmente, mas isso ainda não era visível nas propostas brasileiras. E, mesmo com a publicação do documento, não foi possível superar a ideia de formação profissional assistencialista.

As discussões sobre educação e educação profissional estavam concentradas nas cidades e indústrias, enquanto o meio rural e seus sujeitos, então maioria da população, estavam marginalizados. Todavia, o forte êxodo rural, produto do processo de industrialização-urbanização, possibilitou o movimento do “Ruralismo Pedagógico”, amparado na ideia de fixação do homem no campo, adaptando currículos aos espaços e à cultura rural. Somente em 1946 o ensino agrícola de nível médio foi regulamentado com a Lei 9.613, intitulada “Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (Sobral, 2009).

Com o advento da Revolução Verde, o ensino agrotécnico é modificado para atender a função de reprodução ideológica através da disseminação de técnicas e insumos para responder as demandas de mercado dos países desenvolvidos. As consequências desse conjunto de técnicas e insumos vendidos pelo capital internacional aos países de capitalismo dependente foi a intensificação das desigualdades socioeconômicas no campo e do êxodo rural, degradação do solo, contaminação dos recursos hídricos, desmatamento, redução da biodiversidade, aumento dos conflitos por terra e insegurança alimentar. Aqui, destaca-se o Brasil, erguido sob o latifúndio escravista, que até hoje, conserva práticas de trabalho degradantes no campo.

Ao analisar a história do ensino agrícola no Brasil, Sobral (2009) argumenta que esse modelo está alicerçado em uma cultura herdada do período colonial, concebida para atender aos interesses de um sistema agroexportador erguido sobre o escravismo colonial cuja base material foi a *plantation*: trabalho escravo, grande latifúndio, monocultura, voltados ao mercado europeu e interesses metropolitanos. Esse cenário é intensificado na década de 60 do século XX com a “Revolução Verde” e a necessidade de técnicos para fazer a difusão de pacotes

tecnológicos travestida de extensão rural, um processo contemporâneo de colonização, chamado por muitos analistas de “modernização conservadora”, a qual impulsionou a industrialização do campo.

Contudo, a consolidação da formação agrotécnica e da extensão rural no país se deu, principalmente, através de um modelo assistencialista de profissionais que levam as tecnologias, os conhecimentos e as técnicas até o campo de forma verticalizada, desconsiderando as necessidades e saberes dos produtores rurais.

Com a Ditadura Militar (1964-1985), reforçou-se o modelo de modernização conservadora baseado na abertura econômica para o capital estrangeiro. Diversas campanhas e acordos foram firmados entre o governo brasileiro e o capital estrangeiro, sobretudo, o estadunidense. Em análise sobre a influência norte-americana nas políticas de ensino agrícola brasileiras, Mendonça afirma que

Para legitimar a redefinição em curso no próprio conceito de “Educação Rural” ao longo dos anos 1950, a correlação de forças no poder canalizou esforços para preservar a subalternidade do trabalhador rural, propondo uma política “educativa” destinada a qualificar a mão de obra adulta para o trabalho, definitivamente desatrelada da instituição escolar. Impossível não relacionar tais intervenções ao contexto específico atravessado pelo campo brasileiro à época, marcado pela multiplicação de inúmeros movimentos sociais rurais organizados, como as Ligas Camponesas. Com semelhante pano de fundo, a Extensão Rural se destinou ao disciplinamento coletivo, sob a égide de códigos e visões de mundo transmitidas pelos técnicos e agências estadunidenses, visando, dentre outros aspectos, minimizar os conflitos sociais (Mendonça, 2010, p. 154-155).

Com uma política de incentivo nacional e internacional, em 1959 a Rede de Escolas Técnicas Federais se consolidou estrategicamente no fornecimento de mão de obra para o desenvolvimento industrial. Em 1971, é instituída a Lei 5.692 que estabeleceu a profissionalização compulsória, fazendo da profissionalização o principal objetivo da formação escolar de 2º grau. Foi sancionada visando suprir as demandas mercadológicas com argumentos da escassez de técnicos e atenuar a frustração dos que não conseguiam acessar as universidades. Esses cursos possuíam uma alta carga horária dedicada ao ensino profissionalizante, restando poucas horas destinadas a educação propedêutica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Ramos, 2014).

Em 1982 a profissionalização compulsória é extinta e, em 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) buscou articular as unidades de ensino descentralizadas e incorporá-las aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). A reabertura política que resultou no fim do regime ditatorial e as transformações na organização do trabalho deram espaço a discussões sobre um novo modelo de formação que incorporasse, para além de uma formação profissional, dimensões políticas comprometidas com a cidadania. A

sociedade civil articulada com professores, cientistas, movimentos sociais de trabalhadores e camponeses mobilizou-se pela incorporação do direito a educação pública, laica e democrática na Constituição Federal de 1988 (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Ramos, 2014).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394) é promulgada. Todavia, um ano depois, o decreto 2.208/97 impõe à educação profissional de nível técnico a organização curricular independente do ensino médio, tornando essa modalidade concomitante ou sequencial, impedindo sua integração ao ensino médio. O decreto 5.154/2004 revoga o decreto de 1997, reinstaurando a possibilidade de integração entre o ensino médio e técnico previsto pela LDB. Retoma-se, então a discussão sobre a construção de um modelo curricular politécnico de educação. Essa articulação, contudo, não implicou uma concepção integral de educação, permanecendo restrita à combinação da formação profissional com a formação geral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Ramos, 2014).

Nos anos seguintes um novo projeto de formação profissional e agrotécnica é iniciado. Por iniciativa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), um grupo de trabalho (GT) foi criado para repensar o ensino agrícola. Através de seminários regionais envolvendo todas as Escolas Agrotécnicas Federais e Colégios Agrícolas, a educação politécnica surge como necessidade para repensar esse novo modelo de formação. Essa discussão é potencializada em 2008 com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Sobral, 2009).

Em 2008, a educação profissional no país alcançou um marco significativo com a promulgação da Lei 11.892, que instituiu a criação dos Institutos Federais (IFs) em todo o país (Brasil, 2009; Pacheco, 2012). Os IFs objetivam ofertar uma formação integral pautada na indissociabilidade entre trabalho, cultura e ciência, e têm como principal missão a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio de modo a contribuir com os arranjos produtivos locais e o desenvolvimento regional.

A abordagem de educação profissional dos Institutos Federais fundamenta-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura e está pautada no trabalho como princípio educativo. A formação integral e integrada proposta pelos IFs está associada à oferta de uma formação humana que englobe as dimensões social, política e produtiva (Brasil, 2009).

Na perspectiva da integração, a profissionalização é avessa a uma formação para o mercado de trabalho. Pacheco (2012, p. 67) defende que essa formação “incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”. Contudo, a formação integral engloba a apreensão histórico-social das determinantes que condicionam o

modo de produção baseado na divisão do trabalho.

## **Currículo e ensino integrado**

O Ensino Médio Integrado (EMI) concebe a educação através da formação geral indissociável da formação profissional. A integração proposta remete a compreender as partes do diverso em sua integralidade, constituindo uma formação integral, omnilateral, que abranja a formação humana para a cidadania, participação política e reflexões sobre o mundo do trabalho, mediadas pela cultura. Essa concepção formativa deve fornecer as bases para a leitura e compreensão do mundo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Essa modalidade de ensino emerge em uma perspectiva de crítica a dualidade educacional ao mesmo tempo em que se busca respostas para superá-la. Essa arquitetura se organiza diante da compreensão de que a maioria dos adolescentes brasileiros são convocados para ajudar a compor a renda familiar, antes de concluir o ensino médio.

O esforço de integração da formação propedêutica com a profissional sob um currículo politécnico integrado e uma base filosófica omnilateral em instituições de ensino comprometidas com os desenvolvimentos local e regional, é produto de um projeto político que busca caminhos para amenizar as condições do trabalho diante da fúria do capital e possibilitar que jovens ingressem no mundo do trabalho com qualidade técnica e com um olhar crítico para a contradição capital-trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Michael Young (2014) aponta o currículo como uma das mais cruciais questões educacionais da atualidade. O autor sugere que o currículo vai muito além da mera organização de conteúdos e processos pedagógicos, constituindo-se como um campo de relações sociais definida por aqueles que tem o poder de tomar decisões. Decidir aquilo que entra ou não no currículo é chamado pelo autor de “conhecimento dos poderosos”. O currículo é uma sistematização do conhecimento complexo que deve prover aos discentes, ferramentas para pensar alternativas e isso representa um “conhecimento poderoso”.

Ilma Veiga indica quatro aspectos relevantes da organização curricular: o primeiro aspecto refere-se a não neutralidade do currículo. É necessário compreender que enquanto resultado e expressão da vontade humana, o currículo expressa intencionalidades. O segundo ponto diz respeito a indissociabilidade do currículo com seu contexto social, uma vez que este é determinado pelo contexto histórico e cultural; o terceiro aspecto está relacionado com o tipo de organização curricular a ser adotado pela escola e o quarto ponto refere-se ao controle social, visto que o currículo formal instrumentaliza o controle e reproduz a lógica hegemônica (Veiga,

1998).

O currículo integrado organiza os conteúdos e desenvolve o processo de ensino por meio da análise dos conceitos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se almeja compreender. A relação do homem com o objeto a ser apreendido deve ser o ponto de partida histórico e dialético para a construção do conhecimento. Histórico pois o trabalho pedagógico deve evidenciar as necessidades que levaram a construção do conhecimento e dialético pois a razão de se estudar um processo de produção está na compreensão dos processos que os fundamentam e das relações que os constituem. No currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, pois orienta objetivos de produção, nem exclusivamente específico, pois sua compreensão plena depende da articulação entre ciência e tecnologia (Ramos, 2012).

O debate acerca da formação integral reside na tradição marxiana sob a denominação de omnilateral e está assentado na crítica ao modo de produção capitalista cuja natureza desigual e contraditória, produz riqueza na mesma dimensão em que produz a miséria. É essa contradição que constitui uma sociedade de classes. Essa dualidade estende-se no acesso a diferentes formas de bens de consumo, direitos e as suas negações, como saúde, habitação, localização que se habita no espaço urbano, e na educação que as diferentes classes e frações de classes têm acessos.

Marx e Engels (2011), em “Textos sobre educação e ensino”, indicam que a educação na sociedade socialista não poderia ser a formação unilateral consolidada com o modo de produção capitalista. Eles sinalizam que:

[...] Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (Marx; Engels, 2011, p. 85).

O excerto acima propõe uma formação com muitas dimensões. O termo onnilateral é oriundo do latim e a tradução literal significa “todos os lados ou dimensões” (Frigotto, 2012, p. 265). Contudo, na experiência soviética, imediatamente após a Revolução de outubro de 1917, essa concepção se consolidou como educação politécnica, enquanto na reflexão gramsciana, escola unitária (Gramsci, 2001).

A formação integral que orienta a missão dos IFs é a expressão, no Brasil, de uma educação omnilateral. Integra as dimensões da cultura, ciência e tecnologia e tem o trabalho como princípio educativo. Saviani (1989), esclarece que conceber o trabalho como princípio educativo é perceber que há aprendizado no exercício dessa atividade humana. Ou seja, o trabalho é

a atividade que nos humaniza, pois somos a única espécie que trabalha. Enquanto os outros animais encontram na natureza os insumos para a sua sobrevivência, nós temos que produzi-los (Saviani, 1989).

Dessa forma, no currículo integrado a ciência é compreendida como o conjunto dos conhecimentos e tecnologias que permitem o avanço das forças produtivas e da humanidade, enquanto a cultura é produto do processo de acumulação e produção de símbolos e significados que expressam a organização política e ideológica de uma sociedade. E o trabalho, analisado em seus sentidos ontológico e histórico, como prerrogativa da atividade humana, através da qual o homem transforma a natureza para assegurar a reprodução de sua existência social e material, e nesse processo, transforma a si mesmo (Pacheco, 2012).

Ao considerarmos o ensino agrícola, essa apreensão perpassa pelas implicações que fundamentam a estrutura fundiária desigual e as relações de trabalho injustas no campo brasileiro. Assim, a formação unitária almejada tem o trabalho como força motriz e como princípio educativo. Frigotto (2001) destaca 5 aspectos fundamentais que podem conceber um modelo de Educação Profissional com viés emancipatório: O primeiro aspecto é a concepção de um modelo societário pautado na solidariedade e igualdade; o segundo, no campo educacional, diz respeito a construção de projetos educativos que contemplem a formação omnilateral, politécnica e emancipatória; o terceiro aspecto refere-se a superação de um modelo educacional dual pautado em um sistema de educação básica regular e outro, chamado pelo autor de “não regular” (dividido em básica, técnica e tecnológica). O quarto ponto diz respeito a necessidade de superação da concepção de Educação Profissional somente para a empregabilidade e globalização do país. Por fim, o autor aponta a necessidade de modelos societários e educacionais articulados as esferas culturais, políticas e sociais da produção.

No IFC, os Projetos Pedagógicos dos cursos são aprovados pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen), órgão executivo que planeja, coordena e fomenta as atividades e políticas de ensino. Apesar de aprovados pelos órgãos competentes, os PPC são elaborados e reformulados por professores, técnicos pedagógicos e representantes de curso através dos Núcleos Básicos Estruturantes (NDB) e Colegiados de Curso. Nesses espaços institucionais, cujas representações são constituídas por indivíduos de diferentes matizes ideológicas, interesses econômicos e concepções de mundo, evidencia-se a dimensão política do currículo e a sua não neutralidade.

### **Agroecologia e formação integral**

A questão agrária brasileira, produto da desigual estrutura fundiária oriunda do escravismo colonial, engloba de forma articulada problemas sociais, econômicos, políticos, técnicos e ambientais que afetam o campo e a cidade. Tais problemas se manifestam e se ampliam a partir da base material desigual e contraditória: a agricultura familiar/campesinato e o latifúndio/agronegócio, onde predominam forte dominação econômica e hegemônica exercida pelo latifúndio sobre o campesinato (Pacheco, 2012).

Esta dualidade tem origem histórica no modelo de desenvolvimento agropecuário fomentado pela sociedade brasileira que prioriza o latifúndio e legitima a desigualdade social e a concentração fundiária no país, estabelecendo relações de competição que subjagam os pequenos produtores aos interesses do agronegócio. A desigualdade entre eles tem raízes na formação do Brasil, processo muito bem explicado por Prado Júnior (1963), e é legitimada/reformulada pelos aparelhos ideológicos operados pela hegemonia que comanda a sociedade brasileira.

No escopo desse trabalho defendemos que a formação agrotécnica preconizada pela EPT deve priorizar a agricultura familiar em detrimento do modelo hegemônico agroexportador. Esse modelo gesta profissionais que atuam de forma a atenuar as desigualdades no campo e a devastação ambiental oriunda das forças produtivas reformuladas a partir da Revolução Verde, fortalecidas através do meio técnico-científico-informacional (Santos; Silveira, 2001).

A organização produtiva no campo influencia toda a sociedade e os espaços sociais, ou seja, o campo e a cidade. Os eventos climáticos extremos intensificados nas últimas décadas subscrevem essa afirmação. A crítica a lógica da modernização conservadora e da intensificação da produção que tem gerado o agravamento das desigualdades socioeconômicas e a degradação ambiental decorrentes do modelo agrícola agroexportador fez com que a agroecologia emergisse como alternativa aos modelos patronais de produção. A ciência agroecológica propõe um planejamento holístico dos agroecossistemas, pautados na baixa entrada de insumos, sustentabilidade socioeconômica e ambiental, baseada em princípios de soberania alimentar e segurança nutricional, justiça social, consumo consciente, economia solidária e respeito aos saberes locais.

O que hoje compreendemos como agroecologia surge a partir de práticas camponesas que remetem a origem da agricultura. Ela se fortalece a partir das contradições capitalistas que, para produzir, degradam as bases materiais de produção: o próprio trabalhador e a natureza. Assim, a agroecologia vem sendo construída, reformulada e ressignificada coletivamente, mostrando bons resultados na produção de alimentos com princípios ecológicos e na proposição de uma organização socioeconômica e política mais justa para as populações do campo e da cidade

(Pinto, 2019; Dias *et al.*, 2021).

A agroecologia é uma ciência interdisciplinar e integradora. Integra princípios agrônômicos, ecológicos e socioambientais ao articular diferentes campos da ciência aos conhecimentos populares. A partir de uma análise crítica do modelo convencional de produção de alimentos, se propõe a desenhar novas abordagens e estratégias para a produção de alimentos e o desenvolvimento rural, se apresentando como alternativa às práticas e concepções que degradam o ambiente e comprometem a biodiversidade (Altieri, 2004; Dias *et al.*, 2021; Caporal; Azevedo, 2011).

Essa ciência possui grande potencial formativo nos processos de formação integral, sobretudo nos cursos no campo das ciências agrárias, mas também na Educação Básica. A agroecologia apresenta múltiplas potencialidades para a formação dos sujeitos, visto que se constitui como ciência indissociável da vida e da prática social.

No âmbito da educação profissional e politécnica, a agroecologia possui um campo fecundo, sobretudo nos cursos das ciências agrárias. Por se tratar de uma ciência multidisciplinar, possui potencialidades para o estabelecimento de projetos e processos (inter)multidisciplinares no ensino integrado. No âmbito da formação humana, enquanto ciência de caráter emancipatório, apresenta potencial para fornecer instrumentos que promovam o desenvolvimento do pensamento dialético, possibilitem a articulação entre diferentes formas de produção do conhecimento e contribuam para os processos de transformação social (Caldart, 2017).

A formação integral demandada pelos cursos técnicos integrados ao ensino médio requer mais que a incorporação da sustentabilidade nos currículos. É necessário desenvolver uma formação com novas abordagens, critérios e formas mais abrangentes de compreensão da realidade. Essa formação deve abranger dimensões éticas, conceituais, comportamentais e políticas. O enfoque agroecológico possui um caráter integrador, visto que requer uma visão abrangente que inclui ângulos de abordagem ancorados em diversas ciências: biológicas, físicas, químicas, ecológicas, sociológicas, geográficas, econômicas, políticas e culturais.

## Resultados e discussão

O Instituto Federal Catarinense (IFC) foi criado pela Lei 11.892 de 2008 a partir da integração das escolas agrotécnicas federais de Concórdia, Sombrio e Rio do Sul e os colégios agrícolas de Camboriú e Araquari. Essas instituições foram criadas a partir do final da década de 50, no contexto da Revolução Verde, processo que reforçou o lugar dos países de origens colonial e neocolonial na DIT, cuja principal função é a de exportador de commodities.

Contudo, trata-se de uma instituição com forte influência agrícola, visto sua origem a partir da integração das escolas agrotécnicas com as escolas agrícolas vinculadas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, o IFC oferta o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em sete *campi*: Concórdia, Sombrio, Rio do Sul, Camboriú, Araquari, Abelardo Luz e Videira.

A baixa expressividade curricular e a insuficiência de cursos voltados exclusivamente à agroecologia denotam uma lacuna na formação de profissionais na área. Tal cenário aponta para a necessidade de que os cursos agrotécnicos incorporem a agroecologia em seus currículos, como forma de ampliar sua difusão e corresponder às demandas socioambientais contemporâneas.

Durante a análise e comparação das matrizes curriculares pesquisadas foi possível perceber a inexpressividade da agroecologia nos currículos dos referidos cursos, a despeito do que foi preconizado no documento (Re)significação do ensino agrícola na RFEPCT, que indica que

As instituições de ensino agrícola devem atentar para os arranjos produtivos e culturais locais, territoriais e regionais, que buscam impulsionar o crescimento econômico com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, não prescindindo da sustentabilidade sócio-ambiental. Ao mesmo tempo, devem priorizar o segmento da Agricultura Familiar e, como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, a Agroecologia (Brasil, 2009, p. 35).

No IFC, somente os *campi* de Abelardo Luz, Concórdia e Camboriú possuem disciplinas optativas com menção nominal a agroecologia na matriz curricular, com carga horária de 30 e 60 horas, o que consideramos pouco tempo para uma abordagem holística da agroecologia. A despeito da baixa carga horária, a agroecologia é ofertada somente enquanto componente curricular opcional. Isso indica que a maioria dos estudantes não terão contato com a disciplina, a menos que optem por cursá-la. Vale ressaltar que não há disciplina de agroecologia dentre os componentes curriculares obrigatórios em nenhuma matriz curricular dos cursos analisados (Braga; Castro, 2024a; IFC, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g).

O PPC do curso ofertado no *campus* do IFC Rio do Sul não possui a disciplina, mas faz menção a Agroecologia em duas referências complementares presentes na ementa. Cabe salientar que o referido *campus* oferta o curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio (IFC, 2020e). Tal fato deve indicar um maior número de docentes e servidores engajados com a sua difusão, mas não justifica sua exclusão na matriz curricular (Braga; Castro, 2024b).

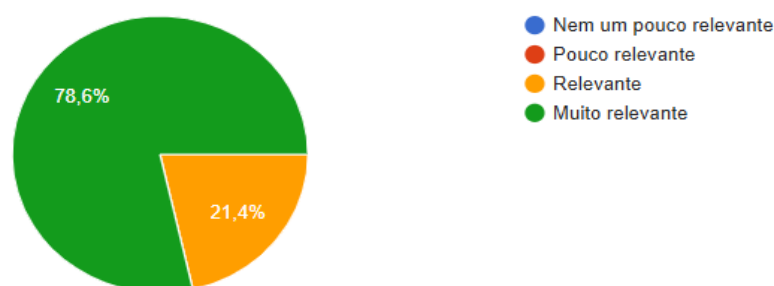
No PPC do IFC *campus* Videira há a informação de que o município está localizado em zona agroecológica, situada no Vale do Rio dos Peixes. O PPC do *campus* Santa Rosa do Sul

também aponta que a produção orgânica e agroecológica vem ganhando força na região. Ambos os documentos indicam a relevância de discussões sobre o tema no referido curso. Ainda assim, a Agroecologia não está presente entre as disciplinas ou conteúdos debatidos na ementa das disciplinas dos cursos, o que indica uma contradição em relação aos documentos institucionais que versam sobre a visão e missão do IFC e a dificuldade de formar profissionais aptos a trabalhar com a produção agroecológica na região (Braga; Castro, 2024a; IFC, 2020f, 2020g).

Com o objetivo de fomentar as discussões sobre Agroecologia nos cursos de Ciências Agrárias dos diversos *campi* foi desenvolvido o material pedagógico intitulado “Contribuições para o debate sobre Agroecologia no Ensino Médio Integrado”. Esse material foi disponibilizado e avaliado, através de questionário, por professores e estudantes dos cursos das Ciências Agrárias do IFC.

A aplicação de questionário revelou que os participantes consideram a relevância de uma abordagem agroecológica nos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao EM, conforme gráfico abaixo (figura 1).

**Figura 1** – Percepção dos sujeitos da pesquisa acerca da relevância de conteúdos sobre agroecologia no currículo dos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do IFC.



Fonte: Autoria própria.

A despeito da ausência de uma abordagem agroecológica no currículo dos cursos estudados, percebe-se entre os sujeitos da pesquisa, professores e estudantes de diferentes cursos da área das Ciências Agrárias, o reconhecimento da relevância da Agroecologia para a formação agrotécnica. O que nos leva a questionar: por que a Agroecologia não está presente nos currículos? A exclusão deliberada da agroecologia dos currículos agrotécnicos denota uma conformidade com a lógica neoliberal agroexportadora e com a reprodução de uma formação com caráter utilitarista e mercadológica dos formuladores dos currículos?

Ao analisar os cursos de Engenharia Agrônômica, percebe-se que a presença da agroecologia é incipiente e que esses cursos têm seu escopo voltado ao modelo hegemônico de produção e da DIT, que determinam aos países de origem colonial, o abastecimento do mundo de

mercadorias de origens primárias. Jacob *et al.* (2016) detectaram que, apesar de haver um discurso institucional que valoriza a Agroecologia, isso não corresponde à realidade percebida nos espaços universitários.

A despeito da relevância da agroecologia apontada pelos participantes da pesquisa, percebeu-se que os professores do núcleo técnico dos referidos cursos consideram não ser de sua competência a abordagem de conteúdos que tratam das questões socioambientais e produtivas do meio rural. A pesquisa foi conduzida via formulários disponibilizados eletronicamente, que esteve disponível para participação entre os dias 30 de maio e 22 de junho de 2024. O participante P14, professor de disciplinas do núcleo técnico, inferiu que “Apesar de não ser o foco imediato das minhas disciplinas [...] considero que muitos dos temas poderiam e deveriam fazer parte das aulas” (P14).

Essa fala evidencia uma contradição no currículo dos cursos: apesar do reconhecimento da relevância dos temas socioambientais e agroecológicos, ainda persiste, entre os docentes do núcleo técnico, a ideia de que tais conteúdos não precisam estar inseridos no escopo de suas disciplinas. Isso contribui com a sua ausência nos currículos, visto que esses docentes participam da formulação de tais documentos, determinando as temáticas presentes ou não no percurso formativo.

A partir de uma questão aberta buscou-se compreender quais temáticas contidas no produto educacional estão ou poderiam estar presentes nas aulas dos professores consultados, e, no caso dos estudantes, quais das temáticas estiveram ausentes em sua formação. O participante P3, professor do núcleo técnico vinculado aos cursos Técnicos em Agroecologia e Agropecuária Integrados ao EM respondeu: “Sou professora de Desenho técnico e trabalho com Permacultura, porém participo de uma disciplina integradora no curso e o material poderia ser utilizado na disciplina” (P3). A abordagem da Permacultura nas aulas de Desenho Técnico é uma forma disruptiva de promover conexões com a Agroecologia, indo além do que tradicionalmente se espera das disciplinas de Desenho Técnico, que por vezes se limitam à execução de projetos cartesianos de instalações agrícolas. O *design* permacultural considera a complexidade dos agroecossistemas e das relações ecossistêmicas presentes em seu interior.

O professor do núcleo básico, P11, indicou que estão presentes nas suas aulas: “Principalmente os conteúdos relacionados à Revolução Verde, e os impactos sociais e ambientais que ela ocasionou” (P11). P13, também docente do núcleo básico, indicou que estão presentes nas suas aulas: “Agroecologia, Revolução Industrial, Processo de Desenvolvimento do capitalismo, Geografia do Brasil, Revolução Verde” (P13). A análise das ementas dos cursos indica que os

docentes estão vinculados às disciplinas de Sociologia e Geografia. Essa indicação reforça o que foi constatado na análise das matrizes curriculares dos PPC dos cursos técnicos: há maior ênfase nas questões socioambientais do meio rural nas disciplinas do núcleo básico.

Para 14,2% dos participantes, os materiais sugeridos no produto didático são pouco ou nem um pouco relevantes. Um desses participantes, docente do núcleo técnico, desaprovou todo o material, indicando que: “O material se encontra desatualizado, politizado e nada técnico. O material não tem conexão com a realidade da agricultura brasileira de hoje” (P8).

Para o docente em questão, discutir os impactos socioeconômicos e ambientais que o modelo agroexportador brasileiro tem infligido no meio ambiente e às pessoas é politizar a formação agrotécnica, desconsiderando a prática educativa como um ato político e o próprio currículo como um instrumento político. Isentar-se da abordagem dessas temáticas indica, também, uma tendência ideológica que privilegia o agronegócio e as formas patronais de produção, operando contra o currículo integrado e a formação integral preconizada pelos Institutos Federais.

A neutralidade em questão, alinha-se a uma visão tecnicista, que ignora as desigualdades sociais e ambientais historicamente impostas ao campo. A resistência aos conteúdos que problematizam o modelo hegemônico não é apolítica, mas expressa um projeto educacional alinhado aos interesses do capital agroindustrial. O docente continua:

Concordo em partes com o contexto histórico abordado, no entanto não há atualização do tema. A nossa agricultura de hoje é exemplo para o mundo, no que diz respeito ao uso de produtos biológicos para controle de pragas e doenças durante o ciclo de cultivo de diversas culturas agrícolas, somos exemplo de agricultura conservacionista, como o uso do sistema de semeadura direta, sequestro de carbono... dentre outras práticas. Temos uma legislação ambiental rigorosa e que preza pela manutenção de áreas de preservação ambiental que varia de 20 a 80% de preservação ambiental dentro de propriedades agrícolas, dependendo do bioma em que as propriedades agrícolas estão inseridas (P8).

A despeito de concordar em partes com o contexto histórico abordado, o professor sugere que trata de “politização” abordá-los relacionando-os as conjecturas atuais que tem produzido miséria no espaço agrário brasileiro. As práticas de “agricultura conservacionista” mencionadas pelo professor têm sido utilizadas por quem devasta florestas, exaure os solos, esgota a água e contamina os alimentos e a população. Mesmo intensivo em técnicas, o capital gerado por essas práticas produtivas não tem favorecido a vida das pessoas que vivem no/do campo.

Essa concepção deriva do currículo de cursos cujas áreas alimentam o setor agroexpor-

tador com a oferta de mão de obra e se reproduzem por meio da expansão das fronteiras agrícolas, agentes da violência e de devastação de toda ordem. Tais currículos sofrem influências de poderosas representações patronais, como por exemplo, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) (Rodrigues, 1997; Melo, 2010).

Repensar a formulação de novos currículos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) alinhados com uma formação integral e emancipatória requer que seus formuladores, docentes e técnicos, estejam comprometidos com a formação de sujeitos críticos, responsáveis socialmente, competentes tecnicamente e atuantes politicamente como cidadãos. Apesar da dinâmica neoliberal, esses servidores públicos precisam ser capazes de desenvolver um trabalho pedagógico que resulte em uma formação para além da concepção utilitarista-mercadológica, fornecendo aos discentes as condições objetivas para construir a transformação social junto às populações do campo e da cidade.

## Conclusões

O currículo escolar é mais um dentre os tantos campos de disputa na sociedade de classes, sobretudo nas instituições responsáveis pela formação para o trabalho produtivo. No Brasil, a dualidade social produzida na sociedade escravista colonial se espalhou para todas as instituições, inclusive a escola. Essa dualidade produziu distintas ofertas educacionais: uma escola para direcionar as classes populares para vender no mercado de trabalho a única coisa que lhe sobrou, sua força de trabalho; e outra escola direcionada à classe dirigente, de formação propedêutica com característica desinteressada, para continuarem no poder.

A estrutura escravista-colonial do Brasil produziu uma base material de caráter agroexportador, resultando em uma sociedade com excessiva concentração fundiária e de renda. Esse modelo de capitalismo periférico pautado majoritariamente na exportação de commodities agrícolas tem alto custo ambiental e de segurança alimentar para a sociedade brasileira. A gênese da formação agrotécnica no Brasil remonta a difusão de tecnologias da Revolução Verde e é resultado de um projeto que privilegia as formas patronais de produção.

Ao longo da pesquisa, percebemos que, apesar das orientações do documento (Re)significação do ensino agrícola na RFEPCT, o debate agroecológico é esvaído dos currículos dos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio do IFC e o motivo, no nosso modo de ver é a adesão do corpo técnico dos cursos à ideologia do agronegócio e aos pacotes tecnológicos da Revolução Verde, muitos dos quais com usos proibidos nos países que o produzem. Todavia, a luta pela formação integral fortalecida com os Institutos Federais está

contribuindo para problematizar este debate num cenário de emergência climática e de desafios nacionais que remetem à necessidade de mudanças na forma de produção material, tendo a agroecologia e a agricultura familiar como peças centrais deste debate.

## Referências

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BRAGA, Jainara Pacheco de; CASTRO, Cloves Alexandre de. Agroecologia nos currículos dos cursos técnicos em agropecuária integrados ao ensino médio dos campi do Instituto Federal Catarinense. **Cadernos de Agroecologia**, v. 19, n. 1, p. 1-6, 2024a. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/9845>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRAGA, Jainara Pacheco de; CASTRO, Cloves Alexandre de. Formação docente para a educação profissional e tecnológica: a licenciatura em ciências agrícolas e o ensino agrícola na perspectiva da EPT. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2024, Fortaleza. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024b. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110600>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2009. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede\\_federal/relatorios\\_publicacoes/brasiliafinal\\_legal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/relatorios_publicacoes/brasiliafinal_legal.pdf). Acesso em: 12 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, João Henrique; NOVAES, Henrique Tahan; MAZIN, Angelo; LOPES, Joyce (org.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras expressões, 2017. p. 263-328. v. 3. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/trabalho-agroecologia-e-educacao-politecnica-nas.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, Edizio Oliveira. **Princípios e perspectivas da agroecologia**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes; VARGAS, Maria Cristina (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº

5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 4. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2: Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo.

HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Unesp, 2005.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução nº 16, de 1º de abril de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2019. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/01/Diretrizes-para-a-Educacao-Profissional-Tecnica-Integrada-ao-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Abelardo Luz**. Abelardo Luz, 2020a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Araquari**. Araquari, 2020b. Disponível em: <https://agropecuaria.arauari.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/4/files/sites/160/2023/05/PPC-Agro-2020.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Camboriú**. Camboriú, 2020c. Disponível em: <https://agropecuaria.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/305/files/sites/313/2026/05/PROJETO-PEDAGOGICO-DE-CURSO-AGROPECUARIA-3-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Concórdia**. Concórdia, 2020d. Disponível em: <https://tecnico-agropecuaria.concordia.ifc.edu.br/pcc-do-curso/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Rio do Sul**. Rio do Sul, 2020e. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FJ-hRl20nJTjMUEqvYRPGF-y26nmNpB3/view>. Acesso em: 10 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Santa Rosa do Sul**. Santa Rosa do Sul, 2020f. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Brjk0QdtmZD1B5OLtmwAfbR-Jmc63K8Nx/view>. Acesso em: 10 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Videira**. Videira, 2020g. Disponível em: <https://videira.ifc.edu.br/tecnico-agropecuaria/ppc-2/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

JACOB, Luciana Buainain; ALMEIDA, Antonio Ribeiro de; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; SPAROVEK, Gerd. A agroecologia nos cursos de engenharia agrônômica: para além de desafios e dilemas curriculares. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 1, p. 173-198, 2016. DOI: 10.1590/S1414-40772016000100009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000100173&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000100173&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 jul. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011. (Edição eletrônica). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MELO, Alessandro. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**, v. 15, p. 139-165, 2010. DOI: 10.1590/S1413-77042010000200006. Disponível em: <https://scielo.br/j/tem/a/scbb7D6Lk3HN4tXqgkyYRSq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo versus educação ruralista. **Revista de Educação**, v. 24, n. 3, p. 463-476, 2019. DOI: 10.24220/2318-0870v24n3a4394. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4394>. Acesso em: 12 jul. 2025.

NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. **A tragédia educacional brasileira no século XX: diálogos com Florestan Fernandes**. 1. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PINTO, Diogo de Souza. Histórico das políticas de educação agrícola e o debate da agroecologia na formação profissional. In: SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de (org.). **Agroecologia: diversidade, movimento e resistência**. Anápolis: Editora UEG, 2019. p. 131-154.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5).

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRI-

GOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SOBRAL, Francisco José Montorio. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 78-95, 2009. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/ept/revista-brasileira-da-educacao-profissional-e-tecnologica-2o-edicao/revista\\_mec.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/ept/revista-brasileira-da-educacao-profissional-e-tecnologica-2o-edicao/revista_mec.pdf). Acesso em: 10 jul. 2025.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. DOI: 10.1590/198053142851. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

#### **SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)**

**Jainara Pacheco de Braga**. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Catarinense. Docente na Secretaria do Estado de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2189432051766091>

**Leandro Severino Nascimento de Oliveira**. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Catarinense. Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal Catarinense. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5862830616988389>

**Cloves Alexandre Castro**. Doutor em Geografia Humana pela Universidade Estadual de Campinas. Docente no Instituto Federal Catarinense. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3122759041294108>

#### **Como citar**

BRAGA, Jainara Pacheco de; OLIVEIRA, Leandro Severino Nascimento de; CASTRO, Cloves Alexandre. Contribuições para o debate sobre agroecologia no contexto da educação profissional e tecnológica. **Revista Espaço do Currículo**, v. 19, n. 2, e78860, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i2.78860.