



Vida no campo, currículo da cidade: dilemas formativos no ensino médio integrado

Rozana Batista de Oliveira^{1*} , Josias Silvano de Barros² 

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tecer reflexões acerca da expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na Rede Federal, especialmente no contexto do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), e sua influência na formação de estudantes oriundos de áreas rurais, com foco na oferta do Ensino Médio Integrado (EMI). Trata-se de uma discussão ancorada na pesquisa qualitativa em educação, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que tratam das temáticas da EPT, currículo e das ruralidades como territórios de saberes e existência. Argumenta-se que, embora a interiorização dos Institutos Federais (IFs) represente um avanço na democratização do acesso à educação, a persistência de um currículo predominantemente urbano desafia a cultura e a formação integral desses jovens em formação integrada, visto que um currículo de lógica urbana desconsidera os saberes, identidades e modos de vida dos estudantes do campo, mas também compromete a efetivação dos princípios formativos da própria EPT, contribuindo para a violência simbólica, que ocorre quando a cultura dominante (urbana) se impõe de forma dissimulada, naturalizando desigualdades e silenciando determinados tipos de saberes (rurais). Ao problematizar o currículo como um campo de disputas simbólicas, evidencia-se que a formação integral proposta pelo EMI só poderá se efetivar por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizem a diversidade e promovam o pertencimento dos sujeitos historicamente marginalizados. Portanto, entende-se que a superação da dualidade educacional e da exclusão simbólica passa pela reconstrução curricular e pelo compromisso ético-político das instituições com a inclusão, a justiça social e a valorização das ruralidades no âmbito da EPT.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Ruralidades, Currículo, Violência simbólica.

Rural life, urban curriculum: formative dilemmas in integrated high school

ABSTRACT

This article aims to reflect on the expansion of Professional and Technological Education (EPT) within Brazil's Federal Network, especially in the context of the Federal Institute of Paraíba (IFPB) and its influence on the education of students from rural areas, focusing on the provision of Integrated High School (EMI). The discussion is based on qualitative educational research of a bibliographic nature, grounded in authors who address themes such as EPT, curriculum, and ruralities as territories of knowledge and existence. It is argued that, although the interiorization of the Federal Institutes (IFs) represents progress in democratizing access to education, the persistence of a predominantly urban curriculum challenges the culture and integral formation of those young students, since such a curriculum not only disregards the knowledge, identities, and ways of life of rural students, but also undermines the implementation of the formative principles of EPT itself. Thus, it contributes to symbolic violence, which occurs when the dominant (urban) culture is imposed in a disguised manner, naturalizing inequalities, and silencing certain types of knowledge (rural). By problematizing the curriculum as a field of symbolic disputes, the article shows that the integral formation proposed by EMI can only be achieved through contextualized pedagogical practices that value diversity and promote a sense of belonging among historically marginalized subjects. Therefore, it is understood that overcoming educational duality and symbolic exclusion requires curricular reconstruction and ethical-political commitment of institutions to inclusion, social justice, and the appreciation of ruralities within the scope of EPT.

Keywords: Professional and Technological Education, Ruralities, Curriculum, Symbolic Violence.

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal da Paraíba - Campus João Pessoa. *Autora correspondente: rozana.batista@academico.ifpb.edu.br.

² Professor do IFPB - Campus Esperança e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFPB). Doutor em Geografia pela UFPB. Mestre em Formação de Professores pela UEPB. Licenciado em Geografia e em Pedagogia. Membro do Escre(vi)ver: Grupo de Estudos e Pesquisa com Narrativas em Educação (UFBA).



Vida en el campo, currículo de la ciudad: dilemas formativos en la educación media integrada

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la expansión de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en la Red Federal, especialmente en el contexto del Instituto Federal de Paraíba (IFPB), y su influencia en la formación de estudiantes provenientes de zonas rurales, con énfasis en la oferta de la Educación Media Integrada (EMI). Se trata de una discusión basada en una investigación cualitativa en educación, de naturaleza bibliográfica, fundamentada en autores que abordan las temáticas de la EPT, el currículo y las ruralidades como territorios de saberes y existencia. Se argumenta que, aunque la interiorización de los Institutos Federales (IF) representa un avance en la democratización del acceso a la educación, la persistencia de un currículo predominantemente urbano desafía la cultura y la formación integral de estos jóvenes en formación integrada, dado que un currículo con lógica urbana no solo desconoce los saberes, identidades y modos de vida de los estudiantes del campo, sino que también compromete la efectivización de los principios formativos de la propia EPT, contribuyendo a la violencia simbólica, que ocurre cuando la cultura dominante (urbana) se impone de forma disimulada, naturalizando desigualdades y silenciando determinados tipos de saberes (rurales). Al problematizar el currículo como un campo de disputas simbólicas, el artículo evidencia que la formación integral propuesta por la EMI solo podrá concretarse mediante prácticas pedagógicas contextualizadas, que valoren la diversidad y promuevan el sentido de pertenencia de los sujetos históricamente marginados. Por lo tanto, se entiende que la superación de la dualidad educativa y de la exclusión simbólica pasa por la reconstrucción curricular y por el compromiso ético-político de las instituciones con la inclusión, la justicia social y la valorización de las ruralidades en el ámbito de la EPT.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica, Ruralidades, Currículo, Violencia simbólica.

INTRODUÇÃO

O artigo em tela emerge das reflexões desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa de Mestrado Profissional em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Neste sentido, analisam-se os efeitos da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre a realidade educacional dos estudantes oriundos do campo, com foco na oferta do Ensino Médio Integrado (EMI), à luz da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em diálogo com autores como Ramos (2007), Ciavatta (2005, 2011, 2014), Frigotto (2005) e Pacheco (2009).

A pesquisa parte da concepção de que as ruralidades devem ser compreendidas como territórios de saberes, culturas e modos de vida próprios, conforme propõem Wanderley (2001). No entanto, muitos estudantes do campo, ao ingressarem nos Institutos Federais (IFs), enfrentam a defasagem entre os saberes, vivências e identidades do campo e um contexto escolar influenciado por uma lógica urbana, marcada por um currículo fragmentado e descolado de suas realidades. De acordo com Souza, Souza e Orrico (2018), esses sujeitos chegam às escolas urbanas movidos pelo desejo de ampliar horizontes, mas muitas vezes vivenciam processos de exclusão que negam suas identidades. Ao terem suas identidades negadas, demandam-se novas adaptações comportamentais e culturais que os afastam de suas referências originárias. Nessa construção de sentido, esse desencontro desperta o seguinte questionamento: em que medida a expansão da Rede Federal de EPT tem conseguido dialogar com os saberes





dos estudantes do campo, ou, ao contrário, tem reforçado um currículo urbano que contribui para a sua exclusão simbólica?

É pertinente destacar que o avanço estrutural, proporcionado pelos IFs, nem sempre foi acompanhado de práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais. Uma pesquisa realizada no IFPB Campus Patos (Santos; Marçal; Correia, 2014) revelou que 44% dos alunos residentes no meio rural percorrem um trajeto superior a duas horas para chegar à instituição, enfrentando desafios como transporte precário e cansaço excessivo, o que impacta diretamente sua aprendizagem e permanência. Arelado a isso, persiste a prática de distanciamento da cultura local, por vezes desconsiderada nos currículos escolares. Isso entra em confluência com o que Bourdieu e Passeron (2014) vão chamar de violência simbólica – quando um modo de viver e de se posicionar no mundo é arbitrariamente posto como superior a outro. No caso do currículo escolar, quando uma determinada cultura dominante (urbana) se impõe de forma dissimulada a outra (rural) – naturalizando desigualdades e silenciando saberes – produz-se um processo de exclusão simbólica que compromete a permanência e o sentimento de pertencimento dos estudantes do campo, limitando suas perspectivas formativas e perpetuando a reprodução das desigualdades sociais e culturais que atravessam a cultura da escola.

Com isso, observa-se que as realidades, experiências, saberes e identidades dos estudantes que fazem a travessia campo-cidade ainda são, em grande medida, negligenciadas pelo poder público e silenciados pelos currículos escolares, tradicionalmente estruturados a partir de uma perspectiva urbana. Isso reflete o que Moreira e Silva (1995, p. 8) problematizam, ao afirmarem que “O currículo não é um elemento inocente e neutro [...] O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares.” Essa compreensão crítica implica no reconhecimento de que ele não apenas seleciona conteúdos, mas também define quais saberes são legítimos e, assim, produzir/forjar determinados tipos de sujeitos.

Essa dissociação entre o que se vive e o que se ensina nas escolas compromete a construção de trajetórias formativas significativas e provoca o desenraizamento cultural e simbólico dos estudantes que têm origem geográfica distinta dos espaços dominantes, o que dificulta a permanência e o sentimento e a identificação com a cultura escolar. Tal modo desse currículo se inscrever na formação dos estudantes gera (re)produção de ilusões, cujos efeitos estão longe de ser ilusórios, como já nos alertam Bourdieu e Passeron (2014), à medida que a ilusão da independência e da neutralidade está na base da contribuição mais específica que a escola dá à reprodução da ordem estabelecida, podendo traduzir-se na exclusão de sujeitos cujos saberes destoam da cultura escolar dominante.





TRAVESSIAS METODOLÓGICAS

O estudo inscreve-se na abordagem qualitativa em educação, de natureza bibliográfica, e toma por base algumas reflexões decorrentes do aporte teórico da investigação científica que está em desenvolvimento junto ao ProfEPT. Destacamos que este tipo de pesquisa se configura como uma forma de aproximação interpretativa da realidade escolar, na qual, observações, entrevistas e outras estratégias permitem a compreensão dos sentidos e significados que medeiam os espaços formativos, bem como as relações estabelecidas entre sujeitos e escola, com teor parcial e contextualizado (Gatti, 2012). A autora ressalta que as tematizações ou categorizações qualitativas intercambiam-se como aproximações do fenômeno a ser estudado e não o próprio fenômeno. Em outras palavras, um modo de pesquisa que concebe interpretações situadas da realidade escolar, e não sua reprodução fiel.

A escolha metodológica pela revisão bibliográfica fundamenta-se na possibilidade de compreensão de temas abordados no contexto do EMI com foco nas ruralidades, a partir do diálogo com produções acadêmicas que têm como tônica a dimensão do currículo e o trato com as travessias escolares (campo-cidade) por parte dos estudantes. Conforme Gil (2008, p. 44), este tipo de pesquisa possibilita reunir, sistematizar e interpretar referenciais que sustentam a análise proposta; e “a principal vantagem [...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Essa estratégia metodológica amplia o horizonte analítico do estudo, fortalecendo sua fundamentação crítica.

Para esta pesquisa, foram realizadas buscas de trabalhos em bases como Google Acadêmico, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Observatório de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT) utilizando descritores como: educação do campo, currículo, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional e Tecnológica. Como critérios de inclusão, foram consideradas as publicações entre 2000 e 2024, em português ou espanhol, que discutem a interface entre currículo, EPT e sujeitos do campo. Foram excluídos trabalhos duplicados, que não abordavam diretamente a EPT ou que apresentavam apenas análises estatísticas sem diálogo teórico e sem foco qualitativo.

A exposição desses escritos organiza-se em seções iniciais que revisitam os fundamentos da EPT e do EMI, ao mesmo tempo em que discutem a expansão da Rede Federal na Paraíba. Na sequência, temos as "Ruralidades como território de saberes e existência" com foco nos desafios identitários enfrentados pelos estudantes. Mais adiante, o tópico "Currículo





urbano e exclusão simbólica" reflete sobre como a estrutura curricular pode gerar exclusão. Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais pontos e apontamos caminhos para práticas menos excludentes.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A origem da EPT no Brasil remonta ao período colonial. Segundo Castro, Plácido e Medeiros (2023, p. 523), essa forma inicial de ensino “assegurava a formação profissional com o intuito de fornecer mão de obra qualificada para atender às necessidades da família real e seu séquito.” Contudo, foi somente no começo do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices durante o governo de Nilo Peçanha, que a educação profissional passou a configurar-se como modalidade formal de ensino, ainda que marcada por um viés assistencialista e voltado à formação de operários.

Durante boa parte da história da educação brasileira, a EPT destinou-se majoritariamente às camadas populares, com enfoque técnico e prático, enquanto a formação geral, à época, propedêutica, era reservada à elite, voltada para o acesso ao ensino superior. Para as pessoas do campo, essa divisão, nas concepções de Soares, Santos e Nunes (2022), evidencia-se ainda mais, pois a exclusão da educação nos espaços rurais deixa marcas até o presente. Corroborando a isso, Souza, Souza e Onrico (2018, p. 67) refletem que “as escolas rurais têm sido marcadas pelo descaso, culminando na persistência dos altos índices de analfabetismo, de defasagem idade/série, de repetência e de evasão escolar com os quais os alunos/sujeitos da roça convivem desde sempre.”

Na história da EPT, a dualidade educacional – um tipo de escola para os abastados e outro tipo de escola para as classes populares, como destaca Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) – reflete a estrutura da sociedade capitalista, em que a formação intelectual se destina à elite dirigente e a formação prática, ao trabalhador. O Decreto nº 7.566, por exemplo, reforçou esse caráter, conferindo à educação profissional um papel mais assistencial que educacional (Castro; Plácido; Medeiros, 2023). Nesse contexto educativo dual, o sujeito/aluno do campo tornou-se ainda mais vulnerável e invisibilizado nos espaços formativos, mediante uma lógica excludente e segregacionista, evidenciando o fato de que ao longo do tempo lhe foi negado o acesso à formação intelectual plena.

A superação dessa dualidade é uma das bases de luta da EPT. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e, posteriormente, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892/2008), representaram marcos fundamentais nesse processo. Nessa perspectiva, essa modalidade de ensino deixa de





ser uma formação limitada ao mercado e passa a constituir-se como uma proposta de formação humana integral. Para Ciavatta (2014), essa concepção busca romper com a histórica separação entre trabalho manual e intelectual, promovendo uma formação crítica que considera o estudante como sujeito de direitos e de potencialidades, configurando-se como uma proposta contra hegemônica.

A noção de uma educação contra-hegemônica, à luz de Ciavatta (2014), traduz-se na ruptura com a lógica reducionista de formação para a empregabilidade imediata, destoante de um teor reflexivo, ao afirmar um projeto formativo que integra dimensões humanas, sociais e culturais, tecnológicas e artísticas, reconhecendo o estudante como sujeito de direitos e de saberes. Por essa linha compreensiva, Ramos (2007) concebe a formação profissional-humanista no EMI, pelo viés da integração, a partir da contemplação de três sentidos fundamentais: (1) a formação omnilateral, que integra todas as dimensões da vida no processo formativo; (2) a indissociabilidade entre educação básica e profissional; e (3) a integração entre conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Como parte da EPT, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que o EMI é resultado de uma luta histórica por uma educação integral voltada à classe trabalhadora, superando a lógica utilitarista da formação para o mercado. Essa proposta encontra respaldo também na concepção de escola unitária defendida por Gramsci, que valoriza uma educação capaz de integrar teoria e prática, arte e técnica, ciência e trabalho — ou seja, uma educação para todos, e não fragmentada por classe social (Ramos, 2007).

No contexto da EPT, os princípios estruturantes orientam a concepção de uma formação integral, crítica e comprometida com a transformação social. São esses princípios que embasam a proposta do EMI, articulando saberes técnicos, científicos, culturais e humanos. No entanto, ao serem analisados à luz da realidade dos estudantes que experimentam a cultura cotidiana do campo, é necessário problematizar de que forma esses fundamentos têm sido efetivados no cotidiano escolar.

A seguir, temos uma síntese dos principais princípios da EPT com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e, em paralelo, apresentamos alguns apontamentos críticos que buscam refletir sobre suas implicações, desafios e possibilidades quando tomamos como referência as ruralidades e os sujeitos que delas fazem parte.

Quadro 1: Princípios estruturantes da EPT e apontamentos críticos no EMI.

Princípios da EPT	Descrição	Apontamentos críticos no EMI
-------------------	-----------	------------------------------





Formação humana integral	Desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social e ético dos estudantes	Como se efetivam a Formação Humana Integral para um estudante do campo se seus referenciais culturais, saberes e modos de vida rurais são pouco ou nada contemplados pelo currículo predominantemente urbano?
Trabalho como princípio educativo	O trabalho como elemento central do processo formativo, articulando teoria e prática; materialização da existência	Para estudantes do campo, esse princípio deve transcender o preparo para o mercado urbano, valorizando práticas e saberes produtivos locais.
Pesquisa como princípio pedagógico	A pesquisa como eixo estruturante da aprendizagem e da construção do conhecimento	A pesquisa como princípio pedagógico poderia ser um instrumento poderoso para investigar e valorizar as realidades rurais, transformando os estudantes do campo em protagonistas da produção de conhecimento sobre seus próprios contextos.
Emancipação do sujeito	Formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade	A emancipação do sujeito, objetivo último desses princípios, para o estudante do campo, passa necessariamente pelo reconhecimento de sua identidade e pela possibilidade de ver sua realidade e seus saberes como válidos e relevantes no processo educativo.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Embora os princípios estruturantes da EPT ofereçam um referencial potente para a construção de uma educação emancipadora, sua aplicação concreta, orientada pelo currículo, ainda carece de diálogo com os territórios e as realidades vividas pelos estudantes do campo. Nesse contexto, a formação exige mais do que a simples inserção de sujeitos no modelo existente: é preciso repensar o próprio modelo formativo, reconhecendo as ruralidades como movimentos identitários de saberes legítimos para a manutenção de uma existência geograficamente referenciada e situada. A ausência dos saberes rurais, das práticas e identidades nos currículos institucionalizados compromete a efetividade desses princípios e, por consequência, enfraquece a proposta do EMI como formação omnilateral. Assim, a dimensão do currículo é basilar para atingir essa propositura.

Ao compreendermos que, no horizonte da integração curricular, o EMI contempla uma dimensão holística e mobilizadora de um projeto de sociedade a que se pretende forjar (Barros, 2024), torna-se necessário assumir um modelo formativo orientado para a plenitude. Para o autor, trata-se de uma perspectiva que não se limita à apreensão técnica de ofícios das profissões, mas de uma formação que busque abarcar “[...] a totalidade dos processos que medeiam, orientam e coordenam a produção econômica, a geração de riqueza, a construção dos espaços de pobreza e do trabalho em seu aspecto ontológico e histórico-geográfico” (Barros, 2024, p. 115). Isso significa, portanto, que é necessário o reconhecimento da dimensão ontológica e epistemológica na qual se inscrevem as vidas do campo.





EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EPT NA PARAÍBA

A política de expansão da Rede Federal, incluindo o IFPB, representa um esforço para disseminar os princípios da EPT e do EMI discutidos anteriormente. Contudo, esse processo de interiorização, ao mesmo tempo que democratizou o acesso, trouxe à tona a necessidade de confrontar a diversidade das territorialidades e dos sujeitos atendidos. A noção de território a qual se assenta essa conjuntura tem a ver com a imersão dos sujeitos nas relações de dominação e apropriação dos espaços de vivências, cuja “[...] territorialidade [...] está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (Haesbaert, 2005, p. 6775).

Do ponto de vista educacional e espacial, o IFPB representa uma das instituições mais tradicionais da educação profissional no Brasil, com uma trajetória centenária marcada por transformações significativas no campo da EPT. Criada em 1909 como *Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba*, a instituição passou por diferentes denominações e reconfigurações, transformando-se em Escola Técnica Federal da Paraíba, depois em Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB) e, finalmente, em Instituto Federal da Paraíba, a partir da Lei nº 11.892/2008. Essa trajetória evidencia mudanças estruturais e pedagógicas, como a transição de uma formação predominantemente técnica e assistencialista, voltada para a qualificação de mão de obra, para a proposta de uma educação omnilateral e integrada, que busca articular ensino, pesquisa e extensão.

A transformação das bases formativas e das concepções dos IFs está sustentada em três pilares fundamentais da Rede Federal, conforme Silva (2018): verticalização, tridimensionalidade e interiorização. A verticalização consiste na oferta de diferentes níveis de ensino dentro da mesma instituição — desde a educação básica até a pós-graduação —, permitindo a continuidade da formação dos estudantes. A tridimensionalidade, por sua vez, refere-se à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conectando o saber acadêmico à realidade social, cultural e econômica dos territórios. Já a interiorização tem como objetivo descentralizar o acesso à educação, promovendo sua chegada a regiões historicamente excluídas das políticas educacionais e contribuindo para a democratização do conhecimento.

Ao longo do tempo, a oferta de educação profissional esteve concentrada nos grandes centros urbanos, sobretudo nas capitais, o que gerou um cenário de desigualdade e exclusão educacional nas regiões mais afastadas. Essa centralização contribuiu para uma disparidade no acesso às oportunidades de qualificação, aprofundando o abismo entre os contextos urbano e rural. Em resposta a essa realidade, o governo federal lançou, a partir de 2008, o projeto de





expansão e interiorização dos IFs, com o objetivo de levar a educação profissional e tecnológica a áreas menos favorecidas e promover, assim, o desenvolvimento social e econômico regional.

Com o movimento de expansão da Rede Federal no estado da Paraíba não foi diferente, concebeu-se como um dos desdobramentos dessa política nacional. O processo de expansão se deu com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, a instituição passou a contar com 21 campi e um polo de inovação. Segundo Silva (2018), processos de interiorização têm como objetivo atender às demandas locais, respeitando as especificidades culturais e econômicas dos territórios. Mais recentemente, em 2024, o governo federal anunciou a construção de quatro novos campi nos municípios de Mamanguape, Sapé, Queimadas e Alagoa Grande localizados, respectivamente, no Litoral Norte, Zona da Mata, Agreste e Brejo paraibano. A escolha dessas localidades está relacionada à baixa cobertura de oferta de educação profissional e à necessidade de promover inclusão educacional e desenvolvimento regional nessas áreas.

Em diálogo com Silva (2018), entendemos que a expansão do ensino técnico para o interior representa não apenas uma ampliação do acesso, mas também uma valorização das potencialidades regionais, contribuindo para uma formação humana mais integral e contextualizada. Até porque a interiorização da Rede Federal aumentou significativamente o ingresso de muitos jovens, inclusive os oriundos de comunidades rurais, ao levar novos campi para regiões distantes dos grandes centros.

A seguir, apresentamos um quadro com as etapas do plano de expansão do IFPB:

Quadro 2: Plano de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no IFPB

Plano de expansão do IFPB	Nº de novos campi	Unidades instaladas na Paraíba
FASE I Campi existentes antes do advento da Lei nº 11.892/2008	04	Campus Campina Grande (antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Campina Grande - UNED); Campus Cajazeiras (antiga Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras - UNED); Campus João Pessoa (antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba - CEFET); Campus Sousa (antiga Escola Agrotécnica).
FASE II Anos 2009 e 2010	05	Campi: Cabedelo, Monteiro, Patos, Picuí e Princesa Isabel.
FASE III Anos 2011 a 2014	12	Campi: Catolé do Rocha, Esperança, Guarabira, Itabaiana, Itaporanga, Santa Rita. Campi Avançados Cabedelo Centro, João Pessoa – Mangabeira, Pedras de Fogo; Soledade. Centros de Referências de Areia e de Santa Luzia.

Fonte: Agra, 2021, p. 40 [estética adaptada]





O processo de expansão dos IFs representa um marco não apenas estrutural, mas também social, na medida em que a interiorização da educação profissional amplia as possibilidades de acesso à educação pública e gratuita para esses jovens, que por muito tempo estiveram à margem dessas oportunidades. É importante destacar que para muitos estudantes o EMI, inscrito na EPT, representa a primeira experiência de ensino, pesquisa e extensão, em um ambiente educacional estruturado e completo, proporcionando uma aprendizagem voltada para o mundo de trabalho e para a cidadania.

No entanto, a modalidade EPT exige um nível elevado de participação estudantil, comprometimento e adaptação dos sujeitos em formação, já que é atravessada pelos eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, com um número significativo de aulas, disciplinas e professores de formações variadas (licenciados ou não) que apresentam propostas pedagógicas diversas. Essa configuração, organizada a partir de uma perspectiva de currículo urbano, tende a repercutir em grandes desafios, sobretudo para aqueles oriundos de contextos menos favorecidos, de espaços desiguais e de repertórios biográficos mais limitados, como ocorre com muitos alunos do campo.

Embora a interiorização dos IFs tenha ampliado significativamente o acesso à EPT em diferentes regiões do país, essa presença física, por si só, não assegura uma formação efetivamente vinculada às realidades locais. Levar a educação profissional para mais perto das populações rurais é um avanço importante, mas exige também o reconhecimento das especificidades desses sujeitos, de suas culturas e de seus territórios. Sem esse movimento, que é um tanto inclusivo quanto plural articulado à vida, a interiorização corre o risco de se limitar à expansão física das instituições.

Pela conjuntura apresentada, uma questão vem à tona: em que medida os projetos pedagógicos dos IFs dialogam com os princípios e as metodologias da Educação do Campo? Enquanto a EPT busca a formação integral, a Educação do Campo, como categoria teórica e movimento social, já nasce enraizada na valorização dos saberes, identidades e modos de vida das populações rurais. A aparente desconexão ou o aproveitamento limitado das contribuições da Educação do Campo na gênese dos IFs pode explicar, em parte, o dilema curricular que estes institutos enfrentam ao lidar com estudantes oriundos de áreas rurais. A ausência de um diálogo mais profundo entre essas duas importantes vertentes da educação pública reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e curriculares dos IFs para que se tornem espaços de pertencimento para os jovens do campo.

RURALIDADES COMO TERRITÓRIOS DE SABERES E EXISTÊNCIA





A chegada dos IFs a regiões interioranas, fruto da expansão da Rede, intensificou o contato de diversos estudantes – como os de contextos rurais – com a cultura letrada, por meio de uma educação referenciada. Essa nova realidade marca não apenas uma mudança de espaço geográfico, mas um choque entre modos distintos de ver, viver e compreender o mundo. A escola, organizada segundo referências urbanas e universais, tende a desconsiderar os repertórios culturais e os saberes que esses alunos carregam. Como salienta Souza et al (2019, p. 480) “a escola [...] torna-se, para os alunos, num dos primeiros espaços de confronto e conflito entre o mundo da vida e o mundo escolar.”

Esse distanciamento simbólico entre o discurso escolar, materializado pela dimensão do currículo, e as vivências concretas dos estudantes, evidencia a importância de repensar um outro tipo de currículo, como aquele fundado no diálogo e na multiplicidade, bem como na valorização das diferenças, em vez da mera imposição de saberes hegemônicos. Em todo caso, é necessário destacar que o reconhecimento das vozes plurais, como os saberes e as ruralidades dos sujeitos do campo, não significa renunciar à formação técnica ou científica, mas sim promover uma educação que articule diferentes formas de conhecer, respeitando os territórios de origem e fortalecendo o vínculo dos estudantes com a escola. Caso contrário, de acordo com Bourdieu e Passeron (2014), as instituições de ensino tenderão a reproduzir um sistema educacional excludente, baseado no desempenho escolar como mero esforço individual. É preciso que o currículo atravesse a origem social e escolar do aluno.

Bourdieu e Passeron (2014) já alertam para o fato de que ao apresentar-se como um campo de cultura neutra, as instituições de ensino tendem a dissimular o caráter arbitrário dos saberes que privilegiam no decurso do ensino da cultura letrada, naturalizando desigualdades do capital cultural, isto é, o conjunto de conhecimentos, competências, hábitos e bens culturais que uma pessoa acumula ao longo da vida, principalmente por meio de sua família e seu ambiente social. À luz dos autores, isso leva muitos estudantes a atribuírem suas dificuldades escolares a uma suposta inferioridade pessoal, intelectual ou moral, consolidando um *habitus* conformista que reforça a reprodução social. Esse processo se acentua na comparação entre escolas rurais e urbanas, onde as desigualdades socioespaciais reforçam a reprodução da classe que sustenta hierarquias sociais.

Nessa envergadura, a concepção de ruralidade deve ser entendida como uma construção social, geográfica, histórica e cultural que carrega formas distintas de viver, produzir conhecimento e se relacionar com o mundo. Como afirma Wanderley (2001, p. 3), o espaço rural é “um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência ‘identitária’) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e





sua inserção na sociedade nacional)”. Diante disso, é inadequado pensar o rural como um espaço homogêneo; ao contrário, as vivências dos estudantes do campo são plurais e atravessadas por referências, tradições e condições específicas de cada território. A dualidade e a violência simbólica dos estudantes do campo, portanto, estão diretamente ligadas a um processo de desenraizamento cultural que fragiliza a identidade campestre.

No mesmo sentido, Melo e Silva (2017) reforçam a ideia do “território usado” como espaço de manutenção da vida, enquanto produto derivado de um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e ações, onde a história humana se manifesta dialeticamente. Essa relação dialética, expressa na pluralidade de espaços diversificados, como os rurais, cujas grafias de vidas se inscrevem e imprimem repertórios saberes singulares, os quais precisam ser validados e reafirmados no âmbito do currículo que pense os sujeitos no plural. Isso só é possível com a superação de uma perspectiva restrita de currículo meramente urbano.

Essa compreensão é essencial para pensar uma EPT que seja inclusiva e emancipatória o que, por sua vez, se efetiva por meio da reconstrução curricular a partir das experiências e subjetividades dos estudantes, da adoção de práticas pedagógicas contextualizadas, do investimento na escuta ativa dos sujeitos do campo e na construção de seu próprio percurso formativo. Tais estratégias podem ser exemplificadas no relato de experiência feito por Sena e Nunes (2021) no qual, estudantes do EMI tiveram a oportunidade de colocar em prática a partir da disciplina de Metodologia da Pesquisa problemas que conheciam de sua própria realidade, o que gerou maior engajamento e sentimento de pertencimento ao processo educativo. Esse exemplo evidencia que práticas pedagógicas contextualizadas são mais eficazes quando dialogam com a vida concreta dos sujeitos, pois reconhecem sua trajetória, seus saberes, suas identidades e seus territórios.

Nesse sentido, as ruralidades devem ser compreendidas como elemento estruturante da identidade dos estudantes do campo, e não como marcador secundário. Até porque os alunos do campo não chegam às instituições escolares destituídos de referências culturais e identitárias; pelo contrário, trazem consigo um vasto repertório de experiências ligadas ao território, ao trabalho, à coletividade e aos saberes tradicionais. Tal identidade é formada por práticas de convivência comunitária, saberes ancestrais, relações com a terra e com os bens naturais, além de valores que nem sempre encontram espaço no ambiente escolar. Assim, quando ingressam em instituições organizadas sob uma lógica curricular urbana, esses estudantes frequentemente se veem invisibilizados, silenciados, enfrentando um currículo que





não dialoga com suas realidades e que contribui para um processo de desenraizamento simbólico e de negação da própria história.

Nessa construção de sentido, ao estudar as juventudes rurais, Hanilton Souza (2018) propõe que a transição entre campo e cidade possa ser compreendida como um rito de passagem, enquanto travessia simbólica de um estado para outro. Por tal envergadura, o ingresso dos jovens do campo no IF pode representar esse “rito” – transição simbólica entre duas etapas da vida. Essa travessia envolve uma ruptura simbólica com o território de origem, seguida por uma fase de adaptação a um novo contexto que, muitas vezes, nega as referências culturais dos sujeitos. Ao adentrar um espaço escolar organizado a partir de valores, ritmos e linguagens urbanos, esses sujeitos acabam sendo convidados — direta ou indiretamente — a se moldarem aos padrões da cidade, configurando um novo ritual de passagem. Essa experiência revela um conflito entre pertencimento e adaptação, que afeta não apenas a trajetória escolar, mas também os modos de ser, pensar e se projetar no mundo:

Poder-se-ia dizer, então, que há uma espécie de “formatação” dos jovens que estudam nas escolas rurais quando vão para as escolas da cidade, à medida que suas características individuais vão sendo suplantadas e os estudantes vivenciam um verdadeiro processo de metamorfose no rito de passagem escola rural/escola urbana, modificando, inclusive, suas perspectivas de vida e expectativas de trabalho (Souza et al, 2019, p. 479).

Esse processo de apagamento identitário e transformação forçada não é neutro, muito menos dissociado de uma dimensão política. Ele se dá no interior de um currículo que privilegia saberes urbanos e deslegitima as experiências do campo, operando uma exclusão simbólica que atravessa a permanência escolar. Esse atravessamento entra em confluência com a cultura legitimada pelo sistema de ensino e com o silenciamento dos saberes culturais que cartografam as geografias das vidas dos sujeitos que habitam o campo e se consubstanciam com a dinâmica cotidiana dos espaços rurais.

Esse silenciamento, como argumentam Bourdieu e Passeron (2014), ocorre quando a escola, ao se apresentar como um campo de cultura neutra, dissimula o caráter arbitrário dos saberes que privilegia (cultura urbana), naturalizando desigualdades de capital cultural (dos sujeitos do campo). Nesse sentido, autores como Caldart (2009), Soares, Santos e Nunes (2022) mostram que essa lógica está historicamente atrelada ao que se entende por Educação Rural, um modelo pensado a partir da cidade e alinhado aos interesses do capital, que tende a desvalorizar os sujeitos do campo. Em contraposição, a Educação do Campo, projeto que emerge da luta de movimentos sociais, defende uma concepção de escola que se descentre de sua lógica constitutiva e se relacione com as lutas e a vivência cotidiana dos trabalhadores.





A propositura mencionada toma como centralidade a vivência no campo como um modo de vida permeado por formas específicas de convivência, trabalho, lazer e afetividade que moldam a identidade dos sujeitos e o trato com as relações simbólicas e materiais que intercambiam a relação sociedade-natureza no processo da produção material da existência. Ao não reconhecer essas dimensões, a escola de currículo urbano impõe uma forma de violência simbólica, pormenorizando determinados tipos de culturas, como denuncia Souza (2018, p. 154): “O ambiente escolar tem, na maioria das vezes, resistido a perceber e valorizar os distintos sujeitos e suas leituras de vida e de mundo.” É preciso que as instituições escolares concebam os estudantes, os professores e os demais sujeitos que fazem a educação pela cultura no plural, tão heterogêneos quanto os espaços geográficos que são egressos. A partir disso, abre-se a possibilidade de se pensar a educação pela multiplicidade.

Nesse processo de trânsito entre ruralidade e urbanidade, os jovens do campo enfrentam o desafio de se situar em um espaço escolar que não os reconhece como sujeitos legítimos de conhecimento, construtores de cultura. Por um lado, os IFs representam a oportunidade concreta de acesso à qualificação profissional, à ciência e à cultura; por outro, mobilizam um currículo de teor que tende a centrar em saberes hegemônicos, muitas vezes desvinculado das realidades dos territórios em que essas instituições estão inseridas. Assim, como mencionado anteriormente, o desafio da interiorização não se limita à presença física das escolas, mas se estende à reconstrução curricular e às práticas pedagógicas que valorizem as experiências e o trato com os arranjos produtivos locais.

A compreensão dessas ruralidades sobre os jovens do campo no contexto da EPT não é um gesto neutro. É, pois, um ato epistêmico de valorização da diversidade e de promoção da justiça social. Afinal, educação é um ato político. No dizeres de Souza (2018, p. 146): trata-se de “justiça e equidade em relação aos cidadãos da roça que têm os seus direitos, vivências, referências e trajetórias de vida e formação negligenciados e desvalorizados pela sociedade e, especialmente, pela escola.”

O reconhecimento das ruralidades como espaço dinâmico de saberes, existência e identidades é, portanto, um passo importante para as instituições de EPT que recebem estudantes do campo. Ignorar essa dimensão significa desconsiderar um vasto repertório cultural e de experiências que poderia, inclusive, enriquecer a própria formação profissional, tornando-a mais profícua aos diversos contextos de vida rurais desses jovens. Quando essa identidade é acolhida e valorizada, a escola deixa de ser um espaço de reprodução social e passa a representar um mecanismo/meio de rito de passagem, no qual o pertencimento identitário fortalece a permanência e dá sentido à trajetória formativa.





Nesse sentido, destacamos que o que os jovens do campo levam para a escola não são resquícios de um passado rural em atraso, a ser superado. Elas carregam em seus corpos, em suas histórias e em suas linguagens geografias de vida que se atualizam como grafias de resistência: memórias e saberes transmitidos entre gerações, horizontais em seus modos de existir, que se firmam em gestos, gostos e pertencas. Não se trata, pois, de uma visão isolada do mundo, mas de um horizonte cultural que dialoga, se hibridiza e até se tensiona com a cultura de massa produzida pela globalização, deixando marcas no espaço escolar. Reconhecer essas geografias é condição para que o currículo deixe de invisibilizar trajetórias rurais e se torne um território plural de conhecimentos e identidades.

Como se discutirá na seção seguinte, o currículo escolar praticado em muitas instituições, incluindo os IFs, frequentemente se mostra desalinhado com essa perspectiva inclusiva, emancipatória e geograficamente situada, perpetuando uma lógica urbana que pode levar à exclusão social e simbólica dos estudantes do campo. Cabe aos IFs assumir com mais força seu papel de agentes de transformação social, promovendo um currículo diverso e plural, que reconheça os sujeitos do campo como portadores legítimos de saberes e como protagonistas das suas histórias de vida.

CURRÍCULO URBANO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Torna-se evidente destacar que a proposta de uma EPT inclusiva, emancipadora e enraizada na diversidade dos sujeitos que dela participam exige uma análise crítica do currículo escolar — especialmente no contexto do EMI. Embora essa modalidade aponte, em teoria, para uma formação integral, na prática ainda se observa um descompasso formativo/educacional, cuja hegemonia de um currículo centrado em valores, saberes e lógicas urbanas, descolado das realidades e experiências dos estudantes do campo, ainda se mantém como central. Para Bourdieu e Passeron (2014), um modelo formativo assentado nessa orientação acaba por reafirmar relações formativas desiguais, priorizando a cultura legitimando pelos espaços de poder.

No contexto da EPT, o currículo deve ser compreendido não apenas como a organização formal de conteúdos e disciplinas, mas como expressão das intenções formativas da sociedade. Como destaca Silva (2016), o currículo escolar não é neutro; ele reflete formas de controle, de regulação social e de transmissão cultural, estabelecendo vínculos entre conhecimento, identidade e poder. Na ótica de Pacheco (2009), o currículo estrutura o processo de ensino por meio da definição da carga horária, dos conteúdos, das disciplinas e dos critérios de avaliação, tornando-se o espaço onde se travam disputas políticas e epistemológicas; é entendido como





um campo de disputas e produtor de identidades. Portanto, a experiência dos estudantes do campo nos IFs merece atenção particular.

Questiona-se, então, em que medida o currículo do EMI, apesar de seus objetivos de formação integral, efetivamente considera a historicidade e os saberes desses alunos, ou se, ao contrário, impõe uma visão de mundo predominantemente urbana gerando dificuldades de pertencimento. Nessa perspectiva, quando o currículo desconsidera a multiplicidade de experiências escolares, bem como a pluralidade de sujeitos que compõem a vida na escola, e impõe como legítimos apenas os referenciais culturais hegemônicos, predominantemente urbanos, opera-se o que Bourdieu e Passeron (2014) denominam de violência simbólica: um tipo de dominação sutil que exclui as diversidades e naturaliza as desigualdades, ao silenciar e desvalorizar saberes não legitimados. Essa tensão é evidenciada na seguinte observação:

[...] os alunos da roça e os modos como experienciam os ritos de passagem para estudarem nas escolas urbanas, passam por um processo de estranhamento, não pertencimento em relação ao novo espaço, eles não se sentem à vontade e preferem a antiga escola onde eram notados, valorizados e acolhidos (Souza, et al, 2019, 486).

A ausência do reconhecimento no novo espaço escolar compromete o vínculo com a escola e reforça o sentimento de deslocamento, interferindo diretamente na aprendizagem, na permanência e na construção de identidade. Essa realidade se agrava quando se observa que, apesar dos documentos normativos mais recentes defenderem uma educação contextualizada, na prática muitos currículos seguem uma lógica fragmentada. A própria Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, reforça a necessidade de 'contextualização, flexibilização e a interdisciplinaridade', mas a aplicação desses princípios nos projetos pedagógicos continua sendo um desafio, especialmente no que tange ao diálogo com os saberes populares, comunitários e territoriais dos estudantes do campo, gerando um distanciamento entre o que se vive e o que se ensina.

Segundo Ramos (2007), no currículo integrado, nenhum conhecimento deve ser tratado como meramente geral ou exclusivamente técnico. Toda aprendizagem precisa estar vinculada à totalidade da formação humana. Assim, o currículo deve contemplar a historicidade dos sujeitos, seus saberes prévios e suas referências culturais. Contudo, o que se observa é a imposição de um modelo urbano de conhecimento, o que tende a marginalizar outras epistemologias, especialmente aquelas vinculadas às ruralidades. Essa marginalização compromete a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora, pois silencia vozes sociais plurais e aprendizagens diversas que poderiam enriquecer o processo formativo.





Ao ignorar os contextos de vida e os saberes dos estudantes do campo, o currículo colabora com processos de exclusão simbólica, como discutido por Souza (2018), à medida que, ao serem submetidos a uma cultura escolar que nega suas origens, os sujeitos passam por processos de silenciamento identitário, precisando se adaptar a normas e discursos que não refletem suas realidades. Essa desconexão pode gerar desinteresse, evasão e a sensação de não pertencimento no ambiente escolar. Diante disso, torna-se evidente enfatizar que o currículo exerce influência não apenas sobre o que se aprende, mas também sobre quem se é e pode ser na escola. Ele está diretamente implicado na construção das subjetividades, pois “além de uma questão de conhecimento, é também uma questão de identidade” (Silva, 2016, p. 15).

Pela perspectiva de currículo apresentada, entendemos que, no decurso da formação escolar mobilizada durante o EMI, existe a necessidade de uma formação docente sensível às ruralidades, à Educação do Campo. Muitos professores dos IFs, licenciados ou não, ainda não possuem uma compreensão aprofundada das especificidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes do campo, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas. Nesse sentido, a atuação docente precisa ir além da sala de aula, pensando processos formativos continuados que valorizem a diversidade e promovam a inclusão de saberes não-hegemônicos no currículo.

Para que essa transformação curricular aconteça, é necessário adotar abordagens colaborativas. Pacheco (2009) defende a construção do currículo a partir das experiências e subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Nessa perspectiva, a elaboração curricular deixa de ser uma imposição técnica e passa a ser uma construção coletiva, que valoriza os conhecimentos da vida, a pluralidade cultural e o protagonismo dos estudantes. Isso nos faz aludir às propostas de Paulo Freire (1996), quando ele nos ensina que a educação deve promover a autonomia dos sujeitos, permitindo-lhes a leitura crítica do mundo e sua transformação.

A pedagogia libertadora e autônoma defendida por Freire (1996) reforça a importância de um currículo que respeite as diversidades, promova a escuta, o diálogo e reconheça o contexto de vida dos aprendizes. Ao colocar o estudante que experimenta a vida cotidiana do campo e está imerso na cultura escolarizada de um IF no centro do processo educativo, compreendendo suas origens e trajetórias, constrói-se um currículo verdadeiramente emancipador e de formação potencialmente libertadora. Na EPT, isso se faz urgente, considerando que se trata de uma formação escolar que se pretende profissional e humanista ao articular saberes técnicos com o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, com a dimensão da





vida cotidiana. Tal proposta requer autonomia, compreensão crítica dos processos e liberdade de escolha, tanto nas situações profissionais quanto nas experiências sociais.

De tal modo, Freitas, Cruz e Silva (2019, p. 85) lembram que “não se pode pensar o ensino-aprendizagem no ambiente escolar sem conhecer os jovens que ali se encontram, de onde eles vêm, o que trazem consigo, como se relacionam com o mundo de fora da escola e como esse modo de ser e viver lá fora afeta as percepções sobre a escola.” Essa escuta ativa é fundamental para superar o modelo excludente e normativo de currículo ainda vigente. Quando se pensa em uma formação integrada pela EPT, propõe-se também a ampliação desses saberes por meio de arranjos sociais, produtivos e culturais distintos, capazes de articular conhecimentos escolares, práticas sociais e experiências comunitárias.

Em linhas gerais, o entendimento do currículo como campo de disputa, permeado por relações de poder, é um modo de reconhecer que a luta por uma EPT de qualidade não se faz apenas com infraestrutura ou acesso, mas com políticas pedagógicas e curriculares que respeitem e valorizem a diversidade de sujeitos e de territórios. O desafio posto é o de construir um currículo que promova o pertencimento escolar, a valorização das ruralidades e uma formação crítica, autônoma e integral, conforme propõe o próprio projeto do EMI. Ou seja, de acordo com Ramos (2007), orientado pela omnilateralidade, pela indissociabilidade entre formação geral e profissional e pela integração entre conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos, artísticos, culturais e técnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teceu reflexões sobre os impactos da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na formação de estudantes oriundos do campo, com especial atenção à oferta do EMI nos IFs, em diálogo com os princípios da EPT. A análise, de natureza bibliográfica, evidenciou que, apesar dos avanços estruturais e das oportunidades ampliadas de acesso à educação pública de qualidade, persistem desafios significativos quanto à efetivação de uma formação integral, crítica e socialmente referenciada.

A expansão do IFPB ao longo das últimas décadas representou um marco importante na democratização do acesso à EPT, sobretudo em regiões interioranas. Contudo, como discutido, o simples deslocamento geográfico das instituições não garante, por si só, uma educação contextualizada e sensível às especificidades dos sujeitos atendidos. Estudantes oriundos dos espaços rurais, ao ingressarem nesses ambientes escolares, enfrentam frequentemente práticas pedagógicas e currículos que não reconhecem suas experiências, saberes e identidades, contribuindo para processos de exclusão simbólica e desenraizamento cultural.





A compreensão das ruralidades como territórios de saberes e existência mostrou-se central para a análise aqui proposta. Longe de representar um espaço homogêneo e atrasado, o rural é um campo múltiplo, dinâmico, com práticas culturais próprias e ricas formas de produção de conhecimento. Negar essas dimensões no contexto educacional é perpetuar uma lógica urbana, hegemônica e excludente. Assim, o currículo, entendido como campo político e cultural, deve ser (re)pensado a partir das vivências dos estudantes, promovendo o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares.

A proposta de formação integral anunciada pelo EMI se fragiliza quando a organização curricular fragmenta conhecimentos, ignora a realidade dos territórios e não promove o pertencimento escolar dos sujeitos do campo. A indissociabilidade entre formação técnica, científica e humana precisa ser efetivada a partir de práticas pedagógicas que respeitem as identidades e histórias de vida dos estudantes, e que considerem a diversidade como princípio orientador da educação.

Nesse sentido, a construção de uma EPT emancipadora exige o comprometimento das instituições com um currículo que vá além da técnica e do mercado. Trata-se de construir uma educação que reconheça os sujeitos em sua totalidade — com seus afetos, territórios, saberes, trajetórias e lutas. Para isso, é necessário repensar a formação dos educadores, investir na escuta ativa e na participação dos estudantes na construção curricular, bem como ampliar as formas de diálogo entre escola e comunidade.

Finalizamos, portanto, afirmando que os IFs, ao mesmo tempo que simbolizam um avanço no acesso à educação, também precisam rever criticamente seus projetos político-pedagógicos à luz da diversidade dos públicos que atendem. Promover uma EPT que contemple as ruralidades como expressão legítima da vida social é um passo importante na luta por uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com a transformação social. Com sua capilaridade curricular, estrutura e compromisso social, os IFs têm potencialidade de consubstanciar saberes diversos e plurais e construir uma educação que reconhece os territórios, valoriza as identidades e transforma realidades.

REFERÊNCIAS

AGRA, Kiarelli Otoni Almeida. **“SOCORRO, PROFESSOR!”**: necessidades de formação continuada em primeiros socorros no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1151/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20ProfEPT%20-%20Kiarelli%20Agra%20-%20Socorro%2C%20professor!%20%20vers%C3%A3o%2022.02.2021%20\(1\).pdf](https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1151/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20ProfEPT%20-%20Kiarelli%20Agra%20-%20Socorro%2C%20professor!%20%20vers%C3%A3o%2022.02.2021%20(1).pdf). Acesso





em: 10 dez. 2024.

BARROS, Josias Silvano de. Tirinhas na Educação Geográfica: prática docente no Ensino Médio Integrado. In: BARROS, Josias Silvano de; ARAGÃO, Wellington, Alves Aragão (Orgs). **Ensino de Geografia na educação Profissional e Tecnológica**. Curitiba: CRV, 2024, p. 109-125.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 37 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 6 jan. 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.7 nº1, p 35-64, mar/jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CASTRO, C.; PLÁCIDO, R.; MEDEIROS, I. Educação Tecnológica no Brasil: a Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 516–533, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21166/metapre.v6i.3983>.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 05 jul. 2024.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de; CRUZ, Maria Lúcia Inês Fernandes; SILVA, Maria do Socorro Alexandre da. Conhecer os Jovens Rurais para Contextualizar o Ensino de Sociologia. **Latidade**, Maceió, v. 13, n. 2, p. 71-96, 2019. DOI: <https://doi.org/10.28998/ltc.2019.n.2.10632>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE**, v. 28, n. 1. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.





- HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2005. p. 6774–6792. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/XELEG/haesbaert.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- MELO, Roberto da Cruz; SILVA, Rosemary Lopes Soares da. Direito à educação profissional de nível médio no estado da Bahia e os nexos com a abordagem territorial. **Revista Macambira**, v. 1, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/RM/article/view/114>. Acesso em: 23 ago. 2025.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. revista – São Paulo: Cortez, 1995.
- PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 401-423, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>.
- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- SANTOS, Adriana Maria dos; MARÇAL, Nelly Alexandre; CORREIA, Deyse Morgana das Neves. Condição de estudos de estudantes do IFPB *Campus* Patos que residem na zona rural. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 24, jun 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/99>. Acesso em: 20 set. 2024.
- SENA. Rosenir Batista Santos; NUNES. Fábio Carvalho. Educação científica e tecnológica através do ensino de impactos ambientais: relato de experiência em um curso de administração integrado. **Cadernos Macambira**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 191–201, 2021. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/546>. Acesso em: 23 ago. 2025.
- SILVA, C.F.S. A contribuição do ensino de filosofia no ensino médio profissionalizante do IFPB. **Dissertação** (Pós-Graduação em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2018, 103f.
- SILVA, Marcelo Fabiano da. A transformação da forma escolar: uma análise da Licenciatura em Educação do Campo em Pernambuco. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva. -3. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.
- SOARES, J. S.; SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios. **Educação em Foco**, v. 25, n. 46, p. 35-60, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/cef.v25i46.6484>.
- SOUZA, Elizeu Clementino de et al. Da escola rural à escola da cidade: ritos de passagem e (re)configurações identitárias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 24, n. 43, p. 472-490, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9404>. Acesso em: 03 jan. 2025.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; ORRICO, Nanci Rodrigues; SOUZA, Hanilton Ribeiro de. Juventudes rurais, narrativas e rito de passagem: por uma educação para além dos ditames do mercado de trabalho. **Debates em Educação**, v. 10, n. 20, p. 64-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4281>. Acesso em: 04





mar. 2025.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. A Cidade que não habita em mim! Diversas Ruralidades, Múltiplas Territorialidades e Narrativas de Alunos da Roça sobre a Cidade. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno**. In: GIARRACCA, Norma (Org.). ¿Una nueva ruralidad en América Latina?. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 31-46. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.



Informações do Artigo	Article Information
Recebido em: 11/06/2025 Aceito em: 15/09/2025 Publicado em: 18/09/2025	Received on: 2025/ 06/11 Accepted in: 2025/09/15 Published on: 2025/09/18
Contribuições de Autoria <u>Resumo:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Introdução:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Referencial teórico:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Análise de dados:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Discussão dos resultados:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Conclusão:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Referências:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Revisão do manuscrito:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Aprovação da versão final publicada:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira.	Author Contributions <u>Abstract/Resumen:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Introduction:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Theoretical reference:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Data analysis:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Discussion of results:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Conclusion:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>References:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Manuscript review:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira. <u>Approval of the final published version:</u> Josias Silvano de Barros, Rozana Batista de Oliveira.
Conflitos de Interesse Os autores declaram não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito.	Interest conflicts The authors declare that there is no personal, commercial, academic, political or financial conflict of interest regarding this manuscript.
Como Citar este artigo - ABNT Oliveira, Rozana Batista de; Barros, Josias Silvano de. Vida no campo, currículo da cidade: dilemas formativos no Ensino Médio Integrado. Revista Macambira , Serrinha (BA), v. 9, n. 1, e091012, jan./dez., 2025. https://doi.org/10.35642/rm.v9i1.1668 .	How to cite this article - ABNT Oliveira, Rozana Batista de; Barros, Josias Silvano de. Rural life, urban curriculum: formative dilemmas in integrated high school. Revista Macambira , Serrinha (BA), v. 9, n. 1, e091012, jan./dez., 2025. https://doi.org/10.35642/rm.v9i1.1668
Licença de Uso A Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, mesmo que comercialmente, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.	Use license The Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY 4.0). This license allows sharing, copying, redistributing the manuscript in any médium or format. In addition, it allows adapting, remixing, transforming and building on the material, even commercially, as long as due credit for authorship and initial publication in this journal is attributed.