



PUC GOIÁS

MARINALVA NUNES FERNANDES

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTERFACES ENTRE ENSINO TÉCNICO
AGROPECUÁRIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOPOLÍTICO
REGIONAL**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA- 2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTERFACES ENTRE ENSINO TÉCNICO
AGROPECUÁRIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOPOLÍTICO
REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro

MARINALVA NUNES FERNANDES

Goiânia, 2011

F363e

Fernandes, Marinalva Nunes.

Educação e trabalho : interfaces entre ensino técnico agropecuário e desenvolvimento sociopolítico regional / Marinalva Nunes Fernandes. – 2011.

151 f. : il. (grafs. tabs.)

Bibliografia: p. 145-151

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

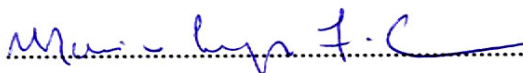
“Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro”.

1. Educação – trabalho. 2. Ensino técnico- agropecuária. 3. Desenvolvimento sociopolítico. 4. Desenvolvimento regional. I. Carneiro, Maria Esperança Fernandes. II. Título.

CDU: 377:331:332(813.8)(043.3)

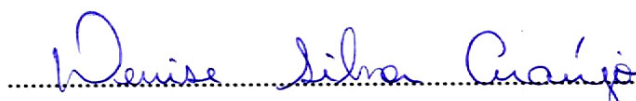
**EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTERFACES ENTRE ENSINO TÉCNICO
AGROPECUÁRIO E DESENVOLVIMENTO SOCIOPOLÍTICO
REGIONAL**

Banca Examinadora



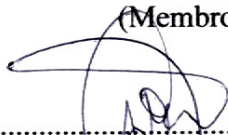
Profª Drª Maria Esperança Fernandes Carneiro - PUC-GO

(Presidente)



Profª Drª Denise Silva Araújo - PUC-GO

(Membro)



Profª Drª Silvia Rosa Silva Zanolla - UFG

(Membro)

Goiânia, 31 de maio de 2011.

Dedicatória:

À memória de meus pais, Ana e Francisco, que muito fizeram para que tivéssemos acesso ao mundo letrado.

A Gilmar, Maíra Moema e Indira. Meu companheiro, nossas filhas.

Aos trabalhadores que não abdicaram de lutar por outro modelo de sociabilidade, no qual a relação entre os humanos seja permeada pela decência e igualdade e não mais pela exploração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio.

Aos meus pais, por permitir minha existência e por ter me ensinado a ser persistente e crédula em busca dos meus objetivos. Um dia hei de reencontrá-los.

A Gilmar, companheiro que empreendeu esforços decisivos no decorrer dessa caminhada, sempre disponível às solicitações.

Maíra Moema e Indira, filhas queridas e Ronney quase filho, a vocês a minha gratidão por contribuir com o trabalho dando apoio logístico. Minhas meninas, desculpa pelas constantes ausências.

Aos meus irmãos /ãs, cunhados/as, sobrinhos/as, meu reconhecimento por compreender e incentivar a minha decisão.

A Profª Drª Maria Esperança, orientadora cuidadosa, determinada e muito amiga, obrigada por ajudar-me a desatar os nós do conhecimento científico.

As professoras Drª Denise Araújo e Drª Sílvia Zanolla, por terem me honrado com suas presenças em minha banca de qualificação e defesa.

Aos professores do PPGE com os quais tive oportunidade de dialogar, na condição de aprendiz, ao realizar os créditos teóricos, e aos demais professores vinculados ao PPGE, pelo acolhimento, generosidade, pelos valiosos diálogos durante esse período de convívio.

Aos amigos da turma do Mestrado e Doutorado de 2009, a quem homenageio nas pessoas de Márcia, Domingos, Ráquia, Divina, Simone, Antônio, Francisca e Denise pelos agradáveis momentos que passamos juntos e que fizeram valer a pena a temporada em Goiânia.

As amigas, Adriana, Nayara, Beatriz, Deuzeli e Ana Luiza que facilitaram a minha chegada em Goiânia.

As amigas, Sandra Célia, Francisca e Camila, que mesmo em áreas diferentes de estudo dividimos o mesmo teto, as angústias e os sonhos. As piadas amenizavam o cansaço tornando a vida mais agradável, mais leve. Vocês continuarão fazendo parte da minha vida.

Aos companheiros do SISPUMUR, por entender que as classes sociais são os sujeitos fundamentais da história e do processo do conhecimento, contudo são os indivíduos singulares que elaboram as teorias, as ideias. O militante não pode abdicar das teorias.

Aos colegas da UNEB-Campus VI pelo incentivo, a compreensão, o interesse demonstrado pelo trabalho. A pesquisa fortalece o trabalho acadêmico e possibilita o diálogo com pontos de vistas diferentes. Obrigada por reconhecer que o afastamento temporário era necessário.

A Prefeitura Municipal de Guanambi, na pessoa do ex-prefeito Sr. Nilo Augusto e do prefeito Sr. Charles Fernandes por terem compreendido a importância da formação docente no desenvolvimento do município e ter deliberado o meu afastamento.

Aos professores, alunos, funcionários do IFBaiano/*Campus* Guanambi, a quem homenageio nas pessoas dos Professores Estácio, Carlito e Martha por terem facilitado a realização da pesquisa

A amiga Maria Cleide, carinhosamente Gó e a prof^a Belma pelo profissionalismo com que realizaram a revisão do texto tornando-o mais apresentável.

A todos os amigos/as, colegas de trabalho, alunos/as, integrantes da pesquisa, pelas palavras incentivadoras, o interesse pelo trabalho. Fica sempre a certeza, por onde quer que andemos, seja o que for que fazemos, “se precisa sempre, de tanta, muita, diferente gente”

Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E a vida é trabalho
E sem o trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata
Não dá pra ser feliz [...]

(Gonzaguinha)

RESUMO

Considerando que há uma relação entre educação e trabalho, nesta investigação realizada no período de 2009 a 2010 buscou-se compreender a interface entre o ensino técnico agropecuário e o desenvolvimento sócio político na região da Serra Geral da Bahia, identificando as contribuições teórico-práticas do curso técnico em agropecuária oferecido pelo IFBaiano/*Campus* Guanambi na melhoria do sistema produtivo da região. O Instituto está localizado na região da Serra Geral da Bahia, composta por vinte e nove municípios, abrange uma área de 32.354,6 km² - 5,7% do território baiano. É uma região que carece de investimento em várias áreas. Neste trabalho defende-se a ideia que a ciência e a tecnologia podem oferecer subsídios aos pequenos e médios agricultores para cultivar o solo e sobreviver às imposições do capitalismo que vem se expandindo de forma rápida no interior dos municípios. Assumiu-se como objetivo principal, compreender as contradições entre educação Técnica/Profissionalizante, trabalho e capitalismo e suas metamorfoses ocorridas na última década investigando as contribuições, os impactos socioeconômicos do curso técnico agropecuário ministrado no IFBaiano / *Campus* Guanambi para o desenvolvimento da Serra Geral. As ideias dos pesquisadores Marx e Engels (2004) Kuenzer (2005), Carneiro (1998), Frigotto (1999), Catani (2007), Martins (2008) dentre outros, proporcionaram o desvelamento das contradições desse campo do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa de cunho quanti-qualitativa com o método dialético por referência e, como procedimentos questionário, entrevista e análise de documentos. O sistema capitalista desenvolve um modelo de relação social que encobre as verdades e aliena as pessoas em torno dos seus desejos. Enxerga-se muito pouco o caminho a ser percorrido e o potencial a ser explorado em cada região. Ao perceber as potencialidades da Serra Geral, do Sertão Produtivo em todas as dimensões, é possível afirmar que ainda há muito para fazer. As ações desenvolvidas pelo Instituto, em particular no Curso Técnico Agropecuária, são valiosas e enriquecedoras, mas ainda tímidas, considerando o vasto campo de atuação. Necessário se faz o fortalecimento dos movimentos sociais, dos sindicatos, conselhos que são formados nas esferas estatais de modo a fortalecer o domínio público por meio de uma ação política estratégica para que as ações desenvolvidas pelo Instituto penetrem nas comunidades rurais alterando a realidade vigente. Assim, esperamos que o resultado desta investigação contribua para que as ações desenvolvidas no referido Instituto e, em particular no Curso Técnico em Agropecuária, sejam um elemento motivador de fortalecimento das famílias dos pequenos e médios produtores rurais, que cooperem para o desenvolvimento político, social, cultural, ambiental e econômico da região e para o debate teórico da temática educação profissional.

Palavras-chave: **Ensino técnico agropecuário; Capitalismo; Desenvolvimento regional**

ABSTRACT

Considering that there is a relation between education and work the inquiry carried through in the period from 2009 the 2010 it searched to understand the interface between agricultural technical teaching and the development partner politician in the region of the General Mountain range of the Bahia being identified the contributions theoretical practical of the course technician in farming offered by the IFBaiano/Campus Guanambi in the improvement of the productive system of the region. The Institute is located in the region of the General Mountain range of the Bahia, composed by twenty and nine cities, encloses an area of 32.354, 6 km² - 5.7% of the bahian territory, is a region that lacks of investment in some areas, however science and the technology can offer subsidies to the small and mediums farming to cultivate the ground and to survive to the impositions of the capitalism that comes expanding in a fast form in the interior of the cities. It had as main objective, to understand the occurred contradictions between education Professionalizing Technique/, work and capitalism and its metamorphoses in the last decade. It was intended, also with this work, to investigate the contributions, the socioeconomics impacts of the course farming technician given in the IFBaiano / Guanambi Campus for the development of the General Mountain range. The reseachers' ideas of the reseachers Marx and Engels (2004) Kuenzer (2005), Carneiro (1998), Frigotto (1999), Catani (2007), Martins (2008) and others reseachers, bring them up to unveiling the contradictions of this field of the knowledge. One of them about a quanti-qualitative research of matrix having the dialectic method for reference and using as procedures document questionnaire, interview and analysis. The capitalist system develops a model of social relation that hides the truths and alienates the people in around to its desires. Sees very little the way to be covered and the potential to be explored in each region. When perceiving the potentialities of the General Mountain range, of the Productive Hinterland in all the dimensions is possible to affirm that still it has very to make. The actions developed for the institute, in particular in the Farming course Technician, are valuable and enriching, but still shy considering the vast field of performance. It's necessary makes the strengthening of the social movements, of the unions, advice who are formed in the state spheres in order to fortify the public sphere by means of an action strategically politics so that the actions developed for the institute penetrate in the agricultural communities modifying the effective reality. Thus, we wait that the result of this inquiry contributes so that the actions developed in the related institute and, in particular in the farming course technician in either a motivator element of strengthening of agricultural producing average the small families of the e, and that politician cooperates to the development, social, cultural, ambient and economic of the region.

Keywords: Farming technician education; Capitalism; Regional development

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE- Conselho Nacional de Educação
CSN – Companhia Siderúrgica Nacional
DCNEPNT- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional do Nível Técnico
DEOPS- Departamento Estadual de Ordem Pública e Social
EBDA - Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S.A
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFBaiano / *Campus* Guanambi – Instituto Federal Baiano *Campus* Guanambi
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MESP – Ministério de Educação e Saúde Pública
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
PFL- Partido da Frente Liberal
PIPMO- Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC- Serviço Social do Comercio
UNE – União Nacional dos Estudantes
USAID - *United States Agency for International Development*
USP- Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Nível de rendimento dos ocupados segundo anos de estudo, Brasil 2007 (em %)	53
Tabela 02 -	Área dos estabelecimentos rurais, segundo o estrato de área Brasil - 1985/2006	69
Tabela 03 -	Taxa de desemprego segundo o nível de escolaridade, Regiões Metropolitanas e Distrito Federal 2006 (em %)	88
Tabela 04 -	Matriculas e Estabelecimentos da Educação Profissional por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009	96
Tabela 05 -	Cursos de Extensão e dias de campo Ministrados na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, em 2008	116
Tabela 06 -	Atividades da área de Agropecuária previstas na Resolução CNE/CEB nº 04/1999	128
Tabela 07 -	Desempenho dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, em 2008	129
Tabela 08 -	Retenção do Fluxo Escolar dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, em 2007, 2008 e 2009	129
Tabela 09 -	Importância das disciplinas ministradas no curso técnico agropecuária integrado ao ensino médio na formação do aluno, em 2010	130

LISTA DE FIGURAS

MAPAS

Figura 01 -	Mapa da Bahia com a Serra Geral em destaque	104
Figura 02 -	Mapa do Território do Sertão Produtivo	111

GRÁFICOS:

Gráfico 01 -	Matrículas na Educação Profissional, por ano, segundo a área profissional, 2003 a 2005 – Brasil	98
Gráfico 02 -	Faixa etária dos estudantes do 3º ano do curso Técnico Agropecuário integrado ao ensino médio do IFBaiano/ <i>Campus</i> Guanambi.	99
Gráfico 03 -	Produtos agrícolas cultivados em 2009 nos municípios do Sertão Produtivo	106
Gráfico 04 -	Idade dos alunos do 3º ano do curso técnico agropecuária integrado ao ensino médio do IFBaiano/ <i>Campus</i> Guanambi, em 2010	122
Gráfico 05 -	Escola onde os alunos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, 2010, estudaram o ensino fundamental	126
Gráfico 06 -	Pretensões futuras dos alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, em 2010	132
Gráfico 07 -	Motivação inicial dos alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, em 2010	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.	Situando o problema	15
2.	Orientação metodológica	18
2.1	O questionário	25
2.2	A entrevista	27
2.3	A análise documental	28
3.	O itinerário da pesquisa	29
4.	Organização do trabalho	30

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: (DES) CAMINHOS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

1.1	Educação profissional no Brasil: algumas considerações	33
1.1.1	Decreto Federal n. 2.208/97 e o Decreto Federal n. 5.154/2004: proposições, mudanças e reações sociais	44
1.2	Educação, qualificação profissional e tecnologia	51
1.3	Mudanças e aspirações com o reordenamento da rede federal de educação profissional: um olhar a partir do IFBaiano/ <i>Campus</i> Guanambi	56

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO, TRABALHO E CAPITALISMO: EMBATES E DESAFIOS NA ATUALIDADE

2.1	Capitalismo e o processo produtivo no campo.....	63
2.2	A questão agrária e o capitalismo	66
2.2.1	A modernidade no Brasil rural: Caminhos incertos	76
2.3	Educação e trabalho no contexto de profundas mutações	79
2.4	Equívocos: a escola e a educação são vistas como redentoras da exclusão.....	84
2.4.1	Formação humana	92
2.5	A Relação Instituto Federal de Educação/campo/capitalismo	94

CAPITULO 3: EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SÓCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO DA SERRA GERAL DA BAHIA: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

3.1	O processo produtivo na Serra Geral da Bahia	103
3.1.1	Divisão do estado em territórios de identidade	103
3.1.2	Território do Sertão Produtivo	104
3.2	O IFBaiano/ <i>Campus</i> Guanambi e sua interface com o desenvolvimento sócio-político e econômico da Serra Geral da Bahia e do Território do Sertão Produtivo.....	110
3.2.1	Serra Geral da Bahia: polos econômicos	110
3.2.2	Guanambi: sede do <i>campus</i> do IFBaiano	117
3.3	O curso Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: mudanças e aspirações	120
3.3.1	Perfil dos alunos	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de um desejo e de um esforço teórico voltados para compreender a relação entre a educação e o trabalho, como propulsora do desenvolvimento econômico local. Inicialmente, o foco seria estudar esta relação tendo por referência os cursos de qualificação profissional oferecidos via Ministério do Trabalho e financiados pelo FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador, questão que sempre nos despertou interesse devido a nossa vinculação ao mundo do trabalho, como trabalhadora na educação e representante sindical dos funcionários públicos municipais. Inicialmente, todas as leituras foram direcionadas a esta finalidade, mas, com o acompanhamento atento da orientadora, percebemos que não era possível estudar um objeto sem que tivéssemos acesso ao material empírico¹ suficiente que possibilitasse uma análise clara e a compreensão da problemática. Optamos por manter o interesse da temática, mudando o campo de investigação. O destino foi o IFBaiano/*Campus* Guanambi, com o foco no Curso Técnico Agropecuário.

Essa escolha não foi aleatória. Como última filha dos cinco irmãos, de uma família de produtores rurais, presenciei meus pais se desfazerem do pouco que tinham e se deslocarem para a cidade com a certeza de que, frequentando a escola e conseguindo uma “formatura”, teríamos o nosso futuro garantido. Do conjunto dos meus irmãos, apenas eu consegui ingressar em curso superior, ter um trabalho com garantia dos direitos trabalhistas. Os demais sobrevivem do trabalho precarizado, do subemprego, oferecido nas cidades interioranas da região nordestina.

O que nos move, portanto é muito mais do que o interesse teórico, é o desejo de qualificar a nossa intervenção nesse espaço, o mundo do trabalho, que vem sofrendo, nas últimas décadas, sérios ataques pelo modelo de acumulação do capital adotado no Brasil.

1. Situando o problema

No ano de 2005, como presidente do CME - Conselho Municipal de Educação em Guanambi-Ba, discutimos o problema da descontinuidade da formação educacional dos jovens que terminavam o ensino médio e sua dificuldade para conseguir ingressar no mercado de trabalho, justificada, no discurso oficial e midiático, pela falta de qualificação profissional.

Realizamos uma pesquisa junto às escolas estaduais: Luis Viana Filho e João Durval

¹ Os dados sobre os cursos oferecidos nos municípios baianos de Guanambi, Caetitê e Candiba praticamente eram inexistentes.

Carneiro e Escola Técnica Federal Antônio José Teixeira, que ofereciam ensino médio no município, com o objetivo de identificar quantos desses jovens ingressavam no ensino superior, após concluir o ensino médio. Procuramos saber, também, dos jovens que estavam cursando o último ano do ensino médio, quais suas pretensões e principais reivindicações que gostariam de fazer aos representantes do sistema educacional.

Os resultados apontaram que, apenas 5% dos 970 alunos que concluíram o ensino médio, no ano de 2005, em Guanambi, ingressavam no ensino superior. No que se refere às perspectivas dos jovens que estavam concluindo o ensino médio, 68% tinham interesse em trabalhar. Dentre as sugestões dadas por eles, oferecer curso de formação profissional ficou em primeiro lugar, com 63% da preferência.

Ao constatar que os jovens viam na educação profissional uma possibilidade de ingressar no mercado de trabalho e um meio de realização pessoal, resolvemos realizar um seminário² para discutir o problema e entregar aos representantes da educação, das três esferas de governo, federal, estadual e municipal, um documento com o resultado do trabalho solicitando providências, por meio de implementação de políticas educacionais para a educação profissional no município e na região. Na época não obtivemos resultados satisfatórios. Posteriormente, houve ampliação de vagas nos cursos oferecidos na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira – EFAJT, que em 2009 transformou-se no IFBaiano/Campus Guanambi, campo atual de investigação da pesquisa em foco.

O referido Instituto está localizado na região da Serra Geral da Bahia. Esta região compreende vinte e nove municípios e abrange uma área de 32.354,6 km² - 5,7% do território baiano. O clima é semiárido e os índices pluviométricos são bastante baixos, sendo comuns os longos períodos de seca. As poucas chuvas que caem na região dificultam e constituem-se em empecilho ao cultivo regular da agricultura e da pecuária, fonte de sobrevivência.

É um território que carece de políticas públicas e investimento em várias áreas, destacamos a educação, a ciência e a tecnologia, por considerar que podem direcionar e oferecer subsídios aos pequenos e médios agricultores no enfretamento as imposições das relações capitalistas que se expandem rapidamente no interior dos municípios.

² O seminário foi realizado em julho de 2005. À oportunidade, foi feita uma palestra direcionada aos representantes dos segmentos organizados da sociedade civil e foram entregues documentos aos representantes dos poderes públicos: federal, estadual e municipal.

Ressaltamos que empresas de grande porte vêm desenvolvendo trabalho nos ramos de agropecuária e agroindústria em extensas áreas irrigadas,³ utilizando um processo de mecanização avançado. Encontra-se em fase de implantação uma multinacional de biodiesel no Vale do Iuiú. Em Guanambi, está em funcionamento uma cooperativa de beneficiamento do leite e uma pequena indústria que beneficia caroços de algodão.

Esses empreendimentos requerem mão de obra qualificada, todavia a falta de recurso humano sempre foi um problema a ser enfrentado nas cidades interioranas, em particular no campo. Sendo assim, as reivindicações dos jovens, assumidas como problema da comunidade regional, no seminário realizado em julho de 2005, eram procedentes. A educação técnica profissional de nível médio poderia contribuir para a inserção dos jovens na atividade produtiva.

Levantar a memória do momento vivido na sociedade guanambiense, alimentou o desejo de aprofundar o conhecimento na área da educação profissional. Entendíamos que, com a criação da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira – EAJT, mediante a Lei n.º 8.670/1993, com o oferecimento do curso técnico em agropecuária, muitas expectativas foram criadas no sentido de que os técnicos formados em nível de 2º grau pudessem efetivamente contribuir com o desenvolvimento na região. Esperávamos, ainda, que pesquisas e projetos seriam desenvolvidos pelo corpo docente, composto por Mestres e Doutores em regime de tempo integral, com acesso a laboratórios e biblioteca e se constituiriam no diferencial para educação regional. Acreditávamos firmemente que a educação ali ministrada estaria a serviço do desenvolvimento sócio, político e econômico da área influenciada pela escola.

Transcorridos mais de dez anos, 1999 a 2010, de funcionamento da EAJT, hoje IFBaiano/*Campus* Guanambi e com as reformas realizadas na educação profissional, questiona-se:

1- Quais as contribuições, os impactos sociais, políticos e econômicos no processo desenvolvimentista da Serra Geral ocasionados através do curso técnico em agropecuária ministrado pelo IFBaiano/*Campus* Guanambi?

³ Essas áreas localizam-se nos municípios próximos ao Rio São Francisco.

2- A contribuição dos técnicos, as ações desenvolvidas pela escola através de projetos, aulas de campo têm contribuído para melhorar o sistema produtivo da região? Onde? Como?

3- Como os corpos docente e discente do IFBaiano/*Campus* Guanambi têm percebido o processo de metamorfose sofrido na relação entre educação, trabalho e capitalismo na última década?

4- Com a implantação dos Cursos Superiores de Agronomia, Licenciatura em Química e Tecnologia em Agroindústria a partir do ano de 2010, quais as expectativas e possibilidades para melhorar o desenvolvimento da Serra Geral?

É neste sentido que, ao pesquisar as questões acima propostas, este trabalho ganha importância.

Pretendemos, através da pesquisa, investigar as contribuições, os impactos socioeconômicos do curso técnico agropecuário ministrado no IFBaiano/*Campus* Guanambi para o desenvolvimento da Serra Geral. Esperamos que o resultado desta investigação possa contribuir para que as ações desenvolvidas no referido instituto e, em particular, no curso técnico em agropecuária sejam um elemento motivador de fortalecimento das famílias dos pequenos e médios produtores rurais e contribuam para o desenvolvimento político, social, cultural, ambiental e econômico da região.

2. Orientação metodológica

Considerando a temática do trabalho, fizemos opção por assumir o método histórico-dialético como eixo norteador da nossa pesquisa, ainda de forma principiante. Para tanto, procuramos recuperar o percurso histórico da dialética, a partir de Konder, as relações entre a dialética e a educação por meio das obras de Saviani (2007), Gadotti (2006) e Schmied-Kowarzik (1988). Foi essencial reaver o procedimento metodológico e os pressupostos da concepção dialética.

A dialética que teve sua origem na Grécia antiga. Segundo Konder (1987), desde seu surgimento enfrentou veemente embate com a metafísica, que defendia os interesses da classe dominante desta sociedade e não se interessava por mudanças. Ao defender estes interesses, a metafísica tornou-se pensamento hegemônico. Entretanto, o pensamento dialético em seu processo de construção histórica encontra defensores desde Aristóteles (384 - 323), das

contribuições de Guilherme Occam (1280 - 1347) e com Giambattista Vico (1680 – 1774), que faz a defesa de que o homem pode conhecer sua própria história.

Elementos da dialética se encontram no pensamento de diversos filósofos do século XVII, mas esses filósofos viviam em uma situação de isolamento em relação à dinâmica social. A visão que possuíam da história ou era otimista superficial ou então assumia um tom melancólico, com um conteúdo conservador negativista.

No século XVIII, com a Revolução Francesa, os filósofos passam a contribuir concretamente com o processo de transformação social no plano das ideias via o movimento iluminista. Denis Diderot (1713 – 1784), o maior dos filósofos iluministas, escreve: “Sou como sou porque foi preciso que eu me tornasse assim. Se mudarem o todo, necessariamente eu também serei modificado. O todo está sempre mudando” (KONDER, 1987, p. 16). Diderot, com a sua obra, deu uma excelente contribuição para uma concepção dialética do mundo.

Na esteira da reflexão, ainda no século XVIII, encontramos a inquietante fala: “Um pouco de agitação retempera as almas e o que faz avançar a humanidade é menos a paz do que a liberdade” declarada por Rousseau (1712 – 1771), grande defensor da dialética (KONDER, 1987, p.19).

No final do século XVIII e início do século XIX, as guerras napoleônicas mobilizaram as massas. Essa situação se refletiu na filosofia, atingindo Immanuel Kant (1724 – 1804), pensador metafísico, e Hegel (1770 – 1831), idealista que subordinara os movimentos da realidade material à lógica da idéia absoluta. No caminho aberto por Hegel, surge Karl Marx (1818 – 1883), materialista que superou dialeticamente a posição do seu mestre e Engels (1820-1895).

Com a morte de Engels e Marx, os seus pensamentos permanecem e enfrentam críticas e aceitações. A dialética é concebida de forma enviesada e falsa em relação à concepção original. Vários pensadores se encarregaram de levar adiante o pensamento marxista. Podemos destacar Rosa Luxemburgo (1871 – 1919) e Lênin (1870 – 1924) que se empenharam na revalorização da dialética.

O século XX é marcado por pensadores como o húngaro Georg Lukács (1885 – 1971), o italiano Antônio Gramsci (1891 – 1937) e o alemão Walter Benjamim (1892 – 1940), dentre outros que continuam a desenvolver o pensamento marxista, esclarecendo equívocos contraídos ao longo da história. Gramsci declara que o materialismo histórico é

constatativo e não normativo. Lukács advertiu: “Não é a predominância dos motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa: é o ponto de vista da totalidade” (KONDER, 1987, p.67 e 68).

De acordo com Triviños (1987), o marxismo, corrente do pensamento contemporâneo, é um paradigma clássico utilizado nas ciências sociais e compreende três aspectos principais: materialismo dialético, materialismo histórico e a economia política.

O termo materialismo histórico foi utilizado por Engels (1820-1895) e posteriormente por Lênin (Vladimir Illich Ulianov 1870-1924), é considerado como a ciência filosófica do marxismo, esclarece conceitos como: ser social, consciência social, meio de produção, forças produtivas, relações de produção, dentre outros, também designa o método de interpretação histórico proposto por Marx, que “concebe a natureza humana como sendo intrinsecamente constituída por relações de trabalho e de produção que os homens estabelecem entre si com vistas às suas necessidades” (BARBOSA, 2002, p.172).

Mas em que concerne essa concepção? A concepção materialista possui como característica a materialidade do mundo. Para seus defensores, a matéria é anterior à consciência, e lhe permite afirmar ser o mundo conhecível. Para Lênin, a matéria é uma “categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas” (TRIVIÑOS, 1987, p.56); e a consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano.

A reciprocidade entre a matéria e a consciência produz a prática social, atividade, processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também se apresenta como atividade transformadora revolucionária das classes. Como outras formas de atividade social, a prática conduz à mudança do mundo. “É toda a atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social” (TRIVIÑOS, 1987, p.64). A importância da prática social como critério de verdade na teoria do conhecimento constitui uma das ideias mais originais do materialismo dialético.

O processo de relacionamento instituído pelo homem para com a natureza, que produz alterações em si, no outro e no mundo natural, é explicado pelo materialismo histórico através da dialética, entendida por Engels como “ciência das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento” (ENGELS, *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 53) e por Lênin como “a doutrina do desenvolvimento na sua forma

mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento” (LÊNIN *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 53).

Ainda com base em Triviños (1987) e Konder (1987), a dialética possui três grandes Leis, a saber: Lei da passagem da quantidade à qualidade, Lei da unidade e da luta dos contrários - Lei da contradição e Lei da negação da negação, que oferecem elementos para uma análise da realidade, considerando a sua inserção histórica dentro de uma totalidade contraditória. Para Gadotti (2006, p.30), “a contradição principal da sociedade capitalista é a existência de duas classes: o proletariado trabalhador e a burguesia improdutiva.”

Em Marx, o processo da realidade é uma totalidade aberta, o movimento autotransformador da natureza humana é material que abrange a modificação das formas de trabalho e dos órgãos dos sentidos. Marx defende que o movimento da história é marcado por superações dialéticas, em todas as grandes mudanças há uma negação, mas ao mesmo tempo uma preservação daquilo que tinha sido estabelecido antes (KONDER, 1987).

Por ter sido a pesquisa realizada em uma instituição educacional que está inserida no contexto da educação brasileira, que se relaciona com o capitalismo mundial e que lida com aspectos diversos que envolvem o pedagógico, o administrativo, o financeiro e o político, utilizamos o princípio de totalidade⁴, por tornar-se significativo e necessário, pois o que se evidencia é a priorização de um aspecto em detrimento do outro sem a devida compreensão de que todos esses aspectos expressam totalidades diferentes, cujo processo de totalização possui seu próprio ritmo, sua própria forma. Cabe à ciência da educação compreender essa realidade dialeticamente, extraindo dessas várias totalidades a sua essência, elevando-a em um nível superior.

Sadi Dal Rosso, ao prefaciá-lo livro de Olgamir Carvalho (2003), mostra numericamente quanto tempo das nossas vidas é dedicado ao trabalho, o equivalente a 56.000 horas. Marins Filho (1997), administrador, em palestra apresentada em vídeo, declara que as melhores épocas dos nossos tempos passamos trabalhando. Direta ou indiretamente, somos influenciados pelo mundo do trabalho. A sociedade exige dos homens um tempo de preparação, altos investimentos são feitos visando ocupar espaço nesse mundo, em alguns casos até de forma obsessiva. O trabalho, para o materialismo histórico dialético, constitui

⁴ Segundo Konder (1987), a totalidade pode ser compreendida como uma visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada, sendo mais do que a soma das partes que a constituem. É apenas um momento de um processo da totalização.

categoria fundante da natureza humana. O ser humano é prático, ativo, ser de ação que atua sobre a natureza para assegurar as condições básicas de sobrevivência, essa ação se dá por meio físico e/ou mental/espiritual⁵.

Estruturas são montadas para defender ou condenar o trabalhador: jurídicas, com tribunais próprios; administrativas, políticas e sociais, sindicatos, federações e confederações surgem anualmente. Nesse cenário, estudiosos se preocupam com o fenômeno educacional no mundo do trabalho. Kuenzer (1997) pensa o trabalho como princípio educativo e percebe a necessidade da constituição de outro *corpus* de conhecimentos, bem como a construção de um projeto pedagógico comprometido com a educação do trabalhador no processo de construção da sua hegemonia.

A educação do trabalhador deve cultivar a relação entre teoria e prática, muitas vezes presente nas discussões do processo de ensino, mas, que, ao longo da história, não tem recebido por parte da educação burguesa a atenção que merece. Esta oferece um ensino enciclopédico e distante da realidade concreta dos trabalhadores, que não possuem condições econômicas, nem estrutura física capazes de lhes dar sustentação no período escolar, permitindo-lhes tempo exclusivo aos estudos. Desde cedo, eles buscam conciliar estudo e trabalho e essa opção passa a ser vista como dois mundos distantes, onde os opostos não se atraem, permanecem como tracejo de retas paralelas.

Importa ressaltar, que a separação entre educação e trabalho, historicamente, originou-se a partir do escravismo antigo. A educação passa a ter duas modalidades distintas: uma para a classe proprietária e outra para a classe não proprietária. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar que originou a escola. E a segunda, realizada ao próprio processo de trabalho. “Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade” (SAVIANI, 2007, p. 157).

A ação dos sujeitos sobre o mundo objetivo/natureza é mediada através da atividade prática e da atividade teórica/trabalho. Segundo Barbosa (2002, p.182), “Essa relação dialética homem – trabalho – natureza é designada por Marx com o termo de *práxis*”. Schmied-Kowarzik aborda o significado de *práxis* como

⁵Anotações feitas durante a aula da disciplina Teorias do conhecimento e processos pedagógicos ministrada pelo prof. Dr. Libâneo e Profa. Dra. Raquel em 27-04-09.

o processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história, que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas, com cuja utilização consciente o homem pode chegar a um planejamento e um domínio científicos das forças naturais e da convivência social (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 21).

Ousamos assim afirmar: práxis refere-se à prática pensada ao realizar a mediação na sociedade, sendo que, na perspectiva do materialismo dialético, a sociedade cumpre um papel diferenciado no sentido de contribuir para que o homem construa a história. O indivíduo é um ser social. Desde o surgimento do indivíduo enquanto constructo social, ele necessita da sociedade para se afirmar como integrante dela, inclusive para se individualizar, viver sua própria vida.

A educação é um fenômeno social e constitui-se em estratégia política para a classe hegemônica burguesa, que exerce um controle sobre a política educacional, mas como fenômeno social recebe influências de relações sociais diversas e pode também contribuir para a emancipação do indivíduo, pois “Ela é aquela prática que serve a produção e reprodução; isto é, a formação dos indivíduos enquanto portadores da práxis social” (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 44).

Em contraposição, Saviani conceitua a educação como um fenômeno humano e explica que, sendo o homem o único animal que age sobre a natureza para transformá-la através do trabalho, a educação é uma “exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p. 19). É uma atividade humana, uma prática pensada (*práxis*). Trabalho não material.

A escola integra a sociedade civil⁶ e, junto com outras instituições, responde pelo processo de formação dos indivíduos. O grande esforço da educação, na perspectiva marxiana, está em compreender e favorecer o entendimento dos trabalhadores, de como a “realidade alienada/estranhada da sociabilidade burguesa tende a formar homens unilaterais e uma sociabilidade submetida à dinâmica imposta pelo movimento de acumulação do capital” (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 3).

Marx apresentou propostas de escolas politécnicas e agrônômicas e escolas profissionais, unindo, assim, o ato produtivo e o ato educativo, sendo essa unidade meio decisivo para emancipação do homem. Tencionou o tripé básico da educação para todos:

⁶ Aqui entendida na concepção gramsciana que a considera como “a esfera na qual agem os aparatos ideológicos que buscam exercer a hegemonia e, através da hegemonia, obter o consenso” (BOBBIO, 1987).

ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico) e três grandes princípios: educação pública, gratuita e politécnica (GADOTTI, 2006).

Como a educação, também a cultura está intrinsecamente relacionada com a práxis social, é a ação do homem sobre a natureza e constitui princípio de libertação. Para Schmied-Kowarzik (1988, p. 114), “não há nenhuma libertação ao homem em direção à humanidade que não possua como pressuposto a formação cultural como possibilidade da libertação espiritual do indivíduo”.

Essa libertação espiritual, contudo não representa tarefa simples. O homem é um ser social, várias concepções circundam um mesmo espaço e, em muitas situações, nem sempre, as condições objetivas estruturais contribuem para a não liberdade, o que leva Schmied-Kowarzik (1988, p. 115) a afirmar que, “a partir da perspectiva dialética, a formação cultural está inserida no desenvolvimento histórico-social do homem e não apenas como o respectivo reflexo das condições sociais existentes, mas ao mesmo tempo em sua tomada de partido pela liberdade”.

Estamos vivenciando a coisificação da cultura, a globalização invade todos os espaços, rompe com os valores, com a ética, com os costumes. Os povos são desrespeitados e as manifestações culturais passam a girar em torno da economia, do lucro, para contemplar os anseios e desejos de uma minoria.

Na concepção de Makarengo, citado por Gadotti (2006) o propósito da educação socialista deve ser o de conduzir o educando à solidariedade consciente entre os homens. Precisa ser uma educação do indivíduo no e para o coletivo, pois apenas no coletivo pode-se chegar a um abalo explosivo - conflito levado ao seu extremo, ser membro da sociedade ou romper com ela - e se pode solidificar um pensamento e uma ação coletivos.

Nessa proposta, a pedagogia assume um papel ativo, político e estratégico, não só de apoio, mas de organizadora de um processo educacional coletivo com objetivos comuns e que tem como pressupostos básicos: a disciplina, relação dialógica, formação cultural e relação teoria e prática.

A disciplina é uma exigência ética e política do próprio coletivo, não constitui uma imposição externa, mas é construída a partir de um desejo coletivo que se reflete no indivíduo.

A relação dialógica deve ser a base entre educador e educando para que aconteça um processo de libertação autêntico sem doutrinação ou alienação, tornando o homem sujeito da

sua própria história, humanizando-o. Para que esse propósito aconteça, torna-se necessário o envolvimento do oprimido na busca por seu espaço, o esforço é coletivo.

A formação cultural do indivíduo, na pedagogia socialista, deve está voltada para a autorealização, tendo em vista uma sociedade humanizadora, menos preconceituosa, que permita a construção da cidadania e respeite o cidadão. Desta forma podemos afirmar a necessidade de vinculação entre a educação e a formação cultural. A escola deve respeitar e incluir o saber popular, mas também, proporcionar aos trabalhadores o avanço em direção à cultura erudita, à ciência e a tecnologia, pois

O saber aí gerado não é um saber burocrático, batizado pelos exames, mas testado diariamente pelas suas próprias condições de vida. Educar-se, para ele, é assumir a consciência dessas suas condições, aliando o trabalho, a sobrevivência e a resistência (GADOTTI, 2006, p. 165).

O que temos acompanhado nas últimas reformas educacionais, nos anos de 1990, são os organismos internacionais financiadores da educação: BIRD, Banco Mundial, bem como os fundos de âmbito nacional: FNDE, FUNDEB, FUNDESCOLA, impondo suas diretrizes, normatizando e controlando os investimentos, o que gera problemas de ordem pedagógica e engessa o desenvolvimento educacional, trazendo sérias consequências para o ensino-aprendizagem, e mantendo a lógica da “escola seletiva e classista” (KUENZER, 1997), pois o modelo de escola de que dispomos está direcionado à classe dominante e subordinado aos seus interesses.

Compreender como a relação entre educação e trabalho se dá no ensino profissionalizante no cotidiano escolar, nem sempre é fácil, portanto a observação empírica se configura momento importante para o pesquisador. Os dados coletados, de diversas formas possibilitam uma primeira aproximação com a realidade aparente. O questionário é um instrumento que auxilia o pesquisador nesse movimento inicial. Por meio das questões é possível levantar informações dos sujeitos da pesquisa, que irão contribuir para desvendar a complexa e multifacetada realidade.

2.1 O questionário

O questionário é um instrumento de coleta de dados, utilizados nas pesquisas quantitativas, mas também passível de ser utilizado nas pesquisas de cunho qualitativo. As

questões a serem respondidas podem ser fechadas e/ou abertas, contanto que sejam respondidas por escrito, sem a intervenção direta do pesquisador (MOROZ e GIANPALDON, 2002).

Não existe um método padronizado para se formular um questionário. Todavia, algumas recomendações devem ser consideradas ao elaborar as questões. Amaro, Póvoa e Macedo (2005) destacam algumas dessas recomendações, como: considerar os sujeitos para os quais será direcionado o questionário, não utilizar questões ambíguas, evitar questões baseadas em pressuposições, redobrar a atenção ao formular questões de natureza pessoal, ou que abordem assuntos delicados ou incômodos para o inquirido, ter clareza, coerência e neutralidade, aqui compreendida como forma de não induzir o inquirido a uma dada resposta de interesse do pesquisador.

Em nosso trabalho, utilizamos o questionário para coletar dados em três segmentos distintos: alunos do 3º ano do curso técnico em agropecuária, alunos egressos e professores.

O questionário, composto de questões fechadas e abertas, foi aplicado aos discentes pela pesquisadora, em horário de aula cedido pelo professor da disciplina, mas não houve nenhuma intervenção nas respostas. As duas turmas do curso técnico em agropecuária são formadas por 58 alunos. Desse universo, 52 responderam o questionário. Esse procedimento proporcionou uma economia de tempo e permitiu recolher muitos dados que foram tabulados e apresentados em gráficos. Muitos serão analisados nesta dissertação, outros serão utilizados em trabalhos posteriores.

Essa constatação remete-nos à preocupação de Alves (1991), que, ao fazer referência à análise de dados na pesquisa qualitativa, coloca como preocupação o volume desses dados, que precisam ser organizados e compreendidos. Recomenda que isso seja feito de forma contínua, identificando categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado.

Na mesma linha de raciocínio, Miles e Huberman, *apud* Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999), propõem ao pesquisador que identifique, nos dados coletados, temas subjacentes à problemática investigada e que tenham relação com os dados.

O questionário dos egressos, por sua vez, foi encaminhado por correio eletrônico a trinta alunos, observando o ano de conclusão do curso. Tivemos retorno de nove, que muito contribuíram com a pesquisa, pois o olhar dos sujeitos que vivenciaram o espaço escolar em que obtiveram a certificação de técnico em agropecuária e que já se encontram no mundo de

trabalho e/ou dando continuidade a sua formação em nível superior. O olhar destes ex-alunos constitui-se em um diferencial nas análises e na busca de respostas às questões da pesquisa porque possuíam o conhecimento teórico/prático adquirido no processo de formação que lhes autorizavam a emitir uma opinião consistente.

Com o objetivo de obter as contribuições dos docentes que atuam no Instituto, foi solicitado dos vinte e sete professores em exercício o preenchimento de um questionário contendo questões abertas e fechadas, que versava sobre questões pedagógicas, nível de interesse dos alunos, contribuição dos alunos para com o desenvolvimento socioeconômico da região da Serra geral e as expectativas dos professores em relação aos cursos superiores implantados no Instituto em 2010. Todavia o retorno dos professores, em nível quantitativo, ficou aquém do esperado, apenas onze professores devolveram os questionários, mas as contribuições, os olhares dos professores que responderam às questões foram significativos para o trabalho.

Os dados foram tabulados e contribuíram expressivamente para compreensão do objeto em análise.

2.2 A entrevista

Ao pensar a entrevista como instrumento de coleta de dados, o pesquisador parte do princípio de que o seu entrevistado contribuirá com os seus conhecimentos prévios acerca do fenômeno, pois [...] quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação [...]” (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

O caráter organizacional das ideias no tocante à parte específica de interesse do entrevistador produz um discurso intencional que, ao ser utilizado no contexto das análises realizadas no relatório da pesquisa, gera um conhecimento inovador, com significados que trazem em suas reflexões vestígios da experiência prática do entrevistado e do entrevistador, construída no processo de interação.

Utilizamos de entrevista semiestruturada, também chamada de focalizada. [...] “A vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente

da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Assim, a entrevista que foi realizada com o gestor *pro tempore*⁷, após transcrita, assinada e autorizada pelo entrevistado, tornou-se uma excelente fonte de consulta para o presente trabalho.

Importa destacar que esse momento ensejou tamanha importância para que se explicitasse como se dá a interface do IFBaiano/*Campus* Guanambi com a economia e o desenvolvimento da Serra Geral, ponto a ser desenvolvido no capítulo 3 deste trabalho.

Como destaca Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66) [...] “a entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos [...]”. Também, os passos que foram seguidos, como recomenda Szymanski (2004) até chegar o momento do face a face, foi enriquecedor e favoreceu o desempenho qualitativo entre a pesquisadora e o pesquisado.

2.3 A análise documental

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) defendem que qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação deve ser considerado como documento. A análise documental na pesquisa se constitui numa técnica valiosa. Os dados qualitativos adquiridos após análise dos documentos do Instituto: (Relatórios de Gestão, Plano de Desenvolvimento Institucional, matriz curricular do curso técnico em agropecuária, ementas das disciplinas⁸) e a legislação federal: (leis, decretos, portarias e resoluções) complementaram as informações obtidas por meio da entrevista e do questionário, desvelando aspectos novos do tema em estudo.

⁷ É uma expressão de origem latina que exprime o sentido de temporariamente. É utilizada na linguagem comum para indicar uma situação transitória. Como termo jurídico e burocrático, significa a vigência de um cargo ou função.

O gestor pesquisado encontrava-se assumindo o cargo temporariamente enquanto realizava eleições para escolha do novo gestor, pois o gestor anterior havia sido transferido para o novo *campus* do IFBaiano que estava sendo implantado. Por possuir uma trajetória na Instituição as opiniões vindas por meio da entrevista foram relevantes.

⁸ Agricultura, Gestão de Agronegócios e Zootecnia, por serem estas disciplinas as mais citadas pelos alunos na resposta à questão Quais as disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária que, na sua opinião, mais contribuem para sua formação: a) Pessoal e cultural, b) Para atuar como gestor(a), c) Na sua área específica de sua atuação e d) No prosseguimento dos estudos em nível de graduação, questão integrante do questionário.

Os documentos oficiais, legislação da educação profissional técnica de nível médio, precisamente os Decretos nº. 2.208/97 e nº 5.154/2004, foram analisados e, segundo a concepção de Abramo (1979), constituíram-se em observação indireta. Os dados extraídos a partir das informações dos professores, alunos e gestores possibilitaram a “triangulação, comparação de dados obtidos através de diferentes fontes, métodos, investigadores ou teorias” (ALVES, 1991, p.61).

Todo planejamento de pesquisa, consta de etapas a serem seguidas. A indicação do caminho da pesquisa, ou o seu itinerário foi considerado pela pesquisadora. A descrição, a seguir revela esse momento e foi bem proveitoso para compreensão do trabalho na sua totalidade.

3. O itinerário da pesquisa

Para que pudéssemos compreender a interface entre a educação e o desenvolvimento econômico e a relação entre educação, trabalho e capitalismo e suas metamorfoses ocorridas nas últimas décadas, tendo o curso técnico agropecuário como referência, traçamos um planejamento, com etapas que foram cumpridas, utilizando recursos metodológicos diferenciados. Dentre as etapas destacamos: escolha do campo de investigação; o contato com os sujeitos interlocutores da pesquisa; a coleta de dados e o tratamento das informações obtidas.

Buscamos, através de estudos exploratórios, conhecer o Instituto em evidência. Para tanto, fizemos leituras de dissertações⁹ que tiveram como análise objetos vinculados ao Instituto. Essas leituras, juntamente com outros subsídios teóricos do campo da metodologia, ofereceram elementos importantes para o direcionamento do trabalho e para que se fizesse opção pelos sujeitos da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos da coleta de dados.

O primeiro contato foi realizado por telefone, quando agendamos uma visita à instituição. Em contato com os gestores, apresentamos os objetivos da pesquisa que seria realizada por nós e os nossos interesses com relação aos dados que precisávamos, assumimos perante os gestores um compromisso ético diante dos dados obtidos, assegurando-lhes sigilo com relação à identidade dos interlocutores da pesquisa e os documentos que seriam

⁹ Destacam-se a dissertação da Professora Pesquisadora NASCIMENTO (2009), Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na Implementação do PROEJA na EFAJIT: discurso e realidade, e a do Professor SILVA (2009). A implantação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso de Guanambi.

utilizados. De forma muito educada e disponível, o gestor encaminhou-nos aos respectivos departamentos onde poderíamos encontrar os dados com os quais trabalharíamos posteriormente. Nessa oportunidade, foi agendado o nosso retorno para aplicação dos questionários junto aos alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária e listamos nomes e endereços dos egressos para encaminhamento posterior do questionário.

A pesquisadora não estava residindo no município; mesmo assim, os meses de fevereiro, março e abril de 2010 foram de contato intensivo com a instituição, seja de forma presencial, por e-mail, por telefone e, até, na residência do próprio gestor.

Considerando como pressuposto teórico o princípio da totalidade, já referenciado neste trabalho, buscamos envolver na pesquisa todos os segmentos integrantes da comunidade escolar, uns com inserção mais direta, outros indiretamente, mas com funções delimitadas dentro do contexto de análise.

Participaram diretamente da pesquisa: gestor, professores, alunos do 3º ano do curso técnico em agropecuária, alunos egressos da instituição e funcionários. A família foi contemplada através dos dados colhidos por meio dos alunos, e outros disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A realização da entrevista ocorreu na residência do gestor *pro tempore*, e o fato de, anteriormente, termos nos conhecido em outros espaços, facilitou a nossa interação. A entrevista foi gravada e assumimos o compromisso de enviá-la após a transcrição para que o entrevistado fizesse a leitura e autorizasse o uso na pesquisa. Assim foi feito e o texto assinado tornou-se fonte de consulta e referência para a pesquisa.

Os funcionários cumpriram um papel relevante no direcionamento das informações e disponibilidade dos documentos, dados e orientação nos espaços, nos quais pudéssemos obter as informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho.

4. Organização do trabalho

A exposição nesta dissertação foi estruturada e desenvolvida em três capítulos. A partir do tema central, Educação e trabalho: interfaces entre ensino técnico agropecuário e desenvolvimento sociopolítico regional delineamos o primeiro capítulo, sob o título “Educação Profissional no Brasil: (des) caminhos para a qualificação da força de trabalho”, em que traçamos um breve histórico da educação profissional, com destaque para a primeira

década do século XXI e abordamos as discussões que envolvem os Decretos Federais n. 2.208/1997 e 5.154/2004. A partir daí, realizamos uma reflexão sobre a educação, qualificação profissional e tecnologia e, já no primeiro capítulo, as relacionamos com as mudanças recentes ocorridas na educação profissional a partir do IFBaiano/*Campus* Guanambi.

No segundo capítulo, buscamos refletir sobre a contradição entre Educação, trabalho e capitalismo, considerando o processo produtivo no campo, os equívocos que são alimentados, atribuindo à escola e à educação a resolução de todos os problemas da exclusão do mercado de trabalho. Concluimos o capítulo, abordando a relação entre Instituto Federal de Educação, o campo e o capitalismo.

No terceiro capítulo, ativemo-nos a apresentar e analisar os dados coletados sob o manto do tema “Educação e o desenvolvimento sociopolítico e econômico da Serra Geral da Bahia”. O intento deste capítulo é buscar o diálogo entre a educação profissional, o trabalho e o desenvolvimento sociopolítico e econômico da região da Serra Geral da Bahia, especificamente dos municípios que fazem parte do Sertão Produtivo, que constituem a base de ação do IFBaiano/*Campus* Guanambi, tendo como referência o curso técnico agropecuário. As análises foram feitas tendo por parâmetro as novas configurações da educação profissional e do desenvolvimento regional ocorridas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) e de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010).

Nas considerações finais, registramos as nossas análises e interpretações decorrentes dos resultados dos dados obtidos, tentando responder às questões propostas pela pesquisa.

CAPÍTULO I

Educação Profissional no Brasil: (des) caminhos para a qualificação da força de trabalho

A educação acontece dentro de um contexto que engloba todos os aspectos da sociedade, contudo pretendemos, neste capítulo, situar historicamente a educação profissional no contexto das políticas educacionais no Brasil, abordando os avanços e as contradições existentes entre a educação e o mercado de trabalho.

O primeiro desafio da educação profissional, ao longo da sua trajetória, deu-se na constante busca do reconhecimento de sua identidade, que foi firmada na dimensão das tarefas manuais, do exercício prático, das habilidades técnicas destinadas a uma ocupação no mercado de trabalho. Portanto, a educação técnica é voltada para os trabalhadores, enquanto o ensino secundário, normal e superior eram reconhecidos como educação universal, com fundamentos teóricos gerais. Este ensino atraía o desejo dos que buscavam uma formação que possibilitasse progressos posteriores. Esse pensamento está vinculado a uma herança colonial em que o ensino livresco, literário, desvinculado do trabalho serviu de referência para a educação brasileira.

Carneiro (1998) vê o ensino profissionalizante como um dos caminhos para a qualificação da força de trabalho, que acontece na fábrica e fora dela. O treinamento no trabalho engloba conhecimentos elementares que são aprendidos por meio de ensaio e erro, e a qualificação vinda de fora do processo produtivo, via educação técnica, exige um conhecimento mais abrangente. Para a autora, (1988, p.22) “a educação técnica profissionalizante nasce no trabalho em decorrência das relações capitalistas de produção que o engendram e que concebem a qualificação da força de trabalho, via educação, como educação para o trabalho”. O perfil da força de trabalho é definido pelo capitalismo e regido por sua dinâmica de exploração de acordo com as exigências de cada contexto histórico-econômico.

Para melhor compreensão, discutiremos o assunto a partir de três itens: educação profissional no Brasil: algumas considerações; educação, qualificação profissional e tecnologia; e mudanças e aspirações com o reordenamento da rede federal de educação profissional: um olhar a partir do IFBaiano/*Campus* Guanambi.

1.1 - Educação profissional no Brasil: algumas considerações

A concepção de educação profissional no Brasil, país que se constituiu como uma colônia de exploração, adotou o regime de trabalho escravo, primando pela desvalorização do trabalho braçal, prático e técnico. Considerando aqui a etimologia da palavra educação, *educare*, cuidar, alimentar, a educação profissional possui todo um caráter assistencialista que marca todo o seu processo histórico, destinada a “amparar os órfãos e os desvalidos da sorte”, bastava apenas ensinar algo que pudesse ser útil para o indivíduo sobreviver e manter a ordem social.

Os primeiros séculos de existência da educação no Brasil não deixaram registros de ações governamentais direcionadas à educação profissional. O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional revela que, em 1809, o Príncipe Regente interrompe a proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil e cria, por Decreto, o Colégio das Fábricas. Outras ações vieram posteriormente: a criação da Escola de Belas Artes (1816); o Instituto Comercial do Rio de Janeiro (1861); Casas de Educandos e Artífices¹⁰ e os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854). Os objetivos destas instituições eram explícitos, treinar, moldar todos os que por elas passavam para serem obedientes às regras do mercado de trabalho onde deveriam exercer atividades de caráter manual, um ofício.

Na segunda metade do século XIX, foram organizados, civilmente, os Liceus de Artes e Ofícios em algumas capitais, destinados a amparar crianças órfãs e abandonadas. Esta iniciativa serve, posteriormente, de referência para o Estado, que cria, no início do século XX, as Escolas de Aprendizes Artífices em todos os estados brasileiros, oficializando, assim, o ensino profissional, cuja atribuição coube ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Carneiro (1998) destaca o esforço empreendido pelo Estado, no início do século XX, no sentido de sistematizar o ensino profissionalizante, colocando-o a serviço do processo de industrialização, que já apresentava sinais de aceleração no país.

Nas décadas de 1910 e 1920, são criados institutos de ensino profissional, que difundem novas técnicas e tecnologias. Tal iniciativa, num primeiro momento, contempla a formação de técnicos, principalmente para o setor agro-exportador, mas também pretende atender as necessidades da indústria nascente e do comércio (CARNEIRO, 1998, p. 23).

¹⁰ Foram construídas 10 casas, sendo uma em cada capital de província, a partir da década de 40 do século XIX..

Fato importante, no início do século XX, destacado por muitos estudiosos da história da educação, é a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que conta com ideias inovadoras de muitos educadores brasileiros e fomenta vários projetos no âmbito educacional, inclusive para a educação profissional.

A Revolução de 1930 representou a intensificação do capitalismo industrial no Brasil e, conseqüentemente, o advento de novas exigências educacionais. O novo modelo econômico necessita de um trabalhador que inclua em seu perfil o conhecimento, característica relevante e indispensável para uma parcela significativa da população, por estar relacionada às exigências da produção e também pelas necessidades do consumo.

A organização e a participação de segmentos da sociedade civil provocam reações no âmbito estatal, que se faz presente com maior intensidade na superestrutura¹¹ e infraestrutura¹²: cria os Ministérios da Educação e Saúde Pública (1930), do Trabalho, Indústria e Comércio (1931), a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN-1941), e assegura aos trabalhadores os direitos trabalhistas (CLT -1943).

O sistema educacional é visto pela sociedade política brasileira da época como estratégico para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura. Portanto, organiza um sistema dual e dicotômico, a serviço da estrutura de classe capitalista em consolidação. A Reforma Francisco Campos (1931-1932), exemplificou esse pensamento; através de ações legais, subordina a educação ao capital e manifesta os interesses do Poder Central em estruturar o Ensino Superior e Secundário em todo o Brasil. Além disso, por meio do Decreto Federal nº 20.158/31, organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. Tais interesses coincidiram com as aspirações dos educadores reformistas.

O Estado criou as escolas técnicas para formar os trabalhadores, escolas estas destinadas aos menos favorecidos, que de acordo com o Ministro Capanema (1934-1945) era preciso “criar um exército de trabalho para o bem da nação” (FREITAG, 2005, p.93).

¹¹ O conjunto das ideologias filosóficas, jurídicas, políticas e religiosas de uma classe, ou de toda uma sociedade. É designada em “dois níveis da sociedade: a estrutura jurídica-política, correspondente ao Estado e o direito, e a estrutura ideológica, as chamadas formas da consciência social” (HARNECKER, Marta, S/d; p.92).

¹² Chamada também de base por Marx e Engels, constitui a estrutura econômica da sociedade, base de todo edifício social. “Segundo a teoria marxista é na infraestrutura que se há de buscar o “fio condutor” para explicar os fenômenos sociais pertencentes a superestrutura (HARNECKER, Marta, S/d; p.92).

Em 1932, quando foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”; ficou explicitado a dualidade do ensino. Nesse documento os seus signatários reconhecem que há de fato [...] “o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior” (p.67 e 68). Os idealizadores do Plano de Reconstrução Educacional propõem a continuidade e articulação do ensino em seus diversos graus. O documento apresenta uma visão ampla de educação, destaca o espaço escolar como meio de formação social e evidencia a importância do trabalho como método para formar força de trabalho para o processo de produção.

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos (Trecho do Manifesto dos Pioneiros, apêndice da obra de (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p.60).

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 contribui, de forma decisiva, para o debate nacional sobre a educação, enfrentou os católicos, que defendiam os interesses privatistas, e garantiu muitas conquistas na Constituição Federal de 1934, que inaugurou uma nova política nacional de educação.

A Carta Magna de 1934 é a primeira a dedicar um capítulo à educação e à cultura, contendo 11(onze) artigos sobre o tema (Art. 148 a 158). Em linhas gerais, preserva a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal, sendo-lhe atribuída “ação supletiva” na obra “educativa em todo o País” (Art. 150, “d” e “e”) (VIEIRA e FARIAS, 2007, p.94).

A Constituição Federal, outorgada em 1937, retrocedeu em relação à de 1934 no tocante à educação, contudo dois pontos merecem registros: primeiro, a preocupação com as “Escolas de Aprendizagem” destinadas aos filhos de operários ou seus associados, atribuindo às indústrias e aos sindicatos econômicos, a responsabilidade em criá-las. O segundo ponto consiste no “Ensino Pré-Vocacional e Profissional destinado às classes menos favorecidas, sendo em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”, princípio assegurado no art. 129 da Constituição de 1937.

Ghiraldelli Júnior (2000, p. 82) afirma que “o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão de classes e oficialmente, extinguiu a igualdade dos cidadãos perante a lei.”

A presença das classes populares na luta por conquistas sociais busca ultrapassar os preceitos legais, contudo o “Estado Novo”, com o objetivo de servir ao capitalismo, desenvolveu ações de fortalecimento do Estado e controle dos trabalhadores. Nesse contexto, foram emitidas as Leis Orgânicas do Ensino (1942 a 1946), chamadas de Reforma Capanema; constam de seis decretos-leis envolvendo o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

O ensino industrial, instituído pelo Decreto-lei nº 4.073 de 30 janeiro de 1942, foi organizado em dois ciclos: o primeiro correspondendo ao ginásio, com duração de quatro anos, e o segundo, colegial, com duração de três anos.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, também criado em 1942, responsabilizou-se pelos cursos do 1º ciclo. Esse serviço, de caráter privado, seria mantido e administrado pelas associações patronais da indústria e supervisionado pelo governo federal.

O praticismo, o treinamento pontual definem o tipo de aprendizagem dos que frequentam os cursos oferecidos pelo SENAI e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Social do Comércio – SESC, visando torná-los pessoas capazes de executar tarefas, reproduzir ações de forma fidedigna e obedientes ao capital. Segundo o modelo taylorista/fordista de fragmentação do trabalho instituiu os que pensam e mandam e os trabalhadores que obedecem e executam.

O Ensino Agrícola foi criado pelo Decreto-Lei nº 9.613/1946 e sua organização contemplou os cursos básicos, mestría, técnicos e pedagógicos.

Romanelli assim descreve a forma de organização do ensino agrícola:

sua organização é baseada em dois ciclos: o básico agrícola de quatro anos e o de mestría, de dois anos, no primeiro ciclo, e vários cursos técnicos de três anos, no segundo ciclo, como de agricultura, horticultura, zootécnica, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Previa a lei ainda a existência de três tipos de cursos pedagógicos: o de economia rural doméstica, de dois anos; o de didática de ensino agrícola e o de administração de ensino agrícola, ambos de um ano (ROMANELLI, 1999, p. 156).

Romanelli (1999) aponta três falhas na legislação que organizava o ensino técnico profissional: primeiro, falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário; segundo, a seletividade oficializada através dos exames de admissão para o 1º círculo; e a terceira, continuidade do jogo de forças antagônicas e a sobrevivência da velha mentalidade aristocrática. Mais do que isso, ficou delimitado até onde o capital permitia o acesso ao conhecimento do trabalhador.

Por Decreto-Lei, também, foi organizada a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, que consolidou o ensino profissional no Brasil, mas, devido à disjunção entre os conhecimentos técnicos e acadêmicos com a priorização do ensino técnico, o ensino profissional era considerado como educação de segunda categoria.

Com o fim do Estado Novo, na década de 1950, com o processo de redemocratização do país, o movimento popular passou a atuar de forma mais efetiva e retomou a luta por educação popular. A Lei Federal nº1.076/50 concedeu aos concluintes dos cursos profissionais o direito de continuar os estudos acadêmicos nos níveis superiores, mas estabeleceu a necessidade da submissão de conhecimentos das disciplinas não estudadas nos cursos profissionalizantes.

A não equivalência entre o curso técnico e propedêutico objetivava também resguardar os cursos de elite em nível superior e mostrar o lugar permitido aos trabalhadores, os cursos técnicos.

A Lei 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; assegurou a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento. O texto da Lei rompeu, do ponto de vista formal, com a dualidade entre o ensino profissional e o ensino acadêmico; todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes para fins de continuidade de estudos em nível subsequente.

Em março de 1964, um novo capítulo da história do Brasil teve início com o regime ditatorial dos militares com o braço do capital. De acordo com Aranha (1997), foram anos de chumbo. Vivenciamos a ausência do estado de direito. Foi adotado um modelo econômico concentrador de renda, que elevou o empobrecimento e miserabilidade da população. Com a fragilização do legislativo e o fortalecimento do executivo, medidas autoritárias e coercitivas foram impostas como: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informação, prisões políticas, proibição de direito de greve, cassação de direitos políticos, exílios, torturas e

mortes. Os governantes administraram com base nos Atos Institucionais, com destaque para o AI nº 05, publicado em dezembro de 1968.

Os reflexos na educação foram visíveis. Alguns merecem ser (re) lembrados: extinção da União Nacional dos Estudantes, permitindo apenas o Diretório Acadêmico e o Diretório Central dos Estudantes; transformação dos grêmios em centros cívicos sob orientação do professor de Educação Moral e Cívica (EMC), que não tivesse passagem pelo Deops (Departamento Estadual de Ordem Política e Social); conflito entre estudantes da FFUSP e a Universidade Maskenzie desativou o prédio da USP, o que passou a ser conhecido como episódio da rua Maria Antônia/SP; publicou o Decreto-lei nº 477/69; demitiu e aposentou professores universitários; realizou reforma na educação, tendo como pressupostos teóricos: a filosofia positivista, a psicologia behaviorista e as teorias de Taylor e Fayol – mestres da Teoria Geral de Administração de Empresas; firmou o acordo MEC/USAID¹³, tendo como pilares de sustentação: educação e desenvolvimento – formação de mão de obra para o mercado; educação e segurança – controle ideológico através do currículo; educação e comunidade – criação dos conselhos de empresários e mestres e o vestibular classificatório (ARANHA, 1997).

Mesmo o Brasil vivenciando esse período conturbado com decisões autoritárias, os jovens, incluindo os provenientes de classes menos favorecidas, buscavam a universidade e utilizavam o ensino profissionalizante como um meio de ascensão, por meio do diploma formal necessário para inscrição ao vestibular.

A busca pela universidade gerou outro problema para a política educacional vigente na época: a falta de vagas nas universidades. Esse fato serviu como justificativa para o governo realizar a reforma universitária de modo a interferir no ensino de 1º e 2º graus. O resultado das alterações realizadas no ensino de 1º e 2º graus é encontrado na Lei 5.692/71, assim analisada por Freitag:

¹³ Série de acordos produzidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados 12 acordos, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da Teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm

A lei 5.692/71 é, nesses termos, não somente uma lei que procura corrigir as inadequações do sistema de ensino médio anterior, face uma nova realidade (antes de mais nada econômica), mas também uma decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino (FREITAG, 2005, p.160).

Entretanto, se houve êxito na correção do ensino médio, superação do ensino enciclopédico, humanístico e distanciado da realidade, por outro lado os efeitos provocados pela lei 5.692/71 na educação profissional compulsória estenderam-se por décadas, com prejuízos incalculáveis, devido às ações implementadas a partir da referida lei. Ao generalizar o ensino profissional no 2º grau, a carga horária destinada à formação de base deixou de ser considerada, derrocando, em grande parte, as redes públicas do ensino técnico então existente.

O ensino profissional foi apresentado como redentor dos problemas econômicos e sociais, entretanto a falta de recursos humanos com qualificação adequada para ministrar aulas nas disciplinas técnicas, dentre os fatores problemáticos, foi o mais agravante, chegando a provocar sérios problemas para os sistemas públicos de ensino, levando o profissional a trabalhar de forma improvisada, concebendo, assim, um notável serviço inferior e, sem dúvida, de baixa qualidade.

Segundo Xavier (1994), nesse período as instituições de caráter privado SENAI, SENAC e PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra) passaram a ser controladas pelo Ministério do Trabalho, entre 1974 e 1976, e ampliaram o raio de atuação com a criação do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e o Prodemo (Programa de Desenvolvimento de Mão de Obra).

O discurso da reforma que se pautava na intenção de criar supostas condições de igualdade para a grande massa, não se sustentou, haja vista que o documento oficial não fez referência ao exercício da cidadania. “A visão da Educação é tecnicista e utilitária de preparação do homem para o mercado de trabalho” (XAVIER, 1994, 250).

Portanto, as escolas profissionalizantes além de apresentarem um alto custo e estarem desatualizadas quanto a equipamentos e recursos humanos, não atendiam as expectativas de qualificação requerida pela indústria moderna. Muitas dessas indústrias possuíam formas próprias de qualificação ou, então, as tecnologias já vinham prontas do exterior (XAVIER, 1994, p. 252).

Ao analisar a década de 1980, Frigotto (2006) descreve como dura a travessia da ditadura à redemocratização, em que se explicitaram com mais clareza, os embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com

a burguesia mundial e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior. Destaca que a questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década.

O autor já havia destacado, anteriormente em outro trabalho que a década havia começado em 1979, com o reaparecimento da classe trabalhadora nas lutas sindicais e sociais e terminou com a queda do Muro de Berlim em 1989, a elaboração da cartilha ou credo das políticas neoconservadoras ou neoliberais, batizada de Consenso de Washington, e a eleição de Collor de Mello (FRIGOTTO, 2000).

Outro atributo conferido à década de 1980, pela pesquisadora Carneiro, (1998) é o processo recessivo, agravado pelo circuito da dívida externa. Para Carneiro, o aumento crescente do déficit público e da emissão de títulos públicos levou à ampliação da dívida interna. E afirma:

O processo recessivo intensifica o conflito sócio-político e econômico, pois a concentração de renda transforma-se em uma imensa dívida social. A sociedade, frente ao Estado de exceção, luta pela democracia, conseguida após um processo de transição lento e gradual, que se estendeu por toda a década de 80 (CARNEIRO, 1998, p. 27).

Com a Lei nº 7.044/82, que revogou o ensino profissionalizante obrigatório no 2º grau, o esgotamento da política educacional da ditadura se revelou. O problema não se resumia apenas na profissionalização obrigatória, mas também na decadência das escolas, nos baixos salários pagos aos profissionais da educação, no déficit de professores, fazendo com que o ensino de 2º grau ficasse sem identidade, descaracterizado, razão pela qual as escolas passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, propedêutico, às vezes, acompanhado de um arremedo profissional.

A década de 1980 foi palco de reformas educacionais em vários países. Seguindo essa tendência e usufruindo da abertura democrática e da Constituição de 1988, o Brasil, na década de 1990, deu início a uma série de reformas em diversas áreas, incluindo a educação.

Vários estudiosos, ao realizarem análises conjunturais, apontam que as reformas cumpriram com o seu objetivo, em adequar os serviços estatais às determinações econômicas, utilizando como estratégia a diminuição do Estado, o fortalecimento da iniciativa privada e a legitimidade do sistema político. Paiva (1980), ao falar sobre Estado, Sociedade e Educação no Brasil, assegura que a política educacional é sempre impactada dentro do contexto político,

social e econômico, uma vez que a escola e a educação cumprem um papel de contradição por atuarem dentro de uma sociedade de classe. Nesse sentido,

o esforço por assegurar a hegemonia e a legitimidade do sistema de dominação, por reduzir o espaço de influência político-cultural conquistado pelas classes populares, não se traduz portanto, apenas em medidas repressivas ou em concessões políticas, mas também em reformas e rearranjos no setor educacional (PAIVA, 1980, 41).

A reforma educacional brasileira, juridicamente, se efetivou com a LDB, Lei nº 9394/96, que, dos seus 92 artigos, a Educação Profissional se faz presente de forma direta em quatro, 39 a 42, e indiretamente em vários outros.

A Lei, apenas como estatuto jurídico, não provoca mudanças. Contudo a participação dos diferentes atores sociais no ato da sua construção e acompanhamento posterior poderá criar contextos de relações estruturais de transformação, tornando-a um instrumento de luta e defesa dos cidadãos.

Ivany Pino (2008) traça um interessante percurso da atual LDB, que tem início em 1988 até a sua promulgação em 1996. Integrou a marcha de idas e vindas ao Congresso Nacional de alguns partidos políticos, pesquisadores e educadores representados através do Fórum em Defesa da Educação Pública, representantes do MEC e outras entidades nacionais.

No processo de tramitação recebeu emendas, pareceres, substitutivos que foram apresentados e negociados em audiências públicas e com os representantes do Colégio de Líderes. Essas intervenções expressaram divergências, manifestas ou não, jogo de interesses, concepções distintas de sociedade, Estado e educação.

Até 1994, o espaço de discussão e a coordenação dos trabalhos aconteceram no âmbito do legislativo. Com as eleições de 1994 assume o governo o PSDB e inaugura-se uma nova etapa de tramitação do Projeto de Lei da LDB. A aliança do PSDB como o PFL “movimentou a dinâmica e os mecanismos de controle social, interferindo na esfera legislativa, em posições partidárias relativas ao projeto da LDB e, na esfera executiva, imprimindo novos interesses e estratégias” (PINO, 2008, p. 21).

Ainda segundo Pino (2008), as moções dirigidas ao Congresso Nacional e ao MEC vindas das entidades científicas e sindicais, contribuíram para que o governo e o senador Darcy Ribeiro não conseguissem imprimir, na totalidade, a dinâmica que pretendiam, tanto na rapidez da tramitação quanto na mudança de conteúdos. O governo tinha pressa em reformar

os sistemas educativos do país, no nível do currículo, no nível político e recuperar a competência do executivo na formulação e execução da política.

No que diz respeito ao ensino médio, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 16/99, identifica-o como etapa de consolidação da educação básica de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. Sendo assim, a educação profissional não substitui a educação básica, nem com ela concorre, é uma modalidade de educação que pode ser cursada após conclusão do ensino médio, ou de forma concomitante, ou ainda em cursos livres.

Como se constatou que pela Lei n. 5.692/71 o governo militar implantou a educação profissionalizante compulsória, na democracia do governo Fernando Henrique Cardoso, com a Lei n. 9394/96 tornou compulsório o ensino médio propedêutico, desrespeitando as propostas dos movimentos sociais.

Entretanto, para Kuenzer (2005), o ensino médio como mediação entre o ensino fundamental e/ou superior e com a concepção de educação tecnológica, favorece ao capital, pois transfere a educação profissional para os níveis pós-médio e superior, reservando à escola o preparo dos melhores. O ensino médio previsto pela LDB, como ponto de chegada, somente poderá ser considerado se tivesse ocorrido a democratização da educação tecnológica de qualidade, disponível para todos. Para Kuenzer, “A dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho, pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé” (KUENZER, 2005, p. 35).

Ainda que permaneça a dualidade estrutural no ensino médio, os desafios urgentes devem ser enfrentados, como aponta Kuenzer (2005) dentre os quais destacamos: democratização em todas as instâncias, formulação de outra concepção que articule formação científica e sócio-histórica com a formação tecnológica, contudo, para a autora, a elaboração dessa síntese é um problema político e não pedagógico. Criou-se uma distância entre o proposto teoricamente para o ensino médio e as condições concretas de estrutura para realizar tais propostas; mais uma vez deparamos com uma reforma que não tinha consistência prática; sem financiamento, sem recurso humano, com escolas desequipadas, dentre outros.

Diante de tais circunstâncias, o governo adota alternativas que impedem a participação dos funcionários da educação e toda a população; “o governo legisla e executa a

ação pretendida para sua política sem intervenção do Congresso Nacional, a quem caberia a responsabilidade de legislar. Esse procedimento, aliás, é característica bem marcante na história do Brasil” (NEY, 2006, p. 269). Utilizando da prerrogativa da flexibilidade, característica apontada na nova lei, o governo passa a utilizar os decretos para os assuntos que requerem regulamentação. O já conhecido autoritarismo, dito “democrático” onde prevalece a vontade do capital.

1.1.1 Decreto Federal nº 2.208/97 e o Decreto Federal nº 5.154/2004: proposições, mudanças e reações sociais

O Decreto Federal nº 2.208/97, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, usufrui da prerrogativa da flexibilidade presente na LDB e desfaz a integração entre o ensino médio e a educação profissional, tornando explícita no Art. 5º a fragmentação do conhecimento, que pode também, em uma análise superficial, ser interpretada como autonomia do aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Assim enfatiza o texto legal: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (Art. 5º). Desta forma, através de instrumento legal, o aluno passa a ter duas opções para se profissionalizar no Ensino Médio: após concluí-lo, cursar a Educação Profissional, ou cursá-lo concomitantemente, a partir do segundo ano do Ensino Médio.

É importante destacar que o Projeto de Lei que tramitou no Congresso Nacional, paralelamente à discussão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que tinha como objetivo a regulamentação do ensino profissionalizante, baseava seus princípios nas prescrições do Banco Mundial, priorizando a relação custo-benefício. O projeto sofreu duras críticas e foi rejeitado, contudo seu ideário sobre a formação técnica foi incorporado ao Decreto nº 2.208/97, emitido no governo de FHC, que regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio de modo a impedir que os dispositivos da LDB fossem colocados em prática.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclarecem:

“A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e requalificação profissional” [...] Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico [...] associado aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.38).

Essas reformulações legais implicaram uma ampla reforma nas estruturas acadêmico-curriculares dos cursos, provocando alterações tanto no perfil do profissional a ser formado, quanto na organização interna das escolas, retirando destas qualquer iniciativa de autonomia, também a dualidade que tem marcado historicamente a formação profissional no Brasil, não sofreu nenhuma alteração, ao contrário, foi reforçada.

O discurso oficial, contido no Decreto nº. 2.208/1997 e imposto às Escolas Técnica e Agrotécnicas Federais, por meio da Portaria n. 646/1997 obrigou-as a adequar os cursos oferecidos às demandas do mercado, subordinando a educação à economia com base no modelo de competências. Tal imposição assentou-se no discurso “da formação obsoleta do ensino técnico integrado”, sendo apresentado para a comunidade escolar o ensino médio propedêutico como requisito de uma empregabilidade flexível, capaz de oferecer aos que ingressam nas Escolas Agrotécnicas uma oportunidade de inserção profissional.

Com essa atitude o Estado transfere ao jovem, como ser individual, a responsabilidade social sobre o emprego, o Estado se isenta de criar ou promover políticas para o emprego.

Nesse sentido, as políticas educacionais “derivam de um novo contrato social, pautado no individualismo, no empreendedorismo e na busca da inclusão social por meio de ações privadas pontuais de orientação assistencialista” (FERRETI e SILVA, 2000, p. 128), seguindo as determinações da cartilha do neoliberalismo¹⁴ travestido com ares pós-modernos, cujo resultado foi a manutenção da dualidade, intensificação da discriminação entre as classes e a exclusão dos trabalhadores do sistema produtivo.

¹⁴ Segundo Perry Anderson (1995), o neoliberalismo surge no berço do capitalismo, na região da Europa e da América do Norte logo depois da 2ª Guerra Mundial, 1945, tem por base o texto “O caminho da Servidão ” (1944), de Frederick HAYEK, e se opõe teórica e politicamente ao estado de Bem-estar. “[...] Pode ser definido como um programa político-ideológico-econômico [...] cujas principais características são: a) crítica ao Estado de Bem-estar Social, às práticas social-democratas, à economia keynesiana, à intervenção do Estado na economia, à mediação do Estado e sua atuação distributiva; b) prega a redução do tamanho do Estado e sua retirada da atividade econômica direta, a desestatização/privatização de empresas estatais, a abertura e desregulamentação da economia; c) apregoa as virtudes do livre mercado (SANTOS, 2010, p.192).

Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2005), ao analisar o processo de revogação do Decreto nº 2.208/97 e a construção do Decreto nº 5.154/2004, apontam as incongruências de forças sociais e do próprio governo para com a educação profissional; na concepção dos autores, essa modalidade de educação não pode ser negligenciada, tanto do ponto de vista de um direito social que precisa ser cumprido, quanto da importância estratégica do ensino médio na construção de uma base científico-técnica que possibilita romper com as amarras da dependência e subordinação externa.

A gênese das contradições que cercam a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004, de acordo com os autores, podem ser entendidas historicamente nas lutas sociais dos anos de 1980 em defesa do Sistema Público e gratuito de educação e sua inserção na Constituição e na nova LDB, que já se encontrava em fase de sistematização.

Com a eleição do presidente Lula, em 2003, a sociedade vislumbra a possibilidade de um governo democrático e popular. Em torno dessa ideia, reuniram-se estudiosos da educação profissional com o propósito de contribuir com o debate. Para tanto, foram realizados Seminários Nacionais, debates, audiências com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Em todos esses momentos, a polêmica acerca do tema manteve-se visível.

Faz-se mister ressaltar que, no período de transição para o novo governo, um grupo de pessoas, composto por pesquisadores, docentes, sindicalistas, dirigentes do MEC, elaborou outro documento com o objetivo de avaliar de forma conjunta as ações desenvolvidas e/ou em desenvolvimento no campo da formação profissional, como também sua relação com a educação escolar, para, dessa maneira, gerar subsídios às políticas públicas do novo governo.

Neste documento, afirmou-se, então, a necessidade de a Educação Profissional, em todos os níveis, estar integrada à educação básica de forma a complementá-la e nunca substituí-la (...) a qualificação e a requalificação deveriam ser organizadas de modo a constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades dos setores econômicos e elevar a escolaridade dos trabalhadores” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005 p.39).

Com a garantia desses princípios, entendia-se que era possível a superação do assistencialismo compensatório e promover a inclusão social através da articulação entre políticas públicas de formação profissional e políticas de desenvolvimento econômico.

Não obstante as lutas empreendidas pela sociedade civil, no sentido de atender às demandas acima mencionadas, emergiam no contexto das instituições de educação profissional grupos insatisfeitos com a ruptura do trabalho que até então era desenvolvido com base na legislação anterior. Essas insatisfações se manifestaram, sobretudo, na falta de recursos humanos e financeiros, fragmentação do currículo, dentre outros. Esses fatores contribuíram sobremaneira para o desmonte das escolas técnicas e conseqüentemente a transferência de responsabilidade da formação para o trabalho à iniciativa privada.

Essa conjuntura muito contribuiu para que se efetivasse a revogação do Decreto nº 2.208/97, que expressava a disputa de interesses políticos presentes dentro das próprias instituições educacionais. Contudo, o ato de revogação não seria cômodo, algumas conseqüências poderiam afetar a continuidade da educação técnica-profissional¹⁵.

Diante do impasse, a alternativa encontrada pelo governo foi a publicação de um novo Decreto, de modo que não ocorresse interrupção no sistema de ensino, mas que as instituições pudessem ter autonomia para pensar o currículo dos cursos. Entretanto, nenhuma mudança realizada através de Decreto é bem vista aos olhos dos cidadãos que vivem em uma sociedade democrática, principalmente quando é efetuada por um governo com característica popular e que sinaliza para a participação, para o respeito ao outro.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam as razões que levaram o governo Lula a não enviar ao Legislativo um Projeto de Lei sobre educação profissional e/ou ensino médio, imediatamente após a revogação do Decreto nº 2.208/97, e pontuam a urgência de sinalizar mudanças no campo da educação profissional, a necessidade de o projeto ser coerente com os interesses progressistas, com conteúdos e vigor político capaz de enfrentar as ideias oposicionistas no Congresso Nacional, pois “a simples revogação do Decreto nº 2.208/97 levaria a um enfrentamento com as forças conservadoras, com tempos diferenciados, mas desfavoráveis no tempo político das ações, seja no Conselho Nacional de Educação, seja no Congresso Nacional” (2005, p.29-30).

Para Leher (2005) o Decreto n. 5154/2004 ao permitir a articulação do ensino médio e profissional avança frente à situação criada pelo Decreto n. 2208-1997, entretanto o mesmo decreto impõe um retrocesso à formação profissional ao admitir a manutenção da situação

¹⁵ Se o decreto fosse revogado sem nenhuma normatização, o MEC deveria encaminhar ao CNE uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das DCNs vigentes, outra possibilidade seria revogar o decreto e encaminhar ao Congresso Nacional um Projeto de Lei (FRIGOTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

vigente, a formação desvinculada favorecendo a mercantilização dessa modalidade de educação e aos empresários do setor.

Com a disparidade ideológica presente nos órgãos executivos do governo e com as alianças cada vez mais conservadoras, a revogação do Decreto nº 2.208/97 tornou-se emblemática e passou a exigir uma postura política dos que defendiam a revogação, buscando estratégias dentro do próprio governo. Sem negar as posições teóricas da defesa da participação, da democracia, do compromisso com a educação *omnilateral*, para garantir a manutenção do Decreto nº 5.154/2004, por compreender que este era fruto de muitas discussões e contribuições de entidades da sociedade civil e de intelectuais. Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, assim se posicionam sobre o Decreto nº 5.154/2004:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. [...] Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.27).

Em nove artigos, o Decreto nº 5.154/2004 retoma o § 2º do art. 36, o art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, que já legislava sobre a articulação entre o ensino médio e a educação profissional e enfatiza a questão da educação tecnológica e da politecnicidade no ensino médio. Sendo assim, tendo por base o novo Decreto, as instituições que atuam com a educação profissional e o ensino médio, passam a ter liberdade para construir propostas pedagógicas que atendam às necessidades dos cursos técnicos de nível médio e os superiores, observando “os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino” (incisos I e II do art. 4º).

O Decreto nº 5.154/2004 “é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos com a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.37).

Subjacente aos termos do Decreto nº 5.154/2004, encontra-se a concepção de educação tecnológica no campo da educação, voltada para o significado de politecnicidade. Este

conceito foi introduzido na história da educação brasileira a partir do debate realizado na década de 1980, visando a superar o dualismo entre cultura geral e cultura técnica. Para Saviani (2007, p.15), “na abordagem marxista o conceito de politecnicia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.[...] Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo”. Para o autor, literalmente, a palavra "politecnicia" significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, o que leva a destacar a sua preocupação com possíveis equívocos de entendimento, compreender politecnicia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas (SAVIANI, 2007).

É possível constatar a presença do termo politecnicia no projeto de LDB do deputado Otávio Elísio, que, ao definir os objetivos para o ensino médio, inclui: “proporcionar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1991, art. 35).

No substitutivo Jorge Hage também foi assegurada aos jovens a garantia de uma educação tecnológica e politécnica integrada à educação básica.

Enfatizamos que, ainda na década de 1990, as discussões sobre um novo projeto de formação profissional ganhavam espaço no interior das escolas técnicas e agrotécnicas bem como nas universidades. Essa formação tinha por princípio a politécnica.

O contexto atual permitiu uma retomada a essas discussões, que envolvem o ensino médio, a educação profissional e a realidade educacional e econômica em que estamos inseridos. Desta forma, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.43) concluem que [...] “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”. Um dos objetivos do Decreto nº 5.154/2004 é resgatar o princípio da integração entre o ensino médio e o técnico, interrompido pelo Decreto nº 2.208/97.

A concepção burguesa de educação continua predominante na sociedade brasileira, a ideia do ensino voltado para a formação intelectual, que prepara os jovens para ingressar nos bacharelados, não foi superada, contudo alguns elementos presentes no Decreto n. 5154/2004 e a realidade socioeconômica autorizam-nos a defender a educação tecnológica para os que vivem do trabalho, por algumas razões:

Primeira, o ensino médio “tecnológico” compreende uma formação integral que contém os fundamentos técnico-científicos da produção moderna.

Segunda, num mapa de escassez dos empregos formais, a educação profissional, integrada a uma consistente educação básica, poderá contribuir para a inserção e atuação cidadã do jovem no mundo do trabalho, com inclusão social, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade, tornando-se, assim, alternativa de constituição solidária e coletiva de trabalho e geração de renda.

Terceira, a educação profissional, integrada à escolarização básica, constitui um processo formativo integral que busca compreender a problemática social do jovem como sujeito de direitos e de ações na sociedade e que busca contribuir para a sua inserção na vida adulta e no mundo do trabalho como cidadão e sujeito autônomo.

Quarta, num mundo em que se vivencia um crescente esfacelamento do homem e de valores, a educação tecnológica pode convergir para a transformação social na medida em que dá centralidade ao indivíduo e à formação de sua consciência crítica para se reconhecer como ser social mergulhado e comprometido com seu tempo e lugar, e dentro dessa dimensão, a ciência e a tecnologia são consideradas em sua principal função por se posicionarem a serviço da humanidade.

Com essas constatações, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.52): a revogação do Decreto nº 2.208/97 “engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo”, bem como o compromisso dos educadores progressistas e, entidades civis de romper com determinações de cunho neoconservador que reforçaram o dualismo na educação e aprofundaram a desigualdade entre as classes.

Contudo, importa lembrar, o já afirmado por Leher (2005, p.51) que “a coalizão de classes do Governo de Lula da Silva está assentada no tripé setor financeiro, agronegócios e exportação de *comodities* [...]”. Nenhum desses setores requer uma formação complexa para o trabalho. Assim, para os princípios inscritos no Decreto nº 5.154/2004 se efetivarem faz-se necessária a mobilização da sociedade, a potencialização do debate no interior das instituições que oferecem o ensino médio, envolvendo os jovens, e, o compromisso do governo, no sentido de ampliar as matrículas, melhorar a estrutura física e elevar a qualidade de ensino nessa etapa da educação básica, garantindo aos jovens e adolescentes o direito de cidadania, de justiça e o desenvolvimento de uma formação profissional que coloque em seu cerne a

humanização e a democratização do progresso, que ultrapasse o modelo de desenvolvimento vigente.

Com o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, o IFBaiano/*Campus* Guanambi retomou, em 2005, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e, em 2008, foi criado o Curso Técnico em Agroindústria, também integrado ao Ensino Médio, com a finalidade de ampliar as oportunidades de profissionalização do educando egresso do ensino fundamental. Em 2010, os cursos superiores de Agronomia, licenciatura em Química e tecnológico em Agroindústria passaram a funcionar, com o ingresso via ENEM. Os cursos de nível médio são ofertados no período diurno, juntamente com o curso superior de Agronomia. Os cursos de licenciatura em Química, tecnológico em Agroindústria e o PROEJA¹⁶, no período noturno.

No ano de 2008, mediante a Lei nº 11.892 foi instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Por meio desta lei foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculada ao Ministério da Educação.

Ao comentar a Lei 11.892/2008, Pacheco e Rezende fazem o seguinte destaque:

Em 2005, antes do início da expansão programada, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II/RJ. O processo de expansão da rede federal – que deve alcançar 366 unidades em 2010 – colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país (PACHECO e REZENDE, 2009, p.08).

Essa preocupação dos autores é relevante, pois o itinerário da educação profissional, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices até os Institutos Federais, revela experiências de profundas transformações durante a História da República brasileira. É uma modalidade de educação com pouca abrangência geográfica, no entanto, nos locais onde é

¹⁶ Instituído através do Decreto n. 5.478, de 24/06/2005, O PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos passou a integrar os cursos das instituições federais de educação tecnológica para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral esse público é excluído, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. Sofreu alterações em 2006 alargando sua ampliação e abrangência no atendimento.

instituída pretende contribuir para a superação de problemas sociais, tais como analfabetismo, desemprego e infraestrutura. Os seus ganhos, avanços, derrotas e retrocessos registrados ao longo da sua existência podem ser melhor redirecionados ao ser explicitado o papel social dessas instituições em seus respectivos locais, visando ao desenvolvimento macro e micro das atividades produtivas, como concebem Pacheco e Rezende:

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO e REZENDE, 2009, p. 08).

Considerando que os institutos federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, os princípios defendidos por Pacheco e Rezende podem ser efetivados, possibilitando novas perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica, tendo como meta principal o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

1.2 Educação, qualificação profissional e tecnologia

Nesse tópico, educação, qualificação profissional e tecnologia buscamos compreender como acontece a relação entre educação e economia na perspectiva do desenvolvimento da Serra Geral vinculado aos conhecimentos teóricos que são processados mediante o ensino do IFBaiano/*Campus* Guanambi. Utilizaremos como base teórica as ideias de Bruno (1996) juntamente com outros autores.

A autora compreende qualificação como “conjunto estruturado de elementos distintos, hierarquizados e reciprocamente relacionados” (BRUNO, 1996, p.91). Entretanto, essa compreensão de qualificação como preparação para o trabalho não é extensiva a todos os modelos sociais. Na perspectiva do capitalismo, qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista, que pressupõe a existência de dois componentes básicos, um muscular e outro intelectual, que se combinam de formas diferentes nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho.

Bruno (1996) descreve as duas etapas principais de qualificação do proletariado, sendo que, na primeira, a qualificação está vinculada à capacidade de o trabalhador realizar atividades que exijam grande esforço físico e habilidades manuais cada vez mais aprimoradas, e na segunda, a qualificação vincula-se à capacidade de o trabalhador realizar atividades que exijam grande esforço mental e habilidades intelectuais, exploração do cérebro.

Carneiro (1998, p.21) adverte que “o fato de a força de trabalho ser a única mercadoria capaz de produzir mais valor do que ela própria contém, torna a qualificação do trabalhador uma questão central e determinante para o aumento da produção e consequentemente da riqueza”.

O lucro, a mais valia, é explorado a partir de um determinado modelo de organização do trabalho. Com a Revolução Tecnológica ou Revolução do Conhecimento, a partir de 1970, quando as ideias neoliberais se contrapõem ao Estado de Bem-Estar, as atividades produtivas buscam o retorno da totalidade, fragmentada anteriormente através das 1ª e 2ª Revoluções industriais. O foco de exploração da força de trabalho sofre alterações. A exploração se concentra no componente intelectual e na exclusão da maioria dos trabalhadores dos postos de trabalho, pois quem está apto a fazer uso desta totalidade do conhecimento é uma fração mínima dos trabalhadores (BRUNO, 1996).

A autora destaca três fatores que levaram a mudança do foco de exploração do trabalho braçal para o trabalho intelectual: 1º O desenvolvimento das lutas sociais; especialmente nas décadas de 1960 e 1970, os setores do proletariado demonstram suas capacidades de conduzir suas lutas de forma altamente organizada, superando as burocracias sindicais e partidárias. 2º Concentração, nas últimas décadas, das pesquisas e inovações técnicas e científicas que vieram a permitir a exploração de atividades cada vez mais complexas. E o 3º fator caracterizou-se pelo aumento das qualificações genéricas apresentado pelas sucessivas gerações da classe trabalhadora.

Ainda de acordo com Bruno (1996), para realizar a exploração do trabalho intelectual, foram mudadas as formas de disciplinas que passam a incidir sobre a consciência do trabalhador, ou seja, sua capacidade de raciocínio e sua estrutura psíquica utilizam das técnicas genéricas participativas. A forma de lazer, também, foi modificada em virtude das ações exercidas, buscam-se espaços para exercitar o corpo. A indústria do entretenimento busca adequar-se ao nível de qualificação dos trabalhadores, proporcionando-lhes satisfação e aproximações com a cultura erudita.

A escola no capitalismo cumpre um papel de legitimadora das ações de exploração. Na sociedade do conhecimento, ir à escola significa aprender a trabalhar; quanto mais anos de estudo, mais se apropria do conhecimento científico, aumenta a produtividade e diminui o tempo gasto na ação, realizando a mais valia relativa. A tabela 01 explicita essa realidade.

Tabela 43 **Nível de rendimento dos ocupados, segundo anos de estudo**
Brasil 2007 (em %)

Nível de rendimento	Anos de estudo					
	Sem instrução e menos de 1 ano	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 a 10 anos	11 a 14 anos	15 anos ou mais
Até 0,5 salário mínimo	19,6	15,7	11,2	8,3	2,2	8,3
Mais de 0,5 a 1 salário mínimo	28,2	26,5	23,3	22,4	11,3	19,2
Mais de 1 a 2 salários mínimos	20,4	25,1	32,4	36,9	30,7	30,8
Mais de 2 a 3 salários mínimos	3,6	6,0	9,9	12,0	15,9	11,7
Mais de 3 a 5 salários mínimos	1,7	2,4	4,7	6,7	14,5	8,4
Mais de 5 a 10 salários mínimos	0,8	1,3	2,3	3,4	12,8	6,4
Mais de 10 a 20 salários mínimos	0,1	0,3	0,6	0,7	5,2	2,4
Mais de 20 salários mínimos	0,1	0,1	0,1	0,2	1,8	0,8
Sem rendimento ⁽¹⁾	24,3	21,5	14,4	8,0	2,9	10,4
Sem declaração	1,3	1,1	1,1	1,3	2,6	1,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE. Pnad
Elaboração: DIEESE
Nota: (1) Inclusive as pessoas que receberam somente em benefícios
Obs.: Rendimento mensal de todos os trabalhos das pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade

Essa condição exigida pelo capitalismo permitiu que a sociedade chegasse ao limite. Sua sobrevivência está atrelada à produção de um contingente contínuo de miseráveis, como exército de reserva.

Nesse modelo de sociedade, o discurso da “educação para todos” cumpre uma função de manter a população sob controle, tendo acesso ao mínimo, ao básico que deve ser extensivo a todos. A ciência e a tecnologia são monopólios nas mãos de poucos.

Para manter-se no controle, exercer o poder político e econômico educação passa a ser concebida como um sustentáculo ideológico do capitalismo e da classe dominante. Confirma o que Freire já defendia “a educação é um ato político”, não há neutralidade no ato educativo.

Na sociedade capitalista tudo se transforma em mercadoria, inclusive, a educação. Nessa dinâmica o que temos visto acontecer é a humanização da mercadoria e a coisificação¹⁷ das pessoas.

A ciência e a tecnologia, elementos essenciais para o desenvolvimento econômico, político e social de uma nação, passam a ser uma ameaça ao trabalhador, em particular para os países emergentes, que possuem um alto índice de analfabetismo e uma baixa taxa de anos de escolarização. O tempo médio de estudos das pessoas com 15 anos ou mais, no Brasil, é de 7,3 anos (IBGE, 2008, p.45). É bom frisar que, aos 15 anos de idade, o estudante deveria ter concluído o Ensino Fundamental e estar matriculado no primeiro ano do Ensino Médio, considerando o Ensino Fundamental de nove anos¹⁸.

No Brasil, ao iniciar o processo de industrialização, é possível verificar ações de exclusão centradas nos trabalhadores rurais, pois,

[...] “devido ao setor agrícola não se constituir em barreira para o capital, uma vez que vinha cumprindo seu papel no processo de acumulação [...] o novo pacto de poder resultou na intocabilidade da estrutura agrária brasileira, na exclusão dos trabalhadores rurais da legislação trabalhista, da negação do voto ao analfabeto e na sua consequente exclusão da participação política (CARNEIRO, 1998, 51).

Como os governos posteriores a 1950 adotaram uma postura servil à política desenvolvimentista e o histórico do capitalismo no Brasil registra uma industrialização tardia, subordinada ao imperialismo, a situação do desemprego foi ainda mais agravada. Carneiro (1988), esclarece que

[...] a tecnologia importada dos países capitalistas avançados, onde o desenvolvimento da luta de classes impulsiona o avanço do processo técnico, aumentando a produtividade do trabalho, como é poupadora de mão-de-obra,

¹⁷ Desconsideração do homem como sujeito de direitos (da sua humanidade própria), ou seja, da sua importância considerada em si mesmo, num contexto jurídico e ético situado no tempo e no espaço, viola o núcleo intangível do princípio-norma da dignidade da pessoa humana, eis que compromete seu conteúdo básico (HERKENHOFF FILHO, 2004).

¹⁸ A obrigatoriedade do Ensino Fundamental tem como escopo legal a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. O Ensino Fundamental de 9 anos se tornou meta progressiva da educação nacional; a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

leva ao superdimensionamento do exército industrial de reserva, ao subemprego e ao desemprego nos centros urbanos (CARNEIRO, 1988, p.53).

Na conjuntura mais recente, ao analisar as políticas educacionais em relação ao desenvolvimento econômico, Ferreti e Silva (2000) colocam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Nível Técnico (DCNEPNT/1997) não consideram um contexto mais amplo. A complexa transição do fordismo à acumulação flexível fica restrita às transformações produtivas com ênfase na evolução da ciência e da tecnologia.

Ao analisar o documento, os autores destacam a relação entre educação, qualificação profissional e tecnologia, enfatizando pontos relevantes que influenciam o conteúdo e a forma de compreender e praticar a educação profissional no âmbito do sistema de ensino.

Ferreti e Silva (2000) criticam as DCNEPNT quando o documento apresenta uma dicotomia entre tecnologia, processos de produção e organização do trabalho e a separação entre produção manual e a produção de natureza intelectual, desconsiderando as pesquisas que mostram a convivência entre uma e outra. Não considera que, as transformações do capitalismo e sua expressão no Brasil têm origens estruturais na própria racionalidade de organização capitalista. As análises e os diagnósticos feitos pelo documento omitem toda produção já desenvolvida sobre o tema em relevo; atribuem as mudanças em curso predominantemente ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia; equivocam-se ao entender a qualificação “como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho” (p.116); os professores tendem a individualizar e psicologizar as relações práticas, o documento enfatiza esse reducionismo tecnológico e reproduz o psicologismo (FERRETI e SILVA, 2000).

Ao subordinar a educação à economia com base no modelo de competência, “pretende transferir as responsabilidades sociais do Estado sobre o emprego, qualificação e educação para a esfera da individualidade do educando – novo traço cultural do capitalismo atual” (FERRETI e SILVA, 2000, p. 120).

O MEC adota o modelo de competência, mas não esclarece sua base de sustentação teórica e política em que o debate e as ações deverão se situar. Para Hirata (1994) *apud* Ferreti e Silva (2000),

O modelo de competência não é uma construção originária do campo da educação, mas dos negócios [...] as reformas no ensino médio e no técnico implicam decisões que tendem a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo. [...] O modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais (HIRATA *apud* FERRETI e SILVA, 2000, p. 122 e 123).

As transformações das relações entre educação, trabalho, ciência e tecnologia ocorrem dentro de um contexto em que a ciência se torna indispensável para as inovações tecnológicas, reorganização do trabalho e preparadora de um novo tipo de homem.

1.3 - Mudanças e aspirações com o reordenamento da rede federal de educação profissional: um olhar a partir do IFBaiano/Campus Guanambi

Em 29 de dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologias, vinculados ao Ministério da Educação, dando assim início ao processo de “ifetização” da educação tecnológica em todo o Brasil. Os Centros Federais passaram a ser Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, uma rede de ensino profissional ampliada nacionalmente, que passa a oferecer diversas modalidades de cursos, da educação básica ao doutorado em tecnologia. Nesse mesmo ano, foi lançado o ano de comemoração do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, celebrado em 23 de setembro de 2009.

Esses dois acontecimentos foram determinantes para que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em sua história centenária, se destacassem como uma instituição educacional voltada para os que vivem do trabalho, oportunizando aos filhos dos trabalhadores educação de qualidade capaz de prepará-los para o mundo produtivo, alterando a dinâmica social.

A Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, situada em Guanambi-Ba, e as escolas de Catu, de Santa Inês e de Senhor do Bonfim, integram o Instituto Federal Baiano, através de seus *campi*, cuja sede fica em Salvador.

Consagra-se, assim, um período ímpar de integração, de expansão e de maior qualidade na oferta da educação profissional no Brasil. Os que faziam parte dessa estrutura passam a vislumbrar novas perspectivas e ganham novos ares com a chegada de novos

profissionais, da parte pedagógica como da parte administrativa, bem como dos novos alunos que passam a integrar o quadro discente nos vários cursos. Esse ar de euforia presente em toda a comunidade educacional aumenta o nível de influência positiva na formação dos cidadãos que vivem do trabalho.

A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é marcada pelo esforço da classe trabalhadora, que vê na educação um passaporte para melhorar a qualidade de vida. Dessa forma, o ano de comemoração do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a implantação dos Institutos Federais ajuízam uma grande conquista dos brasileiros, promovidos pelo poder público federal.

No município de Guanambi-Ba, *campus* do IFBaiano, o número de vagas no alojamento oferecido pela escola aos alunos considerados de baixa renda, que são oriundos de outros municípios teve um aumento. No ano letivo de 2010, ofereceu 164 vagas, sendo 120 aos internos do sexo masculino e 44 do sexo feminino.

Também a estrutura física sofreu alterações significativas. O antigo pátio coberto foi transformado em auditório; existem dois laboratórios de informática. Foi construído um novo prédio para o corpo administrativo, sendo 14 salas para os professores, uma biblioteca ampla com aquisição de novos títulos e 18 salas de aula em fase de conclusão. O espaço do chamado laboratório de Física foi transformado em um novo laboratório de informática, cada docente possui um notebook para preparação de atividades extraclasse, de modo a facilitar o trabalho didático-pedagógico. A escola conta com 15 projetores de multimídia.

O quadro geral de recursos humanos está distribuído da seguinte forma: Servidores Técnico-Administrativos 57; Servidores Docentes 54; Servidores Terceirizados 26 (Coordenação Geral de Recursos Humanos).

O quadro de servidores docentes aumentou em 81%, saltando de 30 para 54 professores. Destes, 10 são doutores, 08 doutorandos, 13 com mestrado completo e 10 em andamento. Dos servidores técnico-administrativos, 07 (sete) são mestrandos.

As matrículas também cresceram na mesma proporção. De acordo com a Coordenadoria de Registros Escolares (CRE), no ano de 2010 a escola teve registro de 503 matrículas que estavam assim distribuídas: Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia Subsequente 79; Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura Subsequente 90; Técnico em Agropecuária Integrado 225; Técnico em Agroindústria Integrado 41; Técnico em Informática Integrado 68.

Essa realidade se multiplicou em todo país. A criação dos 366 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, previsto até 2010, representa a inclusão calculada em 500 mil alunos matriculados, com um investimento de 1,2 bilhões em 4 anos.

O gestor em exercício “vê com bons olhos” todo investimento e todas as mudanças advindas com o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.822/2008, por acreditar que pela primeira vez, desde a luta dos pioneiros da educação em 1932, temos a quantidade e qualidade¹⁹ sendo compreendidas como de igual importância no processo educacional.

Com a inserção dos institutos veio também o incentivo do governo, tanto econômico para você construir novas salas de aula, construir laboratórios, espaço físico, e também veio a possibilidade de você ampliar tanto o quantitativo de alunos, como melhorar a qualidade com relação aos equipamentos, as coisas que você poderia estar comprando, e inserção de novos profissionais, tanto da parte pedagógica, quanto da parte docente, parte técnico-administrativa, porque a gente não consegue fazer educação sem esses profissionais, são o tripé da educação (Gestor).

O debate em torno de trabalhar o desenvolvimento regional está presente dentro das instituições federais de educação profissional, todavia, para o gestor do IFBaiano/Campus Guanambi, “o pensamento capitalista ainda predomina na formação dos profissionais para o mercado agroindustrial, do agronegócio que é o grande lance do momento, da empregabilidade”. Ele vê a necessidade que o *campus* tem de construir uma proposta para trabalhar com os produtores que são beneficiados com o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF e vivem dessa agricultura. Então justifica:

porque a nossa região, que está realmente sofrendo com secas, enchentes, mudanças de nicho de produção, não é mais um região predominantemente agrícola, mas sim um pouco pecuária, a gente tem, sim, que voltar a rediscutir a nossa proposta pedagógica, esse é o grande gancho, eu acho que a gente ainda não acertou no ponto para que consiga a formação de que os nossos profissionais comecem a trabalhar aqui mesmo na região, na cidade mais próxima, Guanambi, Monte Alto e Candiba, na agricultura familiar (Gestor).

Se considerarmos que o Banco do Nordeste, agência Guanambi, financiou 8.792 contratos de PRONAF, nos dois últimos anos, na região, e o Banco do Brasil financiou,

¹⁹ Quantidade e qualidade constituem parte do debate na política educacional e tem início com os movimentos: Entusiasmo pela educação, que primava pela quantidade, defendia o aumento de vagas e o Otimismo pedagógico, tendo à frente os liberais, que defendiam a qualidade na oferta da educação.

somente em Guanambi, 2.659 contratos de PRONAF²⁰ na safra 2009/2010, a preocupação do gestor é relevante. Efetivamente existe uma demanda a ser considerada pela escola ao elaborar a sua proposta pedagógica.

Ressalta-se, ainda, que a empresa estatal EBDA, escritório de Guanambi, que acompanha os produtores rurais no município, conta somente com dois técnicos agrícolas para realizar todo o trabalho e, segundo o responsável municipal, não existe nenhuma relação entre a EBDA e o IFBaiano/*Campus* Guanambi.

Percebe-se que o gestor reconhece que há necessidade da discussão acerca do papel social e econômico do Instituto. Nesse sentido, Pacheco e Rezende (2009) também defendem que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da extensão podem possibilitar a segmentos e setores, que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, à geração de trabalho e renda e ao exercício da cidadania.

Vale destacar a inserção de profissionais egressos do Instituto nas regiões produtivas da Bahia, como Barreiras, Itapetinga, inclusive com uma demanda maior do que a mão de obra oferecida em termos de profissionais. Segundo Nascimento, o principal mercado de trabalho atual dos técnicos formados na EAJT, hoje IFBaiano/*Campus* Guanambi, é a região Oeste da Bahia, nos Municípios de Barreiras e Luiz Eduardo Magalhães, que absorvem 75% da mão de obra qualificada da Escola (PDI da EAJT, 2007-2011 *apud* NASCIMENTO, 2009). Com relação a esta problemática, o gestor entrevistado nesta pesquisa assim se pronuncia:

São fazendas que têm um “papel econômico”, que estão se desenvolvendo, mas eu acho que ainda falta essa discussão dos filhos de produtores daqui da região que vão para a nossa escola, que possam retornar até mesmo para as suas casas e começar a construir novas concepções entre os pais, entre as famílias locais para o desenvolvimento local (Gestor).

É também relevante a expectativa dos professores em relação à implantação dos cursos superiores no Instituto, com o olhar voltado ao desenvolvimento regional. Ao serem

²⁰ Dados fornecidos pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Guanambi, responsável por intermediar esses contratos junto às agências financiadoras.

questionados sobre a expectativa em relação aos cursos superiores que serão oferecidos pelo IFBaiano / *Campus* Guanambi para o desenvolvimento agropecuário na região, alguns professores destacam a influência da melhoria no nível tecnológico:

Considerando a boa aptidão agrícola da região, acredito que a contribuição vai ser muito favorável, principalmente com relação ao aumento do nível tecnológico no manejo agropecuário (Prof.01).
Potencializará a difusão do conhecimento técnico com um nível mais profundo voltado ao curso de Engenharia Agrônômica (Prof. 02);
Melhorará o aperfeiçoamento nos estudos, possibilidade de desenvolver pesquisas para contribuir melhor com o desenvolvimento da região (Prof. 09).

Outros destacam as possíveis alterações de ordem regional voltada aos produtores regionais e a inserção dos estudantes, que serão formados, no mercado de trabalho.

Dará a região uma visão mais aprofundada no setor agropecuário e mudará o perfil dos produtores regionais (Prof. 3);
Espero que estes cursos se estabeleçam e formem profissionais altamente capacitados e aptos a serem inseridos no mercado de trabalho, atendendo às necessidades da comunidade regional (Prof. 05).

O Professor 07 faz questão de destacar a luta dos trabalhadores da região pelo curso de Agronomia, “O curso de agronomia era uma vontade antiga da comunidade” e acrescenta, “todo conhecimento adquirido representa crescimento”. O professor vai além e enfatiza: “Todos têm campo de atuação promissor na região”.

Com essas expectativas, associadas a um trabalho que já estava sendo realizado em nível de educação profissional médio e pós-médio, os institutos federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular, atuando nas dimensões social, econômica, geográfica e cultural do nosso país, em particular nas cidades interioranas que ficam excluídas dos nichos de produção, mesmo tendo em seu entorno matéria prima capaz de alavancar o desenvolvimento, contribuindo com a nação.

As reflexões aqui apresentadas acerca da Educação Profissional no Brasil revelam que historicamente esta modalidade de educação desempenhou um papel de subserviência ao modelo de acumulação capitalista, sendo que, em alguns períodos, dependendo dos governos que assumiam o poder político, sofriam maior intervenção, intensificando a servidão.

A função de qualificar a força de trabalho não foi e não é hegemônica em todos os espaços de formação, as escolas técnicas federais destacam-se em relação às demais, devido aos investimentos historicamente feitos na estrutura e qualificação de pessoal.

A educação profissional se relaciona muito estritamente com o trabalho e o desenvolvimento, contudo não pode direcionar o seu olhar apenas ao desenvolvimento econômico, outros aspectos devem ser considerados.

Com a Lei n. 11.892/2008, que criou os Institutos Federais a partir do reordenamento da rede, regiões como a da Serra Geral da Bahia, que possui dois *campi*, sediados nos municípios de Guanambi e Bom Jesus da Lapa²¹, ascendem as expectativas no tocante a um desenvolvimento que, além dos aspectos econômicos, pode contribuir para melhorar o quadro social, político, ambiental e cultural dos moradores da região através dos trabalhos de pesquisa, ensino e extensão.

Mesmo estando inseridas dentro de um sistema capitalista com regras definidas, as metas propostas para a educação profissional nos próximos anos sinalizam para a busca de autonomia e a formação *omnilateral* dos que buscam essa modalidade de ensino.

²¹ *Campus* em fase de implantação.

CAPÍTULO II

Educação, trabalho e capitalismo: embates e desafios na atualidade

A relação que envolve a sociedade, o processo produtivo, o trabalho e a educação em uma sociedade capitalista é por natureza contraditória. O grau dessa contradição nem sempre é fácil de ser identificado, principalmente, em contextos de reformas como as que ocorreram nas últimas décadas do século XX, metamorfoseando conceitos importantes do mundo produtivo e na educação. Refletir sobre essas contradições, tentando compreendê-las sob a ótica do dominante e do trabalhador, é o que propõe o presente capítulo.

Historicamente, as classes dominantes subordinam a função social da educação às demandas do capital, controlando os seus resultados, de acordo com os seus interesses. Assim, habilitam-se os trabalhadores técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Na perspectiva da classe trabalhadora, a educação permite uma melhor compreensão da realidade e possibilita o desenvolvimento das potencialidades e a apropriação de “saber social.”²²

Essas concepções levam-nos a buscar compreender as relações e contradições existentes entre a educação e o desenvolvimento econômico, visto que estamos vivenciando, na história recente da sociedade brasileira, problemas e consequências advindas das transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação que tem por meta o desenvolvimento econômico e nele se pauta para a realização das reformas estatais.

Assim, no decorrer do capítulo II, sob a orientação dos estudos de autores desse campo do conhecimento e com os dados empíricos recolhidos através de questionários e análise de documentos no IFBaiano/*Campus* Guanambi, procuraremos interpretar as contradições já anunciadas.

Começamos por abordar o capitalismo e o processo produtivo no campo, suas transformações ocorridas periodicamente, acompanhando as crises cíclicas do capitalismo e seus reflexos na produção do país.

²²Conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades. (GRZYBOWSKI, 1986, *apud* FRIGOTTO, 1990, p. 26)

2.1. Capitalismo e o processo produtivo no campo.

O capitalismo tem seu início na Europa. Suas características aparecem desde a baixa Idade Média (do século XI ao XV), com a transferência do centro da vida econômica, social e política dos feudos para a cidade.

Conforme Catani (2007), a teoria histórica de Karl Marx explica o capitalismo como sendo um determinado modo de produção de mercadorias, gerado na Idade Moderna e intensificado pela Revolução Industrial. Para sua existência, faz-se necessária a concentração da propriedade e dos meios de produção em mãos de uma classe social e a presença de outra classe para a qual a venda da força de trabalho seja a única fonte de subsistência.

A força de trabalho humana é a única que gera valor, porque gera mais valia, trabalho não pago. Segundo Lênin *apud* Catani (2007), só por esse processo é que o dinheiro se transforma em capital, sendo sua expansão ilimitada e geradora de excedentes. Portanto, sem a força de trabalho, os meios de produção têm pouca utilidade.

O capitalismo também pode ser conceituado como um sistema econômico, social e político que se desenvolve através de crises periódicas, tanto estruturais como cíclicas. Ao longo da história, a grande burguesia passou a deter um grau de controle sobre as crises cíclicas do capitalismo, impedindo que acontecesse a revolução proletária como pensava Marx e outros estudiosos do tema, que esperavam que as sucessivas crises do capitalismo permitissem aos proletários fazer a revolução.

Segundo Saviani (2005), Engels, no prefácio à edição inglesa de *O Capital*, também acreditava que a Revolução de 1848, na França, viesse a se transformar numa revolução proletária. Do mesmo modo Lênin, nas duas primeiras décadas do século XX, defendeu a ideia de que a revolução proletária fosse uma sequência da Revolução Russa. Esse pensamento só foi alterado após o colapso de 1929, ao perceber-se que a burguesia tinha consciência das crises e possuía capacidade de exercer controle sobre elas.

Após o impacto com o colapso de 1929, o economista “Keynes dedica-se a elaborar a concepção na qual atribui importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas” (SAVIANI, 2005, p.19). Sua pretensão era reformar o capitalismo antes que ele mesmo se destruísse totalmente. Também acreditava que as crises cíclicas do capitalismo eram passíveis de serem extintas, ou pelo menos prolongadas com adequadas políticas governamentais, garantindo o pleno emprego e taxas contínuas de crescimento.

O autor ainda coloca que, em direção contrária, Hayek procura explicar as crises cíclicas do capitalismo, posicionando-se contrário à intervenção do Estado na economia.

Com a expansão do capitalismo, dá-se o surgimento da grande massa proletarizada e pobre das cidades. “A proletarização é a expropriação do trabalhador dos seus meios de produção. A expropriação do trabalhador rural se dá pelas mais variadas formas, tais como: pela destruição do artesanato doméstico, pela subordinação ao capital comercial, industrial e financeiro. [...]” (CARNEIRO, 1988, p.14). Os trabalhadores passam a dispor apenas dos seus músculos e cérebros para serem vendidos como única mercadoria no mundo produtivo, trocada por salário pago pelo capitalista.

Portanto, relações capitalistas de produção são relações sociais que se efetuam entre os que detêm os meios de produção – os capitalistas – e os trabalhadores, que são obrigados a vender sua força de trabalho em troca de salário e que criam mais-valia apropriada pelo capitalista, fonte de reprodução do capital. [...] o capital é o produto do trabalho não pago, da conversão em capital do trabalho que excede aquele que se materializa em salário (CARNEIRO, 1988, p.16).

Assim, esse comportamento, que aparentemente se apresenta como uma relação de igualdade entre quem compra e quem paga, recoberto com um caráter de naturalidade, é visto pelos próprios trabalhadores de forma superficial, todavia traz no seu bojo a exploração, expressão máxima que conduz à sociabilidade do capital defendida pela burguesia. Segundo Carneiro (1988, p. 15), “Uma vez que se efetua uma aparente troca de equivalentes, o trabalhador, portanto, demora a descobrir que é o seu trabalho que aumenta a massa de lucro”.

Para a organização do trabalho, no capitalismo industrial mais recente, vigoraram, no final do século XIX até meados do século XX, nos países desenvolvidos, e ainda presentes nos países emergentes, os princípios do taylorismo²³ e do fordismo²⁴. “A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico” (KUENZER, 2005, p.31).

Para Antunes (1999), o binômio fordismo-taylorismo fez com que o operário massa, o trabalhador coletivo das grandes empresas se expandisse. O mecanismo de separação entre

²³Inventado por Taylor, baseia-se na estreita separação entre as tarefas de concepção e de execução, cada operário se responsabiliza por uma determinada parte na tarefa, sempre obedecendo aos ditames das máquinas.

²⁴Criado por Henry Ford, utiliza os métodos do taylorismo na indústria automobilística para desenvolver o aumento da produção. Tinha como característica a organização do trabalho em uma cadeia de produção hierarquizada.

o trabalho manual e o trabalho intelectual impossibilita aos trabalhadores compreenderem o porquê de suas tarefas, pois não lidam com o processo integral. Com essa atitude, também, se obscurece a exploração da força de trabalho.

Outro ponto destacado por Saviani é que o processo produtivo e as organizações do trabalho presentes, com maior vigor, no ciclo que compreende pós 1930 até 1970, [...] “a economia de escala e a produção em série para consumo de massa, implicam o uso de um grande contingente de trabalhadores que facilitaria tanto a organização sindical como a regulamentação estatal” (SAVIANI, 2005, p.20 e 21). O compromisso do Estado com as empresas e os sindicatos

assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, cujo resultado se materializou num avanço tecnológico de tal proporção que deu origem a uma nova ‘revolução industrial’ a revolução microeletrônica, também denominada ‘revolução da informática’ ou ‘revolução da automação’ (SAVIANI, 2005, p. 21).

A partir de 1973, o modelo taylorismo-fordismo entra em declínio em virtude de novas exigências de reestruturação das relações sociais que constituem o capital e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O padrão de produção passou a ser o toyotismo, (ou elementos dele) ou de acumulação flexível. O avanço tecnológico torna-se instrumento de maximização da exploração da força de trabalho e tornou o papel do Estado e do sindicato secundário nessa relação, transfere-se, assim, ao “deus” mercado o poder de autoregular os embates que venham a existir entre capital e trabalho.

Para Kuenzer (2005), essas mudanças exigem um novo tipo de trabalhador, com características e capacidades intelectuais que lhes permitam adaptar-se ao novo modelo, como: capacidade de comunicar-se adequadamente, utilizando os códigos e linguagens; autonomia intelectual para resolver problemas práticos, utilizando os conhecimentos científicos; autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético e capacidade de comprometer-se com o trabalho.

O capitalismo encobre e fetichiza os indivíduos, explora sua força física e sua subjetividade, fazendo com que tenham necessidades e desejos de sempre consumir algo novo.

A cultura, elemento integrador do homem à natureza, na sociedade capitalista constituiu-se em um instrumento que desenvolve e assegura formas de controle das concepções sociais e das ideologias estruturadoras do processo de acumulação capitalista, passou a ser concebida como uma mercadoria.

Enquanto mercadoria, a cultura está vinculada a uma indústria que a produz, a indústria cultural, que pode ser definida como o conjunto de meios de comunicação, como o cinema, o rádio, a televisão, os jornais e as revistas. Estes veículos formam um sistema poderoso para gerar lucros e, por serem mais acessíveis às massas, exercem um tipo de manipulação e controle social, ou seja, não só edificam a mercantilização da cultura, como também são legitimadas pela demanda desses produtos. Adorno (2002) afirma que, para a indústria cultural, o consumidor não é rei nem sujeito, mas seu objeto.

[...] em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos (ADORNO, 2002, p. 102).

A precária formação das massas, com uma cultura ideologizada, impede o desenvolvimento da crítica e a sociedade passa a ser conhecida pelas massas na sua aparência. Os reflexos da cultura de massa sobre o homem é agressivo, fragmenta a subjetividade para dar lugar a razão instrumental, destrói sua criatividade para subordiná-lo à técnica.

Na sociabilidade capitalista, que controla a indústria cultural, essa não compõe uma ação isolada, restrita a vida urbana, envolve todos os segmentos, ocupa também, todos os espaços e chega ao espaço agrário, alterando de forma significativa as relações sociais e de trabalho entre os homens.

2.2 - A questão agrária e o capitalismo

A questão da terra não pode ser analisada como um problema social que se explique por acontecimentos e circunstâncias imediatas. É preciso compreendê-lo dentro do processo histórico onde as relações humanas, engendradas por questões de ordem econômica, política, cultural e social, são estabelecidas e passam a ser determinantes.

Para Martins (1997), a questão agrária é, essencialmente, uma questão política, característica do mundo contemporâneo. Ela surge com o desenvolvimento do capitalismo, quando a produção agrícola passa a ser realizada tendo em vista os interesses do mercado. Neste contexto o agricultor passa a ficar dependente de atributos que antes não eram necessários, a exemplo do pagamento da renda da terra ao proprietário, que representa um impedimento para a reprodução ampliada do capital e a acumulação capitalista na agricultura.

No Brasil, a questão agrária tem início com o fim do período escravagista. Depois de proclamada a abolição, o trabalhador liberto não dispõe de terra para trabalhar e sujeita-se ao capitalista proprietário, aos arrendatários. Assim, sua força de trabalho continua a ser utilizada e explorada com fins de acumulação e a terra passa a ser instrumento da criação artificial de um exército industrial de reserva (MARTINS, 1997).

Ressalta-se que o fim do período escravagista se dá devido à grande pressão que o Estado brasileiro estava sofrendo por parte de alguns setores das elites e, sobretudo, pelas grandes potências da época, que queriam expandir mercados e viam na escravidão uma impossibilidade, pois os escravos não dispunham de renda para adquirir os produtos. O Brasil, contudo resistia, por não dispor de alternativas para garantir a continuidade do trabalho nas grandes fazendas.

Outro fator a ser considerado, que pode justificar a resistência do Brasil, era o regime de propriedade vigente, a sesmaria; “após o fim da escravidão que obviamente estava próximo com a diminuição do número de escravos, os trabalhadores pobres e livres e os libertos ocupariam livremente as terras disponíveis e não iriam trabalhar para os fazendeiros” (MARTINS, 1997, p.63).

A alternativa encontrada foi aprovar uma lei que desse ao fazendeiro, além do direito de concessão, o direito de posse e domínio sobre a propriedade. Foi, então, aprovada a Lei nº 601 de 1850. Com essa lei, os pobres libertos só poderiam ter o domínio da terra comprando-a. Para que isso fosse possível era preciso trabalhar para os fazendeiros, economizar, o que levaria tempo e, até, se tornava, para muitos, um sonho impossível.

A aprovação da Lei da Terra aconteceu simultaneamente à lei que proibia, a partir daquela data, o tráfico de escravos para o Brasil. Essas ações desencadearam sérios problemas para as grandes fazendas, o maior deles estava relacionado com a mão de obra. Com quem os proprietários iriam contar para a realização do trabalho nas grandes lavouras?

Em nível mundial, outra realidade foi delineada. Com a intensificação do capitalismo na Europa, o processo de integração indústria-agricultura provocou a destruição ou diminuição drástica da pequena produção camponesa em alguns países daquele continente. As manufaturas e objetos industrializados passaram a ocupar o lugar da produção agrícola, o que motivou o aumento do êxodo rural.

As cidades passaram a conviver com um excedente populacional. Foi nesse contexto que o Brasil encontrou resposta para resolver o problema da falta de mão de obra, gerada pelo impedimento legal de tráfico de escravos e passou a incentivar a imigração de estrangeiros.

Martins (1997, p. 57) enfatiza que a “Lei da Terra foi um artifício para criar um problema e ao mesmo tempo uma solução social em benefício exclusivo dos que tinham e têm terra e poder”, pois as pessoas, não dispoendo de recursos para comprar a terra, conseqüentemente, não poderiam usá-las. A única alternativa era trabalhar para o fazendeiro, sujeitando-se às suas ordens e determinações.

Com uma economia de base agrária exportadora, o trabalho no campo foi um meio de sustentabilidade para a classe destituída dos meios de produção durante um longo período no Brasil. Registra-se, também, a forma relacional entre as oligarquias ruralistas e industriais com o predomínio da troca de favores, o clientelismo político. Sobre esta questão Martins assim se posiciona:

Entre nós, nunca se configurou, como na Europa e, de certo modo nos Estados Unidos, um conflito histórico significativo entre os industriais e os grandes proprietários de terra que tornasse inadiáveis as reformas sociais e políticas, especialmente a reforma agrária, que transformou o país num país moderno (MARTINS, 1997, p.70).

É possível compreender, a partir da afirmação de Martins, bem como a de Carneiro (1988, p.28), que a agricultura não constitui empecilho ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil “[...] pois, o setor agrícola, em seu conjunto, tem transferido seus excedentes aos setores mais dinâmicos da economia, como os setores comercial, financeiro e industrial”.

A partir dos anos de 1950, o governo passou a estimular o uso de tecnologias no campo e a disponibilizar recursos via Banco do Brasil para a melhoria na produtividade do café nacional, gerando, assim, a mecanização das grandes fazendas, que passa a exigir trabalhadores com um nível mais elevado de qualificação. Essa nova realidade do campo reduziu drasticamente o quantitativo de mão de obra. Juntamente com a perda do emprego, o

trabalhador perdeu também o direito de permanência na terra. Os proprietários passam a dar um destino rentável às terras que antes eram ocupadas pelos colonos residentes.

Estudos realizados pelo IBGE mostram numericamente essa redução:

O total de pessoal ocupado por estabelecimento caiu quase pela metade, de 1920 a 1940, indo de 9,74 para 5,33 pessoas por estabelecimento. Este número conservou-se estável pelos dez anos seguintes e, a partir de 1960, oscilou entre 3 e 5, atingindo os 3,2 ocupados por estabelecimento, no Censo Agropecuário de 2006 (IBGE, 2009, p. 01).

Dos trabalhadores que vivem do cultivo da terra, seja como pequenos produtores, seja como trabalhadores rurais, a grande maioria dos entrevistados para o Censo Agropecuário, em 2006 era analfabeta ou sabia ler e escrever, mas não tinha frequentado a escola (39%), ou não possuía o ensino fundamental completo (43%), totalizando mais de 80% de produtores rurais com baixa escolaridade. Trabalhava em estabelecimentos agropecuários 18,9% da população ocupada no país. Destes, 35,7% não sabiam ler e escrever.

O Censo, ainda, revelou que a concentração na distribuição de terras permaneceu praticamente inalterada nos últimos vinte anos, embora tenha diminuído em 2.360 municípios. Nos Censos Agropecuários de 1985, 1995 e 2006, os estabelecimentos com mais de 1.000 hectares ocupavam 43% da área total de estabelecimentos agropecuários no país, enquanto aqueles com menos de 10 hectares ocupavam, apenas, 2,7% da área total. Focalizando-se o número total de estabelecimentos, cerca de 47% tinham menos de 10 hectares, enquanto aqueles com mais de 1.000 hectares representavam em torno de 1% do total, nos censos analisados.

Tabela 02 - Área dos estabelecimentos rurais, segundo o estrato de área Brasil - 1985/2006

Estrato de área	Área dos estabelecimentos rurais (ha)		
	1985	1995	2006
Total	374 924 421	353 611 246	329 941 393
Menos de 10 há	9 986 637	7 882 194	7 798 607
De 10 ha a menos de 100 há	69 565 161	62 693 585	62 893 091
De 100 ha a menos de 1 000 há	131 432 667	123 541 517	112 696 478
1 000 ha e mais	163 940 667	159 493 949	146 553 218

Fonte: IBGE, Censos Agropecuários 1985/2006.

É possível constatar que houve um aumento na área dos estabelecimentos rurais que compreendem de 10 ha a menos de 100 ha e um decréscimo nas áreas superiores a 100 ha, contudo ainda persiste uma desigualdade na distribuição de terras no Brasil.

Sobre essa desigual distribuição de terras, Romeiro (1994) descreve que essas diferenças fazem parte da história brasileira, sendo que:

As características de mais de quatro séculos de desenvolvimento agropecuário no Brasil podem ser assim resumidas: de um lado, grande sucesso comercial de culturas de exportação e, de outro, escassez relativa de gêneros alimentícios, exploração predatória da natureza, escravização da mão-de-obra, seguida de precárias condições de acesso à terra e de emprego, escassez relativa de alimentos e excedente estrutural de mão-de-obra, num país com a maior área agrícola potencial do planeta (ROMEIRO, 1994, p.118).

A história econômica do Brasil mostra que o país se desenvolveu tendo por base o setor primário, sobre o qual faziam uso da monocultura. A cada período histórico cultivava-se um determinado produto agrícola correspondente aos ciclos econômicos. Podemos destacar a cana de açúcar, o café, a soja. Atualmente, os produtos agrícolas e pecuários possuem grande aceitação no mercado internacional.

As culturas de soja e algodão herbáceo sofreram uma expansão nos últimos anos. O algodão herbáceo foi o produto que apresentou o maior aumento relativo de produção. O avanço tecnológico propiciou um acréscimo de 124,0% no rendimento médio das lavouras, e o Mato Grosso passou a ser o principal produtor nacional, com mais de 1,2 milhão de hectares, sendo responsável por mais da metade da produção nacional (52,4%). A fibra produzida no estado está entre uma das melhores do mundo. O Oeste baiano também se transformou em um dos importantes polos de produção de algodão herbáceo, tanto que, em 2006, apresentou um rendimento médio de 17,8%, superior ao de Mato Grosso (Censo Agropecuário 2006, IBGE, 2009).

A produção de cana-de-açúcar, no período de 1995 a 2006, cresceu significativamente devido à tecnologia dos motores biocombustíveis. A ampliação da capacidade de moagem e o surgimento de novas usinas geraram um aumento na área colhida, provocando a valorização das terras em várias regiões do país.

Um dado que impressiona é o avanço da mecanização no processo produtivo, todavia, mesmo que a colheita mecanizada da cana-de-açúcar venha crescendo nos últimos

anos, em 91,6% dos estabelecimentos que respondem por 46,6% da área colhida, a colheita ainda foi realizada de forma totalmente manual.

Em relação à cultura do café, a área colhida sofreu redução, enquanto o rendimento médio cresceu e mantém o Brasil como o maior produtor mundial de café.

No período 1995/2006, a soja apresentou um aumento de 88,8% na produção, alcançando 40,7 milhões de toneladas, em 15,6 milhões de hectares (grande parte desta área pertence à região Centro-Oeste), caracterizando-se como a cultura que mais se expandiu na última década, tornando-se o principal produto agrícola na pauta das exportações brasileiras, gerando divisas para a economia brasileira (Censo Agropecuário 2006, IBGE, 2009).

Boito Júnior (2007, p.66) ao analisar o Estado e a burguesia no capitalismo neoliberal, destaca que no governo Lula o perfil da indústria brasileira mudou, é possível perceber a “ascensão dos setores industriais que processam recursos naturais – minérios, papel e celulose, produtos alimentícios etc. O carro chefe das exportações é o agronegócio, setor responsável por cerca de 40% de todas as vendas do país no exterior” [...].

Os dados do Censo Agropecuário 2006 refletiram as mudanças ocorridas no setor, a partir do fim dos anos 90, com a reestruturação da cadeia produtiva de carnes, a adoção de tecnologias e uma maior profissionalização que culminaram na liderança brasileira no mercado internacional de carnes de frango e bovina. O país se tornou o 4º maior exportador mundial de carne suína em 2006. A participação das exportações de carne bovina na produção nacional de carcaça passou de 1,2%, em 1996, para 17,8%, com aumento da exportação e a conquista de novos mercados, o mesmo para a carne suína e de frango (Informe do IBGE publicado pelo [EcoDebate](#), 01/10/2009).

A opção por um modelo de desenvolvimento econômico, que tem o agronegócio uma de suas bases, traz importantes consequências para o mundo do trabalho. Segundo o PNAD, em 2006, havia 87.628.961 pessoas empregadas. Desse total, 16.567.44, ou seja, 18,9% dessas pessoas encontravam-se trabalhando em estabelecimentos agropecuários (incluindo produtores, seus familiares e empregados temporários ou permanentes). Dos 16.567.44, 30,5% da força de trabalho era composta por mulheres. Esses dados, ainda, revelam que, com a urbanização do país, com a intensificação do processo de mecanização no campo, o pessoal que trabalha nos estabelecimentos agropecuários vem reduzindo.

Entre os dois últimos censos agropecuários, a redução dos trabalhadores ocupados no campo foi mais acentuada entre 1985 e 1995 (-23,3%) do que entre 1995 e 2006 (-7,2%). A

atividade com maior número de trabalhadores temporários era a Pecuária e criação de outros animais, seguida da produção de lavouras temporárias.

Sem condições de trabalho, expulsos das suas terras, o excedente populacional passou a ser um problema de ordem nacional., Para à população sobrando, para os excluídos sem lugar estável de trabalho, restaram-lhes as favelas, a economia marginal e o trabalho temporário/precarizado.

Esse exército de desempregados, que ano após ano vem sendo formado, é bastante preocupante, pois esses trabalhadores desempregados não se constituem em cidadãos. Sobre esse assunto Martins alerta-nos:

Não pode haver cidadão, não pode haver civilização numa sociedade que tem uma massa tão grande de gente sem nenhuma oportunidade de se inserir na única via que nela há para gestar e sustentar a cidadania, que é o mercado de trabalho. [...] Cidadão excluído de relações sociais concretas mediadas pela igualdade e pelo direito não é cidadão nem aqui, nem em lugar nenhum (MARTINS, 1997, p.76).

Um dado relevante a ser considerado, nesse contexto de relações econômicas que envolvem o campo, diz respeito à geração de postos de trabalho. Embora a soma de suas áreas represente apenas 30,31% do total, os pequenos estabelecimentos responderam por 84,36% das pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários. Mesmo que cada um deles gere poucos postos de trabalho, os pequenos estabelecimentos (área inferior a 200 ha) utilizam 12,6 vezes mais trabalhadores por hectare que os médios (área entre 200 e inferior a 2.000 ha) e 45,6 vezes mais que os grandes estabelecimentos (área superior a 2.000 ha).

Os pequenos proprietários são os que mais ocupam as pessoas com o trabalho no campo, utilizam mais mão de obra por hectare, geram postos de trabalho. Esse dado revela que o espaço agrário nas pequenas propriedades é utilizado para a agricultura de subsistência, a policultura, enquanto as grandes propriedades são utilizadas para o cultivo das monoculturas e a criação dos rebanhos bovinos, atividades que facilitam o uso da mecanização, da exportação e conseqüentemente fortalecem a grande burguesia interna.

As instituições que atuam com a formação profissional de nível médio e, em particular, com o curso Técnico Agropecuário não podem deixar de considerar, em suas propostas de trabalho, essa realidade visando contribuir para a qualificação dessas pessoas que vivem do trabalho agrário, como já foi mencionado anteriormente, nesta dissertação.

Considerando que a agroindústria está voltada a “política de caça aos dólares” como diz Boito Júnior (2007), os pequenos proprietários, que efetivamente colocam na mesa da nação brasileira os produtos agrícolas essenciais à subsistência precisam ser acolhidos. Desta forma, os programas governamentais constituem elementos indispensáveis para o bom desempenho na área de agropecuária. Mediante o financiamento é possível dinamizar a produção e melhorar a renda *per capita* dos trabalhadores, reduzindo as desigualdades e as taxas de pobreza extrema.

Importa ressaltar os recursos advindos do PRONAF que cobrem a maioria dos contratos. Dos 85% de estabelecimentos que receberam financiamento, 80% foram financiados pelo PRONAF. O programa foi responsável por 32,07% dos recursos financiados no ano. Os demais financiamentos vieram de outros programas (federal, estadual ou municipal). Mas, em que consiste o PRONAF?

O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar-PRONAF, foi instituído em 1996, através do Decreto Presidencial nº 1.946, de 28 de junho, tendo como finalidade “promover o desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares, de modo a propiciar-lhes o aumento da capacidade produtiva, a geração de empregos e a melhoria de renda” (BRASIL, 2005, p.1).

A Lei 11.326, de 2006, estabelece as diretrizes para a formulação da Política da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, e o seu artigo 3º define quem é considerado agricultor familiar e empreendedor familiar rural.

São beneficiárias do PRONAF as pessoas que compõem as unidades familiares de produção rural e que comprovem seu enquadramento, mediante apresentação da Declaração de Aptidão ao Programa (DAP). A legislação do PRONAF classifica os agricultores familiares em Grupos, segundo a renda familiar bruta anual.

Do Grupo “A”, fazem parte os agricultores familiares assentados pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) ou beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) que não foram contemplados com operação de investimento sob a égide do Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (Procera), ou que ainda não foram contemplados com o limite do crédito de investimento para estruturação no âmbito do Pronaf. Também estão incluídos no Grupo "A" os agricultores familiares reassentados em função da construção de barragens para aproveitamento hidroelétrico e abastecimento de água em projetos de reassentamento.

O Grupo B refere-se a agricultores familiares cuja renda bruta anual familiar é de até R\$ 6 mil e que explorem parcela de terra na condição de proprietário, posseiro, arrendatário ou parceiro, dentre outros requisitos.

A faixa de renda para o Grupo "A/C" é superior a R\$ 6 mil e inferior a R\$ 110 mil e, dentre outros requisitos, é preciso que tenham o trabalho familiar como predominante na exploração do estabelecimento, utilizando apenas eventualmente o trabalho assalariado, de acordo com as exigências sazonais da atividade agropecuária, podendo manter até dois empregados permanentes; para o Grupo D, a renda deve ser superior a R\$ 14 mil e inferior a R\$ 40 mil. Na composição dessa renda, excluem-se os proventos oriundos de aposentadoria.

São também beneficiários e se enquadram como agricultores familiares do Pronaf, exceto nos grupos "A" e "A/C", os pescadores artesanais, os extrativistas, aquicultores, maricultores, piscicultores, comunidades quilombolas, povos indígenas e agricultores familiares que se dediquem à criação ou ao manejo de animais silvestres para fins comerciais, conforme legislação vigente. Esses agricultores não podem ter obtido renda bruta familiar, nos últimos doze meses que antecedem a solicitação da DAP, de até R\$110 mil, incluída a renda proveniente de atividades desenvolvidas no estabelecimento e fora dele, por qualquer componente da família, excluídos os benefícios sociais e os proventos previdenciários decorrentes de atividades rurais; exige-se também que não mantenham mais que dois empregados permanentes.

De acordo com as orientações legais, é necessária a apresentação de garantias para obtenção de financiamento do Pronaf. Nesse sentido, a condição de posse da terra deve estar registrada na Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), ou se deve redigir contrato em cartório.

A disputa pelas frações de classe por financiamento no setor agrário, nos permite constatar, que ainda que o crédito tenha crescido para a agricultura familiar em 164% na safra 2009/2010 passando para 15 bilhões no investimento²⁵ é muito menor do que o disponibilizado para o agronegócio que, no mesmo período, somou o montante de 96 bilhões de reais. Os créditos para a agricultura familiar são destinados a custeio, investimento e créditos de custeio para agroindústrias familiares e para integralização de cotas-partes dos agricultores familiares filiados às cooperativas de plantação de produtores rurais.

²⁵ Dados disponíveis em: <http://www.panoramabrasil.com.br/agriculturafamiliar>. Acesso em 07 de mai de 2011.

Ocorre nesse processo uma contradição, não visível para muitos proprietários de terra. Ao optar pelo empréstimo, aquisição de capital, o proprietário hipoteca as suas terras, “[...] a renda da terra será apropriada pelo setor bancário, através dos juros que deverão ser pagos pelo capital emprestado. Portanto a renda da terra será apropriada por um setor externo ao setor agrícola [...]” (CARNEIRO, 1988, p.22).

Boito Júnior ressalta (2007, p. 67) que “apesar do estímulo governamental ao setor agroexportador e da alta lucratividade que esses setores está apresentando” entende-se que é o grande capital financeiro nacional e internacional que permanece hegemônico, pois os demais setores produtivos são apoiados nos limites permitidos dos interesses do grande capital financeiro.

Se de um lado, Boito Júnior aponta que os maiores estímulos a produção são para o setor exportador voltado para o mercado externo, uma vez que não interessa priorizar a produção para o mercado interno porque esta não estimula a entrada de dólares e moedas fortes, Pochman (2010, p. 02) ao contrário, afirma que temos “uma trajetória de expansão de novo tipo”. Essa nova trajetória consubstancia “no consumo de massa que dá sustentação a um ritmo menor de expansão da economia, porém é mais sustentável.”

A ênfase, segundo Pochmann (2010), é de que a expansão de novo tipo apóia-se na inclusão social, pois os investimentos no mercado interno estão vinculados a logística como: transporte, habitação e infraestrutura de longo prazo, que aponta para a próxima década como sustentáculo do crescimento econômico durador, dado aos altos investimentos de médio e longo prazo que são demandados.

O Programa de Aceleração do crescimento –PAC é visto por Pochmann (2010) como investimento de médio e longo prazo realizado pelo Estado. Entretanto, muitos ainda são os problemas que deverão ser enfrentados, segundo este autor, desde: pagamento da dívida social (educação, saúde e melhores salários); a revisão do modelo de crescimento das cidades brasileiras, no sentido de manter a interiorização das médias e pequenas e diminuir os custos que se vem realizando nas grandes capitais e, a continuidade da distribuição da renda de forma mais equitativa.

Evidentemente, essas conquistas dependerão da organização social, na cobrança da realização dos investimentos para que tais questões não fiquem colocadas apenas como retórica. Obviamente, como coloca Boito Júnior (2007), a luta pela repartição de um financiamento mais equitativo na direção do social, passa pelo enfrentamento da diminuição

dos lucros do grande capital financeiro, de mais impostos para os ricos e menos para os pobres, impostos sobre a transmissão de heranças. Mas, sobretudo, há que se construir um projeto de nação, que avance no sentido de que o sustentáculo econômico não seja somente a agroexportação, porque há de se investir na industrialização. Mas, também, que a política econômica priorize o aporte de capital para os médios e pequenos produtores que estão voltados para a produção de bens para o mercado interno

Destacamos outra preocupação para o processo produtivo no campo, o uso de agrotóxicos, muitos são os estabelecimentos que fazem uso desse recurso. Esse comportamento está relacionado à falta de orientação técnica e ao baixo índice de escolaridade, colocando em risco a saúde do trabalhador. As práticas alternativas, como controle biológico, queima de resíduos agrícolas e de restos de cultura, uso de repelentes, caldas, iscas, etc., que poderiam gerar redução no uso de agrotóxicos, também são pouco utilizadas.

No que diz respeito à exploração predatória da natureza, a expulsão dos posseiros e seringueiros na Amazônia, por exemplo, ganha visibilidade na segunda metade do século XX, sendo intensificada nos anos 70 e 80, inclusive adquirindo um caráter violento.

Atualmente, a propriedade da terra é de interesse de todos os setores poderosos da economia, os bancos, as empresas multinacionais, os grandes grupos econômicos. A constante busca por modernizar a expansão do capitalismo no campo tem construído caminhos difíceis e incertos para quem sobrevive da terra.

2.2.1.- A modernidade no Brasil rural: Caminhos incertos

A modernização no campo caracteriza-se pelo processo de mecanização, tendo em vista gerar excedentes para exportação, é uma modernização conservadora voltadas aos interesses do grande capital. Nesse sentido, empresários, governo, trabalhadores emitem discursos variados, no sentido de defender uma homogeneidade na forma de pensar o desenvolvimento econômico no campo. É perceptível, contudo, um direcionamento para a questão da heterogeneidade da agricultura, haja vista que, nesse segmento, ainda é possível observar que, ao lado das culturas mecanizadas, permanecem as culturas rudimentares.

Para Martins (2008, p.29), “A modernidade (e não o moderno) é um fenômeno historicamente recente, marcado, sobretudo pela diluição das identidades, como as identidades nacionais, pela composição heterogênea do cultural e do social”. Para o autor, a questão da

modernidade, no Brasil, fica melhor compreendida quando se investiga o modo como o moderno e os signos da modernidade são incorporados pelo popular.

No espaço rural e nas periferias dos grandes centros, a incorporação do moderno acontece por “imposição” dos veículos de comunicação e das relações com outras culturas, onde o moderno e o tradicional não se complementam, mas se excluem.

Nas relações sociais e econômicas, essa dificuldade, também, está presente. O modo capitalista de reprodução do capital, ao se expandir no campo, depara com problemas de ordem estrutural. O encontro do moderno com o tradicional é marcado por uma repulsão, não se imbricam, toleram-se para garantir o objetivo final, expansão e globalização econômica. Nesses termos, é designado aos trabalhadores o pior dessa ação que vem sendo desenvolvida na periferia do mundo capitalista: a exploração, o trabalho escravo, a responsabilidade pelo seu fracasso individual.

O quadro que se configura no campo brasileiro, a partir da década de 1960, pressionado pela expansão do capital industrial, promove mudanças rápidas em toda a extensão da sociedade brasileira. Aumenta a concentração de terras nas mãos de poucas famílias, altera o modelo de produção, que passa a atender a demanda do mercado externo, diminuindo a produção de alimentos para o mercado interno. Esse modelo provoca o êxodo rural e marginaliza os pequenos produtores rurais.

Segundo Teixeira (2005), o Estado também se fez presente nesse processo de implantação do projeto modernizador, sendo seu objetivo atrelar o setor agrário ao processo de desenvolvimento econômico. Para tanto facilitou o crédito rural, criou institutos de pesquisas e assistência técnica, almejando incentivar a utilização de técnicas e insumos modernos.

O campo, por ser fonte de matéria-prima, foi reestruturado para atender aos ditames da industrialização que se expandiu rapidamente. “Era necessário preparar o campo para produzir para a indústria e, ao mesmo tempo, receber produtos industrializados, tais como agrotóxicos, fertilizantes, sementes melhoradas e máquinas” (TEIXEIRA, 2005, p. 20).

As atividades produtivas foram redirecionadas a partir das inovações tecnológicas. Novos equipamentos foram incorporados ao cotidiano dos trabalhadores.

Toda essa dinâmica envolvendo a indústria, a agricultura e, conseqüentemente, a agroindústria é proporcionada por grupos econômicos detentores de capital que não consideram os impactos socioambientais, provocados pelo uso constante dos agrotóxicos e

fertilizantes. Além disto, neste modelo de produção agrícola muitos trabalhadores são submetidos a duras condições de trabalho.

Nos estudos realizados por Martins (2008), foi identificado que as fazendas em que tem sido encontrado maior número de trabalhadores escravizados pertencem justamente a grandes conglomerados econômicos e não raro multinacionais.

Essa combinação estranha, modernização do processo produtivo no campo e escravização humana, revela a face oculta dessa relação perversa do desenvolvimento econômico às custas da exploração dos trabalhadores, “ grandes corporações financeiras e grandes empresas multinacionais valeram-se da escravidão para estender a modernização aos novos territórios da fronteira” (MARTINS, 2008, p. 31).

Essa escravidão, de acordo com o autor, não só ocorre em estreita relação com a grande economia globalizada, mas também a nível local, “as modalidades tradicionais de trabalho forçado estão se modernizando”, se aperfeiçoando na aquisição da mais valia, desconsiderando as leis que regulamentam as relações de trabalho nas sociedades onde essas empresas se instalam. Esse fato convida-nos a refletir sobre a realidade vigente, tornando impossível aceitar esse nível de modernização contraditória. A citação a seguir ilustra a preocupação do autor:

Na Fazenda Vale do Rio Cristalino, quando ainda pertencia ao grupo alemão Volkswagen, uma fazenda de criação de gado de corte para exportação à Alemanha, a tecnologia empregada era da maior sofisticação: chips eram implantados nos animais para por esse meio monitorar suas condições de saúde e determinar o momento do abate. As informações por esse meio obtidas lá nos pastos do sul do Pará, na Amazônia, eram processadas por computador e diariamente retransmitidas para a sede da empresa em São Paulo de onde provinham as decisões fundamentais. A carne do gado a ser abatido no frigorífico local destinava-se ao embarco imediato em grandes aviões, a carne refrigerada naturalmente na altitude do vôo e desembarcada no dia seguinte na Alemanha. Porém todas essas notáveis expressões da modernidade funcionavam com base no trabalho de quinhentos escravos empregados no desmatamento e na formação das pastagens (MARTINS, 2008, p.30 e 31).

Estamos diante de uma questão extremamente séria. Se por um lado estamos convivendo com todas as problemáticas que envolvem a questão social e ambiental, por outro não podemos negar que o processo de modernização do campo contribuiu para a expansão e aumento da produtividade no país, integrando novas regiões à economia nacional e aumentando a exportação de produtos agrícolas. É necessário, pois, encontrar alternativas

viáveis e humanizadoras, para que esse processo seja menos doloroso para o trabalhador e para o planeta na sua totalidade.

Nesse sentido, a relação entre educação e trabalho se fortalece, haja vista que esses elementos, historicamente, cumprem a função de contribuir para o desenvolvimento social e econômico da sociedade. Algumas reflexões sobre essa questão serão desenvolvidas no tópico a seguir.

2.3 – Educação e trabalho no contexto de profundas mutações.

O trabalho é elemento fundante, decisivo no processo da transformação da natureza, é o elemento que melhor diferencia os homens dos animais. “Ao produzir os seus meios de existências os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX e ENGELS, 2004; p. 67). O homem enquanto ser genérico relaciona com a natureza para manutenção de suas necessidades retirando o sustento para sua espécie, nesta analogia ocorre o processo de humanização.

Para Marx, o trabalho possui uma categoria ontológica que é de exclusividade do homem, a sua acepção acontece na relação dialética homem – natureza. O homem, pelo trabalho, atua na transformação da natureza, pois não se limita a adaptar-se a ela. Nesse processo, se naturaliza (hominização) e, ao mesmo tempo, humaniza a natureza. Costa (1996), retomando Marx e Engels (2004), reafirma a ação do homem sobre a natureza enquanto caráter teleológico do trabalho, ato consciente com uma finalidade, sendo a sua construção processual, cujo resultado ao qual quer chegar é o objetivo que pretende produzir, determinado previamente na consciência.

Em algumas situações, o trabalho é compreendido por Marx de modo ambivalente: como componente indispensável da liberdade do homem enquanto espécie, e como mediação entre o homem e suas necessidades. Por um lado, o trabalho, em todas as dimensões, apresenta-se como parte indispensável do processo de formação do homem individualmente considerado. Por outro, encontramos o tempo livre, tempo de não - trabalho como condição indispensável para o desenvolvimento espiritual do homem (ENGUITA, 1993).

Em qualquer das situações, o homem, pelo trabalho, provoca reações sociais que influencia na sua sobrevivência, a exemplo da luta pela redução da jornada de trabalho no período da Revolução Industrial, que, paradoxalmente, no curso da atual revolução

tecnológica “por força dos transbordamento laboral para além do local de trabalho, a jornada de 48 horas aumenta para 69 horas semanais, enquanto o descanso reduz-se de 48 horas para 27 horas na semana” (POCHMANN, 2001, p.2).

Essa situação, aliada a outros fatores relacionados ao trabalho na atualidade, tem ocasionado problemas aos trabalhadores como: o sofrimento humano, a solidão e a depressão.

O tempo dedicado exclusivamente ao trabalho é o tempo valorizado pelo capitalismo. Diferentemente do que pensam os autores burgueses, os autores que defendem o socialismo, evidenciam que o tempo do não – trabalho é útil para elevar o padrão civilizatório da humanidade.

Marx é bastante enfático na defesa do tempo livre como tempo especial para o desenvolvimento do indivíduo: “O tempo livre – que tanto é tempo para o ócio como tempo para atividades superiores – transformou seu possuidor, naturalmente, noutro sujeito, o qual entra, então também, enquanto esse outro sujeito, no processo imediato da produção” (MARX, 1997, p. 47). Nos Manuscritos, também, a reivindicação do tempo livre já era uma preocupação do autor, que recomendava aos sujeitos sociais a isenção da escravidão das próprias necessidades corporais, de modo que pudesse cultivar a espiritualidade com maior liberdade, e não ser servo do próprio corpo (MARX *apud* COSTA, 1996).

Assim para Marx, o trabalho é o princípio educativo por excelência e o sistema de ensino é elemento da arte de produção e de formação da mercadoria força de trabalho, no modo de produção capitalista, pois o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Em um trecho d’O Capital Marx chegou a dizer que “Embora tomadas em conjunto, as cláusulas educacionais da lei fabril sejam mesquinhas, proclamam o ensino elementar como condição obrigatória do trabalho” (MARX *apud* ENGUITA, 1989, p.23).

Importa dizer que a existência humana é assegurada por meio da reprodução: biológica, econômica e cultural. A continuidade da existência humana é assegurada por meio da reprodução biológica. A reprodução econômica produz os mecanismos que são utilizados na sociedade para a produção e distribuição dos bens, e a reprodução social é assegurada por meio das instituições que são constituídas no decorrer do processo de desenvolvimento que produz e difunde valores, princípios, crenças que se convertem nos saberes coletivos que dão sentido às práticas sociais de acordo com a cultura dessa sociedade.

Enguita (1989), no seu livro *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*, nos lembra que as escolas antecederam o capitalismo e a industrialização mas, o capitalismo influenciou de forma poderosa as mudanças ocorridas no sistema escolar devido a vários fatores, dentre eles, que a escola passou a ser vista como caminho para o trabalho, sobretudo o trabalho assalariado. Em *Trabalho, Escola e Ideologia*, Enguita (1993, p.22) destaca que “A instituição escolar, como a educação em geral, esteve sempre ligada ao modo de produção [...] entretanto, o fato que a educação formal tenha sido atribuída a função de formar mão de obra é um produto do capitalismo”.

Desde o surgimento dos Estados-Nação, a educação tem cumprido um papel fundamental, constituindo-se em uma ferramenta de sociabilidade urbana, ao alcance de uma grande massa. Todavia, ao ser utilizada por determinados setores sociais, passa a estabilizar o poder e inculcar nas pessoas determinada concepção de mundo que privilegia os interesses da classe dominante e que também serve para homogeneizar um modelo de sociedade.

A organização dos sistemas educacionais foi influenciada pela demanda de formação técnica relacionada ao crescente desenvolvimento industrial em que os objetivos implícitos nas práticas educativas não se limitavam à formação para uma única atividade requerida no mundo do trabalho, tendo como primórdio a necessidade de universalizar uma formação que naturalizasse a ordem social existente.

Esse modelo de formação que utilizava os sistemas educativos oficiais como instrumentos do sistema econômico-social foi bastante criticado e proporcionou a criação de formas alternativas de educação no final do século XIX e inícios do século XX. A experiência foi realizada através dos sindicatos identificados como socialistas, anarquistas, comunistas e outras organizações populares que representavam os interesses dos trabalhadores, se preocuparam por oferecer uma educação que servisse para a emancipação das consciências. Essas instituições foram importantes no processo de alfabetização dos trabalhadores, buscaram o engajamento da classe na luta pela expansão dos sistemas educacionais, fosse público ou privado.

A vinculação entre educação e desenvolvimento econômico passou a ser estudada pela Teoria do Capital Humano em meados do século XX. Esta corrente pensava a educação como pré-requisito para o desenvolvimento econômico, como capital a ser vendido no mercado. Contrárias a essa concepção, as teorias que utilizam categorias de análises originárias do marxismo, ao estudar a relação entre educação e trabalho, enfatizam uma

proposta de educação que busca contribuir com o desenvolvimento social, humanizando as relações sociais e defendendo que os bens e serviços produzidos a partir do sistema econômico sejam colocados ao alcance de todos.

A formação dos trabalhadores está diretamente ligada ao processo produtivo. Quanto maior a concorrência, menor tempo de produção e menor tempo para qualificação. Esse círculo implica em menores valores pagos a força de trabalho desprendida.

O conteúdo da formação está respaldado em uma organização curricular pautada em disciplinas que fragmentam os saberes e delimitam os campos dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, produzem uma ruptura no âmbito das teorias sociais.

É na área das ciências sociais onde se considera que esta ruptura produz maior impacto, dado que o conteúdo destas disciplinas, ao responder a uma abordagem baseada no método científico, oculta os mecanismos de dominação existentes nas sociedades capitalistas.

Uma educação fundamentada em uma perspectiva histórica, integrada e relacional, ofereceria os saberes necessários que facilitariam o conhecimento das formas sutis de opressão e, em consequência, a compreensão das causas reais que explicam as desigualdades e injustiças da sociedade capitalista. Uma educação que responda a uma perspectiva integral e relacional dos muitos fenômenos sociais permite aos sujeitos sociais operar de forma ativa, consciente, crítica, superando a passividade e o conformismo a que são arrastados pelas concepções legitimadoras da “ordem social” existente.

A proposta pedagógica que surge dessa vertente teórica percebe o trabalho como “princípio educativo” e, defende programas de formação que outorguem valor à integração entre: trabalho manual/trabalho intelectual; teoria/prática; conhecimento científico/prática científica; pensamento político crítico/práxis. Esses princípios têm por base o conceito de politecnia. Essas ideias encontram respaldos entre vários teóricos, dentre os brasileiros, podemos destacar Saviani, Kuenzer, Frigotto defensores do trabalho como princípio educativo.

Para Saviani (1991, p. 21) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nas décadas finais do século XX e início do século XXI, as produções teóricas do liberalismo clássico procuraram dar respostas aos problemas das economias capitalistas identificando tais correntes como neoliberais.

A educação, nessa perspectiva, passou a ser vista como estratégia dos organismos multilaterais para contribuir com o processo de mundialização da economia. Assim, as reformas da educação fazem parte de uma proposta global de mudanças que incluía: reformas econômicas, reformas do Estado e reformas do sistema político.

A reforma nos sistemas políticos trouxeram consequências para muitos países. O enfraquecimento das instituições democráticas, favoreceu o aumento da corrupção e o fortalecimento dos poderes de alguns grupos sociais que utilizam estratégias tradicionais para instalar sistemas oligárquicos de dominação.

Para obter êxito nas reformas econômicas, em algumas situações, era preciso, também, que as reformas políticas e sociais fossem realizadas e aceitas por toda a sociedade como necessárias ao seu bem-estar. Para tanto, era preciso desenvolver junto à população o discurso da eficiência do setor privado, do burocratismo estatal, da necessidade do consumo, de modo a convencer a sociedade da necessidade de instalar o novo modelo.

Mais uma vez, a educação é convocada a dar sustentabilidade à proposta, já que trabalha com comportamentos sociais, com ideias.

Bianchetti (2005) esclarece que a imposição de critérios mercantilistas nas relações sociais opera no espaço educativo de duas maneiras:

1.- Na utilização do princípio das políticas descentralizadoras, que têm como objetivo transferir as responsabilidades e ações dos níveis centrais às instâncias menores. As políticas educacionais, influenciadas por essas ideias, limitam a responsabilidade do Estado a dar atenção à educação básica, utilizando como argumento o princípio de “compensação”.

2.- A flexibilização é outra ideia da reforma econômica e social que se expressa no terreno das políticas educativas, promovendo e facilitando uma "especialização fragmentada", formação aligeirada, atualização, possibilitando ao setor privado atuar em novo negócio, a educação.” “La educación ‘para el capital’, constituye uno de los principales componentes de la ‘sociedad del conocimiento’, ya que los saberes a los que se refiere ese concepto se relacionan de forma directa con la producción.[...]” (BIANCHETTI; 2005; p. 18)

Para contrapor-se a essa tendência, urge recuperar ideias mestras, já defendidas, por exemplo, por Freire (2008), Gadotti (2006), Saviani (1991) e inseri-las no debate presente, tais como: romper com a educação bancária, com a consciência ingênua, refletir sobre a função política da educação, recuperar a importância dos conteúdos nos currículos escolares.

A relação histórica entre Educação e Trabalho expressa uma unidade de sentido, entretanto a educação deve ser concebida como instrumento para a compreensão dos fenômenos sociais e não como mera ferramenta de adaptação ao mundo do trabalho. Desta forma o trabalho contribuirá com os processos educativos na medida em que recupera seu caráter integrador entre o homem e a natureza e o seu sentido humanizante (BIANCHETTI, 2005).

Ocorre que a educação e, em particular, a escola passam a ser vistas como responsáveis para alterar esta realidade histórica, as sociedades civil e política passam a exigir das instituições de ensino respostas para tais problemas. Nesse sentido, equívocos são cometidos. Sobre esse assunto passaremos a falar no tópico a seguir.

2.4 – Equívocos: a escola e a educação são vistas como redentoras da exclusão.

O discurso corrente na atualidade é que existe um descompasso entre a educação e os rumos trilhados pela sociedade, onde a educação não tem conseguido acompanhar o ritmo do desenvolvimento, não consegue responder às suas exigências. Vale indagar: essas discussões têm fundamentos? O que respalda tais preocupações?

Podemos retomar algumas questões já colocadas neste trabalho, mas que também são pertinentes para desenvolver nosso raciocínio em relação à problemática aqui posta. Com as mudanças ocorridas no modelo de acumulação que alterou-se para a produção flexível, também alterou-se o mundo do trabalho, acelerando a produtividade, ou seja, acelera a máquina produtora de mais valia capitalista, portanto acelera o jeito de viver e das atividades humanas atingindo até mesmo as atividades cotidianas e domésticas. O tempo apresenta a sensação de correr a frente, na atualidade, como resultado da aceleração das relações de produção que atingem em alta velocidade todas as relações sociais. O tempo passa a ser insuficiente para tudo o que se tem para fazer e a expressão corrente do senso comum é “correndo contra o tempo”.

Para sobreviver nesse novo cenário, permeado por tecnologias com abundante informação, não basta a força física e os músculos, exige-se uma formação intelectual, que prepare o sujeito trabalhador para a o exercício do pensamento voltado a resolver problemas novos e imprevisíveis. Entra em cena, como proposta, a formação polivalente, que permite ao indivíduo realizar tarefas variadas, de modo a facilitar o trânsito entre um emprego e outro pois, nesse contexto, não é possível se pensar em estabilidade no emprego.

Assim, a busca pela escola, muitas vezes, motivada pela ilusão e o desejo de mudar de vida por meio da educação, mobiliza pessoas, que se afastam, ainda que temporariamente, de suas famílias, seus espaços geográficos e seguem em busca “dos sonhos”, leia-se sobrevivência.

Essas concepções, segundo Tonet (2007), estão baseadas em dois pressupostos: primeiro, que o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte da sua própria natureza, e o segundo é que a função essencial da educação é de preparar os indivíduos para o trabalho.

Admitindo a veracidade desses pressupostos, diz o autor (2007; p. 10): “nada mais justo que a educação seja avaliada em função da sua eficácia em providenciar uma preparação dos indivíduos adequada ao exercício profissional”.

Com a contribuição de Tonet (2007), foi possível questionar esses pressupostos e melhor compreender a problemática a que a educação está submetida atualmente e que tem deixado docentes, gestores, pais, alunos e todos os que estão envolvidos com a questão educacional confusos, desorientados, buscando incansavelmente respostas para os problemas com os quais depara a comunidade escolar.

Essa declaração não nos autoriza afirmar que as observações são definitivas, mas, sim, que podemos contribuir com o debate para que outras formas de ver e analisar a problemática educacional sejam postas na agenda científica.

Com relação ao primeiro pressuposto, Tonet (2007, p. 10 e 11) começa por problematizar a partir do próprio conceito de trabalho. Afirma, com base em Marx, que “o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social. Isto porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social”. O trabalho, é o elemento criador de valor de uso, entretanto, no capitalismo valor de troca. A categoria ontológica é de exclusividade do homem, a sua aceção acontece na relação dialética homem – natureza, o homem através do trabalho realiza a transformação na natureza e não se limita a adaptar-se a ela. Nesse processo se hominiza e ao mesmo tempo humaniza a natureza.

O trabalho como valor de troca, com o objetivo de atender à reprodução do capital e não às necessidades humanas, surge com a sociedade capitalista, portanto “o trabalho abstrato e a troca mercantil são componentes de uma forma histórica de sociabilidade, a sociabilidade regida pelo capital [...]” (TONET, 2007, p. 12).

Para ter correspondência com esse modelo de sociabilidade, “[...] a função hegemônica da educação é de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois nessa forma de sociabilidade o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral” (TONET, 2007, p.12).

Se entendermos, conforme os preceitos marxistas, que a sociedade capitalista não é homogênea, e, sim, uma totalidade contraditória²⁶, podemos, então, deduzir que a educação tem no capital a sua matriz de referência, a sua eficácia está vinculada ao desenvolvimento capitalista. Se existe contradição na matriz de referência, as crises que periodicamente ocorrem no capitalismo refletem-se diretamente na educação, mais especificamente na escola, por não conseguir responder às exigências do capital.

Considerando ainda que o modo de sobrevivência do ser social, em todas as suas dimensões: cultural, religiosa, afetiva, profissional, familiar está imbricado aos ditames do capital, sendo por ele controlado, a ação educativa também está voltada a essas dimensões. É preciso educar para a vida social. A função da escola assume uma dimensão macro. Nesse contexto, indagamos: como se comportar o trabalhador da educação, como atuar nessa estrutura?

Apenas a educação não é suficiente, entretanto, para sobrepujar as relações sociais que são desenvolvidas no seio de uma sociedade capitalista, outros elementos são definidores. Frigotto (1990) defende que a superação da forma capitalista de relações sociais só pode ser construída mediante a ação política nos sindicatos, nos partidos políticos, nas associações, dando passo decisivo de sair da resistência cotidiana e partir para a ação. Essas ações devem direcionar-se para as entranhas das mazelas das contradições da educação, que são contradições do capitalismo, mediante o fortalecimento e ampliação democrática da esfera pública, que se consubstancia na apropriação dos recursos públicos para aplicação social-educativa.

Outros estudiosos de origem marxista propõem o rompimento com esta forma de sociabilidade. Isso significa ter a coragem de romper com um modelo que se pretende

²⁶ Essa contradição pode ser observada nos feitos que foram e são realizados historicamente, a exemplo dos dois grandes acontecimentos ocorridos na humanidade, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa; ao mesmo tempo que proporcionaram melhorias para a humanidade, trazendo o progresso, a produção, também produziram problemas de ordem social astronômicos. O ser social passa a ter algum conforto material, mas em oposição convive com os efeitos ambientais, com a violência. Com as inovações tecnológicas fabricamos máquinas capazes de colher centenas de frutas por hora e deixamos desempregados milhares de trabalhadores que vão viver no submundo.

homogêneo, natural, insubstituível de sociedade-educação e buscar alternativas, que não têm receitas prontas, mas princípios a serem defendidos e postos em ação.

O agir implica reconhecer que os antagonismos são concretos e reais e a busca da sua superação precisa inscrever-se na perspectiva de convivência com a contradição; através do trabalho, na concepção anteriormente defendida, é que o ser social pode atuar na sociedade, no movimento real que supere o estado de coisas atual.

Voltemos mais uma vez a Tonet para clarificar essa afirmação:

O ato do trabalho, pois, implica uma atividade consciente e livre, uma vez que, ao contrário dos animais os homens não satisfazem as suas necessidades de maneira direta e imediata regido por leis genéticas, mas pela mediação de uma atividade que conhece e escolhe os materiais adequados, configura previamente um objetivo e transforma intencionalmente a natureza. [...] (TONET, 2007, p.15).

A cada período histórico testemunhamos a busca das pessoas para alcançar um grau a mais de qualificação, por compreenderem que, ao serem certificadas em um determinado nível, é possível ocupar espaços no setor produtivo. Desencadeia-se, assim, a luta por abertura de vagas nos níveis subsequentes, todavia, quando se permite a entrada dessas pessoas no espaço educacional, grau que um número maior de pessoas atinge, o mercado faz novas exigências, eleva o nível de conhecimento e/ou de certificação. Para Frigotto, “no plano da concepção da realidade histórica não estamos, pois, diante de um embate novo, mas apenas de questões e problemas que assumem um conteúdo histórico específico dentro das novas formas da sociabilidade capitalista” (FRIGOTTO, 1990, p. 29).

Marx e Engels (2004), em sua obra *A Ideologia Alemã*, ao referirem-se aos pensadores idealistas que supunham estar à margem de qualquer pressuposto, lembra-os de que “o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir e algumas coisas mais” (id; p.53). Para manter esses princípios básicos de existência, é preciso produzir, ou seja, trabalhar, lutar pela sobrevivência. O trabalho é inerente à condição humana.

No contexto atual, milhares de pessoas encontram-se ameaçadas dessa possibilidade, de poder contribuir para a própria existência ao iniciar sua vida profissional, tanto em nível individual como coletivo, não por opção, mas por imposição de um mundo regido por

princípios e ideologias individualistas, centralizadoras, que visam ao bem-estar de poucos em detrimento da exclusão da maioria.

No Brasil, a taxa de desemprego²⁷ em 2006 foi de 9,97. Esse índice sofre variações a depender do nível de escolaridade e região geográfica, chegando a alcançar 36,5 em Salvador –Ba entre os trabalhadores que possuem ensino médio incompleto. A tabela 03, abaixo, revela essa realidade.

**Tabela 03: TAXA DE DESEMPREGO SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIDADE
REGIÕES METROPOLITANAS E DISTRITO FEDERAL 2006 (EM %)**

Nível de escolaridade	São Paulo	Porto Alegre	Belo Horizonte	Salvador	Recife	Distrito Federal
Analfabeto	12,5	(2)	(2)	(2)	11,6	(2)
Ensino fundamental incompleto(1)	15,6	16,6	13,8	25,6	20,3	21,5
Ensino fundamental completo	19,4	17,4	16,8	24,8	23,0	22,7
Ensino médio incompleto	30,4	23,2	25,7	36,5	34,2	33,1
Ensino médio completo	16,4	13,1	13,1	24,1	23,4	18,6
Ensino superior incompleto	12,7	10,4	14,2	21,0	17,7	16,8
Ensino superior completo	5,8	5,1	5,9	7,5	6,9	5,8

Fonte: DIEESE/Seade, MTE/FAT e convênios regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego

Elaboração: DIEESE

Notas: (1) Inclui alfabetizados sem escolarização.

(2) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria

Os princípios abordados abarcam todos os aspectos da sociedade, o capital se sobrepõe ao humano, o mercado dita as regras e a competitividade passa a ser a única alternativa de permanência no espaço geopolítico. Nessa “incorrigível lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p.5), a educação também é impactada. As reformas educacionais realizadas, a partir da década de 1980, em vários países e, no Brasil, na década de 1990 não conseguem atingir a essência, a estrutura e cumprem a função de colaboradora das reformas gerais. A educação se articula com a produtividade, o viés econômico é determinista, as políticas educacionais são regidas pelo aspecto econômico e a ele subordinadas.

Não obstante, sendo o homem o único animal que age sobre a natureza para transformá-la através do trabalho, a educação precisa contribuir com a sociedade para além do econômico, os demais aspectos: social, cultural, político, deve ser considerado e valorizado na práxis humana. O viés exclusivamente econômico é reducionista, limita apenas a dimensão

²⁷Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Taxa_de_desemprego_no_Brasil. Acesso em 04 de out de 2009.

técnica da formação. O trabalho é o princípio educativo, é ação humana intencional que tem como objetivo a formação e desenvolvimento humano, visando a mudanças qualitativas em cada indivíduo singular, utilizando-se de conteúdos que são produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991).

Carvalho (2003) compreende que a educação profissional explicita que prepara para o trabalho. Suas análises têm como pressuposto as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da consolidação do paradigma técnico-econômico, que altera o capitalismo contemporâneo e, conseqüentemente, o mercado de trabalho, que passa a exigir um profissional com novas habilidades, transferindo para a escola a sua formação, portanto a busca pela qualificação atribui singular importância à educação profissional.

A educação, tem nesse processo, relevante significação em virtude de as empresas que primam por conhecimento exigirem um vigoroso trabalho intelectual de todo o pessoal. Acrescenta Carvalho: “o desempenho do trabalhador inclui tanto as capacidades cognitivas, quanto as não cognitivas: afetos, emoções, imaginação, criatividade, etc.” (TEDESCO, 1998, *apud* CARVALHO, 2003, p.71).

A pesquisadora Acácia Kuenzer (1997), ao discutir as mudanças no mundo do trabalho e a educação profissional, fez uma longa reflexão acerca da necessidade de trabalhadores terem acesso a todas as etapas da educação (ensino fundamental e médio) de qualidade, com uma pedagogia voltada ao mundo do trabalho, e não ficarem reféns dos cursos profissionalizantes de curta duração que, muitas vezes, servem apenas para acumular títulos.

Gentili (2005) apresenta três teses sobre a relação trabalho e educação, em tempos neoliberais. No decorrer da sua abordagem, o autor fala sobre a Teoria do Capital Humano; a empregabilidade vinculada à educação; e a desintegração social promovida pelos regimes neoliberais. Enfocaremos as ideias do autor por sua pertinência à discussão da temática que estamos desenvolvendo, principalmente a segunda e a terceira tese.

De acordo com Gentili (2005), a Teoria do Capital Humano surge em uma conjuntura de desenvolvimento econômico capitalista em um Estado de bem-estar social, tendo como promessa a conquista do pleno emprego; quanto maior a escolaridade, mais oportunidades de conseguir o pleno emprego surgiriam. Com o declínio do capitalismo e a efetivação da sua crise, nas décadas de 70 e 80 do século XX, põe-se em xeque a vinculação da escolaridade ao desenvolvimento econômico.

As mudanças ocorridas no mundo capitalista globalizado provocam uma reflexão acerca da função econômica atribuída à escola. A Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase da função da escola como âmbito de formação para o emprego. A promessa da escola de incluir os escolarizados no mercado de trabalho - estudar para conseguir um bom emprego - não se materializou. Nas últimas décadas do século XX e primeira década do novo século, aumentou o número de matrículas no ensino fundamental e médio. Jovens com idade para ingressar no mercado de trabalho chegam às dependências das escolas, são certificados, mas não conseguem ingressar no mercado de trabalho formal, não conseguem o seu primeiro emprego. No Brasil, a busca pelo primeiro emprego passou a fazer parte de campanhas governamentais e institucionais, incentivando as empresas a contratar, assinar carteira para que se efetive o sonho do primeiro emprego.

[...] Com efeito, a ruptura da promessa da escola como entidade integradora começou a se desencadear de forma definida nos anos de 1980, justamente num contexto de revalorização do papel econômico, de educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira “Sociedade do Conhecimento” na Terceira Revolução Industrial) e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deveriam realizar para a competitividade das economias na era da globalização (GENTILI, 2005, p.49).

Com relação à segunda tese defendida pelo autor, intitulada - “Empregabilidade”, é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade – também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática. Dessa tese, foram extraídas as seguintes considerações:

Para ocultar as causas do desemprego e diminuir os riscos sociais, o termo empregabilidade ganhou evidência nos discursos dos governos neoliberais nos quais para sua efetivação, faz-se mister a dinamização do mercado de trabalho mediante a redução dos encargos patronais, a flexibilização das leis trabalhistas e a formação profissional permanente.

No tocante à flexibilização das leis trabalhistas, há estudos que procuram demonstrar que, através da desregulamentação do mercado de trabalho, o capital humano fica livre para concorrência.

O reconhecimento do papel econômico da educação pode ser visto na própria origem da escola pública como escola de massa, posta com clareza na teoria de Keynes, ao propor políticas voltadas ao bem-estar social, que inclui o pleno emprego como requisito de uma

política de desenvolvimento duradouro. A Teoria do Capital Humano é o instrumento intelectual que ratifica e legitima a escola e as políticas educacionais neoliberais como integradoras dos indivíduos à vida produtiva para a sociabilidade do capital.

[...] Nesse sentido, a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, mas acaba com o nexo que se estabeleceu entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências, e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é de fato um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social).[...] (GENTILI, 2005, p. 53-54).

Essa concepção predominante na sociedade, em que se descaracteriza o princípio do trabalho e da educação como direito, transforma o indivíduo em consumidor de conhecimento. Dependendo da mercadoria consumida, o indivíduo pode habilitar-se a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. Na condição de consumidor, o indivíduo pode escolher a educação que melhor o prepare para a empregabilidade, pagando por isso, o preço que o mercado determinar.

A terceira tese referenciada por Gentili (2005) diz que a desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam, mas não, necessariamente, de uma forma positiva.

Para sustentar a sua tese, o autor coloca que mais educação necessariamente não significa maior desenvolvimento econômico e, para exemplificar, utiliza-se do Brasil, mostrando que não há uma correlação entre educação e desenvolvimento econômico. Leiam-se suas palavras:

durante a segunda metade do século XX o país foi a economia mais dinâmica do planeta apresentando significativos índices de crescimento no volume de riquezas acumuladas, situação que conviveu com também espetaculares índices de concentração de renda, pobreza, exclusão e segregação social da grande maioria do povo brasileiro (GENTILI, 2005, p.56 – 57).

Considerando que desenvolvimento é um modelo e não um princípio, o modelo adotado pelo Brasil pautou-se na desigualdade, na exclusão e no privilégio de uma minoria, descaracterizando a crença de que a educação é a chave da felicidade.

Nesse cenário, as promessas da Teoria do Capital Humano não se materializaram na América Latina, em particular no Brasil. O aumento nos índices de escolarização é comprovado, o que não aconteceu no nível da renda. É preciso que, simultâneo à escolarização, haja oportunidades para os jovens mostrarem seus talentos, que haja investimento no mercado interno, valorização do produto regional. Enfim, que o modelo de desenvolvimento não seja pautado apenas no aspecto econômico, mas que compreenda todas as dimensões humanas.

Frente às discussões realizadas que envolvem a relação da escola com o desenvolvimento econômico, é possível compreender a incansável busca dos jovens pelo mercado de trabalho com a firme crença de que, através da educação, em particular dos cursos técnicos, tudo pode ser resolvido. A Teoria do Capital Humano, ao enfatizar a defesa intransigente da qualificação pessoal, da acumulação do conhecimento, transforma os indivíduos em fornecedores de capital, em produtor de mais valia relativa²⁸, o que requer um investimento individual para melhor competir na sociedade.

Assim, diante das profundas modificações ocorridas no mundo do trabalho, com as ideias neoliberais, donde reestruturação produtiva, novos desafios são postos à educação e consequentemente aos jovens trabalhadores que transitam por essa atual realidade. Propomos, portanto, uma educação para além do capital, como afirma Frigotto (2000), Mészáros, (2005) e Pires (2005) e outros estudiosos dessa área do conhecimento. Uma educação que esteja voltada à formação humana, formação integral do homem.

2.4.1- Formação humana

Historicamente, entre algumas civilizações o desejo por uma sólida formação do homem era latente. Por exemplo, na Grécia, esse objetivo se traduziu através da palavra

²⁸ Aumentos na produtividade resultantes de novos métodos de produção nos quais o trabalho morto sob a forma de máquinas assume o lugar do trabalho vivo. Resulta da partilha, entre todos os capitais, dos benefícios dos aumentos de produtividade em algum setor que produz bens de consumo dos trabalhadores. reduzem o valor dos bens individuais produzidos, diminuindo o tempo de trabalho necessário. (Dicionário do Pensamento Marxista; 2001, p. 228)

Paidéia, que significa buscar desenvolver no homem o que é específico da natureza humana: o espírito e a vida política, porém só quem usufruía desse princípio eram os cidadãos livres.

Com a ascensão do capitalismo, a expressão formação humana é substituída por formação cultural, a mudança gráfica também representa mudança na concepção do termo, que passa a ser utilizado sem a ênfase na vida política.

Marx desenvolve uma concepção radicalmente nova de formação humana que articula espírito e matéria, subjetivo e objetivo, interioridade e exterioridade no ser social.

Segundo Tonet (2007, p.75), “a formação humana é sempre histórica e socialmente datada. Por isso mesmo não é possível definir de uma vez para sempre, o que ela seja como se fosse um ideal a ser perseguido [...]”. Contudo o autor assim se posiciona: “se definirmos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana [...]” (TONET, 2007, p.78).

Mas em que consiste formar o homem integralmente?

Para essa pergunta sempre se tem resposta, mesmo que não seja respaldada em uma reflexão teórica consistente. Para muitos profissionais da área educacional, a formação integral do cidadão consiste em formar

indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta (TONET, 2007, p.79).

Não é possível continuar com o discurso da formação integral sem considerar essas prerrogativas, mesmo que haja uma intencionalidade da instituição escolar, é preciso ter a consciência da complexidade que implica a expressão. É necessário, ainda, compreender que esse é um processo, um ideal a ser perseguido na escola e fora dela. A escola não pode assumir sozinha essa responsabilidade, mas também não pode eximir-se dela com a clareza que lhe é necessária, uma vez que essa é uma proposta idealista.

Todavia vale um esclarecimento: na sociedade burguesa liberal, os cidadãos acreditam firmemente que todos são iguais, inclusive é princípio estabelecido juridicamente. Sendo assim, espera-se que a educação garanta a todos a formação acima descrita; quando esse objetivo não é alcançado, procuram-se as respostas do insucesso superficialmente: na

desmotivação do aluno, na família, na gestão escolar, no docente, mas não se busca a matriz de referência, a sociabilidade capitalista.

Existe uma contradição entre o discurso e a realidade objetiva, aquilo que dispomos, então, é uma “desigualdade real e igualdade formal” e essa condição não pode ser vista como momentos separados, mas partes de uma mesma totalidade.

2.5 – A Relação Instituto Federal de Educação/campo/capitalismo.

Os IFET's, por atuarem com a formação profissional tecnológica, guardam uma estreita relação entre educação, trabalho, desenvolvimento e capitalismo, visto que a educação ministrada nesses estabelecimentos está voltada para o setor desenvolvimentista, que tem como parâmetro o modelo capitalista. As empresas estabelecem com os institutos uma relação utilitarista, tendo em vista alocar mão de obra qualificada que atenda às exigências postas pelo padrão mercadológico vigente.

O capitalismo, por ser rigoroso nas suas ações, acaba por determinar a forma e o conteúdo de ensino a ser ministrado nas instituições formais de educação e a sua relação entre trabalho e desenvolvimento. Para o modelo de sociabilidade capitalista, interessa o homem que seja capaz de utilizar bem sua força de trabalho a serviço da produção. Nesse estilo de sociabilidade, não importa a formação integral do cidadão, cabe à educação, como ferramenta do capitalismo, desenvolver as competências do indivíduo de modo que ele seja capaz de repassar para o capital os conhecimentos tácitos²⁹. O desenvolvimento, nessa concepção, é voltado apenas para a produção, sem considerar os eventuais problemas de ordem social e ambiental que possa causar à humanidade e ao planeta.

O gestor do IFBaiano/*Campus* Guanambi, acredita que a educação pode mover uma nova ação para que mude essas concepções utilizadas na sociedade. Quanto a esse assunto, assim se posiciona o gestor:

Talvez seria até muita audácia ver a superação do capitalismo, que não é fácil, mas diante das circunstâncias que nós enfrentamos hoje no mundo, as grandes catástrofes, da questão ambiental que passa a ser também agora até mesmo a preocupação do capitalismo, porque o mundo não se sustenta mais

²⁹Síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não são sistematizados e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico (KUENZER, 2002).

da forma que está sendo posta, de como foi posto, desde a época mais recente do capitalismo, no início do século XX, [...] eu faço uma crítica em relação às escolas técnicas, e a nossa também não está fora dessa realidade, é que volta muito a sua atuação pedagógica para o campo da produção, com um aprofundamento na questão tecnicista, que foi bastante massificada no período ditatorial do Brasil e que teve um reflexo muito profundo dentro das instituições de escolas técnicas, principalmente nas técnicas federais, o ensino foi baseado no estímulo resposta do Skinner, na concepção do behaviorismo que ainda é muito forte dentro das nossas instituições, que a gente busca superar [...] (Gestor).

Prosseguindo com a sua reflexão acerca da relação entre educação, trabalho, desenvolvimento e capitalismo, o gestor então expressa suas conclusões:

Trocando em poucas palavras, educação é um instrumento muito importante que pode às vezes formar um cidadão completo, não apenas para as exigências do mercado de trabalho, mas também na sua formação plena de cidadania, de cidadão consciente. A concepção de trabalho, existe o trabalho como labor e a concepção de trabalho pelo mercado, que é o que flui realmente, o mercado de trabalho, porque todo mundo trabalha, pelo menos na concepção de Gramsci e de Max, agora só é reconhecido pela sociedade aquele trabalho que é reconhecido pelo mercado de trabalho, (...). Então essa concepção de trabalho é muito ampla e hoje o que mais está se desenvolvendo na questão do desenvolvimento, é a questão do desenvolvimento sustentável, que o desenvolvimento como está sendo posto pelo capitalismo, ele não é sustentável, ele é mercado (Gestor).

De acordo com as DCNEPNTs, Agropecuária corresponde a uma área profissional e pode ter várias habilitações, sendo que cada habilitação, ao ser oferecida, deve respeitar o limite mínimo de 1.200 horas e apresentar as competências que deverão ser desenvolvidas nos trabalhadores de acordo com as características da área.

O IFBaiano/Campus Guanambi, no Relatório de Gestão 2008, no II objetivo versa sobre colaborar com o desenvolvimento agropecuário, agroindustrial e de serviços da região, através de ações articuladas com o setor produtivo e a sociedade em geral. Desta forma, a implantação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, o concomitante e o subsequente vai, ao encontro desse objetivo. Quando integrado ao ensino médio, o curso destina-se aos egressos, aprovados no processo seletivo, do ensino fundamental, é constituído de regime seriado, sem terminalidade, com matrícula única para o Ensino Médio e a Educação Profissional. Possui uma só matriz curricular e confere o Diploma de Técnico em Agropecuária aos seus concluintes.

De acordo com os dados do censo escolar em 2009, foram efetivadas 861.114 matrículas na educação técnica profissional de nível médio, em todo o país, distribuídas em 3.535 estabelecimentos de ensino, disseminadas em 20 áreas profissionais. A rede pública foi responsável por 383.457 matrículas, que correspondem a 44,5% do total, em 1.173 estabelecimentos de ensino. A rede privada matriculou 477.657 alunos, 55,5%, em 2.362 estabelecimentos de ensino em todo o país. A Tabela 04 traz informações sobre o número de matrículas e os estabelecimentos de educação profissional por dependência administrativa e segundo a região geográfica e a unidade da federação referente ao ano de 2009.

Tabela 04: Matrículas e Estabelecimentos da Educação Profissional por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009

Unidade da Federação	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Matrícula	Instituição	Matrícula	Instituição	Matrícula	Instituição	Matrícula	Instituição
Brasil	86.634	210	271.128	846	25.695	117	477.657	2.362
Norte	8.213	22	18.302	64	105	02	15.015	66
Nordeste	20.991	64	22.072	85	1.728	08	43.947	189
Sudeste	30.327	71	156.254	337	22.057	98	309.138	1.639
Sul	22.814	40	63.587	329	1.618	07	83.297	355
C. Oeste	4.289	13	10.913	31	187	02	26.260	113

Fonte. MEC/Inep/Deed.

A região Sudeste é responsável pelo maior número de matrículas, com 617.776 alunos matriculados; seguida da região Sul, com, 171.316 matrículas. A região Nordeste matriculou em, 2009, 88.738 alunos, na educação profissional, e nesta a rede pública foi responsável por 44. 791 matrículas. Por ser o número de matrículas superior na rede pública na região Nordeste, torna-se essa região diferente das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Entretanto, ao analisar o número de matrículas efetuado na iniciativa privada, a região Sudeste se destaca com 65% do total, ou seja, 309.138 matriculados.

Historicamente, a educação profissional caracterizou-se pela formação do estudante do sexo masculino explicitando claramente a finalidade de formação para o trabalho, diferentemente do ensino propedêutico onde tal formação inicial profissional se faz no ensino superior.

É evidente o preconceito com o ensino técnico profissionalizante, está inscrito até mesmo na forma de expressar a questão da preparação para o trabalho, de tal ordem que só recentemente o curso superior tem sido denominado de iniciação à profissionalização. A

palavra trabalho, raramente aparece relacionada ao ensino superior. Uma das características dessa realidade vem sofrendo alterações devido ao crescimento quantitativo do número de mulheres que ingressam no mercado de trabalho, levando-as, também, a busca de profissionalização em cursos técnicos profissionalizantes.

No conjunto dos dados em nível nacional, ocorrem mudanças no perfil dos estudantes, cresce o número de estudantes do sexo feminino³⁰, chegando a ultrapassar o sexo masculino em 2004. A exigência do mercado por trabalhador qualificado fez com que muitos cidadãos voltassem aos bancos da escola para darem continuidade aos estudos. Assim, o número de matrículas na faixa etária acima de 25 anos também aumentou de forma significativa.

O IFBaiano/*Campus* Guanambi não acompanha a tendência nacional no tocante à variável sexo, devido ao fato de os cursos oferecidos serem socialmente e historicamente mais adequados ao sexo masculino, como: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria e Técnico em Informática Integrados ao Ensino Médio, este último na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia e em Agricultura subsequentes ao Ensino Médio.

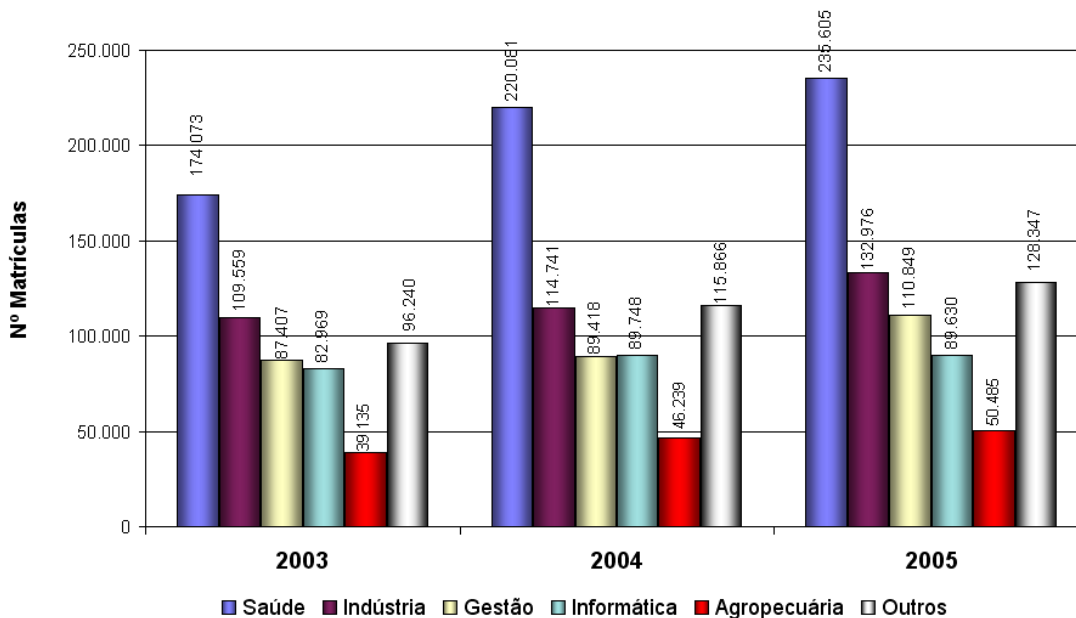
Dentre as 20 áreas profissionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, as matrículas no ano de 2005, considerando a procura, pode ser assim ordenada: 1º área de saúde com 236 mil alunos, o equivalente a 31,5% do total de matrículas, 2º área de Indústria com 132.976 alunos, 17,8% do total, 3º a área de Gestão com 110.849 alunos representando 14,8% das matrículas, 4º Informática com 89.630 alunos, o equivalente a 12%, e em 5º a área de Agropecuária com 50.485, alunos referentes a 6,8% do total de matrículas. O gráfico nº 01 permite uma melhor visualização e compreensão dos dados.

Ainda de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/1999, o curso Técnico em Agropecuária habilitará o profissional a analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas; planejar, organizar e monitorar: o uso e manejo do solo de acordo com suas características e aptidão agrícola; auxiliar em trabalhos de pesquisa; obtenção e preparo da produção animal; aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agroindustriais; elaborar programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;

³⁰Essa alteração acontece em virtude da área de saúde, que tem o maior peso no total de matrículas na educação profissional, em torno de 30%, e deste universo cerca de 70,5% são mulheres.

planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita; conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.

Gráfico 1 - Matrículas no Educação Profissional, por Ano, segundo a Área Profissional, 2003 a 2005 - Brasil



Para conhecer a concepção dos alunos sobre as habilidades requeridas para um técnico em agropecuária, foi solicitado dos alunos que marcassem dentre as várias habilidades propostas, aquelas que eles se sentem capazes de realizar, tendo por base os estudos realizados no curso.

Das habilidades previstas, apenas a que versa sobre “conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados”, obteve um número menor de indicação, todas as demais foram consideradas necessárias e os alunos dizem sentirem-se aptos a desempenharem no decorrer da profissão.

A especificidade desta habilidade tem exigido para o enfrentamento do mercado de trabalho muito além do curso técnico, pois geralmente quem ocupa esse espaço são arquitetos, engenheiros, agrônomos, com curso de pós-graduação nesta área.

O curso Técnico em Agropecuária está entre os cinco mais procurados no Brasil e obteve um crescimento no período de 2003 a 2005. No IFBaiano-Campus Guanambi, o crescimento é superior à média nacional, a demanda pelo curso aumentou consideravelmente.

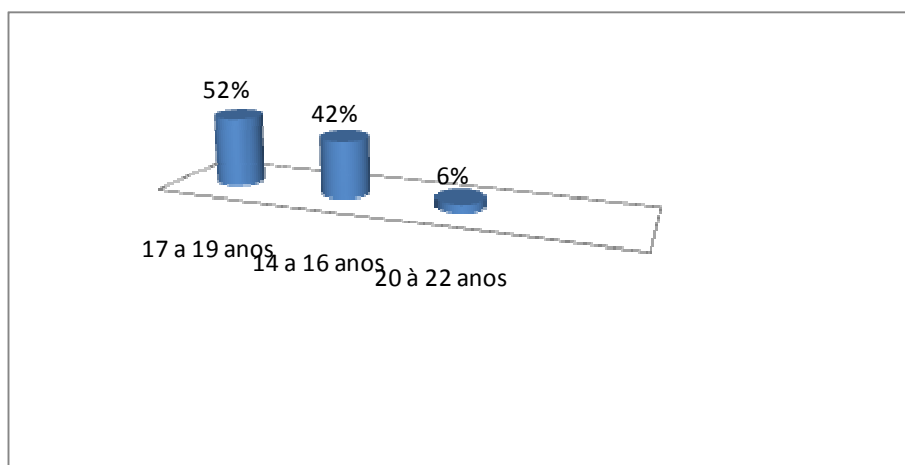
No processo seletivo de 2009, o número de candidatos por vaga foi de 7,5%, ou seja, foram inscritos 607 alunos para ocupar as 80 vagas disponibilizadas.

Como já anunciado, neste texto, o perfil dos alunos referente à faixa etária sofre modificações, com um crescimento nas faixas etárias acima de 25 anos de idade, todavia a faixa etária que predomina é de 15 a 19 anos, o que representa 32,5% do total de matrículas, seguido da faixa etária de 20 a 24 anos, que corresponde a 30,7%.

No curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio oferecido pelo IFBaiano-*Campus* Guanambi, a faixa etária predominante é de 17 a 19, com 52 %, seguida de 14 a16, que corresponde a 42%, conforme demonstrado no gráfico 02.

A área de Agropecuária recebeu, em 2005, 42.837 matrículas distribuídas por faixas etárias. Na região Nordeste foram 9.644 matrículas, ocupando o 3º lugar de preferência, o que altera a ordem no cenário nacional, onde a área de Agropecuária ocupa o 5º lugar na ordem de quantitativo de matrículas.

Gráfico 02: Faixa etária dos estudantes do 3º ano do curso Técnico Agropecuário integrado ao ensino médio do IFBaiano*Campus* Guanambi, em 2010.



Os concluintes da área de Agropecuária no ano de 2005 ocupam a mesma ordem de importância no cenário nacional, 5º lugar. Na região Nordeste esse dado sofre alteração, os concluintes passam a ocupar o 4º lugar.

Considerando os concluintes em 2005 e a matrícula efetivada na área de Agropecuária, essa área de ocupação profissional cresce de forma significativa na região

Nordeste, passando a ocupar o 3º lugar na preferência dos que vivem do trabalho, nesta região geográfica.

Dos cursos oferecidos por dependência administrativa, do total de 7.940, 5.339 são oferecidos em dependência administrativa privada. A região Nordeste é exceção, haja vista que, do total de 599 cursos oferecidos, 315 acontecem em dependência administrativa pública, sendo 244 em dependência federal.

Na área de Agropecuária, foco do nosso interesse, esses números são bem expressivos. Dos 463 cursos oferecidos em 2005, em todo o país, 400 foram oferecidos em dependência pública, sendo 203 na federal. Fazendo um contraponto com a área de saúde, a diferença é extraordinária. Dos 2.485 cursos oferecidos, a iniciativa privada foi responsável por 2.153. Há que se levar em consideração que são cursos também caros e a demanda é de pessoas com baixo poder aquisitivo. No tocante à região Nordeste, dos 96 cursos oferecidos na área de Agropecuária, 90 cursos ficaram a cargo da rede pública, sendo 69 cursos oferecidos na rede federal de educação.

Esses dados levam-nos a concluir que as Instituições Federais ainda possuem o controle da área de Agropecuária. A política econômica em vigor possibilitou a ascensão da burguesia interna industrial e do agronegócio (BOITO JÚNIOR, 2007). Esses setores são subsidiados pelo Estado das mais variadas formas, sendo uma delas a disponibilização de recursos humanos e tecnológicos dos Institutos Federais que, com os cursos técnicos em agropecuária, contribuem para o fortalecimento do setor produtivo.

No nosso entendimento, o trabalho desenvolvido nesta área de ensino, extensão e pesquisa deveriam contemplar não só o agronegócio, como também a implantação de políticas públicas a serviço do desenvolvimento sustentável, em particular responder às especificidades dos pequenos e médios proprietários rurais, que produzem para o mercado interno.

Os elementos apresentados e discutidos no decorrer do capítulo reforçam a compreensão que possui a sociedade de atribuir à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, sem considerar os interesses de outros segmentos que compõem o tecido social.

A função social da educação está sob o controle do mercado, pressionada pelas análises dos economistas e “homens de negócios”, vista com exclusividade como responsável para a qualificação da mão de obra, ou seja, possibilitar às empresas o aumento da mais-valia relativa, uma vez que, para explorar a mais-valia relativa, não existe limite.

O debate sobre o trabalho ganha relevância. Com todo o processo de metamorfose sofrida nas últimas décadas acerca do seu conceito e concepção, o que é possível constatar, com o uso recorrente das tecnologias, é o deslocamento da exploração da força de trabalho para a dimensão intelectual. Os novos postos de trabalho são diferenciados, contudo eles não deixam de existir. Seja qual for o padrão utilizado para realização do trabalho, na sociedade capitalista ele continua desempenhando a função de produzir valores de troca, portanto o trabalho continua presente e indispensável para existência humana.

CAPITULO III

Educação e o desenvolvimento sócio-político e econômico da Serra Geral da Bahia: contribuições da pesquisa

São várias as iniciativas que surgem no mundo do trabalho, no ramo produtivo em que as pessoas procuram se organizar e agir coletivamente. Nesses processos, está presente a dimensão educativa. É possível constatar que, a partir da segunda metade do século XX com a recomendação do Banco Mundial, em alguns Estados foram realizadas ações denominadas de "educação para o desenvolvimento". Entretanto, a compreensão dos responsáveis, para desenvolver tais ações, limitava-se às propostas de currículos priorizando o praticismo voltado ao preparo das pessoas para servirem às empresas e ao capital internacional desconsiderando a formação humanística, elemento indispensável à emancipação humana.

Existe, hoje, no Brasil, uma tendência que defende a possibilidade da transformação econômica, política e social ocorrer a partir de ações locais, que os habitantes de cada região possam propor mudanças, ações governamentais, através dos orçamentos participativos, dos planos diretores. Essas iniciativas possibilitam uma inversão de comportamento, de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, do pessimismo passivo os munícipes passam a atuar como cidadãos capazes de tomar o destino nas mãos, alterando a dinâmica social local.

Considerando que as ciências humanas e sociais têm como foco, o ser humano, assim deveria trabalhar de forma articulada dialogando e solucionando os problemas do homem enquanto ser social. O vínculo entre educação, trabalho e desenvolvimento econômico sempre existiu, mesmo que não houvesse esse reconhecimento. Assim sendo, é preciso que as teorias pedagógicas compreendam a importância desses elementos, trabalho e economia nas pesquisas que versam sobre a Pedagogia enquanto ciência que tem o fenômeno educativo como objeto de estudo.

Em "Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica", Arroyo (1998) propõe um novo modo de pensar não só a pedagogia, mas também, o mundo e o ser humano. Para o autor, não há, atualmente, um intercâmbio entre as várias áreas do conhecimento, provocando assim certa falta de consistência e, conseqüentemente, atrapalhando as percepções e o próprio andamento da ação educativa. Com isso, ele entende ser necessário um maior diálogo entre as

ciências, insistindo que em todas elas há um caráter pedagógico e humano, possibilitando uma maior proximidade entre a realidade e as teorias.

O intento deste capítulo é buscar o dialogo entre a educação profissional, o trabalho e o desenvolvimento sócio-político econômico da região da Serra Geral da Bahia, especificamente os municípios que fazem parte do Sertão Produtivo e constituem a base de ação do IFBaiano/*Campus* Guanambi, tendo como referência o curso técnico agropecuário. As análises serão feitas tendo por parâmetro as novas configurações da educação profissional e do desenvolvimento regional ocorrida a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) e de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010).

3.1 – O processo produtivo na Serra Geral da Bahia

3.1.1- Divisão do estado em territórios³¹ de identidade

No cenário nacional, historicamente a agricultura representou um diferencial para a economia brasileira. A presença dos produtos agrícolas, nos ciclos econômicos, define bem essa afirmativa. As monoculturas brasileiras ganharam fama internacional e levaram o nome do Brasil para grandes economias, a exemplo do ciclo da cana-de-açúcar, do café, da soja. No nível interno, destaca-se a grande contribuição, na década de 1930, para alavancar o processo de modernização da economia no Brasil contribuindo de forma decisiva para a industrialização. É um vetor econômico de destaque responsável pela elevação do PIB nacional. Na Bahia, o setor da agricultura é responsável por 24% do PIB, no conjunto das

³¹Segundo Milton Santos território é entendido, geralmente, como a extensão geográfica apropriada e usada. “[...] Num sentido mais restrito, o território é um nome político para o espaço de um país. Em outras palavras, a existência de um país supõe um território”. O uso do território é diferente nos diversos momentos históricos daí a necessidade de compreender as suas formas de uso no processo de evolução interligado com “a história particular e a história global, o comportamento do Estado e da nação (ou nações) e, certamente as feições regionais” (SANTOS, 2008, p.20).

O autor ainda coloca que “o uso do território pode ser definido pela implementação de infra-estrutura [...] mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade. São os movimentos da população, a distribuição da agricultura, da indústria e dos serviços, o arcabouço normativo, incluídos a legislação civil, fiscal e financeira que, juntamente com o alcance e a extensão da cidadania, configuram as funções do nosso espaço geográfico” (SANTOS, 2008, p.21).

O território é regulado politicamente pelo mercado devido o peso do mercado externo na vida econômica do país e o seu uso é inovado em virtude das técnicas organizacionais utilizadas na agricultura. Também “o território é revelador de diferenças, às vezes agudas, de condições de vida da população” (SANTOS, 2008, p.225).

exportações responde por 37% dos produtos exportados e por 30% dos empregos gerados no Estado (Plano Agrícola e Pecuário do Estado da Bahia (PAP-BA), para a safra 2010/2011).

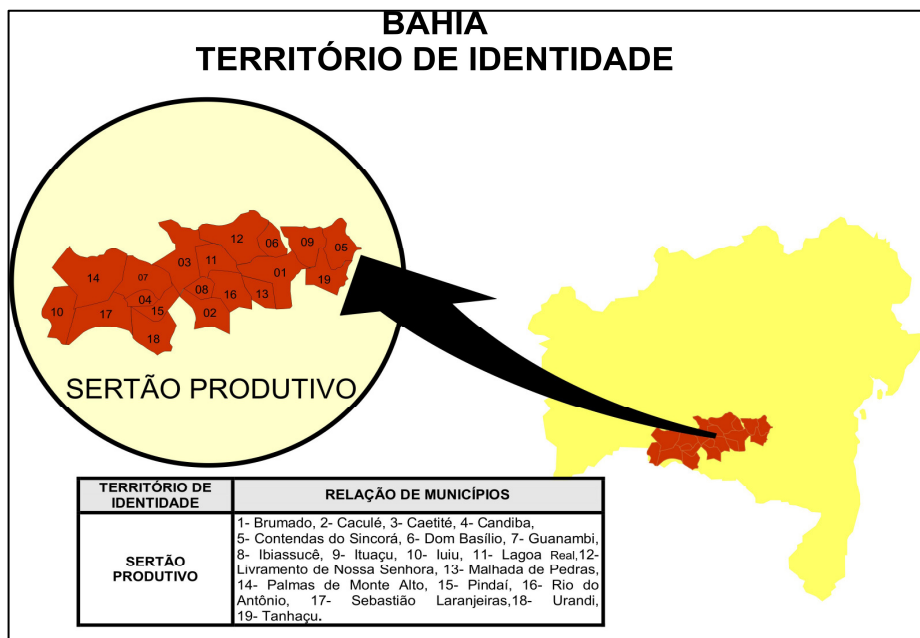
Segundo dados da Secretaria de Agricultura a Bahia está dividida em vinte e seis territórios de identidade. Dos municípios que estão inseridos na base de atendimento do IFBaiano/*Campus* Guanambi, a quase totalidade fazem parte do décimo terceiro território, denominado de Sertão Produtivo que compreende dezenove municípios

3.1.2- Território do Sertão Produtivo

Os 19 municípios integram a região da Serra Geral da Bahia possuem uma diversidade de produção, aspectos geográficos, desenvolvimento social, histórico, político, dentre outros. Tem municípios novos, com pouco tempo de emancipação política, como existem municípios que surgiram desde o século XIX. Essa diversidade faz da região um espaço fértil de estudos e pesquisas.

A Figura 01 localiza o território do Sertão Produtivo no Estado da Bahia e denomina seus dezenove municípios.

Figura 01



Dentre a cadeia produtiva do Estado da Bahia, o sertão produtivo colabora com vinte e três itens que são produzidos, para além da subsistência familiar, comercializados em feiras livres e para exportação.

A Secretaria de Agricultura do Estado da Bahia relacionou os principais produtos agrícolas que geraram renda para o Estado, em fevereiro de 2009, totalizando vinte itens. Nesta relação, foram identificados treze produtos que integram as terras férteis do sertão produtivo, excetuando o amendoim, a batata inglesa, o cacau, a pimenta do reino, a soja (em grão), o trigo (em grão) e a uva. Destaca-se que o algodão herbáceo (em caroço) ficou em primeiro lugar e a banana ocupou o 4º lugar em nível de valores rentáveis.

Há que se diferenciar os produtos agrícolas para a exportação e os produtos para o mercado interno como a pimenta do reino, a batata inglesa, o amendoim, melancia, maracujá, dentre outros, pois não compõe a base de exportação do setor de agronegócio, e como diz Boito Júnior (2007, p. 61) da burguesia “beneficiária direta dos recursos estatais” e não fazem parte do grande capital nacional, ou estrangeiro, cuja maior parcela de mais valia vem da área de serviços de exportação e não diretamente da produção agrícola.

O gráfico 03 explicita os produtos agrícolas e a quantidade de municípios onde estes produtos são cultivados.

A fibra do algodão é comercializada no mercado internacional nos países asiáticos com notável reconhecimento, destaca-se como a melhor fibra do Brasil e está entre uma das melhores do mundo.

Segundo o presidente da Associação brasileira de produtores de algodão - Abapa (2008) “O algodão é uma *commodity*³², mas a qualidade de cada produto lhe confere uma condição especial”. A safra na Bahia em 2007/2008 foi de 260 arrobas/ha, a produção foi de 1,1 milhões de toneladas em uma área plantada de 297.767 ha. A diminuição da área plantada nos Estados Unidos, um dos maiores produtores mundiais do algodão, beneficia o Estado da

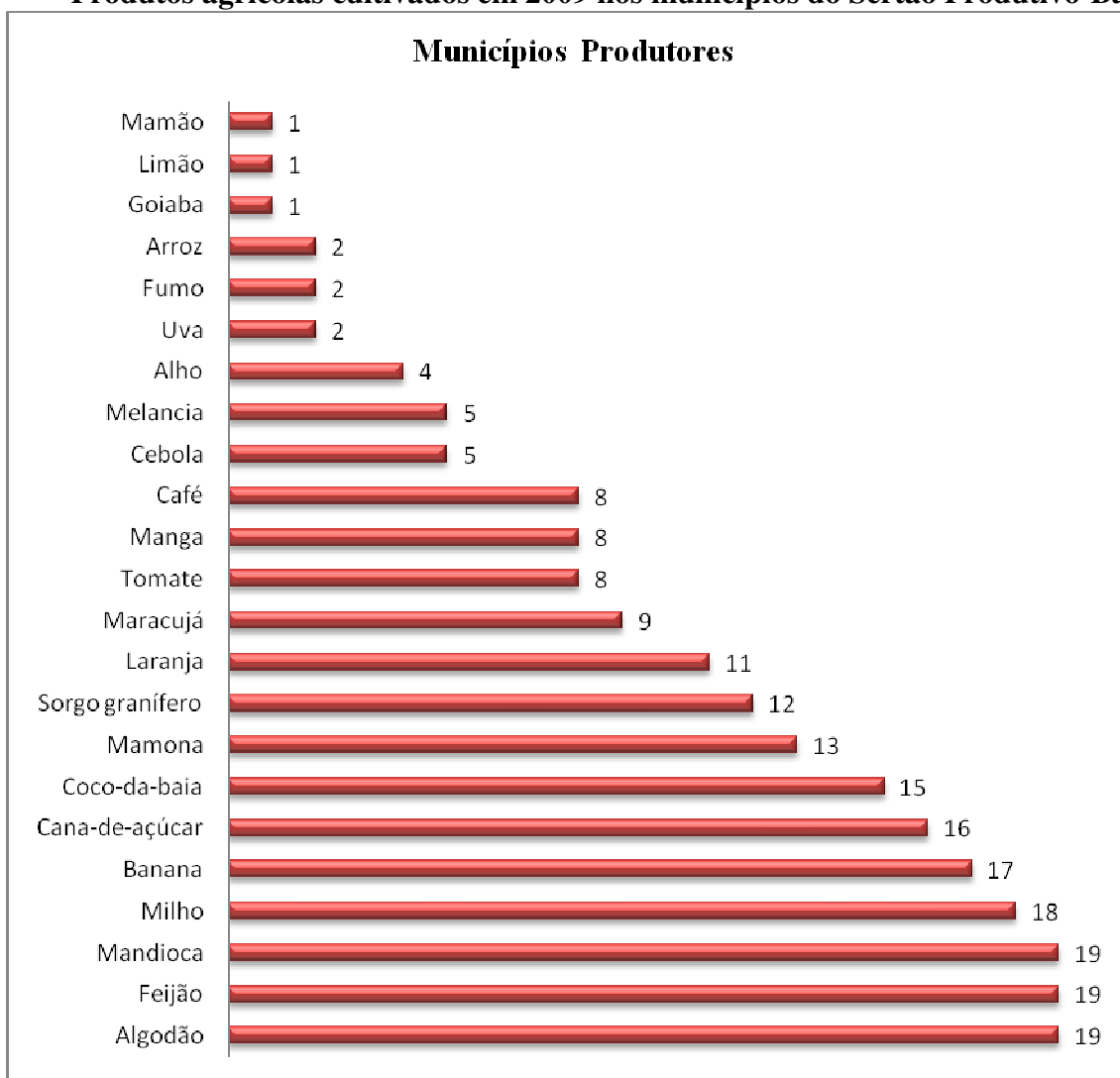
³² Termo de língua inglesa que, significa mercadoria, é utilizado nas transações comerciais de produtos de origem primária nas bolsas de mercadorias. Usada como referência aos produtos de base em estado bruto, ou com pequeno grau de industrialização, de qualidade quase uniforme, produzidos em grandes quantidades e por diferentes produtores. Estes produtos "*in natura*", cultivados (*soft commodity*) ou de extração mineral (*hard commodity*), podem ser estocados por determinado período sem perda significativa de qualidade.

O que torna os produtos de base muito importantes na economia é o fato de que, embora sejam mercadorias primárias, possuem cotação e "negociabilidade" globais; portanto, as oscilações nas cotações destes produtos de base têm impacto significativo nos fluxos financeiros mundiais, podendo causar perdas a agentes econômicos e até mesmo a países. O mercado de derivativos surgiu como uma proteção aos agentes econômicos contra perdas provocadas pela volatilidade nas cotações dos produtos de base.

Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Commodity>. Acesso em 02 de Nov de 2010.

Bahia. Dentre algumas metas propostas, por meio da Associação brasileira de produtores do algodão, a indústria têxtil para o oeste da Bahia, desperta interesse e entusiasmo dos cotonicultores.

Gráfico 03:
Produtos agrícolas cultivados em 2009 nos municípios do Sertão Produtivo-Ba.



Fonte: Seagri

O feijão, produto presente nos 19 municípios do sertão produtivo é cultivado em pequenas propriedades tocadas pelo dono e seus familiares, ou seja, na agricultura familiar. Esse modelo de produção não conta com recursos suficientes para utilizar a tecnologia adequada de acordo a exigência de cada produto. Mesmo assim, o Censo Agropecuário apontou a agricultura familiar como responsável, em 2006, por 70% do feijão consumido no

país. Em 2009 a Bahia respondeu por 15% da safra nacional do feijão caupi também conhecido como feijão de corda ou macassar, tipo cultivado no Sertão Produtivo.

A Bahia é a segunda maior produtora de mandioca no Brasil, entretanto ainda importa fécula e farinha para o consumo humano. Essa constatação fez com que o secretário de agricultura do estado, em 2007, buscasse apoio junto a Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB e a Embrapa para utilização de tecnologias para aplicar no Estado e ampliar a produtividade melhorando as condições de produção dos agricultores familiares.

Márcio Pochmann (2010) compartilha desse pensamento e acrescenta, a nossa maior dificuldade hoje é incorporar tecnologia e ter uma boa relação entre aqueles que produzem o conhecimento, na constituição da pesquisa em universidades e aqueles que produzem no setor industrial. Dos 80 mil doutores, existentes hoje, no Brasil, apenas 1% estão envolvidos no setor industrial e produtivo.

Sobretudo, há que se construir um novo pacto social, como alerta o autor, com investimentos e priorização da educação, saúde e maior distribuição da renda para o resgate da dívida social. Uma vez que, é necessário o envolvimento dos doutores na produção de ciência e tecnologia, mas também se faz necessário aumentar o patamar da escolaridade dos brasileiros que em média é 7,6 anos, o que demonstra a não terminalidade do ensino fundamental não permitindo assim a apropriação da ciência e tecnologia para a modernização da produção, principalmente do mercado interno.

Também em 2007 foi constatada colheita recorde de mandioca no município de Guanambi na comunidade de Gamileira. Trata-se da variedade de mandioca Formosa, plantada em um hectare, no campo de multiplicação de maniva³³, em Gameleira, pela Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola - EBDA, vinculada à Secretaria da Agricultura, em parceria com o Banco do Brasil e um grupo de pequenos agricultores, em novembro de 2005. O saldo surpreendente, dois anos depois, revela uma produção de 122 sacas (de 50 kg) de farinha de boa qualidade. Os resultados atestam resistência à bacteriose (principal doença da mandioca), tolerância à seca, maior produtividade de raízes e de matéria seca nas raízes (Seagri, Ascom – EBDA, 2007).

Mesmo considerando as iniciativas governamentais para garantir o sucesso da produção da mandioca, no território do sertão produtivo, verificou-se uma diminuição da área

³³ Hastes, troncos da mandioca, utilizados no plantio.

plantada em 2007 em 4.213 ha. Em 2006, foram plantadas 15.700 ha, abrangendo os dezenove municípios. Já em 2007, foram 11.487 ha a área utilizada para o plantio.

O milho, produto cultivado em dezoito municípios do sertão produtivo, nas últimas safras, seguiu a tendência nacional. Segundo os dados do censo agropecuário, o desenvolvimento de novas variedades híbridas que respondem melhor à adubação e são mais resistentes a pragas e doenças, contribuíram para que houvesse o crescimento da produção. O rendimento médio da produção de milho, que em 1985 foi de 1.476 kg/ha, atingiu 3.606 kg/ha em 2006, um crescimento de 144,3%. Em 2006, o milho foi cultivado em cerca de 2,0 milhões de estabelecimentos e produziu 42,3 milhões de toneladas em 11,7 milhões de hectares, alcançando R\$ 11,4 bilhões.

O milho foi a cultura que mais avançou no Estado da Bahia nos últimos anos. Devido à utilização do grão para a produção do etanol nos Estados Unidos, em 2008, o milho passou a integrar a carteira de exportação do Estado. A área colhida em 2007, no sertão produtivo, foi de 10.590 ha, 4.270 ha a mais do que no ano de 2006. A produção aumentou em 443% em relação a 2006.

De acordo com a imprensa da Seagri de 18/03/2008 a Bahia é o maior estado produtor de banana do país e a partir do ano de 2008 inclui para sua agenda de exportação o país vizinho Argentina. O Estado passa a atender as determinações do MERCOSUL, nos requisitos fitossanitários para comercialização de banana entre os países integrantes do bloco, o laudo que ateste a ausência do *Bradinothrips musam*, passa a ser emitido por técnicos da Agência de Defesa Agropecuária da Bahia - Adab, vinculada a Secretaria de Agricultura - Seagri.

Donato (2004), em pesquisa realizada no município de Guanambi afirma que o cultivo da bananeira nas regiões sem-áridas tomou impulso forte nas duas últimas décadas do século XX, tanto em termo de incremento na área quanto em uso de tecnologia.

A Secretaria de Agricultura do estado da Bahia, ainda informa:

A produção de banana na Bahia está concentrada na agricultura de base familiar, que representam 60% dos produtores. A Bahia produz 1,28 milhão de toneladas ao mês, cultivadas em cerca de 85 mil hectares. O maior pólo produtor de banana no estado fica no município de Bom Jesus da Lapa, que possui 530 hectares de banana do tipo Cavendish, exportando 240 toneladas ao mês. A previsão é que o município amplie sua área de plantio para 1500 hectares, visando atender a demanda da exportação (Seagri, 2008).

A área colhida no sertão produtivo em 2007 nos 17 municípios foi de 3.533 ha, registrou aumento de 9% na área e de 14% na produção em relação ao ano de 2006. É a fruta com maior cultura em todo território do sertão produtivo.

A manga está presente em 08 municípios e ocupa uma área de 8.560 ha, com uma produção de 127.119 toneladas. Registrou um aumento de 7% na área cultivada e de 6% na produção.

O maracujá é cultivado em nove municípios do sertão produtivo, teve um aumento de 19% na área colhida e 16% na produção. Em 2007 foram colhidas 84.562 toneladas do fruto.

A maior alta da produção foi da melancia, 98%. Em 2006, foram colhidas 10.250 toneladas e em 2007 foram 20.250 toneladas.

A uva é cultivada em dois municípios, Guanambi e Sebastião Laranjeiras e vem enfrentando baixas tanto na área cultivada quanto na produção. Em 2007 a queda na produção foi de 34% e na área colhida foi de 27%. A cana-de-açúcar e o coco-da-baia também sofreram reduções tanto na área como em produção no ano de 2007.

A goiaba, cultivada apenas no município de Tanhaçu, e o mamão, cultivado no município de Livramento de Nossa Senhora não sofreram nenhuma alteração, mantiveram a mesma área e a mesma produção nos dois anos consecutivos. Já o limão, que é produzido no município de Dom Basílio, permaneceu estável no território do sertão produtivo, mas registrou queda em nível de Estado, na área cultivada em 7% e na produção em 4%.

A laranja registrou aumento na área colhida em 6%, mas na produção teve queda de 5%. O tomate apresenta um dado diferente. Sofre uma diminuição na área colhida a nível de Estado de 14% e no território de 7%, mas na produção o Estado registra queda de 16% e o território um aumento de 5%, foram 4.620 toneladas do fruto colhido em 2007.

O alho sofre queda tanto na produção quanto na área colhida nas duas instancias estadual e regional. A cebola apesar de aumentar a área em 9% em relação ao ano de 2006 manteve a mesma produção, 782 toneladas.

O fumo que era produzido em dois municípios em 2006, passou a ser produzido apenas em Livramento de Nossa Senhora em 2007. A saída do município de Guanambi dessa lavoura provocou uma redução na área cultivada em 17% e 13% na produção.

O sorgo granífero, também cultivado em 12 municípios cresceu de forma significativa 48% na área cultivada e 214% na produção. Em 2007 foram colhidos 22.595 toneladas de grão superando 2006 que havia produzido 7.207 toneladas de grãos.

A mamona completa o quadro dos produtos cultivados no território do Sertão Produtivo, sendo a Bahia o maior produtor do país, com 141 mil hectares plantados essa oleaginosa é utilizada na produção de biodiesel. Considerando essa perspectiva da utilização no biodiesel no Sertão Produtivo a cultura está presente em doze municípios registrando crescimento na área cultivada e na produção.

Ressalta, contudo que o produto *in natura*, não agrega valor, portanto não gera os lucros esperados pelo sistema financeiro capitalista neoliberal.

Como ressalta Boito Júnior (2007, p. 60), o novo modelo de desenvolvimento capitalista neoliberal a partir do governo Lula assenta-se na hegemonia do capital financeiro internacional, mas também na “ascensão política da grande burguesia interna brasileira no interior do bloco no poder”. Entretanto, a promoção da burguesia do agronegócio nesse novo modelo levou a redução “do produto industrial no conjunto do produto interno bruto como rebaixamento tecnológico da indústria instalada”. Uma vez que os produtos da agricultura são exportados *in natura*, não agregam valor e promovem a desindustrialização do país. Este ponto constitui um dos conflitos entre pequenos, médios e grandes industriais que o novo modelo econômico arrisca produzindo o acirramento entre as frações de classe do empresariado na luta pela maior fatia de mais valia.

3.2 - O IFBaiano/Campus Guanambi e sua interface com o desenvolvimento sócio-político econômico da Serra Geral da Bahia e do Território do Sertão Produtivo.

3.2.1- Serra Geral da Bahia: polos econômicos

A Serra Geral é um acidente geográfico localizado no interior da Bahia estendendo-se no sentido norte e sul, configura-se como elemento de ligação entre a Chapada Diamantina e a Serra do Espinhaço. Por agregar 29 municípios é também utilizado, por alguns órgãos da estrutura governamental estadual, como subdivisão administrativa. A Figura 02 apresenta a localização geográfica do acidente.

Figura 02

Mapa da Bahia com a Serra Geral em destaque



Devido a sua origem, a região possui solo escuro e muito fértil e a presença de minérios. Pesquisas mineralógicas apontam a existência de extensa jazida ferrífera, 3ª maior do Brasil, mármore, granitos diversos, pedra-giz, ametistas e urânio. Caetité é o maior produtor nacional desse minério.

A região foi penetrada inicialmente com a exploração do gado via Rio São Francisco e depois pelos bandeirantes paulistas.

A influência política é marcada, no cenário estadual, por ter em seu percurso ex-governadores, deputados que saíram da região da Serra Geral, no cenário nacional, no segmento artístico tivemos Waldick Soriano e na educação tivemos as contribuições do educador Anísio Teixeira.

A breve descrição apresenta uma região com características bastante diversificadas. No que tange a economia, o modelo é concentrado em algumas regiões do estado onde são encontrados os pólos econômicos. A região da Serra Geral tem contribuído de forma expressiva para a economia através dos seus municípios que se configura em pequenas instâncias desses pólos já consolidados na economia baiana. Destacamos os principais espaços de desenvolvimento econômico, os municípios que integram os pólos econômicos da Serra Geral da Bahia:

1. O polo minero industrial compreende vários municípios, com destaque para Brumado, Licínio de Almeida e Caetité que hoje ocupa o debate nacional por possuir as minas de urânio e do ferro com mega projetos de investimento envolvendo o capital internacional. A política internacional do governo Wagner prima por busca de investidores no estado. Em janeiro de 2010 de acordo com o chefe de gabinete, foram firmados os seguintes acordos e protocolos de intenção para a região da Serra Geral: com a ENRC da Índia, sexta mineradora mundial que investirá R\$ 1,8 bilhão em Caetité por meio da Bahia Mineração e apoiará, ainda, a construção do Porto Sul, que vai potencializar o escoamento da produção da jazida de ferro da região. Também foi assinado um protocolo de intenção com a empresa Paili da China visando à construção de um complexo mínero-industrial, cujo projeto está em fase de pesquisa, mas estima-se investimentos de US\$ 850 milhões, com faturamento anual de US\$ 700 milhões.

2. O polo turístico com destaque para o turismo religioso presente no município de Bom Jesus da Lapa³⁴. Esse município realiza a 2ª maior festa católica do Brasil recebe em média 500 mil pessoas por ano, sendo a maior presença nos meses de agosto e setembro. Bom Jesus da Lapa, juntamente com outros municípios do estado, em breve, farão parte dos roteiros oficiais do turismo religioso do Vaticano e passa a favorecer o capital internacional.

3. O polo agroindustrial, a região não chega a ser vista como pólo, mas com a institucionalização do território do Sertão Produtivo algumas culturas já estão em evidência e, em pouco tempo, podem estar sendo um destaque no Estado. De acordo com a CODEFASF

O projeto Vale do Luiú, com área total de 88.306 ha, possui 9.037 ha com projeto básico em andamento e 79.269 ha com os estudos de pré-viabilidade e viabilidade concluídos. A fruticultura constitui-se na principal fonte de renda dos irrigantes, destacando-se a produção da banana. Encontram-se nesse pólo a Unidade de Transferência de Embriões de Guanambi e a Estação de Piscicultura de Ceraíma. Os principais produtos e empreendimentos agrícolas e agroindustriais privados desse pólo são: Beneficiamento, produção de óleo bruto e de farelo de torta de algodão: ICOL (Indústria e Comercio de Óleos Vegetais Ltda.) e MERCAL (Mercantil Algodoeira Ltda.); Leite pasteurizado e derivados do leite: Cooperativa Agropecuária de Candiba e Responsabilidade Ltda., Fazenda e Granja Carinho Ltda (CODEVASF, 2010, disponível em www.codevasf.gov.br).

³⁴ Com a criação da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica foi implantado no município um *campus* do IFBaiano.

O pólo universitário já é hoje uma realidade para a Serra Geral da Bahia, temos quatro *campi* da UNEB, nos municípios de Brumado, Bom Jesus da Lapa, Caetitê e Guanambi, dois *campi* do Instituto Federal Baiano nos municípios de Bom Jesus da Lapa e Guanambi, a presença de faculdades particulares com ensino a distância e a Faculdade de Guanambi com os cursos de fisioterapia, biomedicina, enfermagem, nutrição, farmácia, psicologia, ciências contábeis, administração e direito.

A região só não tem presença nos polos automotivo, petroquímico e de celulose, esses em efetivo desenvolvimento em outros municípios do Estado da Bahia.

Segundo Waldenor Pereira³⁵, o pólo universitário estabelece um desafio para a academia, possui uma importância ímpar, haja vista que a primeira iniciativa é gerar o conhecimento para em seguida difundi-lo. Paralelo a essas ações, ainda, constitui em um importante vetor da economia. O investimento gera emprego nas unidades de serviço. “O polo universitário é indispensável para qualquer modelo econômico alternativo de desenvolvimento” afirma o professor.

A questão posta para esse trabalho é identificar a interface do IFBaiano/*Campus* Guanambi com o desenvolvimento sócio-político econômico da Serra Geral da Bahia e do Território do Sertão Produtivo, que vem contribuindo para romper com esse modelo concentrador de desenvolvimento econômico e construir um modelo alternativo.

Após análise dos Relatórios de Gestão 2008, 2009 e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2007-2011 foram identificadas várias ações desenvolvidas pelo Instituto que convergem para esse objetivo:

Em 1997, a Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira - EAFAJT iniciou uma parceria com a Embrapa Mandioca e Fruticultura Tropical para avaliação e seleção de variedades e híbridos de bananeira. O trabalho constituiu-se de condução de experimentos de avaliação de diferentes genótipos de bananeira oriundos do Programa de Melhoramento de bananeira da Embrapa Mandioca e Fruticultura Tropical entre 1997 e 1999, 2002 e 2004, 2004 e 2006 e 2006 até o presente. Objetivava avaliar e selecionar cultivares superiores com relação à produtividade, resistência a problemas fitossanitários, precocidade para recomendação e incorporação aos sistemas produtivos dos agricultores.

³⁵ Economista Prof. Dr. Da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, ex Reitor, deputado estadual. Dados obtidos em Palestra proferida na UNEB/Campus XII em 11/08/2006.

1. Os trabalhos científicos (Tese e dissertação) do prof. Pesquisador Donato resultaram desse trabalho e a circulação desses conhecimentos foi publicada na forma de artigos científicos (4 trabalhos completos) publicados em periódicos e em eventos de importância nacional como Congressos Brasileiro de Fruticultura (2000, 2002, 2004 e 2006) e de Melhoramento de Plantas (2007).

2. A difusão dos conhecimentos para a região foi realizado através de dias de campo, cursos de bananicultura e palestras tendo como público alvo os agricultores.

3. A EFAJIT realizou cursos de interpretação de análise de solo e recomendação de adubação para culturas frutíferas direcionado para Engenheiros Agrônomos e Técnicos em Agropecuária que atuam regionalmente que contribuíram para melhoria das práticas de adubação em frutíferas nos Perímetros irrigados.

4. A EFAJIT executou em sua área entre 1997 e 2001 práticas de indução floral na cultura da mangueira e extrapolou os resultados para o Perímetro Irrigado de Ceraíma via visitas técnicas e cursos de manguicultura (dois), generalizando o uso desta técnica na região.

5. A EFAJIT contribuiu para a reabertura das exportações de manga do Perímetro Irrigado do Brumado em Livramento de Nossa Senhora para os Estados Unidos. Esta ação se efetivou através da realização de trabalhos técnicos de campo, desenvolvimento de planilhas de controle do programa de moscas-das-frutas e palestras proferidas para as auditorias realizadas pelo USDA (Departamento de Agricultura dos Estados Unidos), órgão responsável pela aberturas das exportações.

Outras contribuições também foram registras no PDI 2007-2011:

- a) Em relação ao aspecto zootécnico:
 - Intensificação do uso da inseminação artificial em bovinos e caprinos;
 - Conscientização dos produtores para a necessidade do melhoramento genético dos rebanhos introduzindo novas raças;
 - Implantação de aviários tecnificados e capacitação de produtores para implantação de aviários para a criação de galinha caipira;
 - Melhoramento técnico da suinocultura na região;
 - Melhoria nutricional da suinocultura, com a adoção do uso de rações balanceadas em conformidade às fases de desenvolvimento dos animais, refletindo numa maior economia do custo alimentar, na velocidade de ganho de peso dos animais e na redução do período de abate, além de proporcionar carne de melhor qualidade.
- b) Em relação ao comércio
 - Aumento do comércio de ração e de animais na região de Guanambi;
 - Maior procura por equipamentos e medicamentos avícolas;
 - Intensificação da produção de produtos defumados;

- Uso de tecnologia no abate dos animais (aves, suíno, coelhos, caprinos/ovinos e bovinos), conseqüentemente obtendo uma melhor matéria prima para o processamento.
 - Introdução do processamento de carne de caprino/ovinos na região
 - Conscientização da importância da higiene no processamento de alimentos (saúde e qualidade da matéria prima).
 - Mudança no conceito sanitário dos animais, dos próprios criatórios e da biosegurança como um todo, principalmente, com relação ao meio ambiente, no que diz respeito aos resíduos da atividade.
 - Conscientização das enfermidades que podem vir a ser transmitidas pelos suínos;
 - Importância da inspeção e fiscalização dos produtos de origem animal para processamento.
- c) Em relação à agricultura
- A utilização de novas cultivares, tanto na Agricultura quanto na pecuária (forragicultura);
 - Maior preocupação do produtor rural com a manutenção da fertilidade e do pH do solo;
 - Utilização de reservas estratégicas de volumosos para estação seca (silagem e feno);
 - Intensificação do uso de alimentos alternativos para ruminantes, tanto volumosos como concentrados.

As ações acima citadas, como se pode deduzir, são intensivas de capital e tecnologia beneficiando muito mais o setor agroexportador e o grande comércio, que vende produtos das multinacionais, como sementes, inseticidas, medicamentos, máquinas etc. como processo que alimenta o novo modelo econômico apontado por Boito Júnior (2007) de privilegiamento do grande capital financeiro e do agronegócio.

É nesse sentido, que as ações que se seguem voltadas para o mercado interno são relatadas nos documentos como “grande contribuição para o desenvolvimento regional”, contudo não apresentam maiores detalhes, são analisadas superficialmente, o que impede um maior acompanhamento dos trabalhos. A exemplo, podemos citar os cursos de extensão.

No Relatório de Gestão (2008, p. 48) é apresentada uma tabela contendo os dez cursos de extensão e dias de campo realizados em 2008. A forma como é apresentada deixa dúvida quanto à continuidade dos trabalhos, visto que nem todas as ações esclarecem a origem da atividade, quais objetivos e quais resultados esperados.

Entendemos que, juntamente com os dados quantitativos, devem aparecer os dados qualitativos, a fim de possibilitar uma melhor compreensão do impacto dessas atividades. Não basta saber o número de participantes, mas quem são esses participantes? Há um acompanhamento dos resultados práticos desses trabalhos? Como acontece a continuidade dos

trabalhos? Como é o nível de envolvimento da comunidade acadêmica sobre esses assuntos. Enfim, as ações são boas, necessárias, mas não permite uma análise mais aprofundada. A tabela nº 05 informa sobre os cursos de extensão e dias de campo ministrados em 2008.

Tabela nº 05: Cursos de Extensão e dias de campo Ministrados na Escola Agrotecnica Federal Antônio José Teixeira, em 2008.

Item	Modalidade/CH	Tema Abordado	Participantes
1	Extensão 8 horas	Dia de Campo do Umbuzeiro	200
2	Extensão 8 horas	1º Dia de Campo do Girassol	400
3	Extensão 6 horas	2º Dia de Campo de Avicultura e Agroindústria	200
4	Extensão	2º Dia de Campo da Cadeia Produtiva do Leite	800
5	Curso de formação (120 horas)	Conhecendo o Proeja	30
6	Curso de formação 20 horas	Bananicultura	60
7	Curso de Formação	Proeja	30
8	Curso de Extensão 4 horas – EAF Catú	Ecofisiologia e práticas culturais na bananeira.	30
9	Palestra - Extensão 3 horas Bom Jesus da Lapa	Ecofisiologia e manejo da bananeira	60
10	Extensão 8 horas	Dias de Campo sobre ovinos e caprinos	200

É evidente que os cursos técnicos profissionalizantes tem dedicado menor atenção, no seu fazer extensionista, ao pequeno e médio proprietário da região, como se constata na tabela acima, pelas poucas horas dedicadas a este setor, mas do que isso, é preciso, também, levar em consideração que a baixa escolaridade desses produtores inviabiliza a apropriação de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da própria produção na agricultura. Fato esse que pode ser exemplificado no caso da extensão, quando da tentativa da implantação do cultivo comercial do umbuzeiro, para exportação nacional. Dos 200 participantes do curso da Cultura do umbuzeiro, apenas um tornou-se produtor desta fruta e exporta para São Paulo. É claro que a duração do curso com apenas 8 horas de extensão é um item, também, a ser questionado.

3.2.2- Guanambi: sede do *campus* do Instituto Federal Baiano

O município de Guanambi, onde está localizado um dos seis *campi* do IFBaiano possui a maior população da Serra Geral, são 79.886 habitantes distribuídos em uma área de 1.302 km², sendo que 80% da população vive na zona urbana. Atualmente sua maior fonte de renda vem do comércio e do setor de serviço. Diariamente a cidade recebe pessoas de mais de vinte municípios circunvizinhos que se deslocam para resolver problemas de ordem comercial, de saúde, de estudo, dentre outros. Desde o seu surgimento a cidade tem vocação para o comércio “foi uma das rotas do comércio regional, através dos caixeiros viajantes e dos mascates, conhecidos como tropeiros, que transportavam as mercadorias em burros cargueiros e comercializam-nas debaixo de um umbuzeiro” (CASTRO, BOMFIM E NASCIMENTO, 2010, p. 22).

Possui integração com as capitais, Salvador, Brasília, Goiânia, Belo Horizonte e São Paulo com linhas de ônibus direto e uma linha área, com vôos três vezes por semana que liga Guanambi a Salvador. A linha férrea 334 (integração Oeste/Leste já incluída no orçamento federal da União de 2010 terá estação em Caetité.

Na década de 80 do século XX Guanambi foi reconhecido em nível estadual e até nacional devido à cultura algodoeira que subsidiou toda a economia do município, contudo a cultura do algodão sofreu baixas de cunho ambiental ocasionado pela praga do “bicudo” e de cunho administrativo, a política de importação do presidente Fernando Collor de Mello. Esses acontecimentos levaram o município à interrupção das suas atividades econômicas.

A interrupção local das atividades desarticulou todo sistema produtivo regional³⁶, ocasionando o fechamento das fábricas de beneficiamento e endividamento dos proprietários. Segundo Nascimento (2009, p. 49), “o município de Guanambi não estava preparado para renovar e investir em outras fontes de riqueza, levando o município a uma estagnação econômica”.

A movimentação econômica atraiu para Guanambi trabalhadores de diferentes localidades, com diferentes culturas, com a crise do algodão esses trabalhadores passaram a buscar alternativas para sobreviverem, pois “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos

³⁶A maior quantidade de algodão era produzida nos municípios circunvizinhos, devido à extensão geográfica do município ser pequena, mas os fazendeiros proprietários residiam em Guanambi, sendo assim toda a região foi afetada.

meios físicos de subsistência; deve ainda lutar para encontrar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar a sua atividade” (MARX, 2004, p. 67).

O comércio é impulsionado, resultado de toda circulação anterior, passando a ser alternativa para muitos trabalhadores. Ressalta-se que a cidade de Guanambi bem como os mais de vinte municípios³⁷ que compõem a área de influência do IFBaiano/*Campus* Guanambi, têm a sua economia baseada no setor primário, ou seja, nas atividades ligadas à agropecuária, destarte a recuperação da economia regional foi influenciada positivamente pela agricultura familiar que atualmente tem recebido uma maior atenção por parte do governo federal através do crédito rural contribuindo decisivamente para o não estrangulamento social dos trabalhadores que dependiam da cultura algodoeira. Esse fato ilustra o pensamento marxista registrado em *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004, p. 67): “Ao diminuir a riqueza da sociedade, o trabalhador é mais sacrificado, porque embora a classe operária não possa ganhar tanto como a classe dos proprietários num estado próspero da sociedade, ninguém sofre tão cruelmente com o seu declínio como a classe trabalhadora”.

Essa minuciosa descrição explicita o potencial de desenvolvimento que possui a região e a dinâmica social e econômica que é implementada nesse espaço.

O IFBaiano- *campus* Guanambi recebe alunos de todos os municípios da Serra Geral, muitos fazem o percurso diário, através dos transportes alternativos, outros passam a residir no município durante o período das aulas, nas dependências do próprio instituto que hoje abriga 160 estudantes, outros se tornam residentes de parentes, amigos e outros ainda buscam os pensionatos.

Essa convivência é frutífera para disseminação de valores, costumes e, sobretudo de idéias que irradia por toda região tornando espaço importante de formação humana que extrapola o espaço institucional.

O referido instituto encontra-se situado no Distrito de Ceraíma, anexa ao perímetro irrigado de mesmo nome, implantado pelo Departamento Nacional de Obras contra a Seca - DNOCS no início da década de 70 do século passado. Atende a uma população aproximada de 450.000 habitantes. O perímetro tem grande participação na economia municipal, contribuindo para o abastecimento regional de frutas e hortaliças. Trata-se do incentivo à exploração da fruticultura em *Perímetros Públicos de Irrigação* como os de Ceraíma (Guanambi), Estreito I, II e III (Urandi, Espinosa e Sebastião Laranjeiras), Formoso (Bom

³⁷ Incluem municípios da Serra Geral da Bahia, baixo médio São Francisco na Bahia e norte de Minas Gerais.

Jesus da Lapa), Livramento (Livramento de Nossa Senhora), Caraíbas (Anajé) e Jaíba (Janaúba e Jaíba) (NASCIMENTO, 2009).

Ainda segundo a autora, o instituto firmou convênios com o Banco do Nordeste do Brasil - BNB e participou de projetos para capacitação de pequenos agricultores na gestão do agronegócio e técnicas novas da agricultura sustentável. Pequenas unidades agroindustriais, principalmente para o beneficiamento de leite, vêm sendo implementadas na região com recursos federais e tem dinamizado a economia do município.

As ações descritas têm respaldo na missão do IFBaiano/*Campus* Guanambi, definida no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2007 – 2011, p. 08) que descreve: “Promover a formação cidadã por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando a inclusão social, a profissionalização tecnológica e sustentável, mantendo uma política de valorização humana, na busca de soluções viáveis para os processos produtivos”.

No tocante a interação com a comunidade o Instituto registra poucas intervenções junto aos pequenos trabalhadores rurais e as famílias beneficiadas pelo PRONAF, item já mencionado nesse trabalho. O Relatório de Gestão (2009, p. 165) limita-se a elencar tarefas, algumas incompletas, a serem realizadas como:

- Realizar convênios junto a:
- Desenvolver cursos de qualificação e assistência técnica, através dos Docentes, Técnicos Administrativos e Discentes (estágio) para pequenos produtores e assentados;
- Incentivar o acesso de educandos da zona rural e filhos de produtores ao ensino profissional, para um melhor desenvolvimento do conhecimento produtivo em suas regiões;
- Promover a participação do IF Baiano Campus Guanambi em eventos relativos ao desenvolvimento da agropecuária local, regional e nacional;
- Promover a I Mostra de Iniciação Científica do IF Baiano;
- Promover o Dia de Campo da Cadeia Leiteira;

O Relatório também menciona que “a Instituição vem sempre reorganizando, de forma participativa, o seu Projeto Político-Pedagógico”. No Relatório de 2008, consta a participação do DDE no terceiro encontro do Ciclo de Palestras sobre o Projeto Pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) em Brasília/DF, nos dias 06 e 07 de maio de 2008. Contudo, em nenhum momento desta dissertação mencionamos o documento, porque não foi localizado para análise.

No Relatório de 2009, encontra-se uma lista com 21 ações iniciadas ou implementadas no exercício de 2009, sendo que onze, maioria está relacionada a infraestrutura, seis diz respeito ao corpo discente, professores e funcionários, uma divulgação e outra propõe a reorganização das funções. Apenas duas relacionadas a pesquisa – projetos desenvolvidos com o apoio da FAPESB; MIC e a extensão – cursos oferecidos em parceria com o SEBRAE; assistência técnica aos produtores Rurais não fornece maiores informações, são descritas de modo genérico. Reforça a nossa desconfiança no que tange aos trabalhos relacionados com os pequenos produtores.

3.3 – O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: mudanças e aspirações

O curso Técnico em Agropecuária oferecido no IFBaiano/*Campus* Guanambi foi autorizado pela Portaria n ° 205/95 do Ministério da Educação, publicada no D.O.U no dia 20 de outubro de 1995. Nesse mesmo período teve início as atividades docentes na antiga EAJT. Consistiu em um dos primeiros cursos oferecido pela EAJT, hoje IFBaiano/*Campus* Guanambi. Sua primeira turma data de 1999.

Durante todo o período que compreende de 1999 até 2009, muitos alunos concluíram o curso Técnico em Agropecuária de nível médio, ação que contribuiu diretamente com o desenvolvimento agropecuário do Estado e da região.

No entanto, é preciso destacar que, também nesse período, o ensino médio e o ensino técnico, no Brasil, passaram por reformas ocasionando transtornos para as instituições de ensino e os sujeitos sociais, docentes e discentes, que atuam e que usufruem dessas modalidades de ensino.

A LDB de 1996 minimizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo currículo. Em seguida a essa lei, foi instituído o Decreto Federal nº 2.208 de 1997 que determinou que o ensino técnico, organizado preferencialmente em módulos, pudesse ser oferecido separadamente do ensino médio regular, tornando-o um curso complementar, paralelo ou sequencial ao ensino médio, exigindo matrícula diferenciada.

Para o estudante obter o título de técnico de nível médio era preciso frequentar concomitantemente ou sequencialmente dois cursos diferentes, podendo estes cursos serem

oferecidos, em instituições diferentes. Era ainda facultativo ao estudante obter apenas o certificado de qualificação pelos módulos cursados, caso esse não desejasse o título de técnico, ou apresentasse alguma dificuldade para concluir o curso em todas as suas etapas.

O ensino médio pautava-se em princípios generalistas com estrutura única para todo o país e idealizava para todos os estudantes uma preparação que possibilitasse o exercício de uma cidadania livre e responsável para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais e, para aquisição de competências profissionais. Considerando as condições objetivas do país, do sistema de ensino vigente, a proposta foi ambiciosa e pouco realista.

O ensino para a competência e por competências, princípio adotado no currículo, foi muito questionado entre os estudiosos da área. Vários trabalhos foram publicados sobre a temática, como: Kuenzer (1997a) Rios (2001), Ferreti e Silva (2000), dentre outros. O conceito de competências utilizado pelo MEC, de acordo com Ferreti e Silva (2000), não possuía consistência teórica, não orientava em que princípios, parâmetros, o debate e as ações deveriam se situar.

O modelo por competência tem origem no campo dos negócios, elemento que contribuiu para subordinar o ensino profissionalizante à economia e relacionar diretamente com a produção de mão de obra. O Governo apresentou, defendeu e estendeu a função seletiva e privativa, do ensino profissionalizante, em detrimento a sua função social.

Frente às determinações da Educação Profissional regulamentada pelo Decreto 2.208/97 do governo FHC e considerando os resultados apresentados no período, já descrito nesse trabalho, é possível afirmar que as políticas direcionadas a educação profissional tinham como objetivo o ajuste econômico e ideológico, orientados para redução de custos na educação e para introduzir a prática de políticas neoliberais, fazendo com que a educação deixasse de ser concebida como um direito, passando a ser um serviço que poderia ser oferecido pela iniciativa privada.

Pelo Decreto 5.154/2004, abriu-se a possibilidade do ensino técnico integrar-se novamente ao ensino médio, característica definida pela LDB 9394/96 e avança, posteriormente, para estruturar a rede federal de educação técnica com a promulgação da Lei nº 11.892/2008.

Os cursos integrados, que estimulados pelos novos preceitos legais, principalmente pelo Decreto 5.154/2004, têm como base metodológica a preparação de um ser ativo, criativo, com capacidade de refletir, articulando trabalho e ensino pois, dentro do próprio trabalho

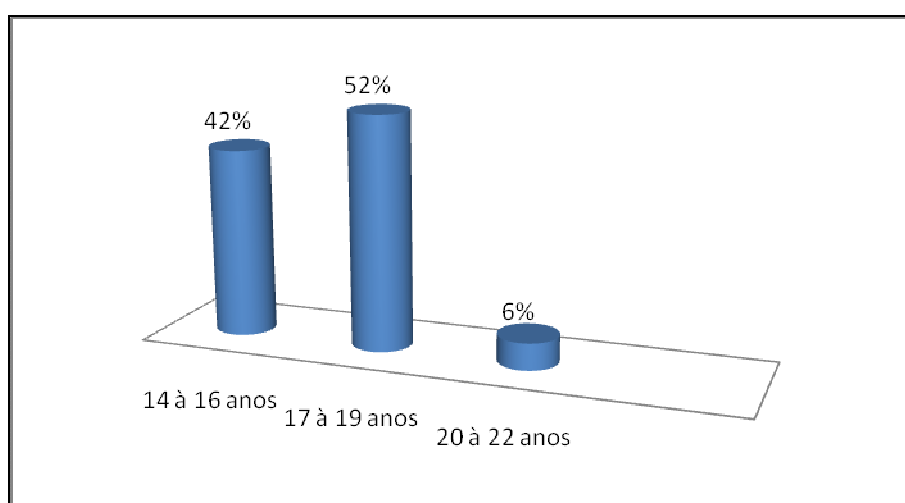
surtem situações capazes de gerar aprendizado e incentivar a reflexão e a busca pelo saber. A Educação profissionalizante deve conduzir o homem a ser agente transformador do mundo em que vive no seu espaço geopolítico e socioeconômico. Assim, o educando deve esforçar-se para ser parte do processo de construção do seu próprio conhecimento, com seriedade, ética e respeito às diferenças, utilizando sempre um movimento dialético de “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 2008).

A partir dessas mudanças na legislação, o curso técnico em agropecuária do IFBaiano/*Campus* Guanambi passou a ser organizado de forma integrada como o ensino médio.

3.3.1. Perfil dos alunos

Os alunos entrevistados estão freqüentando o último ano do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. São duas turmas compostas por 75% de jovens do sexo masculino e 25% do sexo feminino. A maioria deles tem idade entre 14 a 19 anos, e 6% está na faixa etária de 20 a 22 anos, o que corresponde a uma defasagem idade série. O gráfico 04 retrata a distribuição dos alunos em relação à faixa etária.

Gráfico 04
Idade dos alunos do 3º ano do curso técnico agropecuária integrado ao ensino médio do IFBaiano/*campus* Guanambi, em 2010



No curso de agropecuária é afirmado que o foco principal é o trabalho no campo. Embora o Instituto pesquisado esteja localizado na zona rural do município, entretanto 67% dos alunos são provenientes da zona urbana. No Relatório de Gestão 2008, no item interação com a comunidade, consta enquanto proposta “Incentivar o acesso de educandos da zona rural e filhos de produtores ao ensino profissional, para um melhor desenvolvimento do conhecimento produtivo em suas regiões”. Considerando essa prerrogativa, o índice de 33% de alunos da zona rural precisa ser melhorado. Registra-se que não foram identificadas, nos documentos analisados, ações concretas capazes de atingir o objeto almejado pela instituição.

O número de municípios atendidos pelo curso é relevante. São 14 municípios situados na Serra Geral e no Território do Sertão Produtivo, todavia o que vem ocorrendo no decorrer desses anos é que os alunos, após concluírem o curso, não permanecem nessa região, pois são absorvidos pelas empresas da região oeste e de outros lugares da Bahia. O pequeno número de pessoas, que permanecem no município de Guanambi, após ter concluído o curso, exercem as atividades laborais nas mais variadas repartições comerciais: lojas de materiais agrícolas, supermercados, loja de calçados.

O Relatório de Gestão referente ao exercício de 2008 ratifica essa afirmação ao abordar que

Dados da Associação Baiana de Produtores de Algodão (ABAPA) apontam que cerca de 70% dos postos de trabalhos para Técnicos em Agropecuária da Região Oeste da Bahia são ocupados por egressos do IFET Baiano *Campus* Guanambi. Referente aos alunos concluintes do ano de 2007, de um total de 95 alunos que estagiaram no Oeste da Bahia, 90, ou seja, 95% foram absorvidos pelas empresas seqüencialmente ao estágio (Relatório de Gestão, exercício 2008, p. 42).

A contribuição do curso Técnico em Agropecuária por meio dos técnicos de nível médio, não se restringe apenas ao oeste da Bahia. A região do semi-árido vem recebendo técnicos egressos do IFBaiano *Campus* Guanambi, bem como o norte de Minas Gerais. É possível encontrar essa informação no Relatório de Gestão referente ao exercício de 2008, que assim expressa:

Outra inserção significativa no mercado de trabalho acontece nos Perímetros Irrigados da Região Semi-Árida do Sudoeste da Bahia e Norte de Minas, como também no comércio de insumos agropecuários. Isto evidencia a sintonia da Instituição com as demandas dos arranjos produtivos regionais. Embora ainda não compilados totalmente, há indicativos que os dados de 2008 apontam para a mesma lógica (Relatório de Gestão, exercício 2008, p. 42-43).

Os Relatórios de gestão 2008 e 2009, acima referidos, leva-nos a constatar que os egressos do IFBaiano/*campus* Guanambi ingressam no mercado de trabalho pela via do agronegócio. A preparação desta força de trabalho faz parte do novo arranjo de repartição dos lucros do modelo de desenvolvimento onde o governo, além de entrar com financiamento, prepara também a força de trabalho nos IFETs. Não é por acaso que o objetivo era que estas instituições passariam para 366 em 2010. Fica também evidente, que a luta dos trabalhadores por acesso, permanência e conclusão ao ensino profissionalizante veio a casar nesse momento histórico, com os interesses do setor agroexportador do agronegócio.

A luta da sociedade civil (trabalhadores, professores e funcionários), no sentido de transformar as escolas técnicas, agrotecnicas e CEFET's em universidades tecnológicas possibilitou, apenas, a conquista dos Institutos tecnológicos com o Decreto 5.154/2004 e a Lei 11.892/2008, enquanto limite imposto pela burguesia, consiste na redução do tempo social de formação dos trabalhadores, já que a referência para a formação dos seus gestores tem sido as Universidades federais e algumas particulares. Tal fato pode ser constatado na particularidade de permissão de cursos superiores de menos importância, como os cursos de licenciatura e o PROEJA, no interior destas instituições que não tem tradição neste fazer pedagógico. Entretanto, não deixa de ser uma conquista dos trabalhadores em geral a criação dos institutos, ainda que muito tenha que se fazer no sentido de se estender/democratizar o acesso e conclusão dessa formação para os milhares que a solicitam³⁸.

De acordo com os dados coletados é possível afirmar que os alunos pertencem a famílias de baixa renda. Apenas 6% das famílias dos sujeitos da pesquisa recebem mais de quatro salários mínimos. 48% delas sobrevivem com uma renda familiar de um a dois salários mínimos e 23%, com menos de um salário mínimo. Diagnóstico realizado pela escola revela que 40,2% da renda familiar dos alunos matriculados é proveniente, principalmente de benefícios do governo. (Relatório de Gestão 2008, p. 66)

A iniciativa da instituição em fazer o diagnóstico tem respaldo nas “recomendações contidas no Acórdão nº 2.267/2005 do TCU, que determina os indicadores de gestão que deveriam ser contemplados nos relatórios de gestão referente ao IFE's” (Relatório de Gestão 2008; p. 09) e considera uma prerrogativa da Reforma educacional dos anos de 1990 que tem

³⁸ Anotações feitas na aula de Educação, Trabalho e Gênero ministrada pela da prof^a. Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro em 16/09/2009.

como eixos de ação o currículo e a gestão. O Número de alunos matriculados classificados de acordo com a renda *per capita* familiar compõe o conjunto dos doze indicadores referidos.

Com base nos resultados obtidos, a Coordenação Geral de Assistência ao Educando implementou algumas medidas de modo a “oferecer maior apoio à permanência do estudante no curso e, conseqüentemente, redução da evasão”. Inseriu no quadro funcional um dentista, um supervisor pedagógico e quatro assistentes de alunos, ofereceu gratuitamente, três alimentações (café da manhã, almoço e jantar) e ampliou a oferta de vagas nas residências estudantis, inclusive criando vagas para as alunas de outros municípios que são matriculadas no Instituto (Relatório de Gestão 2008, p. 62).

Essa situação social em que se encontram os adolescentes e jovens matriculados no Instituto não é uma realidade isolada e as iniciativas para converter esse quadro são escassas, segundo Zibas

O ENEM-2003 demonstra que a educação brasileira, especificamente o ensino médio não tem sido capaz de traçar um quadro educacional dissociados das desigualdades socioeconômicas, pois os resultados estão diretamente relacionados à renda familiar, a raça e ao nível de escolaridade materna (ZIBAS, 2005, 14).

A grande mobilização social liderada pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) e Pastoral do Menor, que arrecadou mais de um milhão e meio de assinaturas para garantir na CF de 1988 o art. 227 ainda não se efetivou na sua totalidade. Mesmo estando garantido em lei que

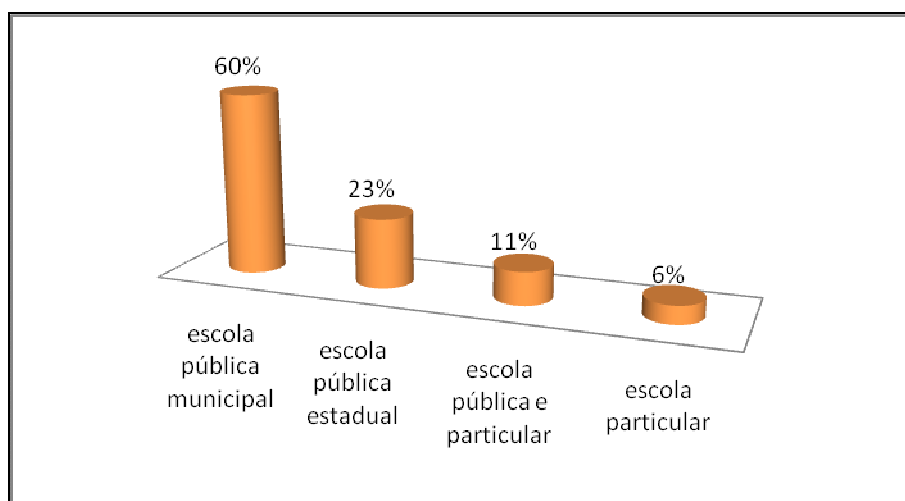
É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227 da CF de 1988).

O fracasso revelado nas avaliações oficiais é atribuído a entrada dos alunos pobres para escola, ao aumento do número de matrículas. Essa concepção responsabiliza o aluno enquanto indivíduo, pelos baixos resultados alcançados nas respectivas avaliações (ZIBAS; 2005).

Os dados relativos à vida educacional dos alunos no ensino fundamental são elucidativos em relação ao esforço empreendido por esses adolescentes, haja vista que dos

alunos que chegam para o instituto 83% fizeram o ensino fundamental em escolas públicas, apenas 6% vieram de escolas particulares, conforme gráfico 05.

Gráfico 05
Escola onde os alunos do 3º ano do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, 2010 estudaram o ensino fundamental



As escolas municipais, historicamente, enfrentam os mais variados problemas, desde as questões estruturais, logísticas, a questões de ordem política, pedagógica, sociológica. As estruturas físicas são ruins, falta biblioteca, laboratórios, os professores não possuem qualificação e recebem baixos salários. Mas, mesmo dentro dessas condições adversas os alunos conseguem concluir o ensino fundamental, submetem a uma avaliação seletiva, conseguem ser aprovados e passam a cursar o ensino médio integrado ao ensino técnico profissionalizante.

Compartilhando da defesa feita por Kuenzer (1997) que todos os trabalhadores devem ter acesso a educação básica de qualidade e não ficar reféns de **cursos profissionalizantes de curta duração**. A vaga conquistada na rede federal de educação, através do esforço empreendido pelos alunos deveria ser direito de todos que a procuram. O ensino médio integrado ao ensino técnico profissionalizante não pode ser exceção, reduzido a um grupo seletivo, precisa ser democratizado.

Um dos indicadores da garantia de qualidade é assegurar ao aluno o cumprimento da carga horária do curso prevista na Resolução CNE/CEB nº 04/1999. A carga horária mínima de cada habilitação da área de agropecuária é de 1.200 horas, a área específica do Técnico em

Agropecuária oferecido no IFBaiano/*campus* Guanambi é de 2.280 horas acrescido de mais 200 horas de estágio supervisionado soma um total de 2.480 horas destinado aos conhecimentos específicos, ou seja, 100% a mais do que o recomendado pela Resolução.

Essa carga horária destinada à parte específica, a formação técnica profissionalizante é bem aceita por alguns alunos por possibilitar aos estudantes compreender melhor a área que vai atuar. Os alunos que buscam a continuidade dos estudos não se comprometem com as disciplinas que compõem esse núcleo. Esse comportamento é observado pelos professores ao responder a questão que versa sobre o nível de interesse, comprometimento dos alunos com o processo de aprendizagem: “Os alunos que cursam o tecnólogo integrado o nível de interesse é bom, eles não dedicam as disciplinas da parte específica, enquanto que os que fazem o curso subsequente são ótimos” (prof. 03).

É ainda na Resolução CNE/CEB nº 04/1999 que encontramos as atividades que devem ser desenvolvidas pelo profissional que habilitar no curso Técnico em Agropecuária. Com o objetivo de conhecer como essas proposições legais tem refletido no cotidiano da prática pedagógica foi solicitado de alguns alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio que analisassem as atividades propostas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999 e marcassem as atividades que possibilitam aos futuros técnicos exercê-las com segurança no mercado de trabalho. A tabela 06, com as respectivas percentagens³⁹, explicita qual a compreensão dos alunos em relação aos seus sentimentos quanto aos estudos realizados no curso, se sentem capazes e preparados para realizar as atividades previstas na resolução.

Ao discutir o conceito de politecnicidade, Saviani (1989) demonstra preocupação com a educação profissional no Brasil, que limita o ensino a parte técnica. Os estudantes não são orientados para compreender o processo de aprendizagem na sua totalidade. Aprendem a manusear as máquinas, mas desconhecem os fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno e ficam bitolados à repetição.

É interessante perceber, através da Tabela 06, que muitos alunos declaram estarem aptos a Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita, no entanto se retraem quando a atividade passa a exigir um maior controle da sua parte que exige um pensar sobre a ação,

³⁹ Os alunos marcaram mais de uma alternativa, então a soma das percentagens pode ultrapassar 100%.

tomadas de decisões, como: planejar, organizar e monitorar: o uso e manejo do solo de acordo com suas características e aptidão agrícola.

Tabela 06

Atividades da área de agropecuária previstas na Resolução CNE/CEB nº 04/1999

Atividades previstas na Resolução CNE/CEB nº 04/1999	Alunos	%
Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas;	4	57%
Planejar, organizar e monitorar: o uso e manejo do solo de acordo com suas características e aptidão agrícola;	3	43%
Auxiliar em trabalhos de pesquisa; obtenção e preparo da produção animal;	4	57%
Aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais;	4	57%
Elaborar programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;	3	43%
Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita;	5	71%
Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.	1	14%

A atividade “Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados” relaciona trabalho manual e trabalho intelectual, entretanto recebeu uma única adesão. O princípio politécnico, se utilizado na formação desses alunos poderia contribuir para a superação entre instrução profissional e instrução geral possibilitando aos alunos a compreensão e relevância da atividade prevista na Resolução.

O currículo do curso Técnico em Agropecuária consta de catorze disciplinas, na área específica, mais o estágio, oferecido durante os três anos do curso e de doze disciplinas no núcleo comum, destas, apenas Educação Artística, Filosofia e Sociologia são oferecidas em um único ano, com uma carga horária de 40 horas cada. As demais são oferecidas no decorrer dos três anos de curso.

É vinte e seis o número de disciplinas ministradas no decorrer do curso, são muitos conhecimentos e informações a ser processado pelo aluno. Essa condição exige um nível de disciplina e rigor de concentração na realização dos estudos, comportamentos, muitas vezes ausentes no cotidiano dos alunos que levam a reprovação e desistência do curso.

O Instituto, por sua vez, acredita que a reprovação e o abandono “ocorre devido ao fato dos estudantes estarem ingressando na instituição e ainda não se adaptarem as demandas de aprendizagem do curso, principalmente às disciplinas das áreas de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias” (Relatório de Gestão 2008, p.56).

Tabela 07
Desempenho dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, em 2008

Resultados	1ª Série.		2ª Série		3ª Série.		TOTAL	
Reprovados	14	16,47%	04	5,97%	02	2,74%	20	8,89%
Aprovados com dependência	07	8,24%	04	5,97%	09	12,30%	20	8,89%
Aprovados	53	62,35%	58	86,57%	62	84,93%	173	76,89%
Desistentes	07	8,24%	0	000%	0	000%	7	3,11%
Transferidos	04	4,71%	01	1,49%	0	000%	5	2,22%
Total	85	100%	67	100%	73	100%	225	100%

O Relatório de Gestão 2008 aponta um alto número de reprovados e desistentes no curso Técnico em Agropecuária, principalmente na 1ª série. O Relatório de 2009 apresenta um índice geral da retenção do fluxo escolar sem especificar os cursos, contudo em relação aos anos anteriores, 2009, surpreende com o alto índice de retenção do fluxo escolar, conforme dados presentes na tabela 08.

Tabela 08
Retenção do Fluxo Escolar dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, em 2007, 2008 e 2009

Descrição	2007	2008	2009
N.º de reprovações + trancamentos	16	28	93
Alunos matriculados na Educação Profissional	1.129	766	757
Índice de retenção do fluxo escolar	1,42	3,66	12,28

Fonte: Relatório de Gestão 2009; p.185

Não é possível desconsiderar, nas análises, a quantidade de disciplinas que compõe o currículo escolar e exige do estudante dedicação nas leituras, participação nas aulas, empenho, dentre outros. Diante dessa constatação, é possível que as disciplinas recebam atenção diferenciada por parte dos estudantes durante o período de estudo, ou seja, os três anos.

Assim, a pesquisadora procurou saber dos alunos à importância das disciplinas em sua trajetória estudantil. Para melhor compreensão da questão e possibilitar uma maior reflexão a questão foi organizada considerando três opções: na área pessoal e cultural, na gestão, na área específica de atuação e para fazer uma graduação, sendo que cada aluno poderia citar até três disciplinas por formação. O resultado foi surpreendente. A tabela 09 a seguir mostra a opinião dos alunos sobre a indagação proposta.

Tabela 09
Importância das disciplinas ministradas no curso técnico agropecuária integrado ao ensino médio na formação do aluno, em 2010

ORDEM	FORMAÇÃO	DISCIPLINAS MAIS CITADAS	Nº de vezes	PERCENTUAL
01	Pessoal e cultural (1)	Agricultura	10	26%
		Português	10	26%
		História	09	24%
		Sociologia	09	24%
02	Gestão (2)	Agricultura	37	45%
		Gestão de Agronegócio	32	38%
		Zootecnia	09	11%
		Topografia	05	6%
03	Área específica de atuação (3)	Agricultura	24	44%
		Zootecnia	20	36%
		Matemática	07	13%
		Gestão de Agronegócio	04	7%
04	Fazer uma graduação (4)	Zootecnia	13	35%
		Agricultura	09	24%
		Matemática	08	22%
		Biologia	07	19%

- (1) Outras 14 disciplinas foram lembradas
 (2) Outras 07 disciplinas foram lembradas
 (3) Outras 10 disciplinas foram lembradas
 (4) Outras 11 disciplinas foram lembradas

Dentre as disciplinas pontuadas, foram selecionadas quatro em cada área que obtiveram o maior percentual de indicação. É possível perceber que a disciplina, Agricultura, perpassa todas as áreas indicadas no questionário; a disciplina, Gestão de Agronegócio, duas áreas e a disciplina de Zootecnia, três áreas. Das disciplinas do núcleo comum apenas matemática se faz presente em duas áreas, as demais citadas encontra, apenas, em uma área de formação.

As disciplinas mais influentes na vida dos alunos são específicas do núcleo de profissionalização. Essa constatação possibilita-nos a inferir a formação dos professores, a

relação teoria prática, o contato dos alunos com o trabalho na perspectiva ontológica que leva a auto-realização.

O interesse do aluno, também, foi avaliado pelos professores. Ao serem perguntados sobre o nível de interesse, comprometimento dos alunos com o processo de aprendizagem, 58,4% consideram bom, 33,3% analisa como razoável e 8,3% fez questão de destacar o comprometimento dos alunos que estão fazendo o curso técnico com o objetivo de encontrar uma vaga no mercado. Esses, o professor classifica como ótimo o nível de interesse.

Não obstante, as disciplinas do núcleo comum ocupam o maior tempo de estudo dos alunos, 52% dos pesquisados dizem gastar mais tempo de estudo com as disciplinas do núcleo comum e 48% dedicam maior tempo de estudo as disciplinas profissionalizantes.

Essa dedicação reflete nos resultados obtidos pela instituição em relação à parte propedêutica do curso, veja como o Relatório de Gestão do Exercício (2008, p. 43) traz a público essa questão.

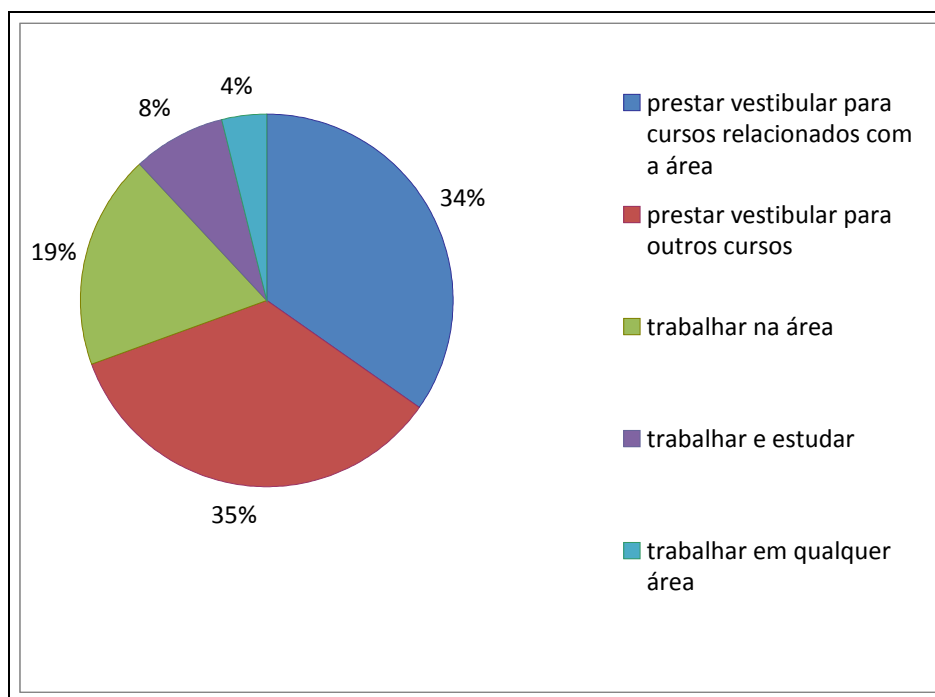
Quanto à formação propedêutica proporcionada pelo IFBaiano/*Campus* Guanambi nos seus cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, dados relativos ao desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (2007) situaram a instituição com a maior nota entre as instituições da cidade, a maior entre os *campi* do IFBaiano e acima das médias do País, do Estado e do Município. Embora seja uma instituição de ensino profissionalizante, anualmente cerca de 20 a 30% dos concluintes do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio prestam concurso vestibular. Relativo a 2007, 13 alunos (20% dos concluintes do ensino integrado) obtiveram aprovação em diferentes áreas do conhecimento em Universidades Federais, Estaduais e convocados pelo Proni.

A dedicação dos alunos para com as disciplinas do núcleo comum pode ser também explicado se considerar suas pretensões futuras: 69% dos alunos pretendem continuar os estudos em nível superior, seja na área do curso ou fora dela conforme registra o gráfico 06.

Os professores, ao serem solicitados a analisar o comportamento de alguns alunos que entram para o IFBaiano/*Campus* Guanambi apenas para serem aprovados no vestibular, se dividem e expressam opiniões diferentes acerca da questão; o Prof.1 diz que “Num primeiro momento até que eles podem pensar dessa forma. Entretanto com o passar do tempo, eles percebem seu espectro de possibilidades aumentar”, outros analisam como prejudicial ao andamento da parte técnica dos cursos, o prof. 2 chega a afirmar “não tem interesse nenhum nas aulas práticas das disciplinas técnicas”.

Gráfico 06

Pretensões futuras dos alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, em 2010



Os professores que são favoráveis utilizam os seguintes argumentos:

“É opção deles. Se foram aprovados na seleção têm todo o direito de fazer parte do Instituto para conseguir aprovação no vestibular. Demonstra qualidade do Instituto”(Prof. 5). O estudante tem o direito de seguir carreira acadêmica. Importante é ter uma profissão que possa mantê-lo, se necessário (Prof. 7). Todos têm direito a escolher o caminho que achar melhor e nem por isso deixam de ser formados em mais uma profissão (Prof. 8) e “Acho que é um direito deles e o instituto não tem como evitar este tipo de atitude. De fato pode estar associado à carência de escola de qualidade na região” (Prof. 9).

O prof. 04 acredita ser o modelo de seleção utilizado no Instituto que incentiva essa opção dos alunos e assim se posiciona: “Acho que estes alunos têm o direito de escolher uma escola que consideram adequada. O problema está na forma de seleção do Instituto”. Já o prof.10 diz não ver apenas com esse objetivo e coloca “Temos o curso do PROEJA que visa à formação técnica em tecnologia (informática) é a maioria dos alunos não pleiteia o vestibular e sim o mercado de trabalho (Prof. 10).

O prof. 11 lamenta esse tipo de direcionamento que é feito pela sociedade e a escola, ora para o vestibular ou o trabalho e não ver a educação como elemento de emancipação

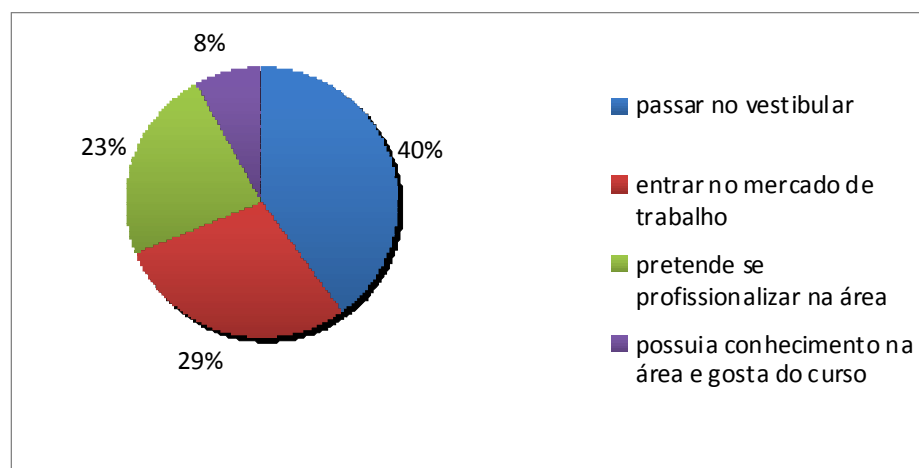
humana e de cidadania “É uma pena, pois o objetivo principal deles deveria ser com a sua formação enquanto cidadão crítico e atuante, sujeitos de sua própria transformação e da sociedade ao seu redor”. O gráfico 06 representa os desejos dos alunos após concluir o curso Técnico em Agropecuária.

A pretensão motivações futura dos alunos não distancia das motivações iniciais que os levaram a frequentar o curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Os dados revelam o desejo dos alunos em continuarem vinculados ao curso, seja através dos estudos em nível superior, 34%, seja trabalhando na área, 19%. O que representa maioria, ou seja, 53%.

Comparando com os dados disponíveis no Gráfico 07, relacionado com a motivação inicial dos alunos, vamos encontrar que, 40% dos alunos pesquisados declararam que tinham como motivação ser aprovado no vestibular, seguido da motivação de entrar para o mercado de trabalho.

Os egressos do curso técnico em agropecuária confirmam essa tendência, dos nove entrevistados, sete estão dando continuidade aos estudos em nível superior.

Gráfico 07
Motivação inicial dos alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, em 2010



Considerando os pressupostos motivacionais: entrar no mercado de trabalho, profissionalizar na área e possuir conhecimento e gostar do curso, atingem 60% dos alunos pesquisados. Comparando esses pressupostos com os referentes às pretensões futuras dos alunos, apresentadas no gráfico 06: prestar vestibular para cursos relacionados com a área e

trabalhar na área que, soma 53%, a maioria dos alunos que está cursando o 3º ano do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no IFBaiano/Campus Guanambi possui uma identidade com a área de conhecimento que estão inseridos, podendo estes conhecimentos ser revestidos, futuramente, em ações práticas que caracterize o desenvolvimento do setor agropecuário, contribuindo com os pequenos e médios produtores rurais da região da Serra Geral da Bahia.

Para a efetivação desse desejo, não basta apenas à motivação do aluno, o Instituto precisa melhorar sua atuação no espaço em relevo, redirecionando suas ações, de modo que possa contribuir com a inclusão das famílias dos pequenos proprietários na atividade produtiva, de forma planejada, acompanhando o processo de evolução e desenvolvimento das ações em nível local e regional, uma vez que dispõe de profissionais qualificados e de estrutura.

A apreensão do conhecimento teórico pelo aluno, como possibilidade de intervenção no real, poderia ser um movimento natural e verdadeiro se o currículo do ensino médio integrado à educação profissional considerasse os pressupostos e os princípios que constam nos documentos norteadores.

O documento base que orienta a implantação do ensino médio integrado, destaca a ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos estruturantes do currículo. Como princípios, o documento enfatiza cinco pontos: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; O trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo: o trabalho de produção do conhecimento; e a relação parte-totalidade na proposta curricular constituem-se em objetivos que só se concretizarão com mudanças coletivas na fundamentação teórica e prática, ou seja numa nova práxis onde o homem deve constituir-se o centro das preocupações, atitudes e expectativas.

Para cada princípio elencado o documento aponta alguns pressupostos de modo que a instituição tenha clareza ao elaborar sua proposta curricular. Além desses princípios e pressupostos, o documento traz um item que orienta a construção do Projeto Pedagógico, cujo título do subitem é: alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

Esses princípios também se encontram contemplados no Decreto nº 5.154/2004 que propicia a construção de uma educação tecnológica ou politécnica.

Importa destacar que até o momento da realização da pesquisa não conseguimos identificar o projeto pedagógico da instituição. Tivemos acesso às matrizes curriculares do curso. Ficou também explícito na entrevista, concedida pelo gestor *pro tempore*, que existe esta lacuna, contudo as discussões acerca da elaboração do projeto pedagógico estavam em andamento.

Um dos pressupostos que deve ser considerado ao elaborar o projeto pedagógico da instituição recomendado no Documento base é: “Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (Documento Base, 2007, p. 55). Esse pressuposto está voltado, segundo o próprio documento, para que o currículo do ensino médio integrado considere os estudos locais, que os seus gestores sejam capazes de identificar as oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócio produtiva local, regional, nacional e global. Colocar em ação o princípio da relação parte-totalidade.

Enfatizando a recomendação de não ignorar as exigências da produção econômica, faz se mister destacar a preocupação de dois, dos egressos entrevistados, quando declararam a necessidade de cursos técnicos voltados, também para à formação que subsidia a atuação no comércio, uma vez que o município de Guanambi é considerado polo regional comercial. Tal reivindicação se faz pertinente, uma vez que muitos alunos ao concluírem o curso técnico em agropecuária acabam ocupando postos de trabalho voltados para o setor comercial e passam a exercer uma atividade profissional para a qual não receberam nenhuma formação.

Ainda considerando como pressuposto (descrito no penúltimo parágrafo), respaldado nos princípios orientadores, os elementos motivacionais, a perspectiva dos alunos em relação ao futuro, a tendência que defende a possibilidade da transformação econômica, política e social ocorrer a partir de ações locais, referenciadas no início desse capítulo, tende a se fortalecer, sem abdicar, no entanto, da busca incessante do diálogo entre a educação profissional, o trabalho e a economia, de modo a garantir investimento em infraestrutura produtiva e social. A despeito de manter o modelo neoliberal Boito Junior (2007, p.60) chama atenção que “o governo Lula não é uma mera continuidade do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)”, como se pode constatar nas diferenças de proposições oficialmente definida nos decretos nº 2.208/1997 e o Decreto de nº 5.154/2004 divisores presentes na política educacional do ensino profissional e tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno educacional é complexo e de difícil interpretação, requer do pesquisador, rigor científico e concepção clara do que pretende pesquisar. No decorrer do trabalho os esforços foram muitos para desenvolver o tema educação e trabalho, dadas as interfaces entre ensino técnico e desenvolvimento sócio, político e econômico regional. A referência em questão é o curso técnico em agropecuário ministrado no IFBaiano / *Campus Guanambi*, no período de 1999 a 2009, e suas contribuições para o desenvolvimento da Região da Serra Geral da Bahia.

Procuramos explicitar a nossa concepção sobre educação e desenvolvimento e as relações que são estabelecidas entre educação e outros aspectos considerados importantes na estruturação da sociedade.

O conceito de educação é analisado a partir da sua etimologia/latim – *educare* (alimentar, desenvolver, cuidar, criar) referindo tanto as plantas, aos animais como as crianças. *Educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado).

O ato educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos e adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social – idéia balizadora na qual vão se formando as teorias da educação.

As várias definições clássicas entendem educação como processo de desenvolvimento e para conceituá-la depende de como concebem o desenvolvimento humano, se de disposições internas, se da influência do ambiente circundante, ou se da ação recíproca entre ambos, bem como a finalidade ou ideal que se busca.

A concepção histórico-social, ao conceber a educação como produto do desenvolvimento social e determinado pela forma de relações sociais de uma dada sociedade, põe-se como crítica radical à educação individualista, por entender que a educação insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que caracterizam uma sociedade. Por possuir um caráter socialmente determinado, concordando com Libâneo (1998), a educação sempre se altera dependendo do lugar e do tempo histórico em que se desenvolve.

Do ponto de vista crítico social, a educação é compreendida em sentido amplo – conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social; em sentido estrito – atribui caráter de intencionalidade, sobretudo na educação escolar e extra-escolar.

O caráter de mediação da educação na atividade humana prática opera a ligação teoria-prática, pois a educação é uma prática social materializada que requer procedimentos peculiares, implica em resultados, pois é realizada na formação e desenvolvimento de seres humanos em condições socioculturais e institucionais concretas (LIBÂNEO, 2008).

Compartilhando dessa idéia, e acrescentando as contribuições de Tonet (2007), procuramos no decorrer do trabalho compreender a educação ministrada no IFBaiano/*Campus* Guanambi enquanto prática social que ocorreu no período de 1999 a 2009 no curso técnico em agropecuária na Serra geral da Bahia, por isso quiçá, em que alguns momentos tornou-se difícil a análise.

No tocante a desenvolvimento que também foi abordado em nosso trabalho compreendemos com um sentido mais amplo, é uma ação qualitativa visível no bem estar da população que vai além do crescimento econômico detectado na elevação de padrões de vida de uma pequena parcela da população. A economia encontra-se presente, mas não é o único elemento a ser considerado.

A economia é entendida pelo materialismo histórico como a infraestrutura da sociedade que vai determinar os fenômenos: intelectuais, artísticos, políticos e jurídicos que formam a superestrutura social. Nesse sentido, investigar as contribuições, os impactos sócio, político, econômico do curso técnico em agropecuária ministrado no IFB/*Campus* Guanambi para o desenvolvimento da Serra Geral implicou em reconhecer que há uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento, premissa que subsidiou a existência da educação profissional ao longo da história da educação. Às vezes, de forma explícita com diretrizes claras, outras vezes camufladas.

As forças propulsoras do desenvolvimento, que no modelo capitalista se configura na competitividade, no uso de modernas técnicas de produção e/ou organização do trabalho, são quem determinam o ritmo de desenvolvimento de cada sociedade, país ou nação.

Os Países que definem suas economias pautadas na sociabilidade do capital privilegiando a ciência e a tecnologia, desde a industrialização, arcam com investimentos sociais, utilizam os serviços constantes de trabalhadores que tem acesso e concluem maiores patamares educacionais, que realiza treinamento técnico dos trabalhadores e cientistas. Esses

países conseguem aumentar a produtividade do trabalho, via mais valia relativa e competir no mercado internacional.

À proporção que os países aumentam as forças propulsoras de desenvolvimento alteram-se o cenário da economia mundial, apontando para os países em desenvolvimento novas exigências de aumento de produtividade do trabalho e portanto, a necessidade de maiores investimentos na formação dos trabalhadores para alcançar a produção de mais valia relativa, conexas aos investimentos sociais (educação, saúde, habitação, segurança, lazer etc.).

Consideramos como base de análise no nosso trabalho a formação técnica dos trabalhadores, a partir do curso técnico em agropecuária. Podemos perceber que mesmo no modelo neoliberal, a criação dos IFETs, o aumento de vagas, contratação de profissionais, aumento de investimento no PRONAF, são ações embriônicas que acenam para uma economia que começa a contemplar o desenvolvimento regional.

No que refere ao trabalho, categoria utilizada como eixo de compreensão dos processos educativos em nosso trabalho, encontramos no decorrer da pesquisa bibliográfica interpretações diferenciadas que apontam para a responsabilização das pessoas, individualmente e das tecnologias, definindo o desemprego como: falta de qualificação do sujeito para enfrentar as grandes transformações tecnológicas. Entretanto, podemos constatar, a partir de Pochmann (2009), que o desemprego está relacionado a falta de crescimento econômico. Quando há uma política governamental que privilegia o crescimento econômico interno, o desenvolvimento social e a distribuição mais equitativa da renda incluindo os pequenos e médios empresários, possibilita-se a ampliação do nível de emprego.

Para responder a interpretação de que as empresas estavam ávidas a contratar trabalhadores, porém faltava trabalhador qualificado, a educação, em particular a escola, passou a ser responsabilizada pelo desemprego, pois não estavam formando os estudantes para terem acesso ao mercado de trabalho e estes se encontravam despreparados. A ideologia utilizada nos documentos oficiais: currículo, diretrizes, pareceres, foi agressiva. Todo empenho se deu na materialização das ideias para atender as novas formas de sociabilidade do capital. O atual modelo capitalista controla e monopoliza o conhecimento, utiliza do progresso técnico de forma a promover a competição entre as instâncias produtivas subordinando o trabalho ao capital.

Dal Rosso, ao prefaciar o livro Educação e Formação Profissional trabalho e tempo livre de Carvalho (2003), expressa o comportamento do movimento sindical diante do

perverso cenário de desemprego construído pelo capitalismo. Vários fatores: tecnologia inovadora, redução de quadros e intensificação do trabalho, baixos níveis de crescimento econômico dos países, contribuíram para construção desse cenário que não deixou alternativa ao trabalhador, a curto e médio prazo, provocando o recuo das suas entidades representativas, que ficaram acudadas e tiveram que ceder em seus direitos para que uma minoria usufruísse de todas as benesses.

No início do século XXI, há uma reação, ainda que tímida, dos trabalhadores brasileiros, configurando com o retorno às greves no serviço público, com caravanas dos profissionais da educação à Brasília, com as mobilizações dos trabalhadores na luta pela terra. Dentre outras, as reivindicações por políticas públicas no âmbito social são postas na agenda desses movimentos.

Mesmo mantendo o Estado por princípios neoliberais, sem o enfrentamento ao capital financeiro internacional, a partir de 2005, o perfil da indústria brasileira mudou, refletindo na criação de postos de empregos formais. Contudo, o perfil desses novos empregos tem como característica uma baixa remuneração na medida em que não utilizam tecnologia de ponta e nem exigem qualificações específicas.

Essa realidade vem sendo acompanhada por economistas de outros países, a exemplo de Novy (2009) que, ao estabelecer uma comparação entre a Europa e a América Latina, destaca que a social democracia, hoje, está morta na Europa e vem sendo retomada na América Latina. O economista ressalta que o movimento histórico, social e político, que vem se desenvolvendo na América Latina possibilitou um novo olhar sobre a ideologia neoliberal, sobretudo, no Brasil com o governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, que instituiu esforços no sentido de construção de políticas públicas voltadas a redistribuição e a integração das massas marginais na sociedade dominante.

Nesse contexto, fica mais fácil compreender a existência de 40,2% das famílias que possuem filhos no IFBaiano/Campus Guanambi estarem sobrevivendo com os programas sociais: bolsa família, luz para todos, PRONAF, instituídos pelo governo federal. O fato permite que as famílias beneficiadas iniciem o processo de inclusão social.

Entendemos, a partir das análises do economista Novy (2009), que, quando se tem vontade política e participação da sociedade civil, por meio de seus movimentos organizados, é possível avançar, ainda que minimamente. Extinguir o analfabetismo, a fome e a indigência não pode ser visto como impossível, portanto impensável. O Estado, ainda que represente os

interesses fundamentais dos grandes empresários, não poderá servi-los com exclusividade, pois o processo de luta é contraditório e se expressa, desde a efetiva participação dos movimentos sociais, a luta sindical a resistência cotidiana a sociabilidade do capital. Estas lutas são por instituição de políticas públicas que na repartição do bolo contemple os excluídos. Compreendemos que tais ações não rompem com o capitalismo, mas vão além do neoliberalismo, pura e simplesmente.

É válido acrescentarmos que a baixa escolaridade, enquanto fator de exclusão, constitui-se na atualidade, segundo discurso de parcela da classe dominante, um grande impedimento ao acúmulo de capital. Tal situação pressiona o Estado a disponibilizar educação básica para a população, permitindo a classe trabalhadora acesso quantitativo ao conhecimento básico necessário a sua instrumentalização para fazer uso dos serviços disponíveis, das máquinas que promovem o autoatendimento e ainda possam utilizar desses poucos conhecimentos nos poucos postos de trabalho, que são abertos, em que a presença das tecnologias é fato. Uma educação de qualidade social passa pela luta dos trabalhadores e da força política que conseguirem acumular para viabilizar esta questão.

Assim, um curso técnico profissionalizante representa, para o estudante proveniente de famílias de baixa renda, uma possibilidade de ocupar uma vaga no mercado de trabalho, enquanto que os estudantes que dispõem de melhores recursos buscam esse mesmo curso com o objetivo de se preparem para darem continuidade na sua formação acadêmica, conforme apresentamos no capítulo III desse trabalho.

Se o curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, oferecido nos Institutos, consegue articular formação geral com formação para o trabalho, que historicamente se constitui em objeto de estudo dos pesquisadores desse campo de conhecimento, o que levou o governo de Fernando Henrique Cardoso a desintegrar o curso técnico do ensino médio, a não investir na educação profissional, e ainda, a precarizar as escolas técnicas federais? Quais os resultados dessas decisões no contexto da formação humana e profissional para o país?

Procuramos mostrar, no decorrer do trabalho o que representou as orientações legais contidas nos documentos oficiais, em particular nos decretos: nº 2.208/1997 e o nº 5.154/2004. Por mais que exista o distanciamento entre o promulgado e o instituído, na legislação educacional. Nessa conjuntura, funcionou de forma diferente. Havia outros interesses em

pauta. A decisão foi consoante aos interesses do modelo neoliberal -garantir o básico a todos e privatizar o específico para quem pudesse pagar por ele.

Pois, o interesse que imperou foi dos banqueiros, industriais, dos comerciantes, da produção destinada ao setor exportador voltado para o mercado externo, que estimula a entrada de dólares e moedas fortes nas suas empresas, reduzindo os direitos sociais dos trabalhadores e mantendo-os submissos as regras estabelecidas pelo mercado.

Para os estudantes que concluía o ensino fundamental a única alternativa possível era cursar o ensino médio. As vagas destinadas ao ensino profissionalizante eram ínfimas, o que ainda não foi resolvido. Segundo o MEC/INEP, a matrícula na educação profissional em 2007 era de 780.162, em 2010 passou para 1.140.388, obteve um crescimento de 46%. Se analisarmos a educação profissional não integrada ao ensino médio, os dados ficam assim, em 2010: matrícula no ensino médio 8.357.675 e no ensino profissional 924.670 (Resumo técnico – Censo Escolar 2010 MEC/INEP).

O ensino médio, apelidado de formação geral, deixou de ser atraente, não contemplava os interesses dos que vivem do trabalho. A taxa de abandono no ensino médio, em 2007, foi de 10% e a reprovação chegou a 18,8% (CARNEIRO e BRITO, 2011).

Ao retomar a integração do curso técnico profissionalizante com o ensino médio, na esfera pública, outras possibilidades foram vislumbradas. Contudo, ainda hoje, temos um número significativo de jovens que não estão matriculados no ensino médio, tampouco estão trabalhando. Segundo Carneiro e Brito (2011; p.12), “os desocupados correspondem a 3,4 milhões de jovens brasileiros entre 18 e 24 anos que não estudam e tampouco trabalham, o que corresponde a 14,6% do total de 23,2 milhões de jovens”.

Essa problemática se acentua em relação ao jovem camponês que é atingindo em duas dimensões: o ensino médio propedêutico, que prima pela formação geral, portanto não enfatiza a formação para o trabalho. Por outro lado, a presença forte do capitalismo no campo, que passa a exigir o trabalhador com formação específica, nas áreas voltadas ao agronegócio.

A região da Serra Geral, nas décadas de 1970 e 1980, baseava sua economia na agricultura, sendo o trabalho na área rural a forma mais eficaz de sobrevivência. Era possível encontrar, nesse espaço geográfico, 40% em média das famílias de produtores rurais que compunham famílias e permaneciam no campo.

Com o procedimento de mecanização e a sua implementação no processo de produção, as famílias passaram a buscar refúgio nos arredores das cidades. Em Guanambi,

nos últimos anos, o espaço urbano foi alterado com o surgimento de vários bairros populares, com pequenas construções, em locais inapropriados, que passam a abrigar os remanescentes dos trabalhadores rurais que, por não possuir qualificação, não ter outras experiências profissionais, passam a buscar alternativas.

Todavia, esse indivíduo, por estar habituado a realizar uma atividade parcial, sem exigências técnicas mais elaboradas, enfrenta sérias dificuldades de ingresso e permanência nos postos de trabalho existentes no espaço urbano, que requerem um trabalhador mais preparado educacionalmente, com iniciativas.

Para muitos jovens, residentes na região da Serra Geral da Bahia, o instituto foi um espaço definidor de rumos. Após concluírem o curso técnico em agropecuária, eles conseguiram ingressar no mercado de trabalho ou mesmo dar continuidade aos estudos.

Dos nove estudantes egressos que preencheram o questionário, apenas dois encontram exercendo atividade profissional na área de sua formação inicial. Três atuam em outras áreas, três estão só estudando e um está desempregado. Não obstante, declararam que a formação recebida contribuiu para desenvolver as atividades com as quais se deparam.

Os estudantes entrevistados entendem a importância do instituto para a região, mas acreditam que o currículo poderia contemplar as áreas voltadas ao comércio, mesmo porque na região há predominância do setor comercial, como também do comércio de insumos agrícolas, que tem sido contemplado.

Essa preocupação dos estudantes procede, como já destacada no 2º capítulo da dissertação, quando Martins (1997) e Carneiro (1988) colocam essa forte relação que existe entre os capitalistas vinculados a agricultura e os industriais. Os excedentes do setor agrícola são transferidos para outros setores e o comércio é um desses espaços. Teixeira (2005) reforça que a relação entre campo e cidade é movida por trocas desiguais, mas interdependente. O campo deve prover a indústria com matérias primas de baixo custo e comprar os produtos industrializados a preço de monopólio.

Desta forma, preparar o estudante para atuar nesse espaço, principalmente junto aos pequenos trabalhadores rurais, é condição *sine qua non* para a garantia de um desenvolvimento sustentável na região, haja vista que 80% dos produtores rurais possuem baixa escolaridade e tem dificuldade para manusear os insumos, tecnologias e máquinas agrícolas.

Entendemos que a história é fruto do trabalho de todos, portanto construída a partir da dinâmica estabelecida pelo homem, enquanto ser social, que ao se relacionar com a natureza produz alterações em si, no outro e no mundo natural, provocando um movimento de inclusão/exclusão. Os dados coletados, lidos a luz desta teoria, possibilitaram-nos uma compreensão mais sólida, para além das aparências, da contradição entre a educação, o trabalho e o desenvolvimento sociopolítico regional.

As mudanças são vivenciadas em âmbito local, pelo ser social que ali atua, trabalha e sobrevive, contudo para compreendê-la partimos da sua totalidade, a realidade mais ampla, o cenário nacional torna-se mais aparente.

Ao mesmo tempo em que a dinâmica social proporciona o crescimento social, político e econômico, esse movimento toma uma dimensão nacional e os reflexos atingem o regional, o local. Contudo o que torna visível é o nacional. Inclusive os dados, as informações locais são encontradas nas instâncias superiores. Os profissionais que atuam localmente recorrem a essas informações gerais para poder compreender o local, no qual ele é parte.

No espaço escolar, a ação pedagógica deve primar por desenvolver uma proposta que se contraponha ao parâmetro neoliberal de educação. As leituras e análises realizadas durante o trabalho de pesquisa permitiram-nos sintetizar alguns princípios que poderão subsidiar uma reflexão crítica do ato educativo enquanto alternativa a um modelo pedagógico pautado nas orientações ideológicas do neoliberalismo: a) ter como referência o processo histórico; b) elevar o padrão cultural humano; c) ter clareza do que realmente interessa é a humanidade e o seu futuro; d) admitir que a realidade social é resultado da atividade humana; e) desconstruir o processo de naturalização dos fenômenos sociais – quem produz riqueza material fica impedido de ter acesso a ela; f) buscar um amplo conhecimento sobre o processo social em curso – não é possível transformar sem conhecer a essência; g) retomar a ênfase no conteúdo, já defendido por Saviani e por fim, sem ter o interesse de conclusão h) possibilitar ao indivíduo o acesso aos bens materiais e espirituais desenvolvendo relações objetivas e subjetivas, de modo que tenha uma formação integral capaz de atingir a emancipação humana.

O sistema capitalista desenvolve um modelo de relação social que encobre as verdades e aliena as pessoas em torno aos seus desejos. Enxerga-se muito pouco o caminho a ser percorrido e o potencial a ser explorado em cada região.

Ao perceber o potencial da Serra Geral, do Sertão Produtivo, em todas as dimensões é possível afirmar que ainda há muito para fazer.

As ações desenvolvidas pelo instituto são valiosas e enriquecedoras, mas ainda tímidas, considerando o vasto campo de atuação proposto em seu currículo e estágios que não saíram do papel.

Necessário se faz o fortalecimento dos movimentos sociais, dos sindicatos, conselhos, de cooperativas que são formados nas esferas estatais de modo a fortalecer a esfera pública por meio de uma ação política estratégica para que as ações desenvolvidas pelo instituto construa um diálogo permanente com as comunidades rurais alterando a realidade vigente na conquista de melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais. *In*: Hirano, Sedi. **Pesquisa social: projeto e planejamento**: São Paulo, T. A. Queiroz, 1979.
- ADORNO, Theodoro. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ALVES, Alda Judith. “**O planejamento de pesquisas qualitativas**”. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas-Cortez, mai., 1991
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMARO, Ana; PÓVOA, Andréia; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer Questionário**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. 2005.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- Anuário dos trabalhadores 10ª edição 2009. DIEESE, Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/anu/anuarioTrabalhadores2009/> . Acesso em 13 de ago de 2010 às 8 h
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes 1998.
- BARBOSA, Wilmar do Valle. O materialismo histórico. *In*: REZENDE, Antonio (org) **Curso de Filosofia para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Educación y Trabajo: un debate fundamental para reconquistar el valor de lo social**. Artigo publicado no 7º Congreso Nacional de Estudiosos del Trabajo, 10 a 12 de agosto de 2005, Buenos Aires. Disponível em: www.aset.org.ar. Acesso em 02 de out de 2010.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**. Para uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Estado e burguesia no capitalismo neoliberal**. Revista de Sociologia e Política, v. 28, p.57-73. Curitiba, junho de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 21 de abr de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências Brasília: MEC, 2008

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica – Decretos. 7. ed. Brasília, DF, p. 167-169, 2008.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, Documento base. MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao>. Acesso em 12/01/2010.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 0499**, de 08 de dezembro de 1999. . Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao>. Acesso em 12/01/2010.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996

CARNEIRO, M. E. F. **Os Técnicos de 2º Grau Frente à Reconversão Produtiva**, 1998. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998.

CARNEIRO M.E.F.e BRITO W.A. de . **Desafios do Ensino Médio Público Brasileiro: Um Panorama da Realidade**. In: Políticas Públicas e Gestão da Educação construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas XXV Simpósio brasileiro e II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação Jubileu de ouro da ANPAE (1961-2011). São Paulo: Cadernos ANPAE n.11- 2011 ISSN 1677 – 3802.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTRO, Jane Mary, BONFIM Ivanilda A.S. e NASCIMENTO, Gildava Araújo da S. **Bacias hidrográficas de Guanambi: uso, ocupação e consciência**. Brasília-DF: Exlibris, 2010.

CATANI, Antônio Mendes. **O que é capitalismo**. 34^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COSTA, Sílvio. **O Trabalho como elemento fundante da humanização**. In: Revista Estudos, Goiânia: UCG. Vol. 22. n 35. Dez. 1996. p. 171-188.

Dicionário do Pensamento Marxista. Tom Bottomore. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2001.

EcoDebate : Informe do IBGE: Censo Agropecuário 2006. Publicado pelo EcoDebate em 2009. Disponível em <http://tinyurl.com/y9l5qbx>. Acesso em 5 de mar de 2010.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Escola e Ideologia: Marx e acritica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DONATO, Sérgio Luis Rodrigues. **Comportamento de variedade e híbridos de bananeira (musa spp) em primeiro ciclo de produção no sudoeste da Bahia, região de Guanambi**; 2004 Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ciência e Tecnologia de Sementes). Universidade Federal de Pelotas.

FERRETI, Celso João e SILVA, João dos Reis. **Educação profissional numa sociedade sem empregos**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 13, n. 001. Universidade do Minho Braga Portugal, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7^a ed. ver. São Paulo: Centauro, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação como campo social de disputa hegemônica**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1990

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3^a ed. S. Paulo: Cortez, 2000.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO Gaudêncio e CIAVATTA Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado, concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação** um estudo introdutório. 15^a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Nilson M. D. L.Filho, LEITE, Domingos. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional** . Disponível em:

http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_domingos_leite.pdf . Acesso em 07 de maio de 2010.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. e SANFELLICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005 (Coleção educação contemporânea).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. [s.l.;s.n.; s/d].

HERKENHOFF FILHO, Helio Estellita. "**Coisificação**" e **Direitos Humanos**. Revista Jus Vigilantibus, nov. 2004. Disponível em: jusvi.com. Acesso em 04 de abr de 2011.

IBGE revela retrato do Brasil agrário: Censo Agropecuário 2006. Informativo para a imprensa, em 30 de set 2009. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 5 de mar de 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>.> Acesso em Abr. 2010.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 17ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Coleção Primeiros Passos

KUENZER, A.Z. **Conhecimento e Competências no trabalho e na escola** Universidade e sociedade (ANDES) Brasília: v.07 n.12 p.138-151 fev 1997a

KUENZER, A.Z. **Ensino de 2º grau o trabalho como princípio educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Senac, v.28 n.2 maio/agosto, 2002. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>. Acesso em 12 de set de 2010.

_____. (org.). **Ensino Médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEHER, Roberto. **Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto**. Revista Adusp, maio 2005

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do Sistema Educacional, *In*: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica**. *In*: Revista Educativa. Goiânia v. 11, n. 2, jul-dez, 2008

- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARINS FILHO, L. A. **O capital humano**, palestra em vídeo, 51m; 1997.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo, Paulus, 1997.
- _____. **A sociabilidade do homem simples**. 2ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004^a
- _____. **Grundrisse: Fundamentos da Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martin Claret; 1997.
- _____. **Maquinaria e trabalho vivo** (os efeitos da mecanização sobre o trabalho). Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/CM_1.7.pdf ... Acesso em 27 de julho de 2010.
- MARX e ENGELS. **A Ideologia Alemã Feurbach** – A Contraposição entre as Cosmovisões Materialistas e Idealistas. Trad. Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2004
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- NASCIMENTO, Martha de Cássia, **Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na Implementação do PROEJA na EAFAJT: discurso e realidade**. 2009 Dissertação (Mestrado) UnB, Brasília, 2009.
- NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. *In*: FRIGOTTO Gaudêncio e CIAVATTA Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- NOVY, Andreas. **Política e economia, outra vez articulada**. Le Monde diplomatique Brasil, out. 2009.
- PACHECO, Eliezer Moreira e SILVA, Caetana Juracy Rezende . Institutos Federais: um futuro por amor. *In*: SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Nata: IFRN, 2009.
- PAIVA, Vanilda. Estado, Sociedade e Educação no Brasil. *In*: FÉLIX, Moacyr *et all*. **Encontro com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. *In: BRZEZINSKI, Iria. LDB dez anos depois* reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação para além do capital humano**. S. P.: Cortez, 2005.

POCHMANN, Márcio. **Brasil: 2010-2015. Desafios e possibilidades**. Entrevista especial com Márcio Pochmann. Revista Cidadania e Meio Ambiente, abr; 2010

_____. **Pais é prisioneiro da elite nacional**. Entrevista concedida a Revista Sem Terra; 2009. Disponível em:
http://www.vermelho.org.br/diario/2006/0208/0208_pochmann.asp

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ROMEIRO, A. R. Reforma agrária e distribuição de renda. p.105-136. *In: STÉDILE, J. P. (coord.). A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Ed. UFRGS,1994.

SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **A dimensão política da prática pedagógica do professor do Curso de História da UEG: UnU Cora Coralina e UnU de Morrinhos. 2010**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás; 2010.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações**. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, vol. 40. 1991. Leitura tópico “Sobre a Natureza e Especificidade da Educação” (p.19 ap.30).

_____. **Sobre a Concepção de Politecnia**; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ. vol.12 no.34 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2007

_____. **Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. *In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e SANFELLICE, José Luiz. Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005 (Coleção educação contemporânea).

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética** de Aristóteles a Paulo Freire. Tradução: Wolfgang Leo Mar. 2ª ed. São Paulo:Brasiliense, 1988.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implantação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso de Guanambi**. 2009 Dissertação (Mestrado) UnB, Brasília, 2009.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Trabalho, práxis e o programa marxiano de Educação.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4739--Int.pdf>. Acesso em 09 de abr de 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Líber Livro, 2004.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. **Modernização da agricultura no Brasil: impactos econômicos, sociais e ambientais.** Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas Três Lagoas-MS, V 2 – n.º 2 – ano 2, Setembro de 2005. Disponível em <http://www.ceul.ufms.br/agbtl/jodenir>. Acesso em 15 de set de 2010

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió:UFAL; 2007

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In: ____ Introdução à pesquisa em ciências sociais.* São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S.L. FARIAS, I.M.S. de. **Política Educacional no Brasil introdução histórica.** Brasília: Líber Livro, 2007.

XAVIER, M.E. RIBEIRO, M. L. NORONHA, O. M. **História da Educação,** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.