

MARCO ANTÔNIO DE CARVALHO

TÉCNICO AGRÍCOLA: PEÃO MELHORADO?

Goiânia

2012

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

MARCO ANTÔNIO DE CARVALHO

TÉCNICO AGRÍCOLA: PEÃO MELHORADO?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação Prof^a. Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Goiânia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na fonte (CIP)

C331t Carvalho, Marco Antônio de.
Técnico agrícola : peão melhorado? [manuscrito] / Marco Antônio de
Carvalho. – 2012.
298 f. : il.

Bibliografia: f. 266-273

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação, 2012.

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

Inclui lista de quadros, figuras, tabelas, gráficos.

Inclui Apêndice, Anexos.

1. Educação profissional. 2. Técnico agrícola. 3. Ensino
técnico agrícola. 4. Trabalho. I. Título.

CDU: 377(817.3)(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCO ANTÔNIO DE CARVALHO

TÉCNICO AGRÍCOLA: PEÃO MELHORADO?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Aprovada em 20 de agosto 2012

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro (Orientadora)



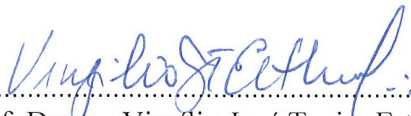
Prof.^a Doutora Denise Silva Araujo (PUC Goiás)



Prof. Doutor José Maria Baldino (PUC Goiás)



Prof. Doutor José Roberto Pereira (UFLA – Minas Gerais)



Prof. Doutor Virgílio José Távira Erthal (IF Goiano)

AGRADECIMENTOS

AOS FAMILIARES, AMIGOS FLÁVIO CARDOSO E MARCELO TETE, E, À COMPANHEIRA DENISE RIBEIRO DE DEUS, pelo apoio necessário que dispensaram em momentos de incertezas e angústias por que passei nesse momento de vida.

AOS SUJEITOS EDUCACIONAIS, pela capacidade de transmitir com sabedoria e zelo aquilo que aprenderam ao longo de suas respectivas estradas.

À PROFESSORA MARIA ESPERANÇA FERNANDES CARNEIRO, pela orientação paciente, firme e encorajadora, particularmente pelo exemplo, compromisso ético e pela postura enquanto ator sócio-histórico e político da práxis educativa integral.

AOS MEMBROS DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO E DE DEFESA, professores doutores DENISE SILVA ARAÚJO, JOSÉ MARIA BALDINO, JOSÉ ROBERTO PEREIRA E VIRGÍLIO JOSÉ TAVIRA ERTHAL, pelo compromisso com a pesquisa educacional e o desenvolvimento das ideias pedagógicas.

AOS PROFESSORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA PUC-GOÍÁS, pelo insofismável papel social que cumprem em seus fazeres, meu afeto e profundo respeito. “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (CORA CORALINA).

AOS COLEGAS DOCENTES, GESTORES E DEMAIS SERVIDORES do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, informantes ou não da pesquisa, pelo papel ativo e pelas “intervenções”, conscientes ou não, na construção da história e da cultura institucional que, felizmente, persistiu impregnada nas paredes e corredores da Escola, facultando com que sua estratégia de resistência prevalecesse em momentos de incertezas decorrentes de diretrizes, de governos e não de Estado por que passaram e pelas que virão.

AOS DIRETORES E EX-DIRETORES do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, pela confiança e suporte técnico e material para a realização da pesquisa, particularmente aos gestores por ocasião da coleta de dados, em 2011, pelo imprescindível apoio aos procedimentos metodológicos e estratégias de atualização cadastral dos egressos do período analisado, em particular à Cleide Maria das Graças Ferreira, Denise Francisca de Sousa, Gilselene Gonçalves de Castro e Rangel Rigo.

AOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA, período 1997 a 2007, que contribuíram diretamente com a pesquisa e facultaram estreitar a lacunar imagem e percepção docente e institucional sobre os resultados dos esforços coletivos empreendidos na formação destes jovens que, em princípio, sabe-se lá onde estavam e o que estariam fazendo, particularmente pelas contribuições e pelo papel que exercemos em suas respectivas formações enquanto cidadãos do e no mundo.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

AOS MEUS FILHOS, SANTIAGO SILVA DE CARVALHO, LUISA LAURA DE CARVALHO E MARIA ANTÔNIA DE CARVALHO, que têm sido fonte de energia em minha reconstrução enquanto homem e cidadão ativo no embate ideológico em busca de equidade econômico-social na comunidade em que atuo, no estado de Goiás, no Brasil e no mundo. Eles me permitem **acreditar** em um amanhã melhor, mas me impulsionam a **agir** nesse rumo.

Aos PESQUISADORES E INTELLECTUAIS DE MASSA que têm, incansavelmente, se digladiado no campo das ideias pedagógicas hegemônicas que norteiam as diretrizes educacionais, em que, de um lado, o dito grupo da “*intelligentsia*” brasileira, sob o amparo do Estado, tem produzido e reproduzido, sem a práxis necessária, os modismos estrangeirados de teorias pedagógicas e, de outro, os aguerridos e críticos, porém historicamente incompreendidos e execrados pensadores de uma ou, melhor dizendo, por uma outra educação, unitária e universalizante.

EPÍGRAFE

*Perguntaram ao Dalai Lama: O que mais te surpreende na humanidade?
E ele respondeu: Os homens [...] Perdem a saúde para juntar dinheiro, depois
perdem dinheiro para recuperar a saúde.
E por pensarem ansiosamente no futuro, se esquecem do presente de tal
forma que acabam por não viver nem o presente nem o futuro.
E vivem como se nunca fossem morrer [...] e morrem como se nunca
tivessem vivido.*

RESUMO

Com o propósito de conhecer os perfis dos técnicos agrícolas egressos do Instituto Federal Goiano – *campus* Ceres em três fases distintas e sua inserção no mundo do trabalho, período Escola-Fazenda, Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04, a questão central que norteia o presente trabalho foi saber a quem essa formação tem atendido. Como instrumental teórico-metodológico, recorri ao materialismo histórico-dialético, o que demanda uma gama de estratégias de aproximação em relação ao referido objeto, a partir de pesquisa exploratória preliminar, além de investigação empírica junto aos docentes, egressos e gestores do instituto. Considerando a análise quali-quantitativa, trabalhamos com análise de conteúdo. Após tabulação das informações, o uso da técnica mencionada permitiu aprofundar o nível de percepção em relação aos propósitos da pesquisa, buscando interpretar e analisar a educação enquanto instrumento de política pública de Estado na região, onde o processo histórico de educação profissional e o movimento de incorporação e expulsão do trabalhador rural das áreas de terra agricultáveis sempre estiveram presentes. Em decorrência das características teórico-metodológicas da opção do presente trabalho – o materialismo histórico-dialético – ,foi estabelecido diálogo com a produção acadêmico-científica sobre o tema, na qual foi possível evidenciar os caminhos e descaminhos dessa modalidade de ensino profissional no Brasil e os impactos dessa descontinuidade. Apesar de, historicamente, o processo de formação do técnico analisado ter enfrentado disfunções em decorrência dos diversos momentos em que suas diretrizes gerais foram alteradas, o que se tem observado é que, ao longo de tais transformações, a instituição, *locus* da pesquisa, foi oferecendo uma formação qualitativa àqueles profissionais, fruto de uma “intervenção consciente”, na qual o papel do professor pode alterar a tradicional dicotomia e neutralizar o poder discriminador dos interesses da elite minoritária. Tal conclusão foi referendada a partir da análise dos apontamentos sobre os egressos, que indicam que, independente da fase, o grau de influência da formação recebida e as exigências do mundo do trabalho são compatíveis e, de forma enfática, atribuíram à formação integral a responsabilidade pelo seu amadurecimento e crescimento pessoal e profissional, o que lhes permite tomar a decisão técnica adequada a cada situação de campo, seja ela no agronegócio, seja na agricultura familiar, seja em quaisquer outros ramos de atividade profissional. Particularizando aqui a trajetória percorrida pelo *Campus* Ceres e suas estratégias, conscientes ou não, a cultura institucional falou mais forte e resistiu às vulgatas imediatistas, salvou o perfil dos profissionais por ele formados, assim como facultou com que a própria Instituição sobrevivesse, formando um cidadão do mundo, que vai muito além do pretendido “peão melhorado”, mas inclusive, o perfil desse técnico agrícola, atende aos interesses do capital agroexportador brasileiro, mas também da agricultura familiar, dentre outros ramos do campo profissional em que tais egressos estão inseridos. Em uma perspectiva de resgate da educação profissional, a intervenção consciente de cada instituição dessa modalidade de ensino, considerando a legislação atual, que preconiza da formação *omnilateral*, a meu ver, são pertinentes e inclusivas como uma prática política voltada aos interesses da maioria dos brasileiros, a classe dos que vivem do trabalho.

Palavras-Chave: Educação profissional; Técnico Agrícola; Mundo do trabalho.

ABSTRACT

Aiming to know the profiles of agricultural technicians egressed from the Instituto Federal Goiano – campus Ceres in three distinct phases and their insertion in the market place, school-farm period, the 2.208/97 and 5.154/04 edicts, the central research question which guided the present thesis was to understand to whom this professional education has served. In terms of theoretical-methodological tools, I resorted to the historical-dialectical materialism, which demands a range of approaching strategies related to the study object by means of a preliminary exploratory research, as well as an empirical investigation of the school teachers, egressed students and school managers. Considering the qualitative and quantitative analysis, we adopted a content analysis. After data tabulation, the use of this technique allowed to deepen the level of perception regarding the research purposes through the interpretation and analysis of education as a State policy making tool in the school's geographical region, where a historical professional educational process and an incorporation and expulsion movements of the agricultural worker in the areas of arable lands always were present. As a consequence of this thesis' theoretical-methodological characteristics – the historical-dialectical materialism - a dialogue with the academic-scientific literature on the theme was established in which it was possible to evidence the paths and non-paths of this mode of professional education in Brazil and the impacts of its discontinuity. Despite of the analyzed technician educational process has been historically faced malfunctions as a result of diverse moments in which its general guidelines were altered, what can be observed is that along such transformation the educational institution, that is the research *locus*, offered a qualitative professional formation to those students, an outcome of a “conscious intervention” by which the teacher role may change the traditional dichotomy and neutralize the discriminating power of the minority elite. Such conclusion was countersigned by annotation analysis about the egressed students, which indicated that regardless the phase the levels of influence of the educational background received and the market place demands are compatible and, emphatically, they attributed to a comprehensive education the responsibility by their maturation, as well as personal and professional growth, that enable them to make technical adequate decisions in every field situation whether it is in the agribusiness, familiar agriculture or in any other areas of professional activity. Particularizing here the campus Ceres trajectory and its strategies, conscious or not, the institutional culture spoke louder and resisted to immediate vulgates, saved the professional profiles graduated by it, and provided the institution own survival, educating a world citizen who goes beyond the intended “enhanced farm-hand” but even the professional profile of this agriculture technician fits as much to the Brazilian agro exporter capital interests, the familiar agricultural ends, as many other professional fields where such egressed students are inserted. Under a perspective of the rescue of the professional education, the conscious intervention of each institution in this education modality, considering the current legislation that commend an *omnilateral* formation, in my view, are relevant and inclusive as political practice aimed to the interest of most of the Brazilians, the class of those who live from the work.

Key Words: Professional education; Agricultural technician; Market place.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRASIL. ENSINO PROFISSIONAL. AA – Aprendizagem Agrícola

BRASIL. ENSINO PROFISSIONAL. COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário

BRASIL. ENSINO PROFISSIONAL. CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

BRASIL. ENSINO PROFISSIONAL. PA – Patronato Agrícola

BRASIL. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BRASIL. GOIÁS. CANG – Colônia Agrícola Nacional de Goiás

BRASIL. CONAE – Conferência Nacional da Educação

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

BRASIL. MEC. INEP. IDE – Índice de Desenvolvimento Educacional

BRASIL. MEC. PNE – Plano Nacional de Educação

BRASIL. MEC. PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

BRASIL. MEC. PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

BRASIL. MEC. PROUNI – Programa Universidade para Todos

BRASIL. MEC. SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

BRASIL. MEC. SETEC – Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica

BRASIL. MEC. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

BRASIL. GOIÁS. IFGoiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

BRASIL. IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BRASIL. LOEA – Lei Orgânica do Ensino Agrícola

BRASIL. MA – Ministério da Agricultura

BRASIL. MES – Ministério da Educação e Saúde

BRASIL. MEC – Ministério da Educação

BRASIL. GOIÁS. PUC – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

BRASIL. SÃO PAULO. SPA – Sociedade Paulista de Agricultura

BRASIL. RIO DE JANEIRO. SNA – Sociedade Nacional de Agricultura

BRASIL. RIO DE JANEIRO. UFF – Universidade Federal Fluminense

BRASIL. MINAS GERAIS. UFLA – Universidade Federal de Lavras

BRASIL. SÃO PAULO. UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

FAO – Organização das Nações Unidas de Apoio à Agricultura e à Alimentação

FMI – Fundo Monetário Internacional

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

OMS – Organização Mundial de Saúde

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Perfil dos docentes veteranos do Instituto Federal Goiano – <i>campus</i> Ceres	29
Quadro 02	Perfil dos docentes novatos do Instituto Federal Goiano – <i>campus</i> Ceres	31
Quadro 03	Universo, contatos, retornos e amostra de informantes egressos (turmas de 1997 a 2007)	35
Quadro 04	Origem dos informantes egressos das turmas de 1997 a 2007	36
Quadro 05	Mudanças no perfil econômico-produtivo de Ceres	65
Quadro 06	Mudanças no perfil econômico-produtivo de Carmo do Rio Verde	69
Quadro 07	Mudanças no perfil econômico-produtivo Rubiataba	73
Quadro 08	Números e localização de novos assentamentos - Região de Ceres	79
Quadro 09	Perfil da demanda e quadro discente atual - <i>Campus</i> Ceres ..	83
Quadro 10	Comparação educação profissional técnica entre redes no Brasil	172
Quadro 11	Comparativo educação profissional técnica entre redes em Goiás	174
Quadro 12	Educação profissional técnica entre redes no Brasil – Censo 2006 (%)	178
Quadro 13	Renda média brasileiros alfabetizados de 15 a 39 anos	256

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária - Escola Fazenda	192
Figura 02	Matriz curricular do Curso Técnico em Zootecnia Modular – 2.208/97	213
Figura 03	Organização curricular por módulos do Curso Técnico em Agricultura	216
Figura 04	Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	238

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Comparações de evolução de renda familiar, antes ingressos, e renda pessoal do técnico agrícola informante, após egresso, nas três fases	182
Tabela 02	Influência da formação recebida e a realidade no mundo do trabalho, nas três fases	183
Tabela 03	Disciplinas e atividades que influenciaram na formação e atividades atuais do egresso, nas três fases	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Renda familiar antes do ingresso – 1997 a 2007	101
Gráfico 02	Principal fonte de renda familiar antes do ingresso – 1997 a 2007 .	101
Gráfico 03	Renda pessoal após egresso – 1997 a 2007	102
Gráfico 04	Tipo de moradia após egresso – 1997 a 2007	103
Gráfico 05	Área de formação superior – 1997 a 2007	104
Gráfico 06	Ramo de atividade profissional atual na área agrícola – 1997 a 2007	110
Gráfico 07	Razões de mudança de ramo – 1997 a 2007	112
Gráfico 08	Adequação da formação recebida e o mundo trabalho – 1997 a 2007	116
Gráfico 09	Áreas de conhecimentos que possibilitaram adequação da formação às necessidades do mundo do trabalho – 1997 a 2007 ..	117
Gráfico 10	Influência do curso na vida pessoal e profissional – 1997 a 2007 .	119
Gráfico 11	Razões da influência na carreira e vida pessoal – 1997 a 2007 ...	120
Gráfico 12	Domínio conceitual dos termos competência e habilidades	127
Gráfico 13	Domínio conceitual docente – termos formação unitária e <i>omnilateral</i>	128
Gráfico 14	Domínio conceitual docente – termos ensino politécnico e polivalente	129
Gráfico 15	Concepção docente sobre propósitos do ensino profissionalizante	130
Gráfico 16	Projeto interdisciplinares do Instituto <i>campus</i> Ceres	131
Gráfico 17	Diálogo entre as áreas propedêutica e profissionalizante	132
Gráfico 18	Diálogo dentro das próprias áreas propedêutica e profissionalizante	132
Gráfico 19	Fatores que obstaculizam diálogos entre e dentro das áreas de conhecimentos dos docentes do curso técnico agrícola	133
Gráfico 20	Fatores facilitadores dos diálogos entre e dentro das áreas de conhecimentos dos docentes do curso técnico agrícola	134
Gráfico 21	Renda familiar antes do ingresso – Escola Fazenda – 1997 a 1999	197
Gráfico 22	Tipo de moradia antes do ingresso – Escola Fazenda – 1997 a 1999	197
Gráfico 23	Renda pessoal após egresso – Escola Fazenda – 1997 a 1999 ..	198
Gráfico 24	Tipo de moradia após egresso – Escola Fazenda – 1997 a 1999	198
Gráfico 25	Tempo exercício profissional atual – Escola-Fazenda – 1997 a 1999	199
Gráfico 26	Razões da compatibilidade da formação recebida às exigências do mundo do trabalho – Escola Fazenda – 1997 a 1999	200
Gráfico 27	Grupo de matérias que mais contribuiram com formação – Escola Fazenda – 1997 a 1999	201
Gráfico 28	Razões alegadas para opção por grupo de disciplinas e suas influências no trabalho atual – Escola Fazenda – 1997 a 1999 ...	202
Gráfico 29	Razões da ordem de importância - Escola Fazenda – 1997 a 1999	203
Gráfico 30	Razões apontadas para influência no crescimento pessoal – Escola Fazenda – 1997 a 1999	204
Gráfico 31	Razões apontadas para influência no crescimento profissional – Escola Fazenda – 1997 a 1999	205
Gráfico 32	Responsabilidades exigidas compatíveis com mercado – Escola Fazenda – 1997 a 1999	208
Gráfico 33	Percepção docente, as responsabilidades exigidas compatíveis com mercado todas as fases – 1997 a 2007	209
Gráfico 34	Na percepção docente, perfil anterior seria mais compatível as responsabilidades exigidas pelo mercado todas as fases – 1997 a 2007	209

Gráfico 35	Percepção docente sobre adequação do perfil do TA e seu papel cidadão em todas as fases – 1997 a 2007	211
Gráfico 36	Renda familiar antes do ingresso – Decreto 2.208/97 – 2000 a 2006	222
Gráfico 37	Tipo moradia antes do ingresso – Decreto 2.208/97 (2000 a 2006) .	223
Gráfico 38	Renda pessoal após egresso – Decreto 2.208/97 (2000 a 2006) ..	223
Gráfico 39	Tipo de moradia após egresso – Decreto 2.208/97 (2000 a 2006)	224
Gráfico 40	Tempo de exercício profissional atual – Decreto 2.208/97 – 2000 a 2006	224
Gráfico 41	Razões da compatibilidade da formação recebida às exigências do mundo do trabalho – Decreto 2.208/97 – 2000 a 2006	226
Gráfico 42	Procedimentos metodológicos adotados pelos docentes entrevistados na relação didático-pedagógica após reforma	227
Gráfico 43	Grupo de matérias que mais contribuíram com formação – decreto 2.208/97 – 2000 a 2006	227
Gráfico 44	Razões alegadas para opção por grupo de disciplinas e suas influências no trabalho atual – Decreto 2.208/97 – 2000 a 2006 ...	228
Gráfico 45	Razões apontadas para influência no crescimento pessoal – Decreto 2.208/97 – 2000 a 2006	229
Gráfico 46	Razões apontadas para crescimento profissional – Decreto 2.208/97 – 2000 a 2006	230
Gráfico 47	Compatibilidade da formação recebida e exigências – Decreto 2.208/97 – 2001 a 2006	231
Gráfico 48	Renda familiar antes do ingresso – Decreto 5.154/04 – 2007	245
Gráfico 49	Renda pessoal após egresso – Decreto 5.154/04 – 2007	245
Gráfico 50	Tipo de moradia antes do ingresso – Decreto 5.154/04 – 2007	246
Gráfico 51	Tipo de moradia após egresso – Decreto 5.154/04 – 2007	247
Gráfico 52	Situação funcional após concluir curso – Decreto 5.154/04 – 2007	247
Gráfico 53	Atividade profissional exercida – Decreto 5.154/04 – 2007	248
Gráfico 54	Razões para mudança de ramo – Decreto 5.154/04 – 2007	248
Gráfico 55	Tempo de exercício profissional atual – Decreto 5.154/04 – 2007 .	249
Gráfico 56	Razões da compatibilidade da formação recebida às exigências do mundo do trabalho – Decreto 5.154/04 – 2007	250
Gráfico 57	Grupo de matérias que mais contribuíram com formação – Decreto 5.154/04 – 2007	250
Gráfico 58	Razões alegadas para opção por grupo de disciplinas e suas influências em sua formação – Decreto 5.154/04 – 2007	251
Gráfico 59	Grupo de matérias que influenciam na atividade atual – Decreto 5.154/04 – 2007	252
Gráfico 60	Razões apontadas para influência no crescimento pessoal – decreto 5.154/94 – 2007	253
Gráfico 61	Contribuições formação profissional recebida para atuação no mundo do trabalho – Decreto 5.154/04 – 2007	254
Gráfico 62	Razões apontadas para influência no crescimento profissional – Decreto 5.154/04 – 2007	254
Gráfico 63	Compatibilidade da formação recebida e responsabilidades exigidas pelo mundo do trabalho – Decreto 5.154/04 – 2007.....	256

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM FRENTES PIONEIRAS E FRENTES DE EXPANSÃO NA “DEUSA DOS CEREIAIS”: A RECONCENTRAÇÃO DA TERRA E A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA	41
1.1 Educação Profissional na CANG e outras Vocações da “Deusa dos Cereais”	41
1.2 A Questão Agrária e o Papel da Educação Profissional Burguesa	49
1.3 O Camponês Vem... O Camponês Vai... O Camponês Volta: o camponês tem escolhas?	56
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO: IDEOLOGIAS E DUALIDADES CONVENIENTES	83
2.1 A Categoria Trabalho	88
2.2 A Categoria Ensino Profissional e o Ensino Agrícola	105
2.3 O Caráter e Papel Ideológico da Educação	120
2.4 Perfil Docente e Obstáculos à Efetividade das Diretrizes e Teorias Pedagógicas	121
2.5 Diferentes Percepções e Perspectivas Docentes das Áreas Propedêuticas e Profissionalizantes	124
CAPÍTULO 3 DIALOGANDO E DEFININDO NOVOS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA	138
3.1 Das Escolas de Aprendizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	143
3.2 Ensino Médio e/ou Ensino Profissional de Nível Técnico: dualidade de projetos	148
3.3 Desafios e novas concepções e olhares: o Plano Nacional de Educação	158
3.4 Ensino agrícola: espaço de conflitos, descontinuidades e contradições	181
CAPÍTULO 4 DA ESCOLA AGROTÉCNICA AO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES: UMA TRAJETÓRIA AINDA CURTA, MAS TUMULTUADA PELAS TRANSFORMAÇÕES CONTRADITÓRIAS	190
4.1 Os Egressos do Período Escola-Fazenda	195
4.2 O Egresso do Período da Pedagogia da Competência (Decreto 2.208/97)	211
4.3 Formação unitária, uma conquista: afinal, o que mudou ou não mudou? ..	234
4.3.1 Perfil dos egressos da 5.154/04: formação <i>omnilateral</i> ?	244
4.4 Embates, Correlação de Forças e Transformações na Formação do Técnico Agrícola	256
CONCLUSÕES	259
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
APÊNDICES	274
ANEXOS	288

INTRODUÇÃO

Muitas têm sido as dúvidas e os questionamentos que, como professor de ensino agrícola do Instituto Federal Goiano – IF Goiano, *campus* de Ceres, estado de Goiás, tenho formulado, sobre essa modalidade de ensino. Particularmente no *Campus* de Ceres. Esta Instituição iniciou em 1995 suas atividades com a denominação Escola Agrotécnica Federal de Ceres, com o Curso Técnico Agrícola, Habilitação em Agropecuária, tendo como diretriz o Modelo Escola-Fazenda. A fundamentação filosófica pedagógica que norteou tal modelo foi “aprender fazendo, fazer para aprender”¹.

As primeiras questões foram saber quem é esse técnico, especificamente os egressos da instituição em análise, que vem sendo formado; se a formação por ele recebida tem propiciado a compreensão e a interpretação histórica da realidade socioeconômica e política do país, em particular a agrícola; e, se o ensino médio em nível técnico e a formação oferecida estão de fato qualificando o aluno e atingindo os objetivos propostos, com vista ao perfil desejado.

Questiono, portanto: qual o perfil ou quais os perfis de técnico agrícola que o Instituto Federal Goiano – *Campus* Ceres – vem formando? Uma vez que os alunos do curso técnico agrícola do ensino médio são egressos de processos de formação com características e diretrizes circunstanciadas em três diferentes legislações, que são: a Escola Fazenda, a Pedagogia das Competências (Decreto 2.208/97) e a proposta, como uma possibilidade, de construção da formação unitária da Escola Politécnica, (Decreto 5.154/04).

Neste sentido, há que se ressaltarem as contradições do ponto de vista da perspectiva pedagógica de formação decorrente de cada uma das legislações em questão, que se expressam claramente na dualidade de demandas, quer dos grandes produtores, quer dos agricultores familiares/camponeses.

Questiona-se também, se o curso em análise tem atendido ao intensivo incremento da pecuária de corte e da monocultura sucroalcooleira ou ao significativo

¹ Segundo Koller; Sobral (2010, p. 224), “o sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, decorrente da implantação de ações do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso – CONTAP II (Convênio Técnico de Aliança para o Progresso, MA/USAID, para suporte ao ensino agrícola de grau médio). **[Lembrando que até então, 1966, a elaboração de diretrizes e gestão do ensino do curso técnico agrícola era de responsabilidade do Ministério da Agricultura e não do Ministério da Educação].**

remanescente de pequenas propriedades familiares que subsistem predominantemente da pecuária de leite, além de atividades de menor monta, como criação de suínos e aves, olericultura, fruticultura, dentre outras? Ou atende a ambas?

Os conflitos, as dualidades e as desigualdades aqui levantadas estão inscritas nas discussões inerentes a uma maior ou menor valorização/desvalorização do trabalho qualificado do técnico agrícola por parte do mercado de trabalho na região em que se insere, assim como a realidade efetiva de sua atuação no mundo do trabalho. Tais percepções foram possíveis a partir dos apontamentos decorrentes da aplicação dos questionários de pesquisa junto aos egressos e docentes do curso técnico agrícola em análise, conforme detalhamento metodológico descrito a seguir.

Foram informantes o universo dos docentes do curso técnico agrícola do *Campus Ceres*, os egressos desse curso, que para o presente trabalho são todos os ex-alunos concluintes do referido curso em suas distintas habilitações no período de 1997 a 2007.

Cabe conceituar que, segundo Coelho; Rech (2010, p11), “técnico agrícola é todo profissional formado em escola agrotécnica de segundo grau (ou nível médio) e que tenha sido diplomado por escola oficial autorizada ou reconhecida”, nos termos da legislação sobre ensino profissionalizante, dentre as quais a Lei 4.024/61 e suas alterações decorrentes das leis 5.692/71 e 9.394/96.

A primeira turma ingressou e iniciou efetivamente suas atividades em 1995, sendo a duração do curso em análise de três anos. Cabe apontar que essa primeira turma contou com cento e oitenta (180) alunos, distribuídos em seis turmas de trinta (30) alunos. Certamente esse fenômeno se deu em função de uma demanda reprimida por cursos de formação técnica na área agrícola, por se tratar de uma região onde a produção agropecuária é a principal atividade econômica. Nas demais turmas imediatamente seguintes, a oferta de vagas e ingresso foi de cento e sessenta (160) alunos, divididos em quatro turmas de quarenta, conforme se pode verificar mais à frente no Quadro 03.

Como o foco precípua tem-se a inserção do profissional em análise no mundo do trabalho, foram excluídas turmas de formação recente, principalmente dos alunos que ingressaram em 2006 e 2007 e concluíram o curso em 2009 e 2010, visto sua prematura conclusão e respectiva inserção no mercado de trabalho.

Os professores ingressantes no quadro docente nos anos de 2009 e 2010, denominados no presente trabalho de professores novatos, foram parcialmente inquiridos sobre o tema através de um questionário diferenciado em relação aos professores veteranos. Os professores substitutos foram excluídos do universo pesquisado.

Meu interesse pelo tema proposto se deu pelo fato de que, dentre outros motivos, por ser natural de Jaraguá, interior de Goiás, em 03 de janeiro de 1963, onde ingressei em 1969 na rede pública de educação formal, no qual permaneci até 1980, quando boa parte de meus colegas de turma, inclusive os meus irmãos, transferiram-se para Goiânia para concluir o 2º grau e “tentar” o vestibular, em busca de uma carreira.

A escolha de uma carreira não me ocorreu sem alguns esforços e reflexões íntimas que surgiram com alguns questionamentos relacionados ao processo educacional. Como seria possível compreender todas as reações químicas, físicas, de raciocínio matemático sem nunca ter tido acesso a um laboratório que pudesse compreender, pelo lúdico, o “como” das coisas? Como entender todos aqueles estilos literários sem nunca ter sido estimulado a desenvolver o hábito da leitura, seja por parte da escola, principalmente no interior, seja pela família?

Concluído o 2º grau, em 1981, não via significado naquilo tudo e nem me percebia fazendo cursinho visando ao vestibular para cursos de elevado *status*, aspiração de meus iguais e talvez minha também, **mas por minha cultura e culpa**, no sentido colocado por Enguita (1989, grifo meu)², de não acesso aos conhecimentos que me facultariam tal sucesso no vestibular. O percurso optado/contingenciado foi outro.

As questões postas decorrem do meu percurso de formação educacional que, como ex-aluno de escola pública do interior de Goiás, estado que tem na

² Ao discutir, em sua obra **A face oculta da escola**, as questões da restrição do acesso às universidades de excelência por parte dos mais pobres, em decorrência de um acirrado processo seletivo de vestibular ou mesmo outras formas de exclusão, como a necessidade de trabalhar para manutenção sua e de seus familiares, o argumento básico utilizado pelos intelectuais de elite defendem que o processo é democrático. Entretanto, os mesmos favorecidos não investiram adequadamente em sua formação cultural e, portanto, seria responsabilidade do trabalhador o baixo nível de conhecimentos que lhe facultem ingressar em centros de excelência e, conseqüentemente, seu diploma terá *status* inferior em relação àqueles que tiveram acesso a tais universidades. Assim, ao discutir exclusão e seleção do aluno, começando pela escola, mas posteriormente pela universidade, pelo mercado de trabalho, pelo mundo. Enguita é contundente em afirmar que “o indivíduo é responsabilizado pelo seu êxito ou pelo seu fracasso, a escola é, portanto, inocente. Se ele conseguiu progredir na escola, conseguirá também no trabalho. [...] A escola contribui para que os indivíduos internalizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fosse sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-se a seus próprios méritos e os que não obtêm consideram que é sua própria culpa.”

historicidade do seu desenvolvimento econômico-social a produção agropecuária extensiva, para o abastecimento das regiões econômicas demograficamente mais pujantes, o que me permitiu observar as contradições do trabalho na agricultura, pois meu primeiro emprego foi como auxiliar de armazém em uma cooperativa agropecuária, onde, de 1982 a 1983, foi possível, igualmente em decorrência desse contato com pessoas que atuam na atividade agropecuária e a própria dinâmica que o segmento proporciona, optar, mais tarde, pelo percurso acadêmico e profissional das ciências agrárias.

Tal experiência profissional, que durou um ano e meio, possibilitou o atendimento de uma clientela basicamente constituída de produtores rurais, mas que englobava também trabalhadores braçais vinculados às fazendas de cooperados. Nesse contexto era possível captar desses produtores reclamações relativas à desvalorização dos produtos agropecuários por parte do mercado, decorrente das trocas desiguais. Já pelo lado dos trabalhadores, era evidente a desvalorização, em termos pecuniários, da força de trabalho por parte desses mesmos produtores.

Cabe mencionar que minha família não priorizou nossa formação cultural, exceto a educação formal, nem tinha recursos financeiros para tais investimentos. Tal postura se justifica pelo fato de ambos serem funcionários públicos estaduais, cujos parcos salários nem sempre atendiam às demandas dos quatro filhos sob sua responsabilidade, e a prioridade era a alimentação, a saúde e o vestuário.

Além disso, em Jaraguá não existia biblioteca pública nem livrarias que pudessem facilitar a aquisição de livros para desenvolvermos o hábito da leitura. Enfim, tenho desenvolvido o hábito e aprimorado penosamente tais habilidades ao longo de minha carreira acadêmica e docente.

Assim ingressei, em 1984, no Curso de Administração Rural (Tecnólogo), concluído em 1987 na Escola Superior de Agricultura de Lavras - ESAL, em Minas Gerais – atual Universidade Federal de Lavras – UFLA, onde igualmente realizei o Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural, concluído em 1992.

A carreira docente, iniciada em 1993 na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, realmente é fascinante e os desafios decorrentes da ação do professor/pesquisador/extensionista foram de uma riqueza ímpar.

Em 1997, fiz opção pela carreira na rede federal de ensino profissional, ingressando como docente na Escola Agrotécnica Federal de Ceres, atual Instituto

Federal Goiano – *Campus Ceres* –, que representava retorno ao lar, visto que é vizinha a minha terra natal, a cidade de Jaraguá, em Goiás.

O apoio teórico e técnico ao processo didático-pedagógico começou a fazer diferença no meu próprio fazer pedagógico. Houve igualmente crescimento, e daí surgiram dúvidas em relação a aspectos das teorias e das práticas pedagógicas. Afinal, o ensino profissional tem suas peculiaridades, como o perfil dos alunos da escola-fazenda – mais voltado para a prática –, a fragmentação dos conteúdos – pois as trocas e interações de conhecimentos entre os professores da área propedêutica e da área técnica não eram comuns – assim como as relações com os órgãos reguladores do MEC não eram muito claras.

Após um longo período afastado da produção acadêmico-científica (de 1993 a 2008), em busca de mais interações entre teoria e prática, iniciei o retorno à academia, visando ao ingresso no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, no qual ingressei em 2009.

Minha trajetória de formação e trabalho, brevemente acima apresentada, possibilitou-me a escolha e uma maior interface com meu objeto de pesquisa, a formação técnica do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*.

O município em questão foi criado no contexto das mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes do primeiro período do governo Getúlio Vargas, de 1930 a 1945, quando da implantação do polo urbano e administrativo da então Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG – período que coincide, segundo Linhares; Silva (1981, p. 38), com a fase de aliança populista, em que “sob a égide do Estado, [foi implantada] a política de industrialização do período Vargas: [apoiada pelos] setores da burguesia industrial, setores militares, classe operária urbana mobilizada através dos sindicatos”, abrindo, assim, uma nova fase de desenvolvimento brasileiro, fruto da crise do capitalismo mundial dos anos 1930.

Essa aparente contradição, na qual o Brasil se desenvolve apesar da crise mundial, foi analisada por Pochmann (2004, p.8), quando reflete sobre os resultados positivos de algumas economias periféricas exatamente nas brechas históricas criadas pelas crises dos países desenvolvidos, como a crise “a partir da grande depressão de 1929, que proporcionou ao Brasil uma nova fase de avanço nas atividades produtivas e no desenvolvimento do sistema de proteção social”.

Considerando que tais brechas históricas de crescimento econômico de países periféricos geralmente decorrem de conjunturas que independem da vontade

de seus governantes, no caso brasileiro, Pochmann (2004) também menciona outro período, o do “Milagre Brasileiro”, que foi impulsionado pela grande oferta de crédito internacional, levando ao crescimento com índices próximos aos dois dígitos percentuais – 10% ao ano – como é hoje o contexto vivido pela China.

No Brasil, passada a fase de abundância de crédito, aliada à crise do petróleo da década de 1970, o país foi à bancarrota e recorreu ao Fundo Monetário Internacional - FMI, no início da década de 1980, na situação de devedor.

Tais análises dão pistas e se pode constatar que, tanto a fundação de Ceres enquanto município e polo urbano na década de 1940, como mais tarde a criação da Escola Agrotécnica, atual Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* – são criações que se inserem em duas brechas históricas³ de interiorização e expansão do capital.

A contextualização do ambiente organizacional e região de abrangência da Instituição foco e onde se insere objeto de análise, o Técnico Agrícola por ela formado, há que se apontar que, em relação à criação, na década de 1940, da Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG – caracterizou-se por sucessivos processos de incorporação, expulsão e reincorporação de camponeses à posse e uso da terra, em situações de desconcentração/reconcentração de propriedade da terra com a pecuarização e posterior crescimento da atividade sucroalcooleira, pela incorporação de extensas áreas de terra, de trabalhadores e de técnicos, devido aos seus conhecimentos, específicos do campo profissional em foco.

Neste contexto histórico, as categorias teóricas em análise – trabalho, educação e ensino profissional – permitirão desvelar a realidade a partir das contradições das questões ideológicas inerentes às políticas públicas de Estado.

Contextualização do ambiente de pesquisa e de sua região de abrangência

Considerando que o atual Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* – localiza-se na cidade sede da CANG, que tem sua história vinculada aos projetos de colonização e reforma agrária, e embora isso não seja objeto da presente pesquisa, pela relevância do assunto, cabe fazer referência ao processo de colonização em questão.

³ Neste sentido, as questões relacionadas aos aspectos históricos da criação, na década de 1980, do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* – serão discutidas com maior profundidade nos Capítulos I e II, particularmente em relação ao técnico agrícola por ela formado, como uma política governamental de desenvolvimento regional e seus propósitos.

Ao descrever o processo histórico de colonização brasileiro pelos portugueses, Prado Júnior (1984) aponta que a ideia de povoar os vazios demográficos das terras americanas não era prioritária, bem como as possibilidades econômico/comerciais do território brasileiro eram pouco atrativas se comparadas aos das Índias. Mesmo em períodos como o de exploração comercial do Pau-Brasil, passando pelas Capitânicas Hereditárias, os ciclos econômicos da cana-de-açúcar, do ouro e do café, que tinha em seus elementos fundantes a grande propriedade e o trabalho escravo, os surtos de desenvolvimento não foram significativos nem atraíram o interesse dos colonizadores europeus, particularmente os de Portugal, cuja população era pequena.

Tal modelo de produção econômica trouxe, como consequências, além da histórica concentração de terras, a concentração de povoados em regiões litorâneas, assim como períodos de desabastecimento, visto que a economia de subsistência e a produção voltada para o consumo interno não era estimulada.

Neste contexto, surgem também oportunidades para atividades camponesas, desenvolvidas por homens livres e pobres que, além da própria subsistência, comercializam, como ainda hoje, o excedente do processo produtivo nos povoados, o que era insuficiente para atender regiões de maior demanda.

Quando da fase inicial e tardia da industrialização brasileira, repetem-se os mesmos esforços, agora voltados para a produção de gêneros exportáveis, permanecendo a concentração de terras e a relação de dependência, caráter periférico da inserção econômico-social brasileira no contexto mundial e uma estrutura perversa, mantida mesmo após a Revolução de 1930.

Ao discutir as fases de industrialização brasileira, Ianni (1978), igualmente, se reporta ao período predominantemente agroexportador da economia brasileira e em seus aspectos demográficos, concentrados em regiões litorâneas. Além disso, aborda a questão das flutuações presentes no processo de desenvolvimento industrial, fruto do caráter periférico e dependente das relações comerciais externas do país, as quais denomina de “modelo dependente de substituição de importações”, assim como as condições econômicas, sociais e políticas internas, em que tais oportunidades de crescimento somente são possíveis em momentos de crise das nações hegemônicas, as chamadas “brechas históricas” apontadas por Pochmann (2004).

Do ponto de vista formal e oficial, em decorrência de ações de Estado, conforme descreve Arezzo (1982), o Brasil, desde o descobrimento, passou por diversas fases em seu processo de colonização, os quais se diferenciaram em seus propósitos, a começar pela vinda dos açorianos ainda no século XVII, caracterizando cinco períodos em questão: o primeiro período vai de 1824 a 1908; o segundo de 1908 a 1930 e o terceiro de 1930 a 1945, acrescentando ainda os períodos de 1954 a 1965 e a partir de 1965, cada qual com suas características predominantes.

Para o presente trabalho, interessa analisar de forma mais detida o terceiro período, que coincide com a criação da CANG, quando surge o discurso de vocação agrícola da região, tanto é que a denominação da cidade polo, Ceres, homenageia a Deusa dos Cereais⁴.

A forma de ocupação econômica desta região sampatriense, a qual se fez no contexto de políticas públicas que, historicamente, no Brasil, priorizaram o grande produtor, como foram os casos do ciclo da cana-de-açúcar e de café, mas que, necessitando da agricultura familiar para o abastecimento do mercado interno, em determinados períodos históricos teve, igualmente, de implantar políticas públicas voltadas para esse segmento, os pequenos produtores.

Tal realidade de desenvolvimento agropecuário da região estudada passa a solicitar o trabalho técnico na agricultura, demanda levada insistentemente aos governantes pela grande maioria de produtores, inclusive os agricultores familiares, mas que só foi atendida quando das ações lideradas pelos grandes produtores, reivindicando a criação de uma escola agrícola.

Ainda na década de 1980, o Movimento Pró-Criação da Agrotécnica, como ficou conhecido, sob o argumento da vocação agrícola da região, conseguiu concretizar a criação da Escola Agrotécnica, atual Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, mas seu efetivo funcionamento veio a ocorrer somente na década de 1990. Nasce, aí, uma Escola Agrotécnica que pretendeu atender a duas demandas contraditórias de formação desses profissionais, uma vez que as necessidades específicas são distintas, no caso dos agricultores familiares e dos grandes produtores. Esta dualidade perpassa os conhecimentos, as técnicas e as tecnologias assim como ocorre em relação à organização dos processos produtivos

⁴CERES, deusa dos cereais da mitologia latina, escolhida pelo Engenheiro Bernardo Sayão, gestor da CANG, em função da relevante produção de arroz e outros gêneros alimentícios por ocasião da fase de implantação da colônia nas décadas de 1940 e 1950. (Andrade, 2006)

e às destinações dos resultados da produção, que para os primeiros destina-se prioritariamente ao abastecimento do mercado interno e à mesa das famílias brasileiras e, para os segundos, visa à exportação.

Procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados

Como abordagem teórico-metodológica, recorri ao materialismo histórico-dialético, visto que, considerando as características já descritas em relação ao técnico agrícola, que envolvem contradições relacionadas a teorias educacionais, políticas públicas, economia, sociologia e demografia, o que demanda uma gama de estratégias de aproximação em relação ao referido objeto. Além disso, o caráter eminentemente prático, está igualmente presente na dinâmica das próprias instituições de ensino federal pesquisadas e requer uma estratégia de investigação que proporcione maior flexibilidade e interação entre as técnicas de coleta e análise dos dados, dos informantes, assim como do próprio pesquisador, conforme aponta Triviños (1987, p. 63): “uma dicotomia aparente, a da teoria e da prática, é resolvida, parece-nos, adequadamente pelo materialismo dialético”.

Preliminarmente, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória que, de acordo com Andrade (2005 p.124), é o primeiro passo de um trabalho científico. O intuito foi proporcionar maiores informações sobre o tema do ponto de vista da produção científica sobre assunto, o que facilitou a delimitação do estudo e a busca de novos caminhos e olhares em relação ao objeto.

Isso feito, dentre outras estratégias está a busca de bibliografia relativa ao tema, particularmente sobre as categorias trabalho, educação, ensino profissionalizante e mudanças no mundo do trabalho, além de teses disponíveis e cadastradas na CAPES e artigos científicos publicados em periódicos de referência que discutem as categorias em foco. Tal exercício de busca, seleção, análise e registro de conteúdos foi realizado ao longo de 2009 e 2010, mas continuou a ser realizado até o presente momento (2012), os quais podem ser observados no Apêndice I.

A partir dessa aproximação com o tema, considerando o universo e buscando obter maiores informações documentais relacionadas aos aspectos históricos do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* –, a investigação em questão ocorreu no próprio Instituto, até mesmo pela disponibilidade de documentos e informantes ali

presentes, o que possibilitou ainda incluir dirigentes e ex-dirigentes, docentes, além de familiares de egressos, dirigentes sindicais da agricultura familiar, os quais foram abordados por meio de entrevistas abertas e informais.

Para Marconi; Lakatos (2001, p.195), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma convenção de natureza profissional”.

Após tais procedimentos preliminares foram definidas as estratégias de coleta e análise das informações dos entrevistados, assim como o universo e a amostra mais adequadas aos propósitos da pesquisa.

Preliminarmente, foram elaborados os instrumentos de coleta de dados, questionários estruturados, sendo um modelo para egressos (Apêndice VII), outro para docentes veteranos, assim como dirigentes igualmente veteranos que responderam aspectos específicos em relação à legislações e sistema de avaliação pelo MEC (Apêndice III) e ainda outro, menos detalhado, aplicados aos professores novatos (Apêndice IV), ingressantes entre 2009 e 2010, Todos testados previamente.

Os propósitos do questionário aplicado aos egressos foram verificar a pertinência da formação recebida e suas respectivas inserções no mundo do trabalho, assim como sua situação atual, do ponto de vista profissional, econômico e social, em relação à situação familiar antes do ingresso no curso técnico agrícola em análise.

Em relação aos questionários aplicados junto aos docentes, tanto o formulado para os veteranos quanto para os novatos, ambos buscaram captar a percepção conceitual e as possíveis alterações de procedimentos didático-pedagógicos frutos das mudanças na legislação dessa modalidade de ensino. Especificamente em relação aos veteranos, além das percepções mencionadas, eles foram estimulados a fazer juízos de valor em relação às diferenças dos modelos formativos decorrentes das diretrizes de cada fase e os reflexos na formação do técnico em termos de adequação às necessidades e às exigências do mercado e do mundo do trabalho.

Cabe mencionar que, após a coleta dos dados primários mencionados, sua tabulação e análise, pela riqueza das informações e pela amplitude da base de dados proporcionados, não foi possível incorporar ao texto da presente tese todas as análises possíveis, em virtude do caráter heurístico de algumas respostas, principalmente aquelas que buscavam explicar e justificar respostas às perguntas

objetivas. Desta forma, mesmo que pertinentes, tais reflexões e conteúdos das respostas descritivas que se afastaram, de certa forma, do foco proposto, deverão ser analisadas e publicadas em trabalhos acadêmico-científicos posteriores, visto que, tanto por exigência do programa de doutorado, como pela própria dinâmica e pelas possibilidades decorrentes de uma pesquisa com tal amplitude, a produção vai muito além do que está aqui apresentada, mas, considerando que o problema e os objetivos iniciais devem ser buscados e o foco mantido, limitando maiores exercícios de reflexão em relação aos novos achados científicos inerente ao objeto, isso será posteriormente retomado.

Quanto aos aspectos relacionados às questões das diretrizes do MEC e os mecanismos de avaliação e aferição por parte deste em relação à efetiva implantação de suas determinações, conforme mencionado acima, foram ouvidos os professores veteranos que ocuparam e/ou ocupam cargos de gestão frente ao *Campus Ceres*.

Além disso, considerando as questões éticas relativas às pesquisas que envolvam instituições públicas e pessoas, foi igualmente elaborado um termo de autorização para a realização da pesquisa no referido *Campus* do IF Goiano, assim como outros dois termos solicitando a aquiescência dos informantes. No caso dos docentes (Apêndice II), devidamente assinados pelos entrevistados quando da coleta de dados, assim como, outro termo aplicados aos egressos (Apêndice VI).

Estes termos foram encaminhados aos ex-alunos, juntamente com os questionários, com uma carta explicativa sobre as finalidades da pesquisa (Apêndice V), inclusive solicitando novos contatos, além de sensibilizá-los para voluntariamente responderem as questões encaminhadas por e-mail e as retornassem também por e-mail.

Para Richardson (1999, P.199), o questionário é, realmente, uma entrevista estruturada. Portanto, uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita pelo pesquisador, como pode também ajudar especialistas, como planejadores, administradores e outros.

Feito isso, do universo de docentes que atuam no curso técnico agrícola – 58 no total –, todos foram convidados a participar. Deste, vinte e oito (28) veteranos responderam entrevistas gravadas, com questionário de identificação, realizadas pelo pesquisador, ocasião em que assinavam o termo de autorização para a utilização das informações, dados a serem publicados de forma a não identificar

individualmente qualquer dos informantes. Outros dezesseis (16) questionários foram aplicados entre os docentes “novatos”, ingressantes via concurso público, com posse em 2009 e 2010.

Ainda em relação ao universo docente, sete deles, que ingressaram em 2011, não contribuíram, pois se consideraram inaptos a responder sobre o ensino técnico, visto que ainda não apreenderam todos os aspectos do processo.

Outros três (03) docentes veteranos encontravam-se licenciados para doutoramento em outras unidades da federação, além do próprio pesquisador, que igualmente não opinou.

Quatro (04) professores substitutos não foram ouvidos pelo fato de, assim como os docentes ingressantes de 2011, possuírem pouca familiaridade com os aspectos pedagógicos do ensino técnico e serem temporários no quadro.

Cabe ainda mencionar em relação aos docentes veteranos que igualmente ocuparam e/ou ocupam funções de gestão, dos vinte e oito (28) apenas dez (10) dos informantes se enquadraram em tal perfil.

Em relação ao quadro docente do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, por ocasião da coleta de dados junto a esse seguimento, igualmente realizado em 2011, pode-se observar, nos quadros 01 e 02, que a adequação do corpo de professores, em termos de qualidade e a quantidade, assim como o perfil de formação acadêmica desses docentes é de elevado nível se comparados à fase inicial do curso, de 1995 a 1997, quando não existia nenhum doutor, apenas cinco mestres, além de especialistas, mas também apenas graduados.

No que se refere ao perfil dos vinte e oito (28) docentes veteranos (Quadro 01), que ingressaram em período anterior a 2009, quando da aplicação dos questionários e das entrevistas, foram indagados sobre a formação básica, especificamente se haviam cursado ensino médio propedêutico ou profissionalizante. Dos 28 informantes, 60% não tiveram contato direto com cursos técnicos de nível médio por ocasião desse estágio de formação, sendo que os demais 40% realizaram cursos técnicos profissionalizante de nível médio, equivalente à época ao 2º grau, predominantemente curso técnico agrícola.

Com relação à formação na graduação, cabe mencionar que foram categorizadas, para fins de tabulação e análise, em Ciências Agrárias (animais e culturas), Licenciaturas (licenciaturas de formação docente, inclusive em educação agrícola e curso de pedagogia), Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais

Aplicadas, Ciências Exatas, além de formações de caráter multidisciplinar, formações que se aproximam de forma transversal das áreas agrárias, mas não necessariamente em animais ou culturas, tais como ecologia, desenvolvimento sustentável, ciência dos alimentos, energia nuclear na agricultura, não observadas em cursos de graduação dos informantes, mas presentes em cursos de pós-graduação, conforme será descrito a seguir.

Ainda em relação ao extrato de veteranos, a formação de graduação predominante é em cursos de licenciatura (46,4%), seguidos de formação em agrárias-culturas e agrárias-animais, respectivamente 28,6% e 14,3%, além de outros 7,1% e 3,6% respectivamente com formação nas áreas de ciências humanas e exatas, não tendo sido observada entre os informantes a formação graduada em ciências sociais/sociais aplicadas e formação multidisciplinar.

Quadro 01

Perfil dos Docentes Veteranos do Instituto Federal Goiano – *campus Ceres*

FORMAÇÃO	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Agrárias – animais	4 (14,3%)	2 (10,5%)	3 (11,1%)	0 (0%)
Agrárias – culturas	8 (28,6%)	2 (10,5%)	6 (22,2%)	4 (66,7%)
Licenciaturas/educação	13 (46,4%)	11 (57,9%)	9 (33,3%)	0 (0%)
Humanidades	2 (7,1%)	0 (0%)	2 (7,4%)	0 (0%)
Sociais/soc. Aplicadas	0 (0%)	1 (5,3%)	1 (3,7%)	0 (0%)
Exatas	1 (3,6%)	1 (5,3%)	1 (3,7%)	0 (0%)
Outra/Multidisciplinar	0 (0%)	2 (10,5%)	4 (18,6%)	2 (33,3%)
Total – área formação	28 (100%)	19 (100%)	27 (100%)	6 (100%)
INSTITUIÇÃO	-	-	-	-
IES Pública – Goiás	5 (17,9%)	2 (10,5%)	4 (14,8%)	0 (0%)
IES Privada – Goiás	6 (21,4%)	5 (26,3%)	2 (7,4%)	0 (0%)
IES Pública – Outra UF	11 (39,3%)	7 (36,9%)	20 (74,1%)	6 (100%)
IES Privada – Outra UF	6 (21,4%)	5 (26,3%)	1 (3,7%)	0 (0%)
Total – IES que cursou	28 (100%)	19 (100%)	27 (100%)	6 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa tabulados pelo autor (2011).

No que tange à Instituição de Ensino onde os entrevistados fizeram sua graduação, predominaram as IES públicas de outras unidades da federação, com 39,3%, seguidas das IES privadas goianas e de outros estados, ambas com 21,4%, fechando com 17,9% de IES públicas em Goiás, o que era de se esperar, pois, a concentração de IES de qualidade nas regiões centro e sul tem sido também apontada como uma das causas/consequências das desigualdades brasileiras.

Por ocasião da criação da Escola Agrotécnica, atual Instituto Goiano – *Campus Ceres*, havia em Goiás apenas a Universidade Federal – UFG, a

Universidade de Anápolis – UNIANA, atual Universidade Estadual de Goiás – UEG e a Universidade Católica, atual Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GOIÁS, além de faculdades isoladas, comunitárias e privadas.

Dos 28 informantes, apenas 19 (67,9%) realizaram cursos de especialização, sendo que, mais uma vez, 57,9% dos que cursaram especialização o fizeram em cursos de formação de professores, seja em áreas de interesses específicos, tais como matemática, história, seja em áreas de formação pedagógica geral, tais como planejamento e gestão educacional. Esses cursos foram realizados predominantemente em IES públicas de outros estados (36,9%), seguidos de IES privadas goianas e de outros estados, ambos com 26,3%, e 10,5% realizaram seus cursos de especialização em IES públicas em Goiás.

Ainda em relação ao perfil de formação docente, dos 28 veteranos informantes, 96,4%, ou seja, 27 já haviam concluído o mestrado, sendo que, destes, 33,3% o fizeram em áreas voltadas para a formação docente, seja nas áreas de formação graduada em licenciatura ou mesmo em cursos de educação. Entre os demais, 22,2% realizaram cursos de mestrado em ciências agrárias/culturas, 18,6% em cursos de formação multidisciplinar, seguidos dos cursos de mestrado em ciências agrárias/animais (11,1%), humanidades (7,4%), ciências sociais aplicadas (3,7%) e exatas (3,7%).

Em relação aos cursos de doutorado, por ocasião da coleta de dados, em 2011, apenas seis dos 28 já haviam se titulado doutores. Destes, 66,7% o fizeram na área de ciências agrárias/culturas e 33,3% em formações multidisciplinares.

No que se refere ao perfil docente dos novatos, aqueles que haviam ingressado em 2009 e 2010 (Quadro 02), dos 16 informantes, 75% não possuíam formação básica na área técnico-profissional, tendo recebido apenas a formação propedêutica e nenhum contato anterior direto com cursos profissionalizantes, o que pode ser fator que influencia significativamente na compreensão do processo diadático-pedagógico e no caráter multidisciplinar e interdisciplinar presentes e exigidos na formação do técnico agrícola, independentemente da fase analisada – Escola-Fazenda, Pedagogia das Competências ou Formação Unitária. Tal assertiva se justifica em função das dificuldades de diálogo entre as áreas propedêuticas e as profissionalizantes, assim como dentro das próprias grandes áreas. Os demais 25% dos informantes cursaram cursos técnicos de nível médio em diversas áreas, como magistério e contabilidade.

Quadro 02
Perfil dos docentes novatos do Instituto Federal Goiano – campus Ceres

Especificação/Formação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Agrárias/animais	1 (6,2%)	0 (0%)	1 (9,1%)	1 (100%)
Agrárias/culturas	3 (18,8%)	0 (0%)	3 (27,3%)	0%
Licenciaturas/educação	8 (50%)	5 (55,6%)	4 (36,3%)	0%
Humanidades	1(6,2%)	1 (11,1%)	1 (9,1%)	0%
Sociais/soc. Aplicadas	1 (6,2%)	1 (11,1%)	1 (9,1%)	0%
Exatas	2 (12,6%)	1 (11,1%)	1 (9,1%)	0%
Outras/Multidisciplinar	0 (0%)	1 (11,1%)	0 (0%)	0%
Total – área formação	16 (100%)	9 (100%)	11 (100%)	1 (100%)
Instituição	-	-	-	-
IES Pública – Goiás	7 (43,7%)	3 (33,3%)	6 (54,5%)	1 (100%)
IES Privada – Goiás	6 (37,5%)	2 (22,2%)	1 (9,1%)	0%
IES Pública – Outra UF	2 (12,5%)	1 (11,1%)	3 (27,3%)	0%
IES Privada – Outra UF	1 (6,3%)	3 (33,3%)	1 (9,1%)	0%
Total – IES que cursou	16 (100%)	9 (100%)	11(100%)	1 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa tabulados pelo autor (2011).

No que se refere à graduação, assim como no caso dos veteranos, esse extrato igualmente teve formação predominante em cursos de formação de professores, licenciaturas e pedagogia, (50% dos informantes), outros 18,8% em agrárias/culturas e 12,6% em exatas, assim como formação em agrárias/animais, humanas, sociais aplicadas, todos com 6,2%. Nesse nível de ensino igualmente não foi observada formação multidisciplinar.

Nesse segmento, ao contrário dos veteranos, os cursos de graduação foram, predominante, realizados em Goiás, respectivamente 43,7% e 37,5% para as IES públicas e privadas, sendo ainda registrada a formação de 12,5% e 6,3%, respectivamente, para IES públicas e privadas em outros estados.

Dos 16 informantes, nove realizaram cursos de pós-graduação e, da mesma forma, tais cursos foram nas áreas de formação de professores para 55,6%, seguidos de humanidades, sociais aplicadas, exatas, multidisciplinar, todos com 11,1%. Os cursos de especialização desse segmento foram realizados em maior quantidade, se comparados aos veteranos no próprio estado de Goiás, sendo, respectivamente, 33,3% e 22,2% em IES públicas e privadas goianas e outros 11,1% e 33,3% em IES públicas e privadas de outros estados.

No que se refere aos cursos de mestrado realizados pelos novatos, dos 16 informantes, 11 já ingressaram com tal título. Houve a predominância de cursos realizados no próprio estado, respectivamente 54,5% e 9,1% realizados em IES públicas e privadas. Ocorreram ainda outros 27,3% e 9,1% que realizaram seus

mestrados em IES públicas e privadas de outros estados, respectivamente 27,3% e 9,1%.

Em relação ao único doutor ingressante entre 2009 e 2010, cuja formação era em agrárias/animais, seu doutorado foi feito em IES públicas no próprio estado, o que, por si, pode ser indicativo de melhorias quantitativas e qualitativas fruto de políticas educacionais do MEC e acompanhamento da CAPES, embora este não seja nosso foco de estudo, mas, certamente, esse dado tem impactos positivos na formação do técnico agrícola e na própria Instituição analisada.

No que se refere aos egressos, preliminarmente a aplicação de questionários junto a esse segmento seria realizada, após atualização cadastral dos egressos e considerando as Atas de Colação de Grau disponíveis no Setor de Secretaria, a partir de um universo de oitocentos e setenta e sete (877) técnicos agrícola.

Mas ao realizar tal estratégia, análise documental, observei discrepâncias entre estas e outras fontes de informações, tais como diários de classe das turmas de 3º ano, além dos diários específicos do ensino profissional, a denominada parte diversificada nos termos das Matrizes Curriculares, igualmente analisadas.

Foram grandes as dificuldades para a estruturação do banco de dados sobre os egressos, mas, atualizados os registros, foram contabilizados novecentos e vinte e nove (929) alunos diplomados no período em análise, de 1997 a 2007.

A esse respeito, cabe informar que, faz parte da estrutura organizacional das antigas agrotécnicas, permanecendo ainda com os institutos, a existência de um setor específico para acompanhamento de egressos, a Coordenação de Integração Escola Comunidade - CIEC, que igualmente cuida das questões formais das atividades de estágio supervisionado curricular dos alunos.

Entretanto, há que se apontar que, a falta de uma metodologia que facultasse efetivamente a atualização de dados dos egressos, prejudicou significativamente essa etapa da pesquisa, pois foram registradas descontinuidades de procedimentos quando da mudança dos titulares de tal coordenação, visto que suas ações, não deveriam ocorrer assim, mas, estão centradas em pessoas e não em projetos institucionais.

Desta forma, após análise cadastral e verificação dos obstáculos, optei por estratégias diversas, visando à atualização das informações sobre o maior número possível de egressos, a começar pela participação e busca de contatos com os informantes quando do Encontro de Egressos, realizado na manhã de domingo, 11

de dezembro de 2010, evento já tradicional, não somente no *Campus Ceres*, ou mesmo no IF Goiano, mas que igualmente faz parte da cultura da grande maioria das instituições de ensino no Brasil e no mundo.

Na qualidade de ex-professor da maioria dos participantes deste encontro, apesar do baixo nível de presença que caracterizam estes encontros, decorrente da ausência de mecanismos mais efetivos de atualização cadastral, este foi o primeiro passo e mais uma estratégia, sabidamente bem-sucedida.

Conforme registro do Livro Ata, à ocasião compareceram, dentre professores, dirigentes, egressos do curso técnico agrícola, além de egressos de outros cursos técnicos, como meio ambiente, agricultura e zootecnia, oitenta e quatro (84) pessoas, dos quais quarenta e sete (47) eram técnicos agrícolas formados em distintas turmas, inclusive nas de 2008, 2009 e 2010, mais recentes, e que não fizeram parte do universo pesquisado pelas razões já colocadas (Fonte: Ata do Encontro de Egressos de 2010, adaptados pelo pesquisador).

O esforço de atualização cadastral foi realizado e busquei, além de anotar nomes, telefones, e-mails, estabelecer diálogo com cada egresso.

Em seguida, visando ampliar possibilidades de atualização cadastral, elaborei carta de esclarecimento sobre a pesquisa e solicitação de envio dos contatos dos colegas de turma – isso feito por e-mail de retorno com o questionário preenchido, conforme já foi mencionado nos apêndices V e VI.

Além disso, foram realizadas rotas de visita para, a partir de um contato, telefônico ou de outra forma, com um egresso de determinada cidade, ampliar o número de informantes de cada município visitado, além de facultar o contato com outros colegas de turma, isso feito pessoalmente pelo pesquisador que, pelo fato de ser ex-professor, foi igualmente um agente facilitador. As rotas foram: Nova Glória, Ipiranga, Rubiataba, Nova América, Morro Agudo; Carmo do Rio Verde, Uruana, Itapuranga; Jaraguá, São Francisco, Petrolina de Goiás; Itapaci, Pilar de Goiás, Santa Terezinha, Crixás; além de diversas visitas de contato com egressos e familiares de egressos de Ceres e Rialma.

De forma complementar aos esforços das rotas e visitas, após contato inicial e identificação de telefone e/ou e-mail. Com o apoio do Instituto, foram realizados inúmeros telefonemas confirmando dados, principalmente mensagens eletrônicas (os e-mails) visto que é comum que o jovem troque constantemente seus endereços e contatos, além de empregos e cidade em que reside.

Certamente, cabe o registro, pois foi um facilitador, a abordagem pessoal de um ex-professor, além de reforçar a importância do retorno do questionário, oportunizou atualizar outros contatos, conforme já foi dito, além de ter sido extremamente prazeroso para ambos, bem como nos casos de familiares do egresso, por se tratar de um ex-professor igualmente foi um aspecto positivo.

Feito isso, no período de 12 de dezembro de 2010 até 30 de junho de 2011, foram feitos contatos por e-mail e/ou por telefone, além de contato pessoal, com trezentos e vinte (320) egressos, 34,4% do universo de novecentos e vinte e nove (929) egressos.

Dos questionários enviados por e-mail e eventuais telefonemas de contato e reforço sobre a importância das informações, assim como, nos casos das visitas em rotas mencionadas, assim como nas cidades de Ceres e Rialma, cento e sessenta e quatro (164) retornaram devidamente preenchidos, o que representa igualmente uma amostra de 17,6% em relação ao universo pesquisado.

No que se refere ao plano amostral, visto que, considerando os questionários retornados, não formaram uma amostragem homogênea, além de que cada turma igualmente possui número de egressos distintos, a estratégia adotada foi, a partir do menor percentual de retorno por turma, no caso a turma de 2005 com 11,8% em relação aos de noventa e três (93) concluintes, considerando todos os retornos, realizou-se uma escolha aleatória ao acaso para definir proporcionalmente o mesmo número de informantes, em termos percentuais, para cada turma, o que poderá ser visualizado no Quadro 03 abaixo.

Cabe informar, ainda, que mesmo se tratando de uma pesquisa de caráter exploratório e qualitativa, considerando o necessário rigor que uma pesquisa científica dessa natureza requer, mesmo que não se utilize de métodos estatísticos paramétricos e análise quantitativa comumente usada na pesquisa descritiva, a opção pela estatística não paramétrica e não probabilística atende plenamente os propósitos perquiridos.

Assim, a cada grupo de informantes, considerando os retornos de questionários devidamente preenchidos, foram enumerados todos os retornos por turma, sem identificação do informante, para, em seguida, sortear a sequência de números selecionados e definir a amostra de cada turma. A partir dos números 1, 2 e 3, após sorteado um deles a cada turma, os questionários selecionados em

seguida serão acrescidos de mais três até que seja completado o número de questionários da amostra em questão.

Quadro 03
Universo, contatos, retornos e amostra de informantes egressos
(turmas de 1997 a 2007)

Ano conclusão	Universo	Contatos	Retornos	Amostra
1997	114	60	39	13,45 = 13
1998	102	41	19	12,04 = 12
1999	90	38	20	10,15 = 10
Escola-Fazenda	Subtotal >306	139	78	35
2000	94	32	15	11,09 = 11
2001	92	26	11	10,86 = 11
2002	91	16	11	10,74 = 11
2004	88	22	18	10,38 = 10
2005	93	31	11	11
2006	97	36	12	11,45 = 11
Decreto 2.208/97	Subtotal >555	163	78	65
2007	68	18	9	8,02 = 8
Decreto 5.154/04	Subtotal > 68	18	9	8
Total	929	320	165	108

Fonte: Dados da pesquisa tabulados pelo autor (2011).

Dentre os egressos informantes, vinte e três (23) são oriundos da cidade de Rubiataba, vinte e dois (22) de Ceres, treze (13) de Goianésia, doze (12) de Itapuranga, sete (07) de Nova Glória, seis (06) de Jaraguá e os outros cinco (05) respectivamente das cidades de Rialma e Carmo do Rio Verde, ainda outros três (03) da cidade de Uruana e dois (02) de São Patrício; todas as cidades com distancias próximas a cinquenta quilômetros de Ceres, ver Quadro 04 abaixo.

Igualmente ocorreram informantes de outras cidades goianas distantes de Ceres mais de cem quilômetros: seis (06) de Santa Terezinha, quatro (04) das cidades de Uruaçu, Porangatu, São Francisco e Minaçu, três (03) de Goiânia, além de Uirapuru, São Luís do Norte, Campinorte, Iporá, Araçu e Itapaci, com dois (02) informantes de cada cidade.

Quadro 04
Origem dos informantes egressos das turmas de 1997 a 2007

Cidade	Região Geográfica ou Estado	Raio Distância em relação a Ceres	Número de Informantes
Rubiataba	Vale São Patrício – GO	≈ 50 km	23
Ceres	Vale São Patrício – GO	0 km	22
Goianésia	Vale São Patrício – GO	≈ 50 km	13
Itapuranga	Vale São Patrício – GO	≈ 50 km	12
Nova Glória	Vale São Patrício – GO	< 50 km	07
Jaraguá	Vale São Patrício – GO	≈ 50 km	06
Santa Terezinha	Vale São Patrício – GO	> 100 km	06
Rialma	Vale São Patrício – GO	0 km	05
Carmo Rio Verde	Vale São Patrício – GO	< 50 km	05
Uruana	Vale São Patrício – GO	< 50 km	05
Uruaçu	Norte Goiano – GO	> 100 km	04
Porangatu	Norte Goiano – GO	> 200 km	04
São Francisco	Vale São Patrício – GO	> 100 km	04
Minaçu	Norte Goiano – GO	> 200 km	04
Goiânia	Vale Meia Ponte – GO	> 100 km	03
Uirapuru	Vale São Patrício – GO	> 200 km	02
São Luiz do Norte	Vale São Patrício – GO	≈ 50 km	02
Campinorte	Norte Goiano – GO	> 100 km	02
Iporá	Vale Médio Araguaia-GO	> 200 km	02
Araçu	Vale Meia Ponte – GO	> 100 km	02
Itapaci	Vale São Patrício – GO	< 100 km	02
Taguatinga	Sudeste Tocantins – TO	> 500 km	02
Taguatinga	Adjacente Brasília – DF	> 200 km	01
Gurupi	Sul Tocantins – TO	> 500 km	01
Água Boa	Região central – MT	> 1000 km	01
Balsas	Vale Tocantins – MA	> 1000 km	01
Rondon do Pará	Região Central – PA	> 1000 km	01
Ponte Nova	Região Central – MG	> 1200 km	01
Outros municípios	Goias	Distância variável	01

Fonte: Dados da pesquisa tabulados pelo autor (2011).

Ocorreram ainda outros informantes, que foram únicos em suas respectivas cidades, tanto as mais próximas a Ceres quanto outras cidades goianas ou de outras unidades da federação, dentre os quais Tocantins, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Minas Gerais e Distrito Federal.

O método de análise quali-quantitativo

Trabalhamos com uma pesquisa qualitativa, mas assentada em um modelo dialético de análise, portanto com abordagens igualmente quantitativas, conforme mais detalhado a seguir.

Análise de conteúdo

Considerando a análise quali-quantitativa, trabalhamos com a análise de conteúdo. Considerando a análise quali-quantitativa, trabalhamos com a análise de conteúdo. Para Triviños (1987, p.160),

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

A esse respeito, Franco (1994) acrescenta ainda que interpretações de diferentes indivíduos e grupos acerca de um objeto permitem recuperar sua dinâmica e fornecer reinterpretações a serem elaboradas pelo pesquisador, reconstruindo-o a partir das informações, interpretações e reinterpretações dos informantes, os quais vivenciaram a prática social.

Após tabulação das informações, uso da técnica mencionada permitiu aprofundar o nível de percepção em relação aos propósitos da pesquisa, o que preliminarmente pode ser percebido quando das análises das informações quali-quantitativas.

Desta forma, buscando interpretar e analisar a educação, enquanto instrumento de política pública de Estado, no Capítulo 1, volto o olhar ao processo histórico de educação profissional e o movimento de incorporação e expulsão do trabalhador rural das áreas de terra agricultáveis, desde a CANG até o momento presente.

No Capítulo 2 são analisadas as diretrizes e os instrumentos legais, além de refletir sobre possibilidades de novos caminhos à luz de outros pesquisadores que estudaram o tema objeto de nossas reflexões – o ensino técnico agrícola –, tema que tem provocado um embate ideológico entre grupos distintos, cada qual com seus propósitos e suas estratégias para o alcance de seus objetivos.

Pela própria característica teórico-metodológica que norteia o presente trabalho, materialismo histórico-dialético, no Capítulo 3, estabeleci diálogo com a produção acadêmico-científica sobre o tema e objeto de pesquisa, particularmente com teses de doutorado recentes e que versaram sobre as mesmas questões, onde

foi possível evidenciar os caminhos e descaminhos dessa modalidade de ensino profissional no Brasil e os impactos dessa descontinuidade.

No que se refere à educação profissional e a inserção do egresso no mundo do trabalho, no Capítulo 4, foram construídas, igualmente de forma histórica, as trajetórias dos egressos e os impactos do curso em suas carreiras, assim como as percepções dos docentes, decorrentes das políticas de formação do técnico agrícola no Brasil, particularmente em Ceres, sendo que à luz dos discursos e suas respectivas concretizações a partir dos documentos formais, os propósitos do ensino técnico agrícola, particularmente considerando o foco da pesquisa, o *campus* Ceres e os profissionais por ela formados tinham importante papel no processo de modernização.

Nesse momento da pesquisa, cabe esclarecer que, a partir da tabulação e da análise quantitativa dos dados decorrentes das questões propostas aos egressos e aos docentes, o que foi realizado com o uso de planilha eletrônica, foi possível construir gráficos e tabelas que facultassem a visualização e a descrição de forma agregada das opiniões dos informantes.

O questionário aplicado aos egressos possuía questões objetivas que, em sua maioria, indagavam, de forma complementar, as razões e as justificativas da opção escolhida, o que exigiu que tais informações fossem organizadas e novamente convertidas em dados quantitativos e tabuláveis por uma planilha.

Assim, ao longo dos capítulos 3 e 4, para melhor visualizar o grupo de respostas e facilitar a interpretação dos dados por parte do pesquisador e dos posteriores leitores, foram adotados os modelos de gráfico em pizza, os quais permitiam análise dos percentuais precisos de todo o grupo de informantes, visto que possuíam várias opções de escolha, mas que permitiam apontar apenas uma resposta.

No caso das questões que exigiram respostas descritivas, as quais nem sempre foram respondidas por todos os informantes, seja por negligência, seja mesmo por não serem pertinentes ao egresso específico, foi adotado o modelo de gráfico de colunas, que demonstra a frequência estatística com que cada fenômeno foi apontado, não permitindo, portanto, a demonstração gráfica percentual, sob pena de induzir o leitor a conclusões imprecisas.

Da mesma forma, em relação aos questionários aplicados aos docentes e gestores, que possuíam apenas questões abertas, mas exigiram o mesmo procedimento de tabulação e quantificação para facilitar a visualização e análise.

Desta forma, finalizando as considerações iniciais, fica evidente que os discursos ideológicos em torno de uma dualidade e dicotomia histórica, relativos à separação e distinta valoração entre o trabalho intelectual e braçal, sendo que tais movimentos e discrepâncias serão analisados, no Capítulo 4, especificamente em relação ao Modelo Escola-Fazenda, Pedagogia da Competência, Modelo de Formação Integral, respectivamente sob as diretrizes da COAGRI, Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM FRENTES PIONEIRAS E FRENTES DE EXPANSÃO NA “DEUSA DOS CEREIAIS”: A RECONCENTRAÇÃO DA TERRA E A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA

No presente capítulo buscar-se-á construir a historicidade inerente à área de abrangência do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* –, particularmente no que se relaciona ao processo de colonização e de reforma agrária no contexto da criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG, onde a vocação agrícola da “Deusa dos Cereais - Ceres” é evidente. Demandava, desde então, que houvesse preocupações com a formação técnica.

Discutir colonização agrícola e reforma agrária e correlacionar tais questões com o processo de criação da Instituição em foco só teria sentido se tais reflexões possibilitassem uma interface com as questões da educação profissional na região, inferência feita, igualmente, de forma histórica.

Nessa perspectiva, através de uma nova investigação documental e bibliográfica complementar, foi possível observar que, em diversos movimentos históricos da sociedade sampatriense, particularmente ceresina, as preocupações com educação, formal e informal, assim como a profissionalização de jovens estiveram presentes.

1.1 Educação Profissional na CANG e outras Vocações da “Deusa dos Cereais”

Ao especificar a questão da educação profissional em Ceres, desde os primórdios da CANG, o que se quis foi correlacionar educação formal e informal ao processo histórico de desenvolvimento da região, seus conflitos e demandas, não somente em relação ao ensino técnico, mas também fundamental e superior, mesmo não sendo este foco de nossa análise.

A partir das informações visando a trazer elementos que apontassem interfaces entre as questões agrárias e educacionais como fatores de desenvolvimento da região, foi possível evidenciar a presença e a polarização das demandas educacionais. De um lado a luta por educação das famílias camponesas assentadas em torno da cidade que sediava administrativamente a CANG, mesmo

antes de sua emancipação. De outra parte, mais tarde, já na década de 1980, o movimento dos grandes produtores em defesa da criação da escola, atual instituto. A análise de tais polarizações é relevante para compreendermos a atualidade e as razões da criação de uma escola agrotécnica federal na região.

Na perspectiva da atual legislação que normatiza o ensino profissional, o Decreto 5.154/04, a educação e o trabalho são importantes elementos de formação cidadã e técnica dos jovens. Cabe apontar, à luz das informações levantadas, que a formação pelo e para o trabalho esteve presente na história da CANG e da cidade de Ceres desde a fase de implantação enquanto colônia agrícola, conforme será visto.

Ao escrever a história e as histórias da CANG, a professora Nair Leal de Andrade, que foi uma das educadoras pioneiras na colônia de Ceres, relata que a estruturação de escolas, tanto na sede como nas áreas rurais, foi uma preocupação presente na fase de implantação, assim como na consolidação e emancipação da colônia. “O colono tinha acesso gratuito a terras e benefícios. [...] eram casas, ferramentas [...], assistência hospitalar, remédios e escolas” (ANDRADE, 1990, p.39)

Andrade (1990, p. 64) relata ainda que, ao analisar ações ligadas à educação na CANG, necessário se faz reportar ao nome da primeira supervisora das escolas primárias da colônia, professora Helena Andrade Araújo, que, com uma formação cultural sólida e espírito visionário, “ao realizar ações visando à capacitação dos professores, em sua maioria leigos, particularmente nas escolas rurais, ia despertando nos professores, alunos e, indiretamente, familiares dos alunos bons hábitos de higiene, cidadania”.

Além das orientações de ordem pedagógica, contando também com o auxílio de um agrônomo, as capacitações também mobilizavam os professores para que pudessem “despertar nos alunos, o gosto pelos trabalhos agrícolas, o amor a terra e que a vida no campo é saudável” (ANDRADE, 1990, p.64), o que caracteriza, mesmo que informalmente, ações educativas e profissionalizantes.

Nesse aspecto, considerando que a educação formal alcançava apenas as crianças e os jovens, um número mínimo em relação ao todo das famílias assentadas, reportamos a Santos (2009) que, ao analisar as relações de poder e de religião no Vale de São Patrício, levanta questões relacionadas ao papel das igrejas

nesse aspecto e também sua pertinência no processo de educação formal e informal, particularmente na formação moral.

Os pioneiros apontam a criação da cidade, tendo como alicerce as instituições religiosas e os elementos que utilizam para justificar se basearam na ideia de ordem social. [...] o campo religioso não apenas definiu relações sociais na CANG como também contribuiu para a construção do perfil da cidade fortalecido pela construção de escolas na região, expandindo a filosofia de vida sustentada pela ética religiosa. (SANTOS, 2009, p 5)

Referendando os apontamentos acima, Andrade (2006) destaca o papel das instituições religiosas na criação de escolas na região, assim como à luz de Baldino (1991) faremos igualmente inferência em relação ao ensino superior, reforçando aspectos apontados por Andrade em relação à vocação educacional de Ceres, além da vocação agrícola, tendência que vem sendo mantida desde o período da CANG até os dias atuais.

Em relação às escolas surgidas na CANG, os presbiterianos criaram, em 1945, o Colégio Álvaro de Melo e, mais tarde, em 1963, a Faculdade de Filosofia do Vale de São Patrício, ambas vinculadas à Associação Educativa Evangélica, mantenedora à época e ainda hoje das faculdades que fazem parte da UNIEVANGÉLICA. (ANDRADE, 2006)

Da mesma forma, os presbiterianos criaram o Colégio Bandeirante, já extinto, fundado entre 1958 e 1959 por um grupo de Missionários Presbiterianos. Embora, em seus primórdios, atendendo prioritariamente os filhos de missionários religiosos americanos, esse colégio atuava em regime de internato e privado aos que se dispusesse a pagar. (ANDRADE, 2006) Foi um exemplo de estrutura e conforto, além do fato de as aulas serem ministradas em língua inglesa. Toda a proposta, inclusive em períodos de férias, era baseada no sistema americano de ensino.

Atualmente, a estrutura do Colégio Bandeirante abriga o Acampamento Presbiteriano de Ceres – APC – que, além de atender as demandas da igreja, atende igualmente alunos oriundos de outras cidades e regiões, inclusive do próprio IF Goiano – *Campus* Ceres, oferecendo alojamento e acompanhamento das rotinas de jovens estudantes, monitorados por um adulto indicado pela Igreja Presbiteriana, o que é um importante fator de segurança para os pais desses internos.

A igreja católica, ainda em 1950, estabeleceu o Colégio Imaculada Conceição que, além de ser um dos maiores da região, possui ainda uma forte demanda e é

referência de qualidade de ensino e formação moral de jovens em Ceres e na região.

No que se refere ao ensino profissional, Andrade (2006) destaca a Escola Batista. Tal instituição de ensino, por ocasião de seu efetivo funcionamento, possuía proposta de formação integrada similar ao modelo escola-fazenda, conforme será abordado a seguir, caracterizando, assim, seu caráter de formação profissional.

Além da Escola Batista e da própria Escola Agrotécnica Federal, a autora menciona também a Escola Técnica de Enfermagem que, vinculada ao Hospital Centro Goiano, instituição de serviços de saúde fundada pelo médico pioneiro e primeiro Prefeito Municipal Eleito de Ceres, Dr. Domingos Mendes da Silva, que oferecia a modalidade de ensino pós-médio e manteve em funcionamento a Escola de Enfermagem enquanto esteve à frente da administração do hospital.

Particularmente em relação à Escola Batista e seu caráter de formação profissional, cabe aqui destacar a experiência do casal Horace Wilson Fite e Salle Ann Fite, missionários americanos que iniciaram, ainda em 1950, suas atividades missionárias e profissionais em Corrente no Piauí, de onde trouxeram a experiência da metodologia de funcionamento de uma escola profissionalizante de 1º grau voltada para a produção agropecuária. Mais tarde, em 1958, após terem sido transferidos para o trabalho missionário em Goiás, na cidade de Ceres, começaram a envidar esforços para a estruturação de uma instituição de ensino similar à do Piauí. (ANDRADE, 2006 e SOUSA, 2007)

Após dois anos de esforços e contando com o apoio da própria Igreja Batista de Ceres e outras lideranças da comunidade local, foi criada, à margem esquerda do Rio das Almas, na cidade de Ceres, nas proximidades na região conhecida como Poção, a Escola Batista de Horticultura e Granjas B. M Foreman⁵.

Aqui, reporto-me à história e à cultura universal para lembrar, à luz das análises de Weber (2007), que o calvinismo, assim como outras seitas, tais como a batista e quaker, foram apontadas como possuidoras de uma ética puritana e

⁵ A denominação da escola foi uma homenagem ao missionário americano Blonnye Homes Foreman que, em 1929, iniciou seu trabalho em Corrente – Piauí, onde assumiu a direção da Escola Batista Industrial daquela cidade, onde o casal Fite iniciou seus respectivos trabalhos missionários, mas também profissionais. Ele, na qualidade de agrônomo, administrava as atividades de produção agropecuária da escola e ela, na qualidade de contadora, atuou na tesouraria e na contabilidade da escola, além das eventuais substituições de professores de matemática e inglês. (SOUSA, 2007)

utilitarista que favoreceu o desenvolvimento do espírito capitalista de então. Enfatiza Weber (2007, p. 141) que

o homem moderno, mesmo com a melhor das vontades, costuma ser incapaz de atribuir às ideias religiosas a importância que merecem em relação à cultura e ao caráter nacional. Mas não é meu intuito substituir uma interpretação causal materialista unilateral por outra interpretação espiritual, igualmente unilateral da cultura e da história. Ambas são viáveis.

O que pretendemos, ao nos reportarmos ao espírito capitalista e ao ascetismo calvinista das seitas batistas, é, sem nos atermos, conforme assevera Weber (2007), aos aspectos puramente materiais, relativos ao processo de implantação da CANG, ou mesmo somente espiritual, relativos às missões religiosas na região, fazer inferências a respeito da experiência de ensino profissional agrícola da pertinência de seus propósitos em relação àquela população e às demandas econômico-sociais no contexto de desenvolvimento da região.

Inaugurada em 29 de fevereiro de 1960, a Escola Batista de Horticultura e Granjas B. M Foreman, segundo Andrade (2006), desenvolvia ações de educação profissional agrícola de nível fundamental, e oferecia uma estrutura que se aproximava, guardadas as devidas proporções e objetivos, do que se conhece como Escola-Fazenda.

Mesmo que tenham sido abandonadas as ações de educação formal, a estrutura da Escola Foreman permanece de pé e funcionalmente tem sido utilizada como apoio às ações da Igreja Batista de Ceres, tais como retiros, encontro de jovens e casais, dentre outras, mas sem o caráter de educação formal (Depoimento coletado pelo Autor, junto à Sr.^a Salle Ann Fite, em 06 de junho de 2012).

A entrevista com a senhora Salle, mesmo considerando sua avançada idade, 86 anos, dificultou em algumas questões o detalhamento de informações que pudessem correlacionar a Escola Batista, de origem americana, ao modelo escola-fazenda, de origem japonesa, mas com influência americana após a Segunda Guerra Mundial. A entrevista foi enriquecedora e deixou claro o papel missionário desenvolvido no Brasil pelo casal Fite.

Apesar dos obstáculos culturais, as grandes oportunidades que uma região pioneira proporciona e as pessoas da comunidade ceresina foram apontadas pela senhora Salle como fatores de permanência do casal em pleno exercício de suas

atividades por mais de cinquenta anos, até serem compulsoriamente aposentados pela Junta do Trabalho Missionário Batista no Brasil.

Na percepção da senhora Salle e em seu depoimento, fica transparente que o ascetismo batista da vocação foi apontado como elemento propulsor das ações educativas formais, no caso da escola profissionalizante, e informais em relação à igreja e à religião batista, para a qual a fé e a convicção é de que o trabalho quem faz é Deus e cabe aos homens estarem preparados para o plantio e a colheita.

Assim, ao acolherem jovens, predominantemente pobres e analfabetos, proporcionando-lhes formação cultural, moral e técnica, os Fite tinham a convicção de que estavam cumprindo seu trabalho missionário, ao mesmo tempo em que possibilitavam com que se realizassem como cidadão e pessoas humanas.

O Dr. Fite iniciou em Ceres, ainda CANG, um trabalho no córrego denominado Poção, criando a Escola Batista com o objetivo de preparar jovens de camadas populares, sem possibilidade de custearem seus estudos, para o trabalho na agricultura. Chegavam alunos da Bahia, Piauí, Maranhão e de Goiás. Lá esses alunos, de 13 anos acima, eram alfabetizados e aprendiam a trabalhar na agricultura: plantar arroz, milho, feijão, mandioca e fazer criações de suínos, bovinos e de aves, além do trabalho com a criação do bicho-da-seda. (ANDRADE, 2006, p 78)

Ao dar relevo à experiência da Escola Batista, descrita por Andrade (2006) e Santos (2007), o que se buscou foi correlacionar as experiências educacionais do período da CANG à fase de implantação da Escola Agrotécnica Federal de Ceres das modalidades educacionais decorrentes das sucessivas legislações. Tal inferência é possível, visto que, ainda no período do Brasil colônia, o ensino profissional técnico de 1º grau, inclusive a concomitância externa em relação ao ensino médio e pós-médio não foi uma novidade surgida com a fundação da Escola Agrotécnica, mas já fez e faz parte da história de Ceres e Vale de São Patrício.

Esses alunos estudavam e trabalhavam. Quando terminavam o primário, para que pudessem continuar estudando, foi construído um alojamento em sua própria casa em Ceres. [...] A participação da Sr^a Fite na educação desses jovens foi marcante, bem como na de outros jovens da região, os quais ela acolhia, orientava e incentivava que buscassem desenvolver suas potencialidades. Assim, conviveu com dezenas de moças e rapazes, os quais se encaminharam para diversas profissões, alguns deles ligados ao próprio trabalho da missão. (ANDRADE, 2006, p 79)

Ainda a esse respeito, Sousa (2007), ex-aluno do casal Fite, ainda em Corrente, no Piauí, ao homenagear seus tutores no livro **Heróis da Obra Missionária no Brasil**, discorre historicamente sobre a vida pessoal, profissional e missionária dos Fite, destacando os fatos mais relevantes e registrando depoimentos de pessoas próximas, buscando traçar a trajetória dos mais de 50 anos dedicados ao Brasil.

Souza inicia seu relato pelo Instituto Batista Industrial de Corrente, no Piauí, onde a Igreja Batista possuía muitas terras e acolhia alunos pobres para alfabetizá-los e profissionalizá-los, tendo como foco as atividades agropecuárias, assim como a mecânica e a marcenaria, estruturadas pelo instituto com fins de manutenção das construções e também com fins didáticos.

Todos trabalhavam quatro horas por dia para pagar à pensão de segunda a sexta-feira, no sábado, porém, a jornada de trabalho era de oito horas, para pagar a pensão de sábado e domingo, enquanto as moças trabalhavam nos serviços domésticos no mesmo regime. (SOUSA, 2007, p. 27)

Segundo Sousa (2007), a Escola Batista de Ceres manteve a mesma metodologia adotada no Piauí, inclusive com a presença do internato, que abrigava os alunos mais pobres e de regiões mais distantes onde não havia oportunidades de estudo, sendo ali alfabetizados e aprendiam uma profissão, muitos continuavam seus estudos nos colégios de Ceres, inclusive alguns fizeram curso superior.

Conforme mencionado ao apontar aspectos que evidenciam a vocação educacional de Ceres, além da agrícola, o que se quis foi referendar análises que facultem inferir que os movimentos reivindicatórios de formação profissional caminharam historicamente em cada período histórico, com o movimento do capital fundiário e produtivo de interesse desse capital.

Em relação ao ensino superior na região, conforme discorrido anteriormente em relação à Faculdade de Letras do Vale de São Patrício, criada em 1963, novamente refiro-me à vocação ceresina para o setor educacional e de formação profissional, visto que, além das ações já mencionadas em relação ao ensino técnico dos filhos dos trabalhadores rurais assentados e que referendam tal assertiva, em relação ao ensino superior essa vocação igualmente pode ser aferida e remonta ao período da CANG, mesmo que não concretizada, conforme será visto.

Baldino (1991), ao discorrer historicamente sobre a fase inicial do ensino superior em Goiás e o caráter tardio e periférico das universidades goianas em relação aos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, que respectivamente criaram suas universidades em 1920, 1927 e 1934, menciona que o executivo estadual à época promulga, a partir da Lei 192, de 20 de outubro de 1948, diretrizes visando à criação da Universidade Brasil Central, de concepção avançada, para suprir as necessidades imediatas da formação superior de seu povo, e objetivando igualmente o desenvolvimento científico, cultural e artístico goiano.

Imbuído de tal propósito, ainda à luz de Baldino (1991), o então governador de Goiás, Jerônimo Coimbra Bueno, buscou, junto aos países europeus, profissionais cientistas e técnicos altamente qualificados para assumirem cadeiras de ensino na mencionada Universidade Brasil Central, cuja sede, considerando seus propósitos de atender, além de Goiás, ao estado de Mato Grosso, dentre outros estados limítrofes, tinha em Ceres uma das opções de instalação de sua sede administrativa.

Dentre as diversas fontes de Informações levantadas quando de sua pesquisa de mestrado, o professor José Maria Baldino teve acesso a diversos documentos e depoimentos de cientistas europeus mencionados, que assessoraram Coimbra Bueno. Dentre eles, Puttkamer e Gerulewicz, especificamente o Prof. Dr. W. Jesco Von Puttkameer. O informante destaca sua percepção sobre o contexto e as possibilidades da criação da Universidade Brasil Central, além de mencionar o fato de que a definição do local ainda não estava clara, mas “pensa Jerônimo talvez em sediá-la em Ceres – onde Bernardo Sayão coordenava o trabalho de distribuição de terras. A Colônia Agrícola ...” (*Apud*: BALDINO, 1991, p. 71).

Desta forma, considerando assertiva de Enguita (1993, p. 18) “de que a história da educação e das escolas e suas pedagogias não é nada parecida com um *continuum*”, é possível inferir que a Escola Agrotécnica Federal de Ceres, atual Instituto Federal Goiano – *campus* Ceres – foi criada, dando continuidade a outros movimentos históricos anteriores, visando à formação de técnicos em agropecuária, com o objetivo de continuar a trazer conhecimentos atualizados, os quais são posteriormente estendidos pelo profissional dela egresso, colaborando, assim, com a “modernização da agricultura” no estado de Goiás.

Entretanto, faz-se necessário entender que modernização é esta, pois o que se presenciou foram movimentos de expulsão e reincorporação do pequeno agricultor familiar, movimentos que estão relacionados historicamente ao que se ouviu nos discursos de diversos sujeitos sociais da região que, voltando os olhares ao passado, buscam confirmar “a vocação agrícola do Vale de São Patrício, *lócus* dos pequenos proprietários”. Contudo, a seguir se pode ver que a reconcentração da terra vem transformando o Vale de São Patrício no *lócus* da grande propriedade e do agronegócio.

Em relação aos aspectos históricos da CANG, pelas coincidências dos períodos analisados à luz da discussão teórica sobre as questões agrárias, a análise se aprofunda em relação ao de 1930 a 1945, visto que se relaciona à fase de formação da cidade de Ceres, ainda na década de 1940, onde bem mais tarde, em 1995, é criada a instituição de ensino agrícola que é o foco precípua de nossa atenção.

No entanto, há que se ressaltar, que a formação técnica voltada para atender à pequena, média ou grande propriedade guarda especificidades, pois são realidades historicamente construídas e diferenciadas.

1.2 A Questão Agrária e o Papel da Educação Profissional Burguesa

Buscando trazer elementos que subsidiem as análises relativas à historicidade das questões agrárias no Brasil, o contexto de criação da CANG e a atual configuração agrária na região analisada, por se tratar de fatos históricos, inicialmente nos reportamos à Prado Júnior (1984), que ao descrever o processo de colonização e desenvolvimento econômico brasileiro, de onde se podem buscar as raízes da perversa concentração de terras e riquezas do país.

Certamente, ao discorrer sobre os reflexos do contexto e o papel de Portugal nas relações de trocas em nível mundial, por ocasião do descobrimento da Ilha de Santa Cruz, mais tarde Brasil, o autor é assertivo em apontar que a ideia de povoar os vazios demográficos das terras americanas não era prioritária, bem como as possibilidades econômico/comerciais do território brasileiro eram considerados pouco atrativos se comparados aos das Índias.

Assim, a presença de agentes colonizadores tinha o propósito apenas de defesa da posse e de articulação das rotas marítimas, inclusive no período de exploração comercial do Pau-Brasil, realizado de forma itinerante e predatória a partir dos anos de 1500 até sua rápida decadência nos anos de 1529.

Ainda a esse respeito, mesmo durante as denominadas Capitânicas Hereditárias e o novo ciclo econômico da monocultura da cana-de-açúcar, segundo Prado Júnior (1984), que tinha em seus elementos fundantes a grande propriedade e o trabalho escravo, inicialmente do silvícola e mais tarde do negro africano que, além do caráter eminentemente predatório, igualmente não foram fatores significativos de atração de colonos europeus, particularmente do próprio português, visto que a população de Portugal era muito pequena.

Tal modelo de produção econômica trouxe como consequências, além da histórica concentração de terras, o desabastecimento dos povoados, em sua maioria em regiões litorâneas, visto que a economia de subsistência e a produção voltada para o consumo interno não era estimulada, mas, certamente, a partir desse contexto, emergem igualmente oportunidades para atividades campestres por parte dos então homens livres e pobres que, além da própria subsistência comercializam, como ainda hoje, o excedente do processo produtivo nos povoados.

Posteriormente, tal configuração de atividade econômico-produtiva, ainda à luz de Prado Júnior (1984), estende-se até o fim da Era Colonial, passando pelos ciclos do ouro, da borracha, do algodão e o início do ciclo do café, para os quais os fundamentos permaneceram similares ao período do descobrimento e das capitânicas hereditárias, mas com a denominação de sesmarias, e com o trabalho servil, contexto em que a concentração de terras, regulamentada pela Lei de Terras de 1850, trazendo reflexos para a atual questão agrária e econômico-social brasileira.

Quase todos os maiores fatos econômicos, sociais e políticos do Brasil, desde meados do século passado [século XIX] até o terceiro decênio do atual [século XX], se desenrolam em função da lavoura cafeeira: foi assim em relação ao deslocamento de populações de todas as partes do país, [...]; o mesmo com a maciça imigração europeia e a abolição da escravatura [...]: o rei café, destronador do açúcar, do ouro e diamantes, do algodão, que lhe tinham ocupado o lugar no passado. (PRADO JÚNIOR, 1984, p 167)

Desta forma, mesmo quando das fases inicial e tardia da industrialização brasileira, a concentração de esforços quanto à produção de gêneros exportáveis, a relação de dependência e o caráter periférico em que se insere economicamente no

contexto mundial contribuíram para que fosse mantida a perversa estrutura econômico-social brasileira, mesmo após a Revolução de 1930.

Para Ianni (1978), quando de sua discussão sobre as fases de industrialização brasileira menciona que, nesse período o “modelo dependente de substituição de importações” foi o que norteou as decisões de governo de então, mesmo por que as condições econômicas, sociais e políticas internas favoreciam tais ações em decorrência da Segunda Guerra Mundial, menciona ainda que tais oportunidades de crescimento somente são possíveis em momentos de crise das nações hegemônica, as mencionadas “brechas históricas”.

É fundamental ter clareza sobre qual tipo de propriedade da terra caracteriza a região em estudo, para determinar que educação profissional atenda à modernização da agricultura em seus diversos momentos históricos.

Assim, essa aparente abertura e as ações favoráveis à resolução da questão agrária brasileira em verdade passam a ser, assim como o fim da escravidão, de forma impositiva, decorrência das transformações do capitalismo internacional, conforme esclarece José de Souza Martins (2000, p. 99-100):

A questão agrária é, em termos clássicos, o bloqueio que a propriedade da terra representa ao desenvolvimento do capital, à reprodução ampliada do capital. Esse bloqueio pode se manifestar de vários modos. Ele pode se manifestar como redução da taxa média de lucro, motivada pela importância quantitativa que a renda fundiária possa ter na distribuição da mais-valia e no parasitismo de uma classe rentista. [...] Aqui, o grande capital se tornou proprietário de terra, especialmente com incentivos fiscais durante o regime militar.

Cabe observar que não é pretensão do presente trabalho analisar a questão agrária brasileira, mas enfatizar o período da “Marcha para o Oeste” quando foram criados, implantados e consolidados, em diversas unidades da federação, mais de vinte núcleos coloniais, dentre os quais o já mencionado núcleo da CANG em Goiás.

Entretanto, no que se refere às reformas cabíveis ao processo de desenvolvimento experimentado por outras nações do mundo capitalista, no caso brasileiro pouco ou nada foi efetivamente realizado, o que trouxe atrasos, tanto do ponto de vista econômico como social.

Em países periféricos como o Brasil, as desigualdades constituídas ainda pela condição colonial, marcadas pelo extensivo uso escravo do trabalho, pela monocultura da produção e pelo monopólio da

terra, foi sendo consolidada pelo avanço do capitalismo selvagem. Sem a realização das reformas civilizadoras, o fantástico progresso das forças produtivas ocorridos no ciclo da industrialização nacional (1933-1980) seguiu contaminado pela dinâmica da exclusão. (POCHMANN, 2007, p. 1478)

No período de 1954 a 1965, sabidamente nacional-populista, novamente a questão agrária, conforme Martins (2000), é tida como obstáculo ao desenvolvimento na fase denominada de “substituição de importações”, ocorrida no período pós-Segunda Guerra.

A respeito do modelo desenvolvimentista, Boito Jr. (2007), ao discutir Estado e burguesia no capitalismo neoliberal, chama a atenção para o fato de, no Brasil, o referido modelo ter tido duas fases, uma nacional-reformista, de 1930 a 1964, quando foi verificada uma expansão dos direitos trabalhistas e sociais, embora limitada e não linear, e outra pró-monopolista, que corresponde ao governo militar, de 1964 a 1985, marcada pela violência e despolitização do campo.

Ao discorrer sobre fatos históricos inerentes à questão agrária e analisar a reforma agrária no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, Martins (2003) aponta que o que se revela é o fato de a questão agrária ter hoje mais importância política do que mesmo econômica e social. O autor afirma inclusive que, na última metade do século XX, os trabalhadores têm sido mobilizados por organizações diversas, tanto de esquerda como de direita, em que um falso dilema pouco lhe dá uma diretriz firme sobre o tema, qual seja, uma reforma agrária de “esquerda” ou de “direita”.

Dentro e fora do governo, às demandas feitas em nome dos trabalhadores, não raro com escassa participação, apareciam para amplo aspecto de *intelligentsia* brasileira como demandas do Brasil arcaico, em descompasso com o Brasil moderno dos projetos nacionais de desenvolvimento. (MARTINS, 2003, p. 144)

No que se refere aos projetos nacionais de desenvolvimento, há que se contextualizar os momentos de intensas movimentações e embates entre os blocos ideológicos da burguesia nacional, seja ela industrial, seja agrária, seja financeira, como ocorrido particularmente entre as décadas de 1930 a 1980, quando cada grupo envida esforços buscando manter e/ou ampliar seu espaço no bloco hegemônico nacional, sabidamente periférico em relação à burguesia industrial e financeira internacional.

Nas décadas mencionadas, é possível afirmar que, a partir de 1930, ocorre a ascensão da burguesia industrial, em sucessão à agrária, assim como a emergência das classes urbanas e trabalhadoras, como aponta Pochmann (2004), período em que a própria Consolidação das Leis do Trabalho foi fruto de certa coalizão política entre a burguesia industrial e as classes operárias e médias, em detrimento dos interesses das classes proprietárias de terras.

Conforme já mencionado anteriormente, a hegemonia ideológica burguesa nacional foi liderada por grupos de interesses distintos e, cada um busca, a seu modo, manter-se no bloco hegemônico, mesmo que tenha de fazer alianças com grupos com propósitos totalmente distintos dos seus, mas que, por certo período e por razões acima dos interesses individuais de cada grupo, possam construir tais alianças.

Tantas foram as movimentações e os embates em busca de espaço, que uma nova aliança entre capital industrial e agrário se estabeleceu e deu sustentação ao Estado Brasileiro nas décadas de 1960 a 1980.

Sob a influência ideológica americana, no contexto da Guerra Fria e representando os interesses maiores, não explícitos, da burguesia industrial e financeira mundial, tal aliança se fez presente após o golpe militar de março de 1964.

Mesmo com o advento do *Estatuto da Terra*, que grosso modo e do ponto de vista formal, poderia ser visto como um avanço rumo a uma reforma agrária democrática, em verdade, segundo Goodman *et al* (1985, p. 33-34), redundou no que se denominou modernização conservadora.

Incentivo à inovação tecnológica e ao aumento da produtividade agrícola, dentro do quadro anterior de forte concentração da propriedade de terra, foi adequadamente descrito como modernização conservadora, vista como alternativa à reforma agrária.

Tal modernização conservadora se fez sentir também na reorganização da educação e em sua nova legislação, a instaurada com a Lei 5.692/71, que tenta massificar a profissionalização no ensino médio. O fracasso da tentativa de universalização da profissionalização desse nível de ensino, sob o pretexto de atender demandas e exigências do mundo do trabalho e da competitividade do mercado de consumo, caracterizou-se em aligeiramento da formação profissional,

voltada muito mais para o setor de serviços, conforme apontado por Franco (1994) e Germano (2000), favorecendo principalmente o setor privado, em busca de cursos de menores custos. Esta reorganização sequer levou em consideração as demandas do setor agrário, relegando quase que exclusivamente para a rede federal a oferta de tais cursos.

Mais tarde, já na década de 1990, à luz das análises dos intelectuais dos órgãos multilaterais, como os da UNESCO, tais cursos deveriam ser extintos, considerando que seus custos elevados, se adotados aos moldes do sistema de escola fazenda, deveriam ser repensados. Isso foi feito quando da reforma decorrente da Lei 9.394/96 e decretos 2.208/97 e 5.154/2004.

Na região em análise, o Vale de São Patrício⁶, ocorreu uma reconfiguração agrária e a concentração da propriedade da terra, com a pecuarização das atividades produtivas⁷ que, pelo que se tem observado na região, apresenta uma demanda considerável por profissionais do segmento agrícola, o que pressiona os produtores a se utilizarem muito mais da força de trabalho de profissionais com formação superior, como veterinários e engenheiros agrônomos, e menos técnicos agrícolas e correlatos.

O fortalecimento do chamado “novo sindicalismo” no Brasil, em fins da década de 1970, que permitiu avanços no processo de redemocratização. Chama atenção aqui o fato de que tal configuração de forças não foi suficiente para que as reformas visando a efetivar o Estado de Bem-Estar Social fossem implantadas, conforme ocorrido nas economias centrais. Em verdade, tais reformas foram bloqueadas.

Conforme esclarece Bianchetti (1999), nos países periféricos da América Latina, nesse período, as condições econômicas refletiam a crise do modelo de desenvolvimento, inclusive nas economias centrais, decorrente, dentre outras, da crise do petróleo, que trouxe efeitos significativos de estagnação nos países do

⁶ Segundo Abreu (2010), a denominação se deu pelo fato de os padres norte-americanos, de descendência irlandesa, terem desenvolvido, nas décadas de 1950 e 1960, trabalhos missionários e deram esse nome em homenagem ao padroeiro da Irlanda, San Patrick.

⁷ Segundo o IBGE em seus primeiros resultados do Censo 2010, Ceres possui uma população de 20.722 pessoas, sendo 10.144 homens e 10.578 mulheres, para uma área de 214 km². Com relação às atividades do segmento agropecuário, permanecem até o momento os dados do Censo 2006, o nº de estabelecimentos agropecuários é de 373 para uma área de 17.627 ha. Destes estabelecimentos, 11 possuem lavouras permanentes em área de 34 ha e 4.705 ha são ocupadas com lavouras temporárias. O nº de estabelecimentos ocupados com pastagens naturais é de 263 para uma área de 11.703 ha. O número de estabelecimentos dedicados à pecuária é de 304 para uma área de 18.816 ha e uma produção leiteira de 4.979 mil litros de leite ao mês. Fonte: IBGE, primeiros resultados do Censo 2010. Disponível em www.ibgeciudades, acessado em 30 de agosto de 2011.

capitalismo periférico. Em resposta a tais crises e movimentos reivindicatórios, a Doutrina de Segurança Nacional, estratégia orientada pelos Estados Unidos, foi o caminho percorrido para combater tais avanços, estabelecendo, assim, uma democracia controlada e controlável, tendo como elemento fundamental a presença de grupos de poder político; no caso brasileiro, militares e elite industrial que, de forma simplista e sem questionar, adotara os fundamentos impostos pelas diretrizes emanadas dos países do capitalismo central. Assim, emerge, sob o discurso da Teoria do Capital Humano, o neoliberalismo na América Latina.

Ainda em relação ao fenômeno mencionado e ao período em análise, é possível apontar que, mesmo com a Constituição Federal de 1988, que preconiza os avanços mencionados, em termos práticos, a implantação de políticas sociais inclusivas foi pouco significativas, e, posteriormente, ainda mais retraída com as políticas neoliberais dos anos noventa.

No Brasil, assistiu-se à constituição de uma nova articulação de classe social, responsável pela secundarização do setor produtivo industrial como pelo avanço das classes proprietárias de ativos financeiros. Em função disso, o projeto de desenvolvimento nacional deu lugar gradualmente a um ciclo de crescente financeirização da riqueza, cujo principal sustentáculo de seu financiamento e legitimação política encontra-se no Estado (POCHMANN, 2004, p.8).

Assim, à luz das discussões anteriores a respeito da CANG, é possível inferir que os interesses hegemônicos da elite dominante se sobrepõem aos da maioria da população, inclusive dos próprios interesses nacionais, que, vez ou outra, são preteridos por tais grupos, que impõem suas ações ideológicas ao processo de incorporação de grande contingente de agricultores familiares, atraídos na década de 1940 à região do Vale do São Patrício na tão festejada “Marcha para o Oeste”, assim como nos dias atuais, ainda é possível observar ações governamentais que desconsideram os interesses majoritários, tanto em nível local, regional, nacional, como também em nível global, principalmente no que tange aos países periféricos e povos ditos terceiro-mundistas.

A expulsão desse contingente se deu com o processo de pecuarização, e mais recentemente de incorporação, são reflexos de deliberações estranhas e alheias à participação efetiva desse grupo de produtores, que é deslocado para lá e para cá, como uma massa amorfa, aos ventos momentâneos e humores das políticas de Estado, as quais representam interesses de grupos minoritários.

1.3 O Camponês Vem... O Camponês Vai... O Camponês Volta: o camponês tem escolhas?

À luz das informações levantadas relativas à região em análise, o Vale de São Patrício, é possível inferir que ocorreu uma reconfiguração agrária, com a reconcentração da propriedade da terra e a pecuarização da atividade produtiva, em um primeiro momento, assim como ocorre, já nos anos de 1990, um direcionamento do uso da terra para fins sucroalcooleiros.

Conforme veremos ao longo do presente tópico, tais fatos são apontados e devidamente comprovados, tendo como base os dados censitários dos censos agropecuários de 1960, 1970, 1975, 1980, 1985, 1996 e 2006.

Tal fenômeno foi discutido teoricamente por Martins (1975), que analisa as transformações decorrentes das frentes de expansão e das frentes pioneiras e aponta, em relação a tais frentes e à cultura camponesa, o processo de ocupação e a posterior expulsão, ainda uma nova reincorporação desse camponês em novas frentes de expansão e, no caso de assentamentos recentes, em frentes pioneiras.

A cada fase, os camponeses expressam sua identidade cultural, mas certamente, em situações diferentes, e igualmente de forma distinta.

Entretanto, cabe ressaltar que estão sendo aguardados os resultados do Censo Demográfico de 2010, cujos dados foram apenas parcialmente publicados, mas já trazem informações de interesse da presente pesquisa, porém, especificamente, em relação aos dados agropecuários disponíveis, são ainda os relativos ao Censo Agropecuário de 2006.

É útil chamar a atenção aqui para o fato de que houve um interregno entre o Censo Agropecuário de 2006 e o Censo Demográfico de 2010, período em que não houve outro recenseamento global metodologicamente similar aos utilizados nos levantamentos anteriores. Neste intervalo, foram publicados apenas levantamentos parciais e não agregados, o que permitem somente projeções de estimativas, mas que, mesmo prejudicando a base das informações, não representa grande discrepância pelo curto intervalo de tempo, quando da análise das efetivas transformações do espaço rural.

Para melhor compreender como se deu o fenômeno de pecuarização, bem como o posterior processo de intensificação da monocultura sucroalcooleira na

região de abrangência do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* –, situado na já caracterizada região do Vale de São Patrício.

Segundo dados da Associação Goiana de Municípios – AGM – a Associação Sampatricense⁸ contava, por ocasião da coleta dos dados, com 29 municípios participantes efetivos, o que permite considerar que fazem parte do denominado Vale de São Patrício.

O processo de concentração fundiária e de pecuarização no contexto de criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás, que tinha em sua origem como eixo precípua o assentamento de colonos brasileiros e suas respectivas famílias, com base nas informações levantadas nos recenseamentos agropecuários das décadas de 1960 a 1996, data do último censo agropecuário publicado integralmente.

O Censo Agropecuário de 2006 não foi integralmente disponibilizado, mas é possível apontar elementos que indicam e fundamentam as assertivas em relação ao processo de concentração fundiária e pecuarização, bem como a posterior destinação de terras para a produção de cana-de-açúcar, que não é somente um fenômeno da região em análise, mas presente historicamente nas questões agrárias brasileiras desde o descobrimento.

Cabe igualmente mencionar, em relação à concentração fundiária, as observações feitas por Wanderley (1979) que aponta que, a despeito do pagamento da renda da terra ao proprietário capitalista, tributo coletivo pago ao proprietário, cria um sistema em que o capital financeiro não somente transfere renda fundiária do setor agrícola, como também concentra a propriedade real, incorporando, assim, tais rendas ao processo de acumulação global.

Desta forma, ainda segundo Wanderley (1979), o camponês é uma força de trabalho não proletarizada, que produz e se reproduz no espaço criado pelo capital; portanto, uma modalidade de força de trabalho para a acumulação capitalista.

Assim, no processo de análise relacionado aos projetos de colonização e reforma agrária, mesmo que superficialmente abordados, deve-se destacar o movimento histórico de incorporação e expulsão de trabalhadores rurais sem-terra,

⁸ Municípios que fazem parte da Associação Sampatricense: Barro Alto, Campos Verdes, Carmo do Rio Verde, Ceres, Crixás, Goianésia, Guarinos, Heitoráí, Hidrolina, Itaguaru, Itapaci, Itapuranga, Jaraguá, Mozarlândia, Nova América, Nova Crixás, Nova Glória, Pilar de Goiás, Rialma, Rianápolis, Rubiataba, Santa Isabel, São Francisco, São Luis do Norte, São Patrício, Uirapuru e Uruana, além dos municípios de Ipiranga de Goiás, Jesúpolis e Santa Rita do Novo Destino, que estão circunscritos no raio de abrangência, mas que ainda não fazem parte efetivamente da referida associação. Fontes: Associação Goiana de Municípios e Associações Regionais do Estado de Goiás. Disponível em www.agm-go.org.br, acessado em 13 de maio de 2011.

sabidamente camponeses que possuem uma cultura econômico-produtiva própria e que não obedecem à mesma lógica da economia de mercado, nem mesmo percebendo que são submetidos e explorados, expropriados pelas diversas frações do capital.

Os pequenos proprietários de terra e os trabalhadores rurais em geral são submetidos aos movimentos de incorporação e expulsão, configurando-se em populações migrantes, que povoam novas áreas de terra, constituindo parte do que se denomina de “fronteira agrícola”. Segundo Martins (1975), considerando as características que lhes são próprias, os camponeses vão formar as “frentes de expansão”, que tem como principal característica o uso da terra e de seu trabalho para produzir sua subsistência, geralmente em terras devolutas.

Os camponeses presentes nas ditas frentes de expansão promovem derrubadas de pequenas áreas, o suficiente para o roçado destinado à produção de alimentos. Ali vão produzindo e se reproduzindo, até serem novamente expulsos para novas áreas, visto que, com o avanço da economia de mercado e segundo a lógica capitalista, o posseiro de hoje é o migrante de amanhã, ficando para trás as áreas por eles trabalhadas e incorporadas ao processo produtivo, transformando, assim, as “frentes de expansão” em “frentes pioneiras”, num claro movimento de expansão da economia de mercado.

Segundo Martins (1975, p. 47),

A característica imediata dessa última é a de que se instaura como empreendimento econômico: empresas imobiliárias, ferrovias, comerciários, bancárias [...] loteiam terras, transportam mercadorias, compram e vendem, financiam a produção e o comércio. Passa-se, assim, à produção de excedente para a produção de mercadoria. A frente pioneira surge não como uma consequência ‘rebarbativa’ da sociedade capitalista, mas como resultado direto da necessidade de reprodução desta.

A esse respeito e buscando ilustrar esse fato histórico, cabe mencionar que, além de Ceres, a cidade de Rialma, anteriormente denominada de Barranca, tinha seus primeiros habitantes, em sua maioria, oriundos de outras unidades da federação, pessoas que chegaram à região em busca de terras doadas e de oportunidades de trabalho e renda dignos.

Quando da criação da colônia, em 1940, considerando que o projeto do governo federal ambicionava a ocupação do interior de Goiás e da região oeste do Brasil, muitas dessas pessoas conseguiram lotes na zona rural, mas também na

zona urbana da colônia. Como a demanda por terras era maior que a oferta e as disponibilidades, conforme planejado pelo Estado, alguns não conseguiam, particularmente os solteiros ou sem família⁹.

Desta forma, os excluídos de um já histórico processo de exclusão, sabidamente migrantes de outras regiões, ao se depararem com a situação em que se encontravam sem moradia e sem para onde ir, restando-lhes apenas a condição de trabalhador braçal diarista e/empreiteiro, tais trabalhadores rurais e demais excluídos resolveram se juntar e passaram a morar na margem direita do rio das Almas, ou seja, na barranca do rio. Esse novo povoado foi denominado Barranca, mais tarde Rialma.

Uma das alternativas dos migrantes sem oportunidade de acesso às terras da CANG foi a busca de outros espaços na região do entorno e mais distante, igualmente “frentes de expansão”, como a região de Trombas e Formoso, caso analisado por Carneiro (1988).

Além de Ceres e Rialma, divididas geograficamente apenas pelo Rio das Almas, outras cidades sampatricienses surgiram: em um primeiro momento, as cidades de Carmo do Rio Verde e Rubiataba, de criação e emancipação no mesmo contexto da criação de Ceres e Rialma, além de Nova Glória e Santa Isabel, emancipados politicamente respectivamente em 1980 e 1982.

A opção por incluir também tais municípios, além da cidade foco – Ceres – que sedia o Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* – dá-se pelo fato de que todas surgiram como aglomerações urbanas no contexto da criação da CANG e estão circunscritas num raio abaixo de 50 km de Ceres, assim como pelo fato de que historicamente foi significativo o número de alunos no curso técnico agrícola do Instituto oriundos de tais cidades, conforme abordado na descrição dos procedimentos metodológicos, na introdução do presente trabalho. No levantamento de dados iniciais, foi possível observar numericamente que muitos dos que concluíram o curso e obtiveram a titulação de Técnico Agrícola, que é nosso objeto de estudo, são igualmente naturais dos municípios aos quais será dado relevo.

⁹ Fazia parte das normas da CANG o assentamento de famílias que comprovasse formalmente seus laços, sendo excluídos os solteiros e sem família, os quais, visto que os solteiros não eram admitidos na condição de colonos assentados, restando-lhes apenas a prestação de serviços braçais diversos, comuns na fase de implantação e instalação dos perímetros urbanos e ainda a adequação dos diversos lotes à suas finalidades econômico-produtivas, sendo geralmente necessários os serviços de desmatamento e de preparo das áreas destinadas às primeiras lavouras.

Além disso, para melhor descrever o processo de pecuarização ocorrido nas décadas de 1960 a 1980, assim como nas décadas posteriores, quando, ainda nos anos 1980, surgiram, na região, as primeiras destilarias de álcool, passando, assim, gradativamente, a ocorrer a transformação parcial do espaço rural com a substituição das pastagens e as remanescentes áreas destinadas à produção de grãos pelas lavouras da monocultura da cana-de-açúcar, é pertinente que seja dado um caráter mais regional e abrangente às informações levantadas historicamente, facilitando a visualização dos fenômenos apontados.

Ao trazer a discussão para a questão do processo de pecuarização e posterior predominância da monocultura da cana-de-açúcar, conseqüentemente um processo de concentração fundiária, em uma região que teve historicamente seus traços culturais voltados para as atividades identificadas atualmente com a agricultura familiar campesina, surge a convicção de que tais movimentos trouxeram significativo desenvolvimento econômico para a região.

Entretanto, tal modelo ou percurso seguido tem sido apontado por diversos estudiosos, como, por exemplo, Feijó (2010) e Helfand, Moreira e Figueiredo (2011) que, buscando explicar as diferenças de pobreza em produtores rurais brasileiros, constataram, de forma conclusiva, que a falta de terra e os baixos níveis de produtividade são importantes motivos da pobreza por questões contratuais, embora não expliquem isoladamente o fenômeno.

Ainda a esse respeito, Cunha (2008) e Ney e Hoffmann (2009), igualmente ao discutirem os fatores determinantes da renda rural, apontam que o principal fator determinante da concentração da renda agrícola é a terra como capital fixo. Além desse, o fator educacional influencia significativamente, principalmente em relação à renda não agrícola das famílias de produtores rurais.

Ainda na mesma perspectiva, Moreira *et al.* (2009, p. 941-942) avançam em termos de análise recente da questão terra, renda e pobreza rural.

O processo de desconcentração de renda no meio rural brasileiro de 2001 a 2005 não foi significativo o suficiente para alterar o processo histórico de concentração de pobreza no setor. [...] a redução de pobres se deu à custa dos mais pobres. [...] Neste sentido, volta-se à discussão entre a priorização de políticas públicas voltadas para o mercado, em contraposição a políticas de natureza estrutural, tais como reformas no sistema de educação e saúde, na estrutura da posse da terra, ou no desenvolvimento de um sistema efetivo de tributação fundiária e trabalhista, consideradas necessárias para quebrar com o círculo vicioso de estagnação econômica.

Sem a ilusão de que uma distribuição mais equânime de riquezas seria uma tarefa fácil, cabe mencionar que tais dificuldades históricas são ainda atuais no Brasil, ocorrendo inclusive durante o Governo Lula, uma vez que o bloco de poder hegemônico aliado ao Estado permaneceu e permanece até o presente com a mesma composição de forças e blocos de interesses formados pelo capital financeiro, que norteia as diretrizes da ideologia dominante, em composição de forças com o grande capital industrial e agroexportador, além do governo.

Como consequência, as diversas políticas públicas têm sido apontadas pela literatura especializada, no passado e ainda no presente, como concentradoras de riquezas e pouco equitativas. Por outro lado, a atividade agrícola no passado, assim como agora, gera emprego e renda, ocorrendo, conseqüentemente, um incremento nas atividades comerciais nos núcleos urbanos onde se localizam tais núcleos produtivos.

Tal fenômeno pode ser igualmente observado nas atividades inerentes à indústria sucroalcooleira. No que se refere à pecuária, seus impactos em relação à geração de empregos e renda são bem diversos daqueles observados na agricultura.

Particularmente no que se refere à pecuária de corte tais discrepâncias são mais facilmente percebidas. Enquanto uma lavoura, geralmente demanda uma significativa quantidade de força de trabalho braçal e mecanizado. Quanto à pecuária de corte, o zelo com o gado para cria, recria e engorda para fins de abate e comercialização de carnes, demandam um trabalhador, não necessariamente tão qualificado e mal remunerado, que cuida de até 700 cabeças.

Vale apontar ainda que tal trabalhador conta com a ajuda de seus familiares, os quais não são remunerados pecuniariamente por tal suporte, visto que ajudar o pai é estar, ao mesmo tempo, aprendendo um ofício útil para o futuro trabalhador do segmento. É desta forma que vai se reproduzindo, no seio da atividade econômica, a subserviência ao capital e proliferando a pobreza.

Poder-se-ia acrescentar ao fato anteriormente descrito, prejudicial do ponto de vista econômico e social, outro fenômeno igualmente preocupante e que traz impactos negativos à sustentabilidade ambiental do empreendimento, que é a pecuária de corte.

No que se refere à região do Vale de São Patrício, onde predomina a criação extensiva, na qual, além do já mencionado baixo nível de capital a ser investido, é igualmente baixo o nível tecnológico dos procedimentos de manejo do rebanho, das pastagens, do controle fitossanitário, dentre outros aspectos que igualmente trazem impactos negativos e degradam o meio ambiente, no que se refere principalmente a seus recursos de solo e água.

Tal fenômeno pode ser facilmente visualizado, mesmo pelos leigos, através da presença de longas extensões de pastagens eivadas de monturos de cupins, que são um dos principais sinais de esgotamento do solo, tanto pela deficiência de elementos fertilizantes quanto pela acidez do solo, pelo baixo nível de matéria orgânica, assim como pela compactação decorrente do pisoteio contínuo do gado, que se movimenta continuamente em busca de alimentos.

Do ponto de vista da degradação ambiental, tanto a pecuária de corte como a monocultura têm causado danos diversos ao ecossistema.

O movimento de substituição de pastagem degradada por lavouras de cana-de-açúcar, visando à produção sucroalcooleira, gera apreensão para estudiosos dos diversos campos do conhecimento científico do segmento agropecuário, como também das ciências sociais e humanas.

Tal assertiva se dá em função de que, no Brasil, assim como na região do Vale de São Patrício, tem acontecido de forma significativa esse movimento. No espaço onde as pastagens, em boa parte, degradadas, já não proporcionam o lucro compatível com as rendas auferidas com o aluguel da terra às usinas sucroalcooleiras, a decisão é simples, dispense e despeje o vaqueiro e sua família, o que reduz ainda mais os custos de uma já mal paga mão de obra, aumentando assim os lucros.

Estudos como os desenvolvidos por Gurgel (2011) analisam os impactos da política americana de estímulo aos biocombustíveis na produção agropecuária e no uso do solo, pois a incorporação do cerrado e dos demais biomas da floresta tropical trariam impactos preocupantes, que somente seriam evitados se houvesse imposição de barreiras comerciais, por parte dos importadores dos países centrais, em relação à importação do etanol.

Atividades agroexportadoras de significativa relevância à pauta de exportações brasileiras, tanto o complexo carnes como açúcar e álcool possuem processos produtivos que demandam grandes extensões de terra, portanto são

concorrentes, na formação de pastagens, assim como das lavouras de cana-de-açúcar.

Desta forma, mesmo que a terra ainda seja um recurso abundante no Brasil, nesse caso é um fator limitante e tais culturas passam a concorrer por espaços, podendo ocorrer temporariamente a substituição de uma atividade por outra de forma sazonal e de conformidade com os interesses imediatos dos proprietários de terra.

No que tange aos interesses econômicos dos produtores capitalistas, em momentos de crise de lucratividade de uma ou outra cultura decorrentes de alterações de mercado internacional de tais produtos exportáveis, os movimentos de abandono de uma atividade em função de outra mais vantajosa foram e são muito comuns na história da economia agroexportadora brasileira, conforme já abordado por IANNI (1978) e PRADO JÚNIOR (1984).

Ainda em relação à concorrência por áreas de terra para desenvolvimento das culturas acima mencionada, no que se refere às pastagens, há que se enfatizar, mais uma vez, que a carne é um dos principais produtos da pauta de exportações brasileiras.

Assim, a substituição de pastagens por cana-de-açúcar não ocorreria de forma simples e sem prejuízos econômicos diretos e indiretos a tal segmento econômico produtivo. Tal decisão ocasiona, dentre outros transtornos, a descontinuidade do processo produtivo, que, para ser retomado novamente demanda grande soma de recursos e tempo.

Esse segmento sócio-econômico-produtivo, pelo seu poder político, ainda que periférico em relação ao capital financeiro da burguesia e ao bloco hegemônico de poder, considerando a lógica que tem historicamente orientado suas ações e decisões, tem optado pelo deslocamento de seus investimentos para novas áreas e regiões de fronteira agrícola.

Tais decisões, outros transtornos e impactos socioambientais são gerados, como os que têm acontecido e vem sendo denunciados pela mídia, assim como por estudiosos de variados ramos do saber, nos umbrais da Amazônia Legal, causando arrepios até mesmo aos não entendidos ou militantes das causas ambientais e de sustentabilidade planetária, conforme alertado anteriormente por GURGEL (2011).

Com essas preocupações, procurei levantar informações que apontassem evidências em relação ao fenômeno nos recenseamentos nacionais do Censo

Agrícola de 1960, assim então denominado, dos censos agropecuários dos anos de 1970, 1975, 1980, 1985 e 1996.

Inicialmente serão abordados aspectos das atividades econômico-produtivas agropecuárias das cidades de Carmo do Rio Verde, Ceres, Nova Glória, Rialma, Rubiataba e Santa Isabel, tendo como fonte o Censo Agrícola de 1960, iniciando pela cidade de Ceres, a Deusa dos Cereais.

Como sede administrativa da CANG, Ceres, polarizava em seu entorno as principais atividades de abastecimento de alimentos, bens de consumo e de uso, além de serviços na área de saúde, educação, dentre outras.

Contava, em 1950, 10 anos após a criação da CANG, com a presença de 3.543 agricultores familiares assentados em 2.230 lotes, passando a ser referência e polo de desenvolvimento no Vale de São Patrício.

Segundo estudos de Arezzo (1982), o projeto de colonização do governo federal, que nas décadas de 1930 e 1940 buscou criar diversas colônias agrícolas no país, dando destaque para aquelas de maior sucesso como Ceres, em Goiás e Dourados, no Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, mais nem todas foram bem sucedidos.

O sucesso da CANG, considerado modelo de referência para os demais, tais razões, dentre outras fundamentaram seu desligamento, após desmembrar-se da cidade de Goiás, e posterior emancipação política pela Lei Estadual nº 767, em 04 de setembro de 1953, com a denominação de Ceres.

Circunscrita em uma área de 81.375 km², foram recenseados em 1960, 3.390 estabelecimentos agrícolas, onde trabalhavam 11.818 homens e 2.963 mulheres maiores de 14 anos de idade. A força de trabalho apontada como predominante era a força braçal, em 2.205 estabelecimentos, animal presente em outros 1.178, mecânica em 05 estabelecimentos e, ainda a força animal/mecânica em 02 unidades informantes.

Dos 3.390 estabelecimentos em questão, já existiam minifúndio com área menor que cinco hectares. Havia 208 estabelecimentos com áreas de cinco a dez hectares, outros 1.621 se instalavam em unidades de dez a vinte hectares e 1.277 em unidade de vinte a cinquenta hectares. Outros 116 se instalavam em áreas de cinquenta a cem hectares e ainda 28 com áreas entre cem e duzentos hectares. Apenas quatro propriedades possuíam unidades com áreas superiores a duzentos e

menores que quinhentos hectares, sendo que nenhuma unidade tinha área superior a mil hectares.

Estes dados indicam, considerando o Censo Agrícola de 1960, que as diretrizes por ocasião da implantação da CANG foram mantidas, visto que ainda havia a predominância de unidades produtivas medianas. Tais unidades produtivas possuíam, além de lavouras, 26.588 cabeças de gado bovino sem aptidão específica, que atendia, assim, às necessidades de consumo familiares, tanto em relação ao leite como à carne, ao couro, dentre outros fins.

Os dados censitários indicam terem sido produzidos mensalmente 40.242 mil litros de leite. Além do leite, que certamente era uma atividade econômica secundária e de subsistência, foram também produzidas para consumo, mas também com fins de comercialização dos excedentes, 20.780 toneladas de arroz em casca, 9.389 de feijão e outras 15.383 de milho em grãos.

Ainda em relação a Ceres, os censos agropecuários de 1970, 1980, 1985 e 1996 trazem informações que possibilitam uma melhor percepção das transformações ocorridas no espaço rural em termos econômico-produtivos e sociais, o que pode ser visualizado no Quadro 05 a seguir. Cabe observar que, em relação ao Censo de 1996, da forma agregada como foram divulgadas, aquelas relevantes ao presente trabalho serão textualmente comentadas.

Dando continuidade às análises sobre o processo de pecuarização ocorrido em Ceres e região, no que se refere ao quantitativo de estabelecimentos, em termos numéricos não houve significativas discrepâncias.

Cabe lembrar que, entre as décadas de 1970 a 1990, certamente ocorreram sucessões familiares e divisões de áreas dentro do mesmo lote, decorrentes de questões de herança.

Além disso, o Quadro 05 permite apontar e fazer inferências sobre o processo de concentração já comentado, iniciando pelo quantitativo de estabelecimentos recenseados naquela ocasião – um total de 3.390 em 1960 –, que foi sendo reduzido a cada novo censo. Observa-se, também, por um lado, a ocorrência de um aumento quantitativo das áreas menores que cinco hectares – os minifúndios. Demonstra, por outro lado, que as unidades produtivas de maior porte vão igualmente aumentando seus quantitativos a cada censo, particularmente as glebas que possuem áreas acima de duzentos hectares.

Em relação às áreas consideradas medianas, de dez a cem hectares, ocorre uma redução numérica ao longo das décadas, desde 1960 até o Censo de 1985.

Quadro 05
Mudanças no perfil econômico-produtivo de Ceres

Informações específicas	1970	1975	1980	1985	1996
N. de estabelecimentos agropecuários	2.662	2.160	1.538	1.157	720 ¹⁰
Trabalhadores homens > 14 anos	5.625	6.059	3.479	2.292	-
Trabalhadores mulheres > 14 anos	2.354	3.140	1.564	1.524	-
Força trabalho predominante – humano	1.104	-	-	-	-
Força trabalho predominante – animal	1.469	1.450	1.201	880	-
Força trabalho predominante – mecânico	55	973	1.121	717	-
Força trabalho utilizada – animal/mecânica	34	-	-	-	-
Unidades com áreas > 5 e < 10 há	299	235	282	171	-
Unidades com áreas > 10 e < 20 há	721	495	443	278	-
Unidades com áreas > 20 e < 50 há	903	793	565	329	-
Unidades áreas > 50 e < 100 há	242	253	200	124	-
Unidades áreas > 100 e < 200 há	88	112	95	53	-
Unidades áreas > 200 e < 500 há	16	30	45	23	-
Unidades áreas > 500 e < 1000 há	00	03	05	03	-
Unidades áreas > 1.000 há	01	01	03	03	-
Quantidade cabeças de gado corte	19.710	26.683	30.347	-	-
Quantidade cabeças gado leiteiro	10.968	13.256	20.422	-	-
Quantidade cabeça gado leite/corte	3.808	7.708	5.592	35.845	-
Produção mensal leite (x mil litros)	1.809	2.418	5.125	4.672	-
Gado bovino vendido e/ou abatido	2.931	6.032	8.434	6.193	-
Produção arroz casca (toneladas)	11.102	19.167	7.319	3.033	-
Produção Feijão (toneladas)	970	901	763	1.284	-
Produção de milho grão (toneladas)	4.744	6.384	14.957	16.495	-

Fonte: dados da pesquisa Censo Agropecuário IBGE, disponível em www.ibge.gov.br, acessados em 30 de agosto de 2011, (adaptados pelo autor, 2011)

No que se refere aos trabalhadores familiares ou contratados envolvidos nessas atividades, houve igualmente significativo declínio entre as décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990, em decorrência do acentuado processo de mecanização registrado no período, conforme se pode visualizar no Quadro 05. Em relação à força de trabalho utilizada na produção, pode ser facilmente observada a substituição da força de trabalho humana, bem como a força animal, pela mecânica, principalmente nas atividades de produção com fins comerciais, como nas lavouras de milho e mais tarde de cana-de-açúcar. Tal fenômeno pode ser observado ao comparar o declínio da produção do arroz em casca, que foi crescente nas décadas

¹⁰ Em relação ao quantitativo de estabelecimentos registrados no Censo Agropecuário de 1996 – 720 unidades produtivas – deve-se ressaltar que, à ocasião, o município de Nova Glória havia sido emancipado de Ceres, o que representou uma redução significativa nos quantitativos registrados anteriormente, no Censo Agropecuário de 1985.

de 1960 até fins da década de 1970, declinando bruscamente nas décadas posteriores.

A produção de feijão, atividade principalmente voltada para o abastecimento do mercado regional, manteve-se estável, embora declinante, retomando seu crescimento mais significativo em 1985, certamente com a introdução da irrigação como tecnologia no período da entressafra, quando os preços estão comercialmente mais atraentes, além de ser, neste período, a principal cultura do ponto de vista econômico. A lavoura de milho, que na região é produzida na safra e teve um constante e significativo crescimento em todas as décadas analisadas, está com suas áreas disponíveis para a agricultura comercial, representando mais uma fonte de receitas.

Ainda em relação à pecuarização, igualmente considerando os dados censitários, em 1970 foi registrado um total de 43.464 hectares de pastagens, entre naturais e formadas (IBGE, 1970).

Nos censos de 1975 e 1980 respectivamente, as áreas de pastagens registram 43.234 e 47.171 hectares, quantitativos reduzidos, em 1985 e 1996, respectivamente, para 29.178 e 28.235 hectares de pastagens, uma vez que, na década de 1980, a área total de Ceres, e conseqüentemente sua área de pastagens, foi reduzida em função do desmembramento da cidade de Nova Glória, o que relativiza a redução das áreas de pastagens em 1985 e 1996.

No que se refere ao processo de inserção da atividade sucroalcooleira e a expansão da cultura de cana-de-açúcar, é possível observar que, até a implantação de destilarias de álcool nas cidades de Carmo do Rio Verde e Rubiataba, as propriedades rurais que cultivavam cana, em geral a destinavam para a produção de forragem para alimentação bovina.

Entretanto cabe apontar que, já na década de 1970, ocorrem registros de atividades de industrialização, certamente com fins de autossuficiência de consumo, de cana, mandioca e milho, respectivamente no processamento fabril de rapadura e açúcar mascavo, farinha de mandioca, polvilho, farinha de milho e outros derivados do milho.

Particularmente, o plantio de cana-de-açúcar com fins comerciais, tal atividade teve significativo crescimento na região, mas em Ceres ele não foi significativo até o Censo Agropecuário de 1985. Neste Censo foi registrada a

produção, ainda que pouco expressiva, de 1.278 toneladas, cuja destinação precípua era a moagem para produção de álcool. Cabe observar que a destilaria de Carmo do Rio Verde paralisou parcialmente suas atividades com a crise do PROALCOOL¹¹, no final dos anos de 1980 e início da década de 1990, mas retomou suas atividades no início do presente século. Assim, o Censo Agropecuário de 2006, disponibilizado parcialmente no IBGE Cidades, registrou, em Ceres, uma produção de 21.168 toneladas de cana-de-açúcar.

Sem querer esgotar todas as possibilidades de análise em relação à cidade de Ceres, mas considerando que o que se propõe é apenas contextualizar de forma sustentável cientificamente a assertiva sobre o processo de pecuarização e a posterior concentração das atividades na produção sucroalcooleira, será analisada as peculiaridades das demais cidades mencionadas, que são Carmo do Rio Verde, Nova Glória, Rialma, Rubiataba e Santa Isabel.

Tendo como fonte inicial igualmente o Censo Agrícola de 1960, tem-se que Carmo do Rio Verde, elevado à categoria de município em 14 de novembro de 1952, pela Lei Estadual nº 707, após desmembrar-se da cidade de Goiás, estava circunscrito em uma área de 55.101 km². Neste município foram recenseados 717 estabelecimentos agrícolas, nos quais trabalhavam 2.954 homens e 850 mulheres maiores de 14 anos de idade, sendo que a força de trabalho apontada como predominante era a força braçal, utilizada em 471 estabelecimentos, a animal, presente em 235 estabelecimentos, e a animal/mecânica, presente em cinco dos estabelecimentos informantes.

Dos 717 estabelecimentos em questão, alguns poucos àquela época possuíam área menor que cinco hectares. De cinco a dez, havia 58

¹¹ Segundo Bertelli (2012), em relação ao PROALCOOL, a possibilidade de usar o álcool da cana-de-açúcar como combustível automotivo é conhecida há mais de um século, mas até os anos 70 a disponibilidade de derivados de petróleo e o preço baixo desincentivaram seu emprego. Em outubro de 1973, o cenário mudou e o mundo se viu ante o risco de desabastecimento energético. Foi o primeiro choque do petróleo e crise internacional elevou os gastos do Brasil com importação de petróleo, provocando um déficit na balança comercial, na dívida externa brasileira e na escalada da inflação. Preocupado em preservar as principais metas do 2º Plano Nacional de Desenvolvimento, foi consultado pelo governo brasileiro de então, o professor da Unicamp José Tobias Menezes no seu livro Etanol, o Combustível do Brasil, solicitando que estudasse a utilização de fontes não convencionais de energia, assim como foi criado um grupo de estudos fornece subsídios ao governo em relação à questão, do grupo resultou no documento intitulado Fotossíntese como fonte de energia, entregue ao Conselho Nacional de Petróleo em março de 1974, que se tornaria a semente do Programa Nacional do Alcool (Proálcool). Assim, o álcool, que sempre fora considerado subproduto do açúcar, passou a desempenhar papel estratégico na economia brasileira e, diante do sucesso da iniciativa, deixou de ser encarado apenas como resposta a uma crise temporária, mas como solução permanente, quando vozes autorizadas, ainda na esteira da crise, alertaram o mundo para o risco das reservas petrolíferas, lembrando que não seriam eternas.

estabelecimentos, outros 142 se instalavam em unidades de dez a vinte hectares e 222 em unidade de vinte a cinquenta hectares. Outros 110 se instalavam em áreas de cinquenta a cem hectares e ainda 88 com áreas entre cem e duzentos hectares, o que indica a predominância de unidades produtivas medianas, pois uma minoria dos estabelecimentos em questão era de micro propriedades, menores que cinco hectares, ou de maior porte, com áreas superiores a duzentos hectares.

Tais unidades produtivas possuíam, além de lavouras, 29.214 cabeças de gado bovino, predominantemente leiteiro, tendo sido produzidos 33.085 mil litros de leite. Além do leite, certamente atividade econômica secundária e de subsistência, foram produzidas 4.229 toneladas de arroz em casca, 2.193 de feijão e outras 5.450 toneladas de milho em grão.

Ainda em relação à cidade de Carmo do Rio Verde, os recenseamentos realizados pelos censos agropecuários de 1970, 1980, 1985 e 1996 fornecem informações que possibilitam uma melhor percepção das transformações ocorridas no espaço rural, em termos econômico-produtivos e sociais, o que se pode visualizar no Quadro 06.

Ao contrário da cidade de Ceres, o processo de pecuarização ocorrido em Carmo do Rio Verde, no que se refere ao quantitativo de estabelecimentos, em termos numéricos, não houve significativas discrepâncias.

Cabe lembrar igualmente que ali, entre as décadas de 1970 a 1990, também ocorreram sucessões familiares e divisões de áreas dentro do mesmo lote, decorrentes de questões de herança. Além disso, o Quadro 06 nos permite apontar e fazer inferências sobre o processo de concentração já comentado anteriormente quando da análise do Censo Agrícola de 1960, particularmente nas glebas medianas, que possuem áreas de vinte a duzentos hectares, assim como nas maiores, com mais de 500.

No que se refere aos trabalhadores familiares ou contratados envolvidos nas atividades produtivas, houve igualmente significativo declínio entre as décadas de 1960, 1970 e meados de 1980, especificamente a partir do Censo Agropecuário de 1985, quando a empregabilidade pode ser novamente observada como crescente.

Tal fato pode ser atribuído à implantação de uma destilaria de álcool na cidade de Carmo do Rio Verde. Ainda a esse respeito, no que se refere à força de trabalho utilizada na produção, pode ser facilmente observada a substituição da

força de trabalho humana, bem como da animal, pela mecânica, principalmente nas atividades de produção com fins comerciais, como nas lavouras de milho e, mais tarde, cana-de-açúcar, como pode ser observado ao compararmos o declínio da produção de arroz em casca e de feijão entre as décadas de 1970 e meados de 1980, sendo que o feijão retoma seu crescimento mais significativo em 1985.

Quadro 06

Mudanças no perfil econômico-produtivo Carmo do Rio Verde

Informações específicas	1970	1975	1980	1985	1996
N. de estabelecimentos agropecuários	919	812	884	880	668
Trabalhadores homens > 14 anos	3.826	2.614	1.576	1.856	-
Trabalhadores mulheres > 14 anos	1.128	1.452	605	1.274	-
Força trabalho predominante – humano	204	-	-	-	-
Força trabalho predominante – animal	641	585	396	598	-
Força trabalho predominante – mecânico	102	399	536	525	-
For. trab. usada – animal/mecânico	41	-	-	-	-
Unidades com áreas > 5 e < 10 há	292	101	96	146	-
Unidades com áreas > 10 e < 20 há	136	170	197	180	-
Unidades com áreas > 20 e < 50 há	24	235	240	218	-
Unidades áreas > 50 e < 100 há	03	117	131	97	-
Unidades áreas > 100 e < 200 há	80	76	78	70	-
Unidades áreas > 200 e < 500 há	53	43	33	49	-
Unidades áreas > 500 e < 1000 há	07	11	07	11	-
Unidades áreas > 1.000 há	01	03	04	04	-
Quantidade cabeças de gado corte	19.710	27.781	5.683	-	-
Quantidade cabeças gado leiteiro	10.968	9.811	8.902	-	-
Quantidade cabeça gado leite/corte	3.808	5.618	2.135	42.112	-
Produção mensal leite (x mil litros)	1.809	2.691	6.048	5.054	8.526
Gado bovino vendido e/ou abatido	2.931	3.287	6.906	9.001	-
Produção arroz casca (toneladas)	11.102	11.136	4.555	2.412	-
Produção Feijão (toneladas)	970	639	571	1.821	12
Produção de milho grão (toneladas)	4.744	6.625	14.146	17.391	2.140

Fonte: dados da pesquisa Censo Agropecuário IBGE, disponível em www.ibge.gov.br, acessados em 30 de agosto de 2011. (adaptados pelo autor, 2011)

Certamente, o processo de substituição de trabalhadores braçais por máquinas pode ser atribuído a questões tecnológicas e comerciais, como a introdução da irrigação como tecnologia no período da entressafra, quando os preços estão comercialmente mais atraentes. Além disso, neste mesmo período, a principal cultura agrícola da cidade, do ponto de vista econômico, é a lavoura de milho que na região é produzida na safra e teve um constante e significativo crescimento em todas as décadas analisadas, deixando suas áreas disponíveis para

outras atividades da agricultura comercial, representando, assim, mais uma fonte de receitas. No caso de Carmo do Rio Verde, a opção foi pelo feijão.

Ainda em relação à pecuarização, igualmente considerando os dados censitários, em 1970, foram registrados que nas propriedades informantes havia 1.338 hectares de pastagens, entre naturais e formadas, passando em 1975 e 1980 respectivamente para 34.667 e 32.618 hectares, quantitativos estes mantidos em 1985 e 1996, onde se registrou, respectivamente, 32.707 e 36.533 hectares de pastagens.

No que se refere ao processo de inserção da atividade sucroalcooleira e da cultura de cana-de-açúcar, é possível observar que, até a implantação da destilaria mencionada, as propriedades rurais que cultivavam cana, em geral a destinavam para a produção de forragem para alimentação bovina, mas já na década de 1970 ocorrem registros de atividades de industrialização, certamente com fins de autossuficiência de consumo, de cana, mandioca e milho, respectivamente no processamento fabril de rapadura e açúcar mascavo, farinha de mandioca, polvilho, farinha de milho e outros derivados do milho.

Particularmente em relação à cana-de-açúcar, tal atividade produtiva passa a ser mais expressiva a partir do Censo Agropecuário de 1985, quando foi registrada uma produção de 123.996 toneladas de cana, cuja destinação precípua era a moagem para produção de álcool. Cabe observar que a referida destilaria paralisou parcialmente suas atividades com a crise do PROALCOOL no final dos anos de 1980 e início da década de 1990, mas retomou suas atividades no início do presente século. Assim, o Censo Agropecuário de 2006, parcialmente disponibilizado no IBGE Cidades, registrou em Carmo do Rio Verde uma produção de 178.973 toneladas de cana-de-açúcar.

Em relação aos demais municípios analisados no presente estudo, as cidades de Rialma e Rubiataba foram incluídas, conforme já mencionado, pela sua importância econômico-produtiva desde a criação da CANG, em 1940. No que se refere à Nova Glória e Santa Isabel, mesmo tendo sido emancipadas posteriormente, o que ocorreu foi apenas o desmembramento do ponto de vista político-administrativo, mas do ponto de vista econômico-produtivo, igualmente foram e são importantes para essa análise, pela proximidade e pelos vínculos com a região de Ceres, que polariza as demais.

Entretanto, dar-se-á maior destaque para a cidade de Rubiataba, visto que, pelas características camponesas fortemente presentes no período de sua criação, passou por consideráveis transformações em relação à pecuarização, à monocultura de cana-de-açúcar e à concentração fundiária, mas guardou ainda significativos elementos da agricultura familiar camponesa.

No que tange às cidades de Nova Glória, Rialma e Santa Isabel, serão analisadas informações de forma mais sucinta e agregada às demais cidades, quando da análise da geração de renda em diversos momentos históricos.

Assim, tendo igualmente como fonte inicial de referência o Censo Agrícola de 1960, Rubiataba, elevada à categoria de município em 12 de outubro de 1953, pela Lei Estadual nº 807, após desmembrar-se da cidade de Goiás, fica circunscrita a uma área de 94.282 km², onde foram recenseados 1.665 estabelecimentos agrícolas, nos quais trabalhavam 3.907 homens e 897 mulheres maiores de 14 anos de idade, sendo que a força de trabalho apontada como predominante era a força braçal, presente em 1.391 estabelecimentos, seguida da animal, presente em 268 estabelecimentos, e da animal/mecânica, presente em cinco dos estabelecimentos informantes.

A utilização de força mecânica de trabalho foi registrada em apenas uma unidade produtiva, conforme dados do censo em questão, portanto pouco relevante e/ou representativa daquela época. Dos 1.665 estabelecimentos registrados, em 1960 era insignificante o número de unidades que possuíam área menor que cinco hectares. De cinco a dez, havia 153 estabelecimentos, 260 de dez a vinte hectares, 587 de vinte a cinquenta hectares, outros 327 de cinquenta a cem e ainda 131 com áreas entre cem e duzentos hectares. Havia, ainda, 56 unidades com área entre duzentos e quinhentos hectares e 14 unidades entre quinhentos e mil hectares. À ocasião, apenas uma unidade produtiva possuía área maior que mil hectares, o que indica a predominância de unidades produtivas de pequenas a medianas com áreas entre dez e duzentos hectares, pois uma minoria dos estabelecimentos em questão – cinco micro propriedades com menos de cinco hectares e também cinco de maior porte, com áreas superiores a duzentos ou mais hectares.

Tais unidades produtivas possuíam, além de lavouras, 34.432 cabeças de gado bovino, predominantemente leiteiro, tendo sido produzidos 9.286 mil litros de leite. Além do leite, certamente atividade econômica secundária e de subsistência,

foram também produzidas 5.003 toneladas de arroz em casca, 1.933 de feijão e outras 5.865 toneladas de milho em grãos.

Os recenseamentos realizados em 1970, 1980, 1985 e 1996 oferecem informações que possibilitam uma melhor percepção das transformações ocorridas no espaço rural em termos econômico-produtivos e sociais de Rubiataba, o que se pode visualizar no Quadro 07.

É possível inferir, que a cidade de Rubiataba, considerando os recenseamentos realizados pelos censos agropecuários de 1970, 1980, 1985 e 1996, foi, dentre as cidades analisadas, a que mais sofreu transformações e, ao mesmo tempo, manteve algumas características originais. Para uma melhor percepção das transformações ocorridas no espaço rural em termos econômico-produtivos e sociais.

Assim como observado na cidade de Ceres, em Rubiataba o processo de pecuarização ocorrido em Rubiataba, no que se refere ao quantitativo de estabelecimentos, manteve certa estabilidade até 1985 e uma forte redução em relação ao Censo de 1996.

Assim como nas demais cidades já analisadas, certamente entre as décadas de 1970 a 1990, também, ocorreram sucessões familiares e divisões de áreas delas decorrentes por questões de herança.

Além disso, o Quadro 07 permite apontar e fazer inferências sobre o processo de concentração de terras, possibilitando afirmar que, na faixa de glebas pequenas e médias, até mesmo algumas com áreas menores que quinhentos hectares, conforme os censos de 1970 a 1985 foram mantidas em termos numéricos.

Entretanto, quando analisamos as unidades com áreas maiores que quinhentos hectares, assim como as maiores que mil, houve significativo e progressivo aumento quantitativo a partir de 1975, evidenciando assim a referida concentração.

No que se refere aos trabalhadores familiares ou contratados envolvidos nas atividades rurais, houve igualmente significativo declínio nos quantitativos observados entre os censos de 1970 e 1975, sendo retomado um crescimento bastante significativo a partir dos censos de 1980 e 1985, quando a empregabilidade pode ser novamente observada como crescente. Tal fenômeno pode ser atribuído tanto às atividades de produção de grãos, especificamente feijão irrigado e milho,

mas certamente recebeu maior influência quantitativa em função da implantação de uma destilaria de álcool na cidade, a Cooperativa Agroindustrial de Rubiataba – COOPER-RUBI.

Quadro 07

Mudanças no perfil econômico-produtivo Rubiataba

Informações específicas	1970	1975	1980	1985	1996
Nº estabelecimentos agropecuários	1.926	1.413	1.314	1.910	648
Trabalhadores homens > 14 anos	3.027	2.675	3.046	3.246	-
Trabalhadores mulheres > 14 anos	2.010	565	1.412	1.795	-
Força trabalho predominante – humano	1.200	-	-	-	-
Força trabalho predominante – animal	687	840	747	1.121	-
Força trabalho predominante – mecânico	20	341	407	577	-
For. trab. usado – animal/mecânico	19	-	-	-	-
Unidades com áreas > 5 e < 10 há	226	188	155	283	-
Unidades com áreas > 10 e < 20 há	270	212	176	227	-
Unidades com áreas > 20 e < 50 há	483	412	344	359	-
Unidades áreas > 50 e < 100 há	298	262	235	228	-
Unidades áreas > 100 e < 200 há	162	171	161	141	-
Unidades áreas > 200 e < 500 há	68	77	77	67	-
Unidades áreas > 500 e < 1000 há	07	16	18	22	-
Unidades áreas > 1.000 há	03	03	06	05	-
Quantidade cabeças de gado corte	24.697	52.701	45.014	-	-
Quantidade cabeças gado leiteiro	21.427	11.539	21.960	-	-
Quantidade cabeça gado leite/corte	10.152	15.333	4.593	69.778	-
Produção mensal leite (x mil litros)	2.330	5.294	7.667	7.141	-
Gado bovino vendido e/ou abatido	4.282	17.316	11.551	13.461	-
Produção arroz casca (toneladas)	4.435	7.463	5.337	3.059	-
Produção Feijão (toneladas)	1.717	807	1.110	1.675	-
Produção de milho grão (toneladas)	4.644	5.057	14.856	11.317	-

Fonte: dados da pesquisa Censo Agropecuário IBGE, disponível em www.ibge.gov.br, acessados em 30 de agosto de 2011. (adaptados)

Ainda no que se refere à força de trabalho utilizada na produção, pode ser facilmente observada a substituição da força de trabalho humana e animal pela mecânica em um primeiro momento, entre os censos de 1970 e 1980. Posteriormente, a partir do Censo de 1980, ocorre a crescente retomada da adoção da tração animal, peculiar às práticas camponesas da agricultura familiar, que a partir do Censo de 1985 voltam a ser crescente. Igualmente foi ascendente, a partir do Censo 1980, a produção com fins comerciais nas lavouras de milho e mais tarde de cana-de-açúcar, o que não exclui atividades próprias da cultura camponesa.

A respeito da reprodução e crescimento da cultura camponesa em Rubiataba, em estudos sobre o cooperativismo rubiatabense, Carvalho, Carneiro e Souza (2010), ao descreverem historicamente o movimento de ações de ajuda mútua e a influência da educação e da cultura cooperativista nas diversas fases desde o

surgimento do povoado, hoje Rubiataba, concluem que houve tais influências, destes movimentos, no processo de criação das atuais cooperativas da cidade.

Este fenômeno, tem sido regionalmente visto como “o cooperativismo que deu certo”, tanto aquele da vertente rochdaleana, empresarialmente mais elitista, como o da vertente da economia solidária, da agricultura familiar. No caso em questão, as cooperativas apontam a forte presença da Central de Associações de Agricultores Familiares de Rubiataba que, além de liderarem a feira dos produtores, criaram, em 2000, a Cooperativa Mista dos Agricultores Familiares de Rubiataba – a COMAFAR.

Ao contrário das atividades produtivas de grãos de feijão e milho, a produção de arroz, que em Rubiataba foi crescente até 1980, decresce significativamente a partir do Censo de 1985. Certamente, o fenômeno em questão pode ser atribuído ao baixo valor comercial e à pouca capacidade competitiva do mercado, se a produtividade e os custos da tecnologia de produção de arroz de sequeiro, comumente adotado pelos produtores familiares, for comparada à cultura de arroz irrigado, mantendo, assim, a produção apenas de subsistência e para atendimento das necessidades familiares, além das questões culturais próprias dos camponeses, que igualmente são importantes aos micro e pequenos produtores quando da decisão sobre o quê e como plantar, constituindo-se a assistência técnica diferencial primordial.

Neste sentido, é possível inferir que a formação técnica, nos moldes oferecidos pelo Instituto Federal Goiano – *campus* Ceres –, torna-se, particularmente relevante para os pequenos e médios produtores familiares, representando um diferencial qualitativo para a região em análise, o Vale de São Patrício, tanto do ponto de vista do aprimoramento das técnicas produtivas para que proporcionem maiores retornos produtivos, mas também sociais, pois geram renda e empregabilidade a esse segmento econômico-produtivo tão excluído de oportunidades reais de acesso aos mecanismos que alavancam o desenvolvimento por meio das políticas públicas, tais como financiamentos, assistência técnica e extensão rural, dentre outras formas de fomento ao setor.

Os grandes proprietários, capitalizados e historicamente favorecidos pelas políticas públicas voltadas para o segmento agropecuário, possuem capacidade para investir em estudos detalhados de projetos e muitas vezes financiá-los. Como a oferta de profissionais bacharelados em ciências agrárias na região é significativa,

os honorários desses profissionais são pressionados para baixo, o que permite a utilização preferencial da força de trabalho de nível superior em detrimento dos técnicos de nível médio.

Ainda em relação à pecuarização, igualmente considerando os dados censitários, em 1970 foi registrado que, nas propriedades informantes, havia 74.833 hectares de pastagens, dos quais 62.095 hectares eram nativas, o que justifica, em parte, a forte inversão, da atividade econômico-produtiva, para a criação de gado, inclusive dos produtores familiares.

Em 1975 e 1980 foram registrados respectivamente 80.281 e 80.332 hectares, sendo observada uma significativa queda em 1985, em termos quantitativos, de 58.324 hectares de pastagens para 50.963, segundo registros do Censo de 1996, o que certamente pode ser entendido como um reflexo da introdução das lavouras de cana visando à produção de álcool.

O processo de inserção da atividade sucroalcooleira e o incremento da cultura da cana-de-açúcar em Rubiataba, assim como em Carmo do Rio Verde e outras cidades da região, tais como Goianésia, Itapaci, Itapuranga e São Francisco, todas a uma distância inferior a 100 quilômetros de Ceres, também ocorreu no contexto do PROÁLCOOL, no início da década de 1980.

Em relação especificamente à Rubiataba, é possível também observar que, até a implantação da destilaria mencionada, as propriedades rurais que possuíam plantações de cana, em geral destinavam-nas à produção de forragem para alimentação do gado, mas, pelas características camponesas de boa parte dos produtores rubiatabenses, já na década de 1970 ocorrem registros, certamente visando ao consumo familiar e à autossuficiência em atividades de industrialização de cana-de-açúcar, mandioca e milho, respectivamente no processamento fabril de rapadura e açúcar mascavo, farinha de mandioca, polvilho, além da farinha de milho e outros derivados do milho. Esses produtos, inclusive, fazem parte da culinária local, assim como, na maioria das cidades goianas, certamente por influência da migração de colonos mineiros, a pamonha, o bolo de milho e outros.

No que se refere à produção de cana-de-açúcar em Rubiataba, pelo Censo de 1980, é mais expressiva, com 117 toneladas, certamente ainda visando à alimentação bovina e à indústria rural, mas em seguida, no Censo Agropecuário de 1985, essa produção sofre significativo incremento, registrando uma produção de

38.548 toneladas de cana, cuja destinação precípua era a moagem e a produção de álcool.

Ao contrário de algumas destilarias de álcool da região, como a destilaria de Carmo do Rio Verde e as de Itapaci, Itapuranga e São Francisco, que paralisaram parcialmente suas atividades com a crise do PROALCOOL em fins dos anos de 1980, a de Rubiataba, denominada COOPER-RUBI, manteve de forma contínua suas atividades, o que será abordado mais adiante. Assim, o Censo Agropecuário de 2006 registrou para Rubiataba uma produção de 430.295 toneladas de cana.

Finalizando as análises relacionadas às cidades mencionadas, que estão circunscritas num raio de 50 km de Ceres e que possuem vínculos histórico-econômicos e geográficos com a cidade de Ceres, que é polo regional, traremos algumas informações, julgadas pertinente, à análise em relação as cidade de Nova Glória, Rialma e Santa Isabel.

Ao observar a ordem de criação dos municípios analisados, começando por Rialma, que desde a criação da colônia agrícola CANG, em 1940, por razões históricas e geográficas em relação à Ceres, foi denominada inicialmente àquela época de Barranca.

Foi o povoado sendo formado por aqueles cidadãos que não conseguiram acesso aos lotes de terra para se instalarem, tanto pela insuficiência de lotes, aspecto este já mencionado anteriormente, quanto pela inadequação do perfil do pretendente, considerando que era uma exigência que o candidato possuísse família regular.

Tais contingentes não encontraram condições de se instalarem na CANG, quantitativamente representavam um número elevado de pessoas que migraram de outras regiões em busca de oportunidade de acesso à terras e as condições de subsistência familiar dela decorrentes e, ao se depararem com a falta de espaço, buscaram outras formas de subsistência, inclusive como braçal nas empreitadas e como diaristas nas unidades produtivas dos colonos agraciados com lotes, assim como de outros produtores da região.

Após se desmembrar geograficamente de Jaraguá, Rialma foi elevada à categoria de município e emancipada pela Lei Estadual nº 753, de 16 de julho de 1954. No recenseamento de 1960, possuía 86 propriedades rurais, subindo progressivamente a cada censo, respectivamente, para 118 em 1970, 197 em 1975,

194 em 1980 e 203 em 1985, o que, em princípio, pode ser entendido como uma desconcentração de propriedade.

Ao contrário do que a primeira impressão pouco atenta que os números podem causar, dentre as cidades analisadas, em Rialma foram observados os maiores desvios em relação aos propósitos precípuos da CANG, pois houve uma forte e crescente concentração de propriedades, em termos de área, principalmente aquelas maiores que duzentos hectares, além de um grande número de minifúndios, menores que cinco hectares, o que igualmente foge aos propósitos originais da colônia aludida.

Foi possível perceber a predominância da atividade de produção de gado de corte em detrimento das demais e, conseqüentemente, uma baixa capacidade de geração de emprego e uma alta concentração de renda, elementos que trouxeram impactos negativos à cidade, tanto do ponto de vista econômico-social, como ambiental.

Ainda a respeito das cidades em foco, no que se refere a Nova Glória e Santa Isabel, respectivamente emancipadas pelas leis estaduais n.º 8.841, de 10 de janeiro de 1980, e n.º 9.187, de 14 de maio de 1982, cabe informar que a primeira foi desmembrada geograficamente de Ceres e a segunda, de Jaraguá.

Devido a recente emancipação de ambas as cidades, são poucas as informações censitárias relacionadas à suas atividades econômico-produtivas. Apesar disso, elas foram igualmente incluídas, neste trabalho, pelo fato de que, significativo contingente de alunos do curso técnico agrícola, é oriundo desses municípios mais próximos.

Vale destacar, ainda, o fato de que os técnicos egressos analisados, conforme veremos, em número representativo, atuam na região sampatriciense como extensionistas ou outras formas de exercício da profissão.

Buscando dar maior visibilidade ao processo de incorporação em frentes de expansão e à posterior expulsão de trabalhadores rurais das áreas de interesse do capital, as informações censitárias das cidades de Ceres, Carmo do Rio Verde e Rubiataba, no qual os dados do Censo Agropecuário de 1970 poderiam estar sendo comparados aos de 2006, além de informações do último Censo Demográfico, de 2010, mas pelas razões já comentadas, especificamente em relação à não

disponibilidade objetiva das informações, tais análises e inferências não são cabíveis.

Entretanto, à luz dos quadros 5, 6 e 7, que apresentam informações estatísticas históricas sobre as cidades de Carmo do Rio Verde, Ceres e Rubiataba, é possível fazer inferências que indiquem que, em relação ao processo de ocupação através de frentes pioneiras, ocorrido ainda na década de 1940, quando da criação da CANG, houve significativo processo de expulsão de trabalhadores rurais, decorrente dos processos de concentração de terras, de pecuarização e, mais recentemente da produção sucroalcooleira.

Do mesmo modo, mais recentemente, a partir de fins da década de 1990, tem acontecido uma reincorporação de nova frente de trabalhadores rurais sem terras em decorrência da implantação de novos assentamentos de famílias trabalhadores rurais, conforme demonstrado no Quadro 08 a seguir.

É necessário apontar, entretanto, que mesmo ocorrendo o processo de reassentamento, ocorre na região de Ceres, acompanhando o movimento de expansão sucroalcooleira, o que permite inferir que as usinas no entorno da cidade de Goianésia demandam – além da mão de obra dos trabalhadores rurais – que a produção de alimentos da cesta básica, fundamentalmente produzidos pela agricultura familiar, seja potencializada, o que cria elementos favoráveis aos assentamentos. No caso dos assentamentos da própria cidade de Goianésia, além dos de Santa Rita do Novo Destino e Vila Propício, estão todos circunscritos a um raio de menos de cinquenta quilômetros de Goianésia.

A mesma análise pode ser realizada em relação aos assentamentos de Rialma, Nova Glória, Itapaci, Santa Terezinha e São Luís do Norte, os quais estão próximos às usinas de Carmo do Rio Verde, Rubiataba, Itapaci. As duas últimas cidades citadas atendem às demandas da nova Usina Codora, ligada ao Grupo Jalles Machado, de Goianésia.

Embora aparentemente houvesse novas inclusões oficiais, assim como na região existam também novos acampamentos e áreas em fase de negociação, isso não indica, por si só, que a mão do Estado esteja atendendo às reivindicações e aos interesses desse segmento, mas, ao contrário, responde novamente aos interesses do capital agrário, agroexportador, assim como os interesses recentes em torno das questões do etanol. Essas ações são igualmente de interesse do grande capital

financeiro nacional e, principalmente, do internacional, conforme já apontado por Gurgel (2011).

Quadro 08

Números e localização de novos assentamentos - Região de Ceres

Denominação	Localização	Área (ha)	Famílias	Situação/INCRA
Poções	Rialma	3.063 hectares	68	Regularizado
Nova Aurora	Santa Isabel	1.460 hectares	48	Regularizado
Novo Oriente	Nova Glória	908 hectares	34	Regularizado
Presente Deus	Goianésia	4.376 hectares	137	Regularizado
Itajá II	Goianésia	976 hectares	15	Regularizado
Vitória	Goianésia	3.373 hectares	60	Regularizado
Vale São Patrício	Itapaci	1.551 hectares	33	Regularizado
Santa Clara	Itapaci	710 hectares	13	Regularizado
Lagoa Seca	Santa Rita do Novo Destino	1.106 hectares	27	Regularizado
Engenho da Pontinha	Santa Rita do Novo Destino	761 hectares	13	Regularizado
Novo Horizonte II	São Luis do Norte	1.919 hectares	91	Regularizado
Vitória da União	Santa Terezinha	773 hectares	16	Regularizado
Serrana	Vila Propício	3.945 hectares	73	Regularizado
Santa Clara	Vila Propício	1.423 hectares	31	Regularizado
Acanjarana	Vila Propício	1.736 hectares	33	Regularizado
Dandara	Vila Propício	7.048 hectares	98	Regularizado
Maria Cecília	Vila Propício	7.341 hectares	270	Regularizado

Fonte: Associação Gente do Cerrado, no caso dos acampamentos, e MDA/INCRA/SDM/Relatório n.º 0228, de 05/05/2010, no caso dos assentamentos federais regularizados, além de dados pesquisados em campo. (adaptados pelo autor, 2011)

Após analisarmos as questões relativas ao movimento de incorporação, expulsão e reincorporação da força de trabalho, decorrentes das diversas ações, nem sempre explícitas, das políticas públicas de Estado, especificamente as questões agrárias em nível geral, bem como a educação profissional no contexto de criação da CANG e do Instituto Federal Goiano *Campus Ceres* e pelo fato de que o foco da presente pesquisa é o técnico agrícola por ele formado, indago se tal profissional que tem também experimentado demandas diferenciadas.

Além daquelas históricas demandas inerentes ao agronegócio, existem igualmente aquelas decorrentes dos pleitos da agricultura familiar e, mais recentemente, dos pleitos das usinas sucroalcooleiras, conforme será discutido mais a frente quando das descrições dos distintos perfis em cada fase do curso analisado.

Buscou-se compreender, a partir dos dados apresentados, ao questionar e buscar elementos que apontem qual perfil ou quais os perfis de técnico o Instituto

Federal Goiano – *campus* Ceres – vem formando e quais demandas vêm atendendo.

Além disso, verificar, também, se os técnicos em análise atendem ao intenso incremento da monocultura sucroalcooleira ou ao significativo remanescente de pequenas propriedades familiares que subsistem predominantemente da pecuária de leite, além de atividades de menor monta, como criação de suínos e aves, olericultura, fruticultura, dentre outras. Igualmente, como cidadão do mundo do trabalho e formação recebida, se tem credenciais para atender à ambas demanda.

Mas Abreu (2008) e Abreu, Kobayasi e Iacovelo (2010) alertam que

os objetivos de promoção do desenvolvimento no Centro-Oeste em geral e particularmente no Estado de Goiás alcançaram os êxitos esperados, no entanto, fica explícito que quem mais se beneficia é a elite agrícola e industrial, atores da forte concentração de renda resultante da ausência ou da insuficiência de um planejamento sustentável rural e urbano no que se refere ao aspecto social. (ABREU, 2008, p. 88)

A falta de uma política pública integrada e discutida com os diversos atores proporciona a atual desorganização vivenciada. Sem freios e contrapesos, as indústrias que produzem bioenergia se espalham pelo país em busca de atender os mercados interno e externo, e, para isso, aparentemente, melhores condições sociais aos agricultores familiares, que deixam de cultivar a terra e produzir alimentos, em troca de um arrendo sem trabalho e, talvez, com nenhum risco. (ABREU; KOBAYHASI; IACOVELO, 2010, p. 75)

A cada tempo histórico, políticas públicas foram implantadas com o intuito de formar técnicos para atender ao desenvolvimento econômico e tecnológico do setor agrícola. No final do século XIX e no XX, o ensino agrícola no Brasil, especificamente o ensino técnico operacional, tem como um de seus objetivos formar jovens de origem humilde, quer fossem agregados quer filhos de pequenos agricultores, para o mercado de trabalho.

Já no início do século XX, no contexto dessa fase de desenvolvimento da economia agroexportadora brasileira e a conseqüente divisão do trabalho, a dualidade estrutural continua a se fazer presente em relação ao ensino propedêutico e profissionalizante, pois, segundo Kuenzer (2007), tal questão é histórica nas políticas educacionais brasileiras, que carecem de um sistema de educação.

As políticas públicas voltadas para a orientação das diretrizes educacionais técnico-profissionalizantes, ao longo desse processo histórico, têm sido marcadas por conflitos e descontinuidades inerentes ao jogo de forças políticas, no qual, de um lado, os trabalhadores lutam por um ensino que os profissionalize, mas que também seja instrumento de luta política por melhor qualidade de vida e, por outro, a elite busca se profissionalizar unicamente para atender aos atributos exigidos pelo mercado.

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO: IDEOLOGIAS E DUALIDADES CONVENIENTES

A Escola Agrotécnica Federal de Ceres, atual Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, foi estrategicamente instalada em uma região com raízes históricas vinculadas às políticas de governo voltadas para a ocupação de vazios demográficos, a despeito de configurarem-se como ações com vistas à reforma agrária e à distribuição de oportunidades.

Ceres é, ainda hoje, reconhecida como cidade polo, pois há tempos é referência regional de ensino de qualidade, comércio forte, além da existência de uma rede de serviços de saúde que atende às demandas regionais do Vale de São Patrício, do norte Goiano e do Tocantins, conforme estudos realizados a esse respeito por Cardoso (2005) que, ao investigar questões relativas ao arranjo produtivo de saúde de Ceres desde os tempos da colônia, verificou uma correlação direta entre tal *cluster* e os demais serviços demandados pela comunidade ceresina e das cidades e estados circunvizinhos.

Na região circunscrita à área de abrangência de Ceres, ainda no final da década de 1960, sob o amparo do crédito subsidiado e de ações do sistema de extensão rural estatal, ocorre novo processo de modernização, com feições conservadoras, entendidas assim por buscarem o desenvolvimento agrícola sem promover reformas estruturais em termos econômicos, sociais e, principalmente, fundiários.

No referido processo de modernização, a atividade agroexportadora passou a requerer um perfil de força de trabalho mais tecnificado que desse suporte às inovações tecnológicas inerentes a cada atividade.

Os discursos da vocação regional como celeiro de produção agropecuária foram utilizados como um dos pontos fortes dos movimentos das comunidades sampatricienses para a criação da Escola Agrotécnica; isso feito ao longo da década de 1980.

Tal discurso, ainda, continua sendo utilizado como elemento de argumentação, inclusive pelo próprio Instituto, quando da elaboração recente do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, bem como os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos bacharelados e de licenciaturas, criados em 2010 e 2011, além dos cursos técnicos.

Em seu último processo seletivo de alunos, realizado em fins de 2011 para ingresso em 2012, o Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, à luz dos objetivos e as metas elencadas em seu PDI, aponta no sentido de que, mesmo com as diretrizes governamentais relativas aos institutos, em que a formação de licenciados para o exercício da docência é o foco, além de, igualmente, o instituto ter procurado atender a outras demandas locais e regionais, tais como cursos técnicos em informática e administração, entretanto, sua tendência histórica de formação profissional de trabalhadores para o segmento rural foi e continua sendo mantida, visto que ainda é forte a procura, por parte de jovens e adultos, por cursos voltados para as ciências agrárias, conforme pode ser observado no Quadro 09.

Quadro 09
Perfil da demanda e quadro discente atual - *Campus Ceres*

Curso	Modalidade	Vagas	Candidatos	Índice c/v
Técnico em Agropecuária	Integrado EM	120	293	2,4
Técnico em Informática	Integrado EM	120	197	1,6
Técnico em Administração	Subsequente/concomitante	40	90	2,3
Técnico em Agropecuária	Subsequente/concomitante	40	80	2,0
Técnico em Meio Ambiente	Subsequente/concomitante	40	50	1,2
Técnico em informática	Subsequente/concomitante	30	123	4,1
Agronomia	Bacharelado	20*	231	11,6
Zootecnia	Bacharelado	20*	120	6,0
Biologia	Licenciatura	20*	144	7,2
Química	Licenciatura	20*	71	3,5

Fonte: Setor de Registros Acadêmicos. (Dados da pesquisa, adaptados pelo autor)

* Vagas ofertadas pelo processo seletivo vestibular próprio, as demais vinte (20) vagas dos cursos em destaque foram ofertadas para processo seletivo pelo Sistema ENEM/SISU.

Por ocasião da coleta de dados sobre a demanda atual e as tendências de desenvolvimento do instituto, foi possível aferir quantitativamente a tendência histórica do *Campus Ceres*, assim como a vocação regional para o segmento produtivo agropecuário, visto que, particularmente o instituto, que iniciou suas atividades em 1995, com cento e oitenta (180) alunos e um quadro docente que contava à época com dezesseis (16) professores, dos quais três (03) exerciam apenas funções administrativas e de gestão, visto que, na fase de implantação, a então Escola Agrotécnica contou com o apoio e a experiência de professores da Escola Agrotécnica Federal de Bambuí, em Minas Gerais, dentre eles Benedito Martins de Oliveira, Diretor Geral Pró-Tempore; Anselmo Consolatrix Maia, Diretor Administrativo, e Jaime da Rocha Gomes, Coordenador de Produção e Gerente da

Fazenda. Além desses colaboradores, outro docente igualmente trouxe sua relevante experiência profissional e cultural, o professor Sebastião Rodrigues de Oliveira, vindo da Escola Agrotécnica de São João Evangelista, Minas Gerais, que exercia simultaneamente atividades docentes e de gestão, além de ter sido responsável pela organização e pela efetiva coordenação das atividades culturais da escola, mais especificamente da Fanfarrinha da Agrotécnica, como é popularmente conhecida e tem sido premiada regionalmente pela qualidade de suas apresentações.

Os demais professores nesses primórdios, doze (12) no total, atuaram em diversas atividades e setores, tanto didático-pedagógicos de sala de aula, laboratórios e de campo, como também em funções administrativas e de gestão, lembrando que nem todas as disciplinas do então único curso, o técnico agrícola, foram contempladas com professores especialistas na respectiva área, como no caso mencionado, por ocasião dessa nova coleta de dados, em que a disciplina de física, que durante muito tempo foi atendida por professores de matemática e, a partir da abertura de novas vagas para concurso público de servidores docentes, só recentemente foi ocupada por professor licenciado em física, dentre outros casos igualmente presentes a partir do segundo ano de funcionamento da escola, 1998.

Na fase anterior ao efetivo funcionamento da escola, já em 1993, o professor Benedito Martins de Oliveira foi nomeado Diretor Pró-tempore e responsável, com o suporte institucional-burocrático da então Escola Técnica Federal de Goiás – hoje Instituto Federal de Goiás - IFG, deu início aos primeiros passos para a estruturação física, pedagógica e institucional da agrotécnica, isso feito a partir da retomada das obras de construção de suas dependências, iniciada e abandonada ainda na década de 1980. Esta retomada pode ser considerada fruto de movimento reivindicatório da comunidade local, o já mencionado Movimento Pró-criação da Agrotécnica, o qual foi encaminhado pelo então Deputado Federal Wolney de Siqueira Martins, assim como, posteriormente, contou com o apoio da Deputada Federal Lúcia Vânia Abraão Costa, ambos goianos.

Ainda em 1993, além do professor Benedito, vieram, igualmente de Bambuí, o professor Jaime e o servidor Divino Assis da Silva, que compuseram o grupo de gestores responsáveis pela efetiva implantação da escola. Esta equipe foi complementada em 1994 pelos mencionados professores Anselmo Consolatrix e Sebastião Rodrigues, além da assessoria de Tácito Andrade Taveira, igualmente de

BambuÍ, mas servidor do sistema de extensão rural mineiro, os quais realizaram ações diversas para a aquisição de máquinas, equipamentos, veÍculos, material didático-pedagógico, assim como a realização do primeiro concurso para provimento dos cargos docentes e técnico-administrativos da Escola, ocorrido em fins de 1994. (Fonte: Entrevista ao professor Anselmo Consolatrix Maia, BambuÍ-MG, 06/07/2012)

Hoje, quando da nova coleta de dados, em julho de 2012, o instituto já contava com um quadro docente de sessenta e cinco (65) professores efetivos e doze (12) substitutos para atender aos seus cursos técnicos e superiores, mencionados anteriormente no Quadro 09.

No que se refere ao corpo discente, dos alunos matriculados no inÍcio de 2012, inclusive aqueles que ingressaram a partir do mencionado processo seletivo de 2011 (Quadro 09) o instituto conta hoje com 1.108 alunos, dos quais, quinhentos e quarenta e sete (547) são dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, e duzentos e noventa e trs (293) e duzentos e cinquenta e quatro (254) dos cursos integrados em agropecuária e informática respectivamente. Outros cento e sessenta e três (163), são igualmente dos cursos técnicos, porém na modalidade subsequente/concomitante. São eles, dezenove (19) do curso Técnico em Meio Ambiente, cinquenta e oito (58) de Informática, trinta e quatro (34) do Técnico em Agropecuária, trinta e seis (36) de Administração, além de dezesseis (16) do Curso Técnico em Informática na modalidade PROEJA. (Fonte: Secretaria de Registros Acadmicos, IFGoiano – Campus Ceres, julho de 2012, coletados pelo autor)

Nesse sentido, retomando reflexões sobre as diretrizes que nortearam a criação da Escola e à luz dos discursos e suas respectivas concretizações a partir dos documentos formais elaborados pelo Instituto, o ensino técnico e/ou superior da área agrÍcola passou a assumir importante papel no processo de modernização, visando a incrementar a produtividade agropecuária, objetivando, além das *commodities* exportáveis, garantir o abastecimento e o baixo custo dos alimentos nas cidades, evitando, assim, pressões inflacionárias e majoração dos salários da classe trabalhadora. Deste modo, continua a beneficiar o processo de acumulação capitalista vigente, na região, de caráter agropecuário e agroindustrial, hegemonicamente financeiro e industrial, em nÍvel nacional.

Segundo estudos de Mendona (2000), fica claro que, desde os primórdios do ensino agrÍcola no Brasil, o ensino técnico operacional era destinado a jovens de origem humilde, a fim de prepara-los para se inserir no mercado de trabalho.

O contexto de criação da Escola Agrotécnica Federal de Ceres não foi muito diferente, pois, considerando o modelo proposto para a modernização agropecuária já mencionada. Em função do significativo êxodo das famílias camponesas para as zonas urbanas seria necessário, igualmente, que esse público jovem, em geral filho dos trabalhadores e agregados das grandes fazendas, ascendesse intelectualmente de matutos e analfabetos para uma força de trabalho técnico qualificada.

A demanda pela força de trabalho mais qualificada visou compensar, a partir do domínio de novas tecnologias, com o aumento de produtividade, a menor disponibilidade de força de trabalho braçal, principalmente.

Desta forma, a criação o Instituto Federal Goiano, *Campus Ceres* teve sua estruturação para atender à demanda agrícola e sua posterior reconfiguração e reconcentração da propriedade da terra, com a pecuarização da atividade produtiva, assim como, o processo de expansão sucroalcooleira, na década de 1990, tendência esta que permanece nos dias atuais.

Em relação à região do Vale de São Patrício, segundo Abreu (2008), há que se ressaltar, que permanece ainda um significativo remanescente de pequenas propriedades familiares, assim como assentamentos recentes na região, os quais subsistem predominantemente da pecuária de leite e pequenas lavouras de alimentos básicos da dieta familiar, como arroz, feijão, mandioca, milho, além de atividades de menor monta, como criações de suínos e aves, além da olericultura, fruticultura, dentre outras.

Neste sentido, busquei fundamentar teoricamente as análises, depois de acurada pesquisa bibliográfica sobre o tema, detalhadas no Apêndice I, de forma a permitir discorrer, no presente capítulo, a respeito das categorias de análise inerentes ao objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que vão sendo inseridas informações objetivas e descritivas coletadas quando da pesquisa junto a docentes e egressos, além de documentos e dispositivos legais que nortearam os distintos momentos vividos pelo Curso Técnico Agrícola do *Campus Ceres*.

É próprio ao jogo de forças políticas a intensidade, a descontinuidade e um maior ou menor investimento de recursos decorrentes das políticas públicas voltadas para a orientação das diretrizes do sistema educacional profissional que, ao longo desse processo histórico, permite que se recorra à dialética materialista em busca de interpretações mais abrangentes de tais questões.

Para a fundamentação, à luz da literatura marxista e marxiana¹², serão utilizados os conceitos de trabalho, educação e mundo do trabalho, nos quais o pano de fundo traz o caráter ideológico como elemento de seus respectivos fins teleológicos e ontológicos, isso feito a partir dos conceitos da ideologia alemã (MARX; ENGELS, 2007), de ideologia, cultura e democracia (CHAUÍ, 2011) e de trabalho, escola e ideologia (ENGUITA, 1993), mais precisamente nas categorias trabalho e ensino profissional, a discussão se fundamenta em educação e crise do trabalho (FRIGOTTO et al. 2008), ensino médio integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), educação e crise do capitalismo real (FRIGOTTO, 1996), capitalismo trabalho e educação (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELLICE, 2005), ensino médio e profissional (KUENZER, 2007), dentre outros.

2.1 A Categoria Trabalho

Ao discutirem o aspecto materialista da história, Marx e Engels (2007) apontam que o homem, em busca de melhores condições de vida, reprodução e satisfação de suas necessidades, assim como pelo fato de, ao satisfazer essas necessidades mais elementares, cria novas necessidades, assim como é fator interveniente de sua relação em sociedade, o que é a base e o verdadeiro palco da história.

Entendendo que o trabalho decorre da relação do homem com a natureza, Marx e Engels (2007, p. 21), ao discutirem o caráter ontológico e teleológico¹³ do trabalho, foram incisivos em afirmar que “o primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam satisfazer essas necessidades, a produção da

¹² Para esclarecer a distinção entre literatura marxista e marxiana, buscamos as definições de Enguita (1993, p. 170) que, ao discutir a relação homem/ambiente/práxis, assim como no capítulo sobre alienação, aponta como obra marxista aqueles textos elaborados à luz da produção intelectual de Karl Marx, tanto por seus seguidores, os marxistas, como até pelos não-marxistas, mas simpatizantes, denominados marxizantes, assim como seus antagonistas, ou simplesmente anti-marxistas. Quanto aos escritos marxianos e as obras marxianas, se tratam daqueles elaborados pelo próprio Marx ou em sua parceria, no caso de Engels.

¹³ Por caráter ontológico e teleológico do trabalho, nos reportamos ao Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2000). Por caráter ontológico do trabalho, aponta que ele está relacionado ao homem e seu desenvolvimento biológico, portanto o trabalho “faz parte da ontogênese, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo é uma breve repetição (recapitulação) da filogênese ou evolução da espécie a que pertence” (ABBAGNANO, 2000, p. 110). Por caráter teleológico do trabalho, ainda segundo Abbagnano, o termo foi criado por Wolff para indicar a parte da filosofia natural que explica os fins das coisas, portanto sua finalidade. Assim, recorremos, mais uma vez à Abbagnano para definir finalidade das coisas, especificamente em relação ao trabalho, “a ação dessa causalidade, tal qual se admite no homem, pode não ser considerada diferente da ação da causalidade natural [...] [como no caso dos da abelha utilizada como exemplo por Marx], Objetivo e plano não são características da evolução orgânica e não constituem a chave para nenhuma de suas operações, mas são características da nova evolução [social e histórica] porque o homem tem objetivos e planos” (ABBAGNANO, 2000, p.460).

própria vida material”. É pertinente sua análise como categoria para refletir sobre a educação profissional.

Marx e Engels trouxeram grande contribuição teórica para a discussão sobre o trabalho enquanto categoria de análise. Para a presente pesquisa, são particularmente importantes as análises marxianas relativas à divisão do trabalho e suas relações teleológicas em diferentes contextos e períodos históricos.

O método adotado teve como pano de fundo as questões filosóficas presentes nas discussões acerca da filosofia alemã, além da lógica hegeliana, de caráter idealista. Esses autores utilizaram bases de verificações empíricas, fizeram correlações entre essa filosofia e a própria realidade alemã, em termos de meios materiais de existência, visto que os alemães, assim como qualquer outro povo, são indivíduos reais, que agem segundo as condições materiais encontradas quando do seu aparecimento, podendo ser utilizadas, bem como transformadas, considerando que essa é a primeira evidência histórica da condição humana. (MARX; ENGELS, 2007)

Ainda em relação ao trabalho, enquanto categoria de análise, conforme aponta Costa (1996), que ele, na qualidade de elemento fundante é que diferencia o homem em relação aos demais seres do reino animal. Foi através dele que o homem construiu sua humanização. Pelo trabalho, o homem desenvolve seu processo de conscientização.

Assim, o homem e através do seu esforço, bem como de forma intencional e planejada antecipadamente, produz sua vida material, o que permite admitir o caráter teleológico do trabalho, pois, segundo Costa (1996), trata-se de um ato consciente, previamente articulado mentalmente e particularmente com finalidade específica.

Nesse sentido, o trabalho é o único ponto no qual se demonstra ontologicamente uma finalidade, passando a ser um ato real e materialmente efetivo. Em um grau ontológico mais elevado – o social – ele se justifica à medida que sofre efeito real de uma atividade teleológica, assim como em um nível ontológico mais baixo, o da vida orgânica.

Com relação à questão metodológica amplamente observada na obra marxiana, Enguita (1993, 86) acrescenta:

Nem o marxismo tenta buscar uma explicação psicológica da conduta individual, nem pretende de modo algum reduzir as modificações de conduta humana às causas econômicas. Não se trata de explicar as modificações subjetivas das ações dos homens, mas as condições objetivas nas quais e a partir das quais estas se desenvolvem.

Para Marx e Engels, que dedicaram suas análises a numerosos fenômenos políticos de seu tempo, os quais eram correlacionados à dialética e historicamente aos fenômenos passados, o Estado deixa de ser a entidade que representa os interesses gerais e comuns da sociedade, isso feito a partir das evidências apontadas pelos autores em questão sobre a vinculação deste Estado, a partir de uma superestrutura jurídica e burocrática, ainda que faça a mediação entre as classes, privilegia os interesses de determinada classe social, que historicamente prevalece como classe dominante em determinados períodos.

A esse respeito, é possível afirmar que tal vinculação tem ocorrido particularmente em relação aos interesses da classe burguesa, que tem sido hegemônica nos últimos três séculos, cabendo chamar a atenção e observar que uma das evidências do caráter dominante de uma classe minoritária em relação aos demais está na divisão do trabalho, o que ocasionou uma separação entre interesses particulares e comuns.

A divisão do trabalho em uma nação obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, à separação entre cidade e o campo e à oposição dos seus interesses. [...] A posição de quaisquer destas subdivisões particulares relativamente a outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial. (MARX; ENGELS, 2007, p. 12)

A divisão do trabalho, que na propriedade tribal era pouco representativa, evoluiu historicamente em diferentes momentos. Assim, a oposição entre campo e cidade, mais tarde, tanto no período feudal como nos distintos períodos da Revolução Industrial, passa a ser mais evidente e, em função da expansão das relações comerciais e da manufatura. Assim, passa a ocorrer um acelerado processo de acumulação do capital móvel, ampliando a oposição de interesse entre os Estados, que nas referidas relações de mercado e através da concorrência universal, representam interesses entre campo e cidade, agricultura, indústria e comércio.

A referida evolução e aperfeiçoamento da divisão do trabalho e o processo de expansão do comércio dão relevo à questão da diferença entre os instrumentos de produção natural e aqueles criados pelo processo civilizatório.

No primeiro caso, os indivíduos estão subordinados à natureza propriamente, enquanto, no segundo, estão subordinados a um produto do trabalho, conforme discutido por Marx e Engels (2007). Assim, na propriedade fundiária, a união ao redor da tribo ou família, as relações de troca entre homem e natureza, a propriedade comunitária aparecem, na análise dos autores, como domínio imediato e natural.

No segundo caso, no domínio do trabalho acumulado, as relações de troca sem dependência natural entre os próprios homens, a divisão da atividade corporal do trabalho intelectual, o surgimento do dinheiro como elemento material de compensação pelo esforço, surgem como domínio do trabalho acumulado, o capital, na figura da grande indústria que emerge em decorrência da referida divisão do trabalho e através dela.

Desta forma, à luz das reflexões colocadas por Marx e Engels (2007, p. 71), a partir da concorrência universal e do aparecimento da grande indústria, fruto das transformações históricas delas decorrentes, “subordinou a ciência da natureza ao capital e privou a divisão do trabalho de sua última aparência de fenômeno natural”.

Nesta perspectiva, no que se refere ao ensino profissional no Brasil, é possível igualmente visualizar a referida divisão do trabalho decorrente das transformações e da demanda da grande indústria, além da incorporação do trabalho como uma necessidade e não como algo natural, mas com seu tempo e lugar próprios, conforme já mencionado por Mendonça (2000), pois, de um lado, há os bem-nascidos, que construíram suas respectivas trajetórias profissionais voltadas para a produção agropecuária e, quando assim desejavam, optavam pelos cursos superiores agrícolas. Do outro estão os despossuídos que, quando tinham oportunidade de acesso ao ensino formal, isso se dava de forma determinista e intencional, à luz das diretrizes educacionais para essa modalidade de ensino.

A trajetória percorrida, certamente sem outras possibilidades, levava ao ensino técnico agrícola, no qual certamente os ideólogos da burguesia agrícola tinham a expectativa da formação de uma força de trabalho que se aproximasse à de um “peão melhorado” e que, a um custo reduzido, viesse a agregar conhecimento

tecnológico à produção agroexportadora, mantendo, assim, a capacidade produtiva, em decorrência do aumento de produtividade.

Desta forma, ao contrário dos processos produtivos do passado menos tecnificado, tanto na agropecuária como na indústria, nos quais a apropriação da mais valia predominante era a absoluta, aumentando as horas trabalhadas, no caso do referido trabalho tecnificado, o processo de apropriação predominante passa a ser a acumulação da mais valia relativa, tema abordado a seguir.

A questão da alienação, mais precisamente no que se relaciona às diferenças entre o trabalho decorrente da produção animal e a produção humana é que o homem se propõe a conservar e/ou modificar a natureza de forma universal e ilimitada, podendo ser consumido, armazenado, transferido, dentre outras possibilidades, ao passo que o produto do animal é incorporado a ele imediatamente e é produzido unilateralmente.

Para Enguita (1993), ao submeter sua ação produtiva a um projeto, o homem se manifesta como ser livre, coincidindo, assim, com sua produção. Ao alienar seu trabalho, o homem produz e reproduz não apenas mercadorias e capital, mas produz e reproduz a si mesmo como trabalhador socialmente determinado.

À luz das análises das obras marxianas, Enguita (1993) analisa que a divisão do trabalho, ao mesmo tempo em que universaliza o produto do trabalho social, reduz o trabalho de cada indivíduo a uma unilateralidade e parcialidade cada vez maior, “animalizando-o”, o que faculta incluir no exército de reserva de força de trabalho os operários denominados não qualificados, fazendo da carência de habilidades uma especialização, qual seja, não possuir nenhuma qualificação profissional, o que é muito comum na atividade de produção agropecuária.

A manufatura promove o virtuosismo do operário detalhista, uma vez que produz no interior da oficina e leva sistematicamente até seus extremos a segregação natural dos ofícios, [...] verte o trabalhador em ‘operário parcial’, condena-o a executar por toda a vida uma operação ou uma série de operações simples e ‘converte seu corpo inteiro em órgão automático e unilateral dessa operação’. (ENGUITA, 1993, p. 112)

Enguita (1993) acrescenta ainda que, para os capitalistas, a relação entre trabalho e capital apresenta-se invertida no que se refere às concepções filosóficas e políticas anteriormente discutidas, particularmente por Marx e Engels, visto que o trabalhador é colocado pelo capital da mesma forma como elementos utilizados no

processo de produção. Acrescenta ainda que, quando o capital passa da extração da mais-valia absoluta, prolongando a jornada de trabalho, à extração da mais-valia relativa, a partir do aumento da produtividade, a referida alienação passa de fenômeno de circulação a essência da produção.

Assim os modelos que facultam a cooperação dos trabalhadores e a associação em rede de diferentes atividades de trabalho como no caso da produção enxuta e nas ilhas de produção toyotista, dentre outros novos paradigmas da administração e produção industrial capitalista no contexto neoliberal, que, para Enguita (1993), não são novidades trazidas e organizadas pelo trabalho, mas, ao contrário, é algo inteiramente posto pelo capital burguês.

Neste contexto é que se inserem, à luz dos discursos ideológicos hegemônicos no Brasil, cuidadosamente concebidos por seus intelectuais de elite, particularmente a burguesia agrária do início do século XX, ações públicas visando criação das escolas dos aprendizes e artífices, inclusive, algumas delas com foco de formação voltado ao segmento agropecuário, e que reforçam a ideia de que a formação do técnico agrícola é imprescindível ao desenvolvimento do país.

A burguesia agrária em questão, conforme abordado por Ianni (1976) e Prado Júnior (1984), foi dominante, mas perdeu espaço e poder, sem, contudo, deixar de fazer parte, enquanto classe burguesa. Neste sentido, os discursos ideológicos foram apologeticamente proferidos, mas sem manifestar objetivamente a valorização efetiva, em termos de *status* e remuneração, tendo sido observados desde a fase de substituição da força de trabalho escrava, nos termos apontados anteriormente por Mendonça (2000).

Da mesma forma, quando se propõe a reforma do ensino profissional, particularmente o de nível técnico, como proposto pela Lei 9.394/96 e pelo Decreto 2.208/97, o que se busca é, igualmente, atender ao chamamento acima mencionado, tendo então como diretriz filosófica e pedagógica a educação por competência.

Ao se utilizar da tecnologia do discurso para defender a necessidade de reformas, na verdade, uma das pretensões era o desmantelamento do sistema escola-fazenda das agrotécnicas federais. O capital burguês, hegemonicamente dominado pelo capital financeiro em nível mundial e nacional, considerando a necessidade de ampliar possibilidades de acumulação, entendia que uma modalidade de ensino aligeirado, como o do Sistema S, seria suficiente para prover

suas demandas de uma força de trabalho com alguma capacidade técnica. Este modelo, contudo, dispensa uma formação científica e humana, que demanda maiores inversões de recursos para qualificar esse cidadão do mundo, nos termos colocados por Ianni (2008)¹⁴.

Há que se mencionar que, a despeito de as presentes análises terem sido norteadas metodologicamente pelo materialismo dialético, os aspectos relacionados à divisão do trabalho foram igualmente analisados do ponto de vista da economia política dos pensadores liberais, pois, segundo Enguita (1993), igualmente à luz dos textos marxianos, Adam Smith entendia a divisão do trabalho como um elemento natural de aperfeiçoamento da manufatura, pois quando um operário se torna mais rápido se torna menos oneroso.

Assim, considerando as habilidades decorrentes dos talentos naturais de cada indivíduo, Smith compreendeu que tais talentos é que indicam o perfil e distinguem os homens das distintas profissões, discurso que referenda a divisão e oposição entre campo e cidade, produção agropecuária e indústria, formação técnica e superior, retórica ideológica eminentemente burguesa, o que reforça a tese de que os ideólogos ligados ao Banco Mundial – pensamento eminentemente neoliberal –, influenciaram incisivamente a reforma do ensino profissionalizante da nova LDB, pois coadunam com o raciocínio smithiano sobre divisão do trabalho.

Além das discussões de caráter econômico, social e político, foram igualmente significativos os debates em torno das questões do direito individual, coletivo, comercial e das relações internacionais entre as nações. Mesmo não sendo objeto específico de estudo do presente trabalho, mas considerando que está correlacionado ao tema, serão citados alguns autores para tratar da questão.

Ao discutirem as relações do Estado e o direito de propriedade, Marx e Engels (2007) apontaram evidências de que esse Estado não é mais do que a forma que os burgueses encontraram para defender e garantir seus interesses. O Estado brasileiro, da mesma forma, tem historicamente sido útil no cumprimento deste papel.

Ao proclamar a República Federativa do Brasil e seu *status* de Estado Nação autônomo, sob a máxima do discurso positivista de “ordem e progresso”, o que tem

¹⁴ Cidadão do mundo, segundo Ianni (2008, p. 31) “o futuro cidadão do mundo não se defini apenas pelo trabalho, mercado de força de trabalho, profissão e remuneração, emprego e desemprego. Define-se também pela sua participação [...]. A sua consciência social, como indivíduo e coletividade, envolve também a educação e a religião, a política e a cultura, a comunicação e a informação”.

sido observado é que, em diversos momentos históricos, a defesa e a garantia dos interesses burgueses, desde o fim da escravidão, quando surgiram os primeiros movimentos em defesa do ensino técnico agrícola.

No mencionado período Vargas, 1930 a 1945, assim como nos períodos nacional-populismo e período militar, o foco precípua foi a defesa dos interesses burgueses, mesmo que em momentos específicos a busca pela hegemonia dentro da classe dominante pudesse transparecer interesses contraditórios.

Entretanto, quando os interesses de classe eram colocados em jogo desapareciam por completo as contradições, como tem sido observado em relação às questões agrárias, visto que a opção pela modernização conservadora ampliou as possibilidades de acumulação do grande capital industrial e financeiro, com a aquiescência da burguesia agroexportadora, então não mais dominante e hegemônica no Brasil.

Necessário que se diga que, segundo Marx e Engels (2007), os pensamentos da classe dominante são e foram igualmente, em diferentes épocas, os pensamentos dominantes, o que lhe é facultado em decorrência da posse dos meios materiais e o poder a ele atribuído pela sociedade, assim como em determinadas épocas e sociedades esse poder foi de caráter espiritual, são as ideias de seu domínio.

Ao propor um modelo tecnológico de produção agroexportadora¹⁵, a burguesia agrária brasileira, mesmo sem perceber claramente, fica, assim como foi historicamente abordado por Prado Júnior (1984), refém do capital industrial e financeiro, hegemônico desde as décadas de 1960 e 1970, pois cada vez mais dependentes dos pacotes tecnológicos para manterem suas capacidades produtivas e competitivas, o que demanda forte inversão de recursos financeiros, através de financiamentos bancários. Tal período de incremento tecnológico da produção agropecuária brasileira foi denominado de “revolução verde”.

Os produtores rurais em geral, particularmente os pequenos e descapitalizados, mas também os grandes proprietários, sentiram na carne a dor da dependência, o que levou muitos deles a abandonarem a frente de batalha e

¹⁵ Por modelo agroexportador, referindo-se ao complexo agroindustrial brasileiro, é necessário esclarecer que a indústria está presente à montante das unidades de produção agropecuária, na produção de máquinas, equipamentos e insumos químicos, bem como está igualmente à montante o sistema de ensino, pesquisa e extensão agrícola, bancos, dentre outros. Da mesma forma ela se faz presente a jusante nas agroindústrias de transformação e redes atacadistas de distribuição e varejo.

venderem suas propriedades, ampliando ainda mais a já significativa concentração fundiária, numa coalizão de forças que tem no Estado seu maior articulador, através de suas políticas de governo, inclusive em relação ao objeto do presente estudo, que decorre das diretrizes nacionais que norteiam o ensino técnico agrícola.

Como já mencionado anteriormente, a divisão do trabalho discutida por Marx e Engels (2007) se faz ver também nessa modalidade de ensino, pois a fragmentação do capital acumulado e de suas formas de acumulação implica necessariamente na separação entre capital e trabalho, assim como das diversas formas de propriedade.

Como representante dos interesses dominantes, o Estado brasileiro, ao propor uma reforma que amplia a separação do trabalho intelectual do braçal, como preconizaram a LDB, Lei 9.394/96, e o Decreto 2.208/97, o que encontra é uma formação aligeirada, que faculta mais adestramento que formação tecnológica e científica, que se adequa a seus propósitos, visto que a elite continua a ter acesso a formação superior, predominantemente na rede federal de ensino superior, que lhe facultará posição de comando. Já o filho do trabalhador, que deve ser comandado, quando tem acesso a um nível mais elevado de ensino para se inserir no mundo do trabalho, quando muito chega ao ensino profissional de nível médio, portanto, pode ser aligeirado.

Entretanto, ainda à luz das considerações de Marx e Engels (2007), quanto maior a acumulação de capital, conforme a apontada no processo de modernização agrícola dos anos de 1970, mais acentuada é a separação entre o trabalho intelectual e braçal.

Neste sentido, há que se chamar a atenção para o fato de que, mais recentemente, com a emergência do toytismo e da produção enxuta, a tecnologia do discurso tem argumentado que, na defesa dos postos de trabalho e na necessidade de alavancar a competitividade da indústria e do agronegócio nacional, a preparação do trabalhador e a própria manutenção e a sobrevivência dos postos de trabalho passa a depender deste trabalhador. Assim, ele deve buscar, às suas custas, a qualificação que mantém suas condições de permanência no mundo do trabalho.

Tal retórica tem como propósito transferir do Estado para o cidadão a atribuição de fomentar essa formação técnica do trabalhador, conforme modelo implementado ainda na década de 1940, inicialmente pelo segmento industrial paulista, o que, mais tarde transformou-se no Sistema S já mencionado. Ver mais

detalhadamente a respeito do processo de criação do Sistema S e seus propósitos, visando ampliar conhecimentos que fundamentam a análise, em BRYAN (2008).

Mais uma vez no que se refere ao ensino técnico agrícola, considerando o caráter teleológico e ontológico do trabalho aqui apontados, há que se destacar a importância dos processos de transformação e transmissão dos conhecimentos relacionados às formas de colocar esse trabalho a serviço do próprio homem, dentre os quais a educação exerce papel fundamental, visto que, para Marx e Engels (2007, p. 26), “a divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho material e trabalho intelectual”.

O trabalho e o consumo, o trabalho e o gozo, elementos em constante conflito, em decorrência da referida divisão de trabalho. Tais conflitos, no seio do Estado democrático, como se entende hoje, são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efetivas entre os interesses das classes.

Assim, a despeito das mudanças retóricas que valorizam ou desvalorizam essa forma de trabalho ou outra, este segmento de profissionais do mundo do trabalho ou outro, por conveniência temporal e histórica, assim como no passado havia discursos que defendiam o trabalho escravo, o qual foi substituído pela defesa do trabalho livre.

Neste sentido, é possível afirmar que, as distintas formas de extração de mais-valia, não diferem, na essência dos discursos em torno da maior ou menor valorização do técnico e/ou do bacharel, assim como igualmente em outros momentos desvaloriza um ou outro segmento profissional, conforme o interesse do grupo hegemônico.

Em relação ao curso técnico agrícola, igualmente os discursos que valorizavam a criação de cursos técnicos, em fins do século XIX e início do século XX, considerando a necessidade de substituição do trabalho escravo, tal modalidade de ensino ficou ao leu e, portanto, desvalorizada, para posteriormente, com o advento do sistema de extensão rural, nas décadas de 1940 e 1950, ocorre novamente a valorização destes profissionais e atraiu os olhares dos gestores do segmento educacional.

A partir de então, já na década de 1960, essa modalidade de ensino foi absorvida pelo MEC, conforme a Reforma Administrativa Ministerial advinda do Decreto-lei 200/67, lembrando que, luz de Mendonça (2000) e Sobral (2005), desde a década de 1910, as escolas agrícolas estavam vinculadas ao Ministério da

Agricultura, para somente na década de 1960, sob as diretrizes do Modelo Escola-Fazenda, no qual se evidencia uma nova valorização desse profissional pelo mercado de trabalho, particularmente em função do modelo tecnológico da “revolução verde”, fruto da modernização já discutida.

Passada a fase de euforia do milagre brasileiro e da revolução verde, assim como em função da ascensão do discurso da produção flexível, há uma nova desvalorização dessa modalidade de ensino técnico.

Neste sentido, ao experimentar de forma sazonal o movimento de valorização e desvalorização dos produtos agropecuários, fruto das condições de mercado, mas certamente ainda mais fruto da tecnologia do discurso em defesa dos interesses de acumulação burguesa, ocorre igualmente, o discurso valorizando e/ou desvalorizando o *status* do título profissional de técnico agrícola e os benefícios que ele faculta.

O que está implícito em tais discurso e movimentos de valorização e desvalorização, propositadamente na maioria dos casos, é a questão da desvalorização salarial desse trabalhador, que contingencialmente passa a aceitar remunerações próximas às do trabalhador braçal, configurando, assim, a mais-valia relativa mencionada anteriormente.

Ao tratar da questão relacionada à divisão do trabalho material e intelectual, Marx (1985), a partir do texto *Salário, Preço e Lucro*, discute que o valor da força de trabalho é determinado por um elemento puramente físico e outro de caráter histórico e social, em que o limite mínimo é indicado pelo momento físico.

Para Enguita (1989), considerando que o processo de conversão da força de trabalho em trabalho assalariado não ocorreu de forma espontânea, mas a partir de um conjunto de ações disciplinadoras das mais variadas modalidades foram largamente utilizadas no processo de ‘conversão’.

Do ponto de vista do capitalismo, conforme já discutido, a força de trabalho passa a ser mais um elemento incluído no processo de produção. Assim como os demais insumos e a própria mercadoria decorrente do processo, passa a ser uma coisa.

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua pelos ares. Está condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria, e não existe a margem delas. [...] Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, seja qual for à

forma social dela. Na sociedade capitalista, os valores de uso são, além disso, portadores do valor de troca. (ENGUIITA, 1993, p. 177)

Assim, o caráter útil dos produtos do trabalho faz com que ocorra a redução do trabalho humano indiferenciado, trabalho abstratamente humano, ficando relegado a mais uma mercadoria, um valor. Enguita (1993, p. 179) acrescenta ainda:

Esse trabalho geral e abstrato é o que cria o valor de troca, enquanto que o trabalho especial e concreto cria o valor de uso. O trabalho de um alfaiate cria o casaco, mas só sua redução a trabalho humano abstrato gera o valor de troca do casaco como mercadoria.

Logo, quando se naturalizam as distinções salariais entre os componentes do mundo do trabalho, existe aí a tendência objetiva e legalmente regulamentada de valorização do trabalho dos profissionais com formação de nível superior, havendo igualmente uma valorização relativamente menor do técnico, evidenciando ainda mais a discrepância em relação ao trabalhador braçal.

Cabe mencionar ainda, que as discrepâncias salariais são igualmente evidenciáveis entre as distintas categorias profissionais. Algumas próprias da elite dominante que deve se preparar para a reprodução social do comando e domínio. Enquanto outras, mesmo que de nível superior, frequentemente são ocupadas pelos membros das classes trabalhadoras, particularmente a classe média, tais como legisladores, membros do judiciário, professores, profissionais liberais, dentre outros.

Ao dar destaque à existência de extratos, diferenciações e discrepâncias, mesmo para os titulados em cursos superiores, o que se quer indicar e refletir é que, mesmo tendo posições de mando na estrutura de Estado, efetivamente não são membros efetivos das classes dominantes, mas estão a serviço e fazem parte da estrutura desses profissionais melhor qualificados na condução do processo de dominação.

O que está em evidência, no caso das relações capitalistas de produção, não é o trabalho individual, mas as partes fracionadas de trabalhos individuais, que não possuem caráter social geral no processo de troca, ao se despojarem de seu caráter primitivo. Com isso, a fórmula dinheiro-mercadoria é também um simples intercâmbio de equivalências no que se refere ao trabalho. Em outros termos, o trabalho será mais ou menos valorizado à medida que o seu consumo produza valores de troca superiores ao seu próprio valor, no caso a mais-valia.

Nas sociedades complexas capitalistas da Terceira Revolução Industrial, os sujeitos têm de se preparar via educação, que propicia maior capacidade de produtividade, ou seja, converte trabalho simples em trabalho complexo, em mais-valia relativa, como explica Enguita (1993, p. 185).

Deve ficar claro, no entanto, que o custo ou parte do custo da educação passa a se integrar no da força de trabalho não apenas enquanto qualificação da mesma, na medida em que converte o trabalho que pode render de trabalho simples em trabalho mais complexo, mas também na medida em que satisfaz uma necessidade socialmente compartilhada e reconhecida.

Ao reportar, mais uma vez, à questão relacionada ao trabalho material e ao intelectual, o que se busca é fazer referência ao caráter dicotômico e polêmico que emerge ao se discutir o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, de uma maneira geral, mas particularmente, no caso do objeto de estudo da presente pesquisa, no ensino agrícola brasileiro, especificamente no que se refere ao Técnico Agrícola formado pelo Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*.

Considerando a análise dos dados coletados junto aos egressos de 1997 a 2007, foi possível obter subsídios que indicam que, ao contrário de um trabalhador braçal tecnicamente mais preparado e barato, que atenda às demandas do setor econômico produtivo agropecuário e ao segmento patronal dominante na região do Vale de São Patrício, esse técnico agrícola tem percorrido uma trajetória distinta, conforme veremos, daquela defendida pelas lideranças políticas, com retóricas que preconizavam a formação de jovens oriundos da zona rural para atuarem na região.

Tais discursos que, dentre outros, representavam interesses da elite rural regional, os quais historicamente tinham na simbologia da Deusa dos Cereais – Ceres –, argumento que justificava e justifica a criação da escola, discurso ainda presente em documentos do Instituto.

Entretanto, tal determinismo natural e que atende exclusivamente às demandas da classe burguesa agrícola regional não foi observado de forma linear, visto que, ao contrário da ideia de criação de uma escola para os filhos de uma elite rural que, ao adquirirem uma formação técnica compatível, poderiam optar por assumir os empreendimentos familiares ou mesmo acessar cursos superiores e, portanto, oferecendo condições de mando para esta escola que também poderia ser frequentada por filhos de trabalhadores rurais, certamente com o apoio dos patrões,

os quais retornariam como um peão melhorado e a baixo custo. À luz dos dados da pesquisa, o que se observou foi uma trajetória distinta.

Considerando a formação integral recebida, os caminhos percorridos foram distintos, particularmente no que tange aos filhos da classe trabalhadora, que, mesmo permanecendo na condição de trabalhadores, visto que a mobilidade social não ocorre como um passe de mágica e, principalmente, quando ele decorre somente do trabalho, pois a já mencionada mais-valia relativa lhe usurpa as condições objetivas de ascender socialmente em termos de classe.

Os caminhos percorridos pelos egressos do curso técnico agrícola em foco poderão ser observados nos gráficos 1 a 5 a seguir que, em geral, apontam que houve significativa melhoria nas condições e na qualidade de vida em relação à situação familiar anterior, tanto em termos de renda pessoal, busca de formação complementar em nível superior na área agrícola, sem, contudo, representar uma ascensão social de classe, mas, ao contrário da expectativa determinista da elite rural regional, mesmo o filho de agregados trilhou outros rumos.

No que se refere à renda familiar dos informantes anterior ao seu ingresso no curso técnico agrícola, é possível perceber, a partir do Gráfico 01, que ela é, predominantemente, com 40%, uma renda familiar de até dois salários mínimos. Igualmente os registros apontaram que também são significativas as de rendas familiares de dois a três salários mínimos, observadas em 12% dos informantes, assim como de três a cinco salários e de cinco a oito salários mínimos, respectivamente para 36% e 8% dos informantes.

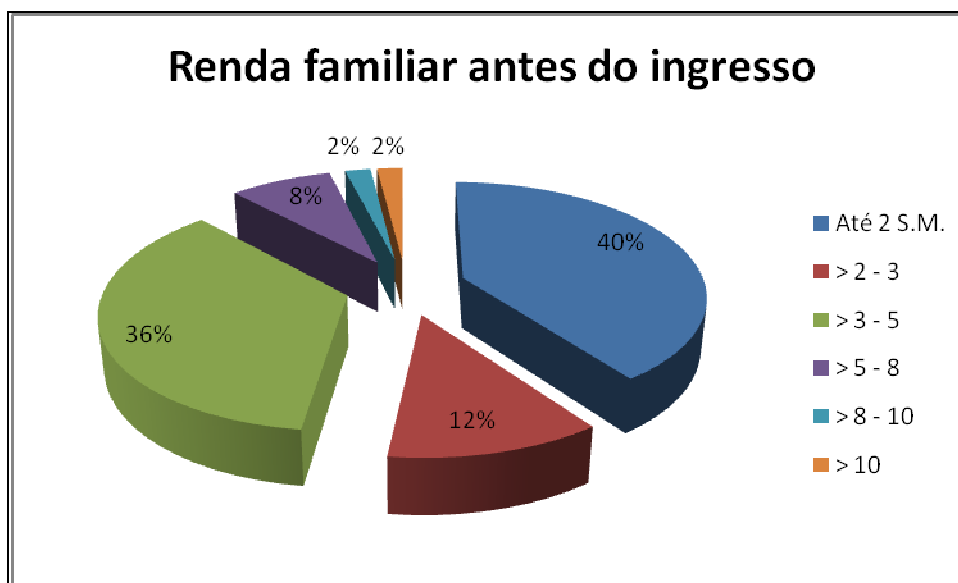
No que se refere à renda familiar de oito a dez salários mínimos e maiores que dez, foi possível observar que igualmente são presentes nas famílias de 2% dos informantes em ambos os casos.

É importante lembrar que a amostragem, considerando os questionários enviados aos egressos identificados e os respectivos retornos, representou 11,8% do universo de cada uma das dez turmas analisadas no período de 1997 a 2007.

Igualmente em relação às condições familiares anteriores, dentre os informantes da amostra, lembrando que essa informação é fruto de questão aberta e complementar à anterior, portanto nem todos responderam descritivamente justificando a origem da fonte principal de renda familiar, assim, o gráfico demonstra a frequência com que ocorre cada situação, para, posteriormente, desse total de respondentes, ocorrer a conversão em percentuais. Assim, 75% das famílias

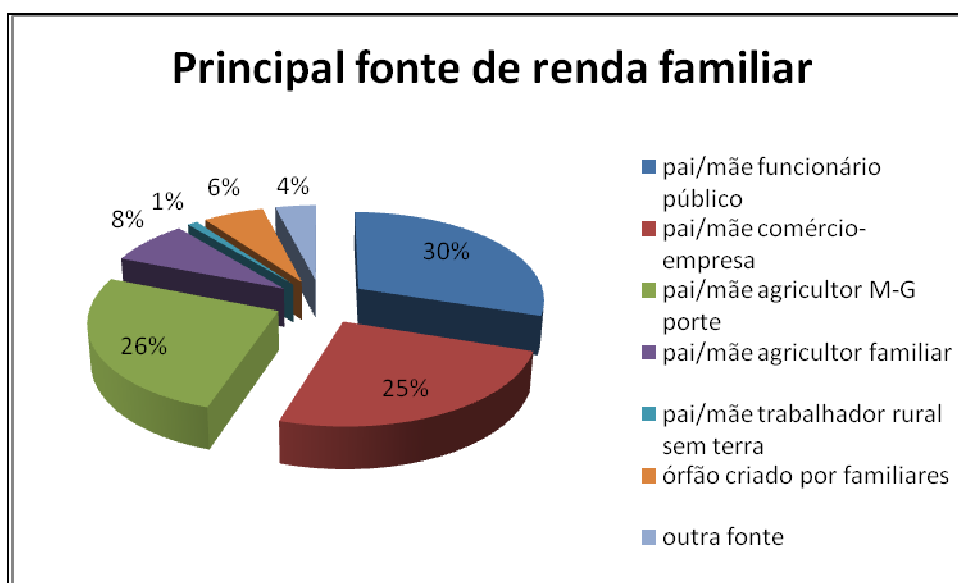
possuía residência própria na zona urbana e apenas 14% residiam na zona rural, em casa própria ou cedida, respectivamente 12% e 2%. Ainda a esse respeito, analisando o Gráfico 02, que retrata a origem da principal fonte de renda familiar, cabe destacar que, predominantemente, advinha de serviço público, agricultor de médio e grande porte e de atividade comercial, respectivamente, 30,0%, 26,0% e 25,0%.

Gráfico 01 – Renda familiar antes do ingresso – 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Gráfico 02 – Principal fonte de renda familiar antes do ingresso – 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

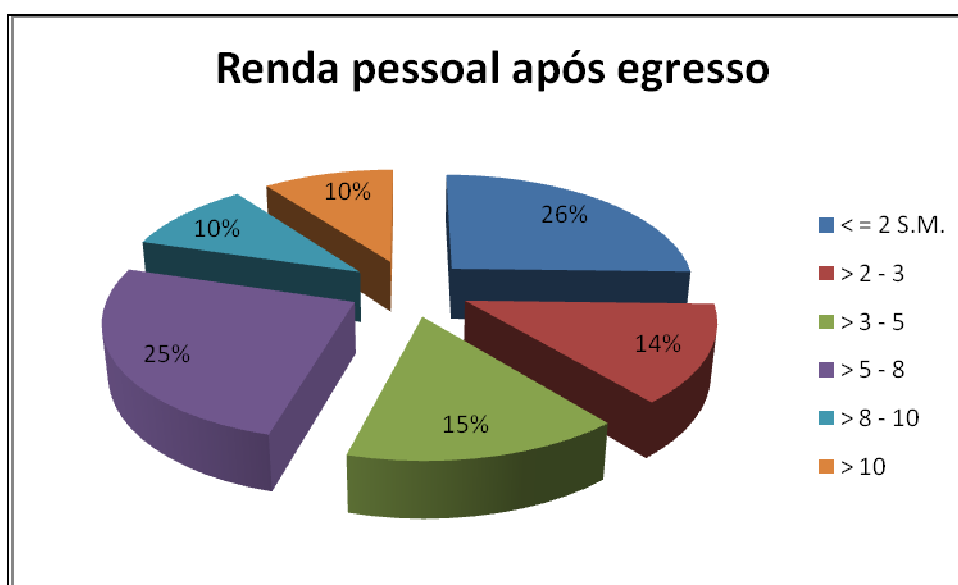
Cabe mencionar, ainda, que as fontes oriundas de atividades de produção agropecuária foram menos representativas, 8,0% e 6,0%, respectivamente para as atividades de agricultor familiar e do trabalhador rural.

Os dados evidenciam que o acesso a um ensino de qualidade, integral e gratuito nem sempre é possível aos filhos de trabalhadores que, pela própria necessidade de trabalhar para complementar sua renda familiar e sem um suporte financeiro adequado, como uma bolsa de estudos, dificilmente optam por continuar os estudos em busca de melhores oportunidades, percorrendo a trajetória educativa, quando assim ocorre, em geral na rede de ensino municipal de nível fundamental.

Quando chegam a frequentar o ensino médio, o fazem, predominantemente, em cursos noturnos e de qualidade precária, aliado ao fato de que, após pesada jornada de trabalho diário, o rendimento pessoal é igualmente pouco efetivo.

Complementando os apontamentos acima, é possível visualizar, a partir do Gráfico 03, que a renda pessoal e a estabilidade funcional, apontam que houve significativo acréscimo quantitativo em termos de renda pessoal, assim como em relação à moradia própria, o que indica igualmente melhoria na qualidade de vida. Especificamente, no que se refere à renda pessoal, os informantes da amostra, 60% passaram a auferir renda acima de três salários mínimos, o que representa melhoria significativa em relação à situação de renda familiar anterior.

Gráfico 03 – Renda pessoal após egresso – 1997 a 2007



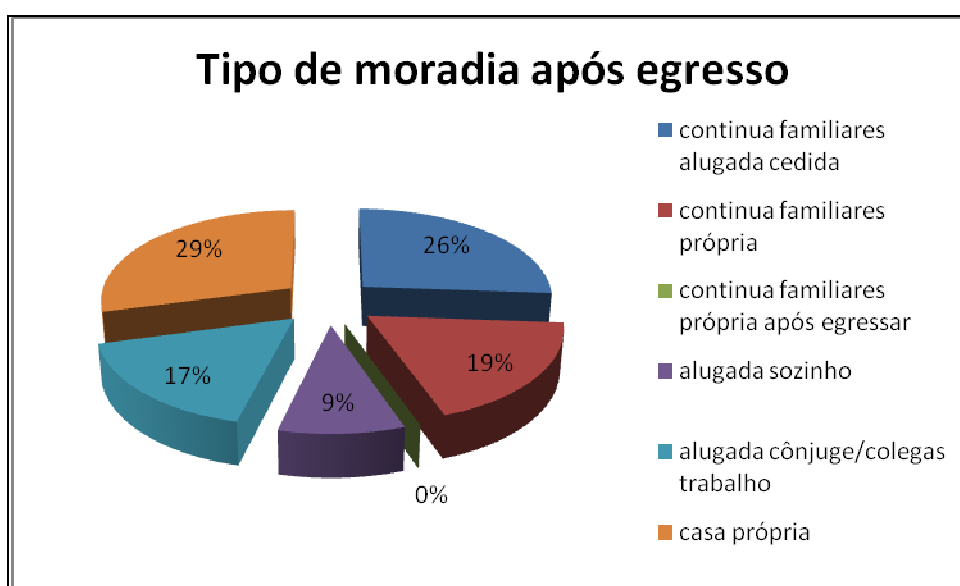
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Em relação ao tipo de residência atual, igualmente predominam as residências próprias, não se diferenciando, portanto, da situação familiar anterior. Entretanto, cabe mencionar que grande parte dos trabalhadores brasileiros não possui casa própria, mesmo com os recentes programas habitacionais populares do governo. Considerando que a renda pessoal pode ser atribuída como mediana, o acesso à casa própria é fruto dessa melhor condição e da possibilidade de consumo, conforme visualizado no Gráfico 04.

Ainda em relação à continuidade no processo de formação profissional, houve uma discrepância entre a realidade e os discursos dos professores informantes, particularmente veteranos. Quando das entrevistas docentes, que foram assertivos em apontar uma possível mudança de ramo, justificando que, em suas respectivas percepções, mesmo entendendo que a formação recebida foi e é compatível com as exigências do mundo do trabalho, mas que, pela própria contingência econômica da produção agropecuária brasileira, particularmente da região.

Os professores entrevistados, especificamente os mais antigos e que iniciaram a atividade docente junto com a criação da instituição, apontaram expectativa de que, após deixarem concluírem seus cursos técnicos agrícolas gostariam de mudar de ramo.

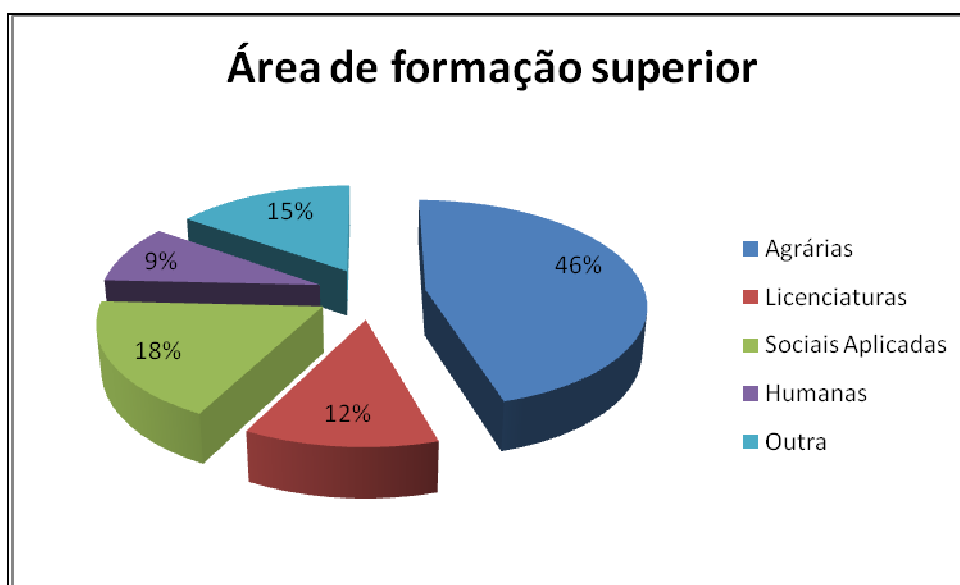
Gráfico 04 – Tipo de moradia após egresso – 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Entretanto, foi possível perceber, ao analisar os questionários dos egressos e do Gráfico 05, que, dentre os informantes, 33% buscaram formação superior, sendo que, entre estes entrevistados, a busca foi predominantemente pela área de ciências agrárias, com 46% desse universo de graduados, e, em menor percentual, pelas áreas de licenciaturas, ciências sociais aplicadas e humanas, respectivamente com 12%, 18% e 9%, o que, por si, já é indicativo de que não houve mudanças significativas no ramo de atividade, apesar de muitos dos docentes entrevistados terem previsto que a trajetória profissional da maioria dos egressos seria desviada, assunto este que será tratado mais à frente no presente capítulo.

Gráfico 05 – Área de formação superior – 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Cabe, mais uma vez, chamar a atenção para os desafios que esta modalidade de ensino – o ensino técnico-profissional – tem enfrentado em decorrência das transformações no mundo do trabalho e o enfrentamento das tensões históricas entre as propostas de uma formação geral e/ou específica e a questão do acesso aos conhecimentos e saberes próprios da formação cidadã para o mundo e no mundo por parte dos trabalhadores, aos quais, na maioria das vezes têm sido negados, embora no campo dos discursos a equanimidade e universalização são, por questões ideológicas da elite burguesa, palavras de ordem nos instrumentos legais propostos e colocados em funcionamento em distintos momentos históricos da formação profissional no Brasil.

Ao trazer para o texto os fundamentos teleológicos e ontológicos da categoria trabalho e as questões inerentes a suas transformações históricas, o que se buscou foi subsidiar teoricamente a discussão da categoria ensino profissionalizante, que será tratada a seguir.

2.2 A Categoria Ensino Profissional e o Ensino Agrícola

Buscando verificar a identidade e pertinência da formação recebida pelo técnico agrícola em análise, formado pelo IF Goiano – *Campus Ceres*, serão feitas algumas reflexões e análises sobre os resultados agregados, considerando os egressos informantes dos três períodos, de 1997 a 2007, verificando se a formação recebida, fruto da matriz curricular e dos demais aspectos que contribuem com o processo de formação desse profissional, assim como inserção no mundo do trabalho.

Objetivo desse capítulo é discutir as categorias trabalho, ensino profissional e o técnico agrícola, tendo igualmente como pano de fundo o papel ideológico da educação, onde fiz uma análise comparativa dos resultados de cada legislação e modelo educacional proposto em cada período histórico.

No momento serão discutidos os resultados gerais e não particularizados, visto que será de forma agregada, conforme mencionado acima, trazendo informações sobre a atual situação do egresso no mundo do trabalho e as percepções gerais a respeito da pertinência da formação e do respectivo movimento de valorização e desvalorização do técnico agrícola quando de sua inserção no mundo do trabalho.

A compreensão mais abrangente a respeito do papel histórico do ensino profissional no Brasil, suas contradições e dualidades, além das questões ideológicas implícitas nas diretrizes, assim como nos discursos a esse respeito, é o que busco construir nessa parte da pesquisa, visto que foram diversas as questões que permearam as discussões anteriores, inclusive o contexto de criação da CANG e da Escola Agrotécnica de Ceres, dentre outros aspectos igualmente abordados.

Ao reportar sobre o papel histórico da educação profissional e sua correlação com o processo de colonização brasileiro, particularmente da CANG, onde ficou evidente o processo de incorporação, expulsão e reincorporação de agricultores familiares ao sistema econômico de produção, ora como trabalhadores braçais.

Esse agricultor familiar, ora na qualidade de força de trabalho remunerado, ora como provedores de gêneros alimentícios da cesta básica, tem contribuído, de ambas as formas, para a manutenção de preços baixos para tais gêneros, o que reduz as pressões inflacionárias e salariais que obstaculizam as diretrizes e os interesses de acumulação de capital hegemônico.

Assim, em relação ao ensino profissional brasileiro, foram diversas as mudanças de rumo, de concepções, de diretrizes pedagógicas, assim como as respectivas legislações que lhes deram fundamento ao longo da história de tal modalidade de ensino, tanto em nível técnico como superior, assim como o também histórico papel do Sistema S que, segundo Bryan (2008) ofereceu e oferece cursos profissionalizantes para a qualificação/adestramento de trabalhadores para atender às demandas dos diversos ramos de atividades econômicas na indústria, no comércio e no segmento agropecuário.

É importante destacar que o modelo do Sistema S cumpriu importante papel no discurso ideológico da burguesia industrial, assim como no processo de reforma da Lei 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, reforçando os “discursos tecnológicos na tecnologia do discurso”, conforme discutido por LOBO NETO (2006).

Especificamente no que se refere ao ensino técnico agrícola, é possível perceber que, historicamente, esta modalidade, a despeito de oportunizar ensino de forma universal, o que pretende efetivamente, na perspectiva da burguesia agroexportadora brasileira, é formar os filhos dos trabalhadores, para que sejam inseridos, com ganhos de qualidade em relação a seus genitores, nas mesmas atividades por eles desenvolvidas, atendendo, assim, aos interesses imediatos dos produtores rurais, desde a fase inicial, com a substituição da mão de obra escrava por trabalhadores livres.

No início do século XX, nos termos do Decreto 7.566/06, que criou as escolas de aprendizes e artífices em todas as unidades federativas do país, sendo seus propósitos mais próximos aos de um reformatório dos jovens despossuídos.

Mesmo que, naquele momento, as instituições mencionadas tivessem uma ação com fins educativos para o trabalho, assim como, mais tarde, na fase em que, tais escolas foram transformadas em escolas técnicas e agrotécnicas na década de 1940, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que se propunha era um treinamento para o trabalho, de corte taylorista/fordista.

Entretanto, cabe enfatizar que, diferentemente do caráter humanista/reformador/moralista do modelo anterior, na fase das escolas agrícolas, tais instituições passaram a oferecer, segundo Frigotto (1983), dois ciclos que possibilitavam, além de uma formação humanista, também, a formação técnica.

Apoiado em métodos de ensino individualizado e por módulos programados, as escolas agrícolas, no primeiro ciclo correspondia ao que se denominava ginásio, sendo posteriormente correspondente à segunda fase do primeiro grau, hoje segunda fase do ensino fundamental, de 6º a 9º ano.

Quanto ao segundo ciclo, por ocasião da Lei Orgânica, não havia propósitos maiores que a simples formação de trabalhadores e oferecia um ensino sem articulação efetiva entre o conhecimento técnico e o científico.

Além disso, essa fase do ensino técnico profissional tinha caráter excludente, pois não facultava a migração entre as áreas do saber. Quando seus egressos buscavam acesso ao curso superior, lhes era facultado apenas prestar vestibular para os cursos correlatos à formação técnica, oficializando, assim, a discriminação, por parte do Estado, mesmo que discurso oficial fosse universalizante e equitativo.

Nessa fase, o ensino profissional aparentava utilizar, em suas políticas públicas educacionais, inclusive na educação profissional de nível técnico, parâmetros inclusivos, mas na realidade e efetivamente sempre foi, até então, assim como em períodos posteriores, excludente.

No que se refere aos técnicos agrícolas formados nos colégios agrícolas pelo país afora, o estigma é de um ensino “menor” e de um profissional técnico operacional, igualmente menos valorizado pelo capital e pelo mercado de trabalho, mesmo em momentos históricos de valorização desse profissional, como já abordado anteriormente.

Especificamente na fase de expansão do sistema brasileiro de extensão rural, nas décadas de 1950 e 1960, assim como na Revolução Verde dos anos 1970, muitas foram as oportunidades, mas isso, por si só, não indica valorização em termos comparativos com os profissionais com formação superior na mesma área, tais como agrônomos e veterinários.

Embora muitos tenham permanecido contingencialmente como técnicos, vários buscaram a formação superior, assim como, mais tarde, a partir da década de 1960, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, que extingue o caráter dual da educação da legislação anterior, buscaram

outras oportunidades no mundo do trabalho, optando pelo concurso vestibular em outros ramos mais promissores. Tal mudança de ramos somente foi possível após mudança na legislação discriminatória mencionada, que somente permitia acesso a cursos superiores no mesmo ramo técnico cursado.

Cabe dar relevo ao fato de que, com uma remuneração que não permite ao trabalhador, tanto nas atividades próprias do setor urbano como no agropecuário, satisfazer suas necessidades familiares mínimas, quando se propõe uma formação profissional para o trabalhador. Nos casos propostos pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, da Reforma Capanema, ainda na década de 1940, assim como, mais recentemente, com o Decreto 2.208/97, este último, à luz da produção enxuta e toyotista, preconizada como solução aos gargalos próprios do taylorismo/fordismo, que ocasionaram perda de competitividade da indústria nacional, assim como do setor agroexportador.

Entretanto, ressalto que, tanto o caráter de treinamento de mão-de-obra proposto pela primeira legislação, assim como o aligeiramento proposto pela segunda, igualmente adestradora, os resultados e reflexos são inversos ao que se propõe, ao invés de alavancar a empregabilidade, tem trazido desemprego e precarização da força de trabalho.

Além de uma formação aligeirada preconizada pelo Decreto 2.208/97, assim como historicamente utilizado pelo sistema S, conforme mencionamos, esse modelo transfere ao trabalhador, que já vivencia uma perspectiva negativa e excludente enquanto cidadão e consumidor, o ônus de sua qualificação, visto que ele tem de conciliar a realização desses cursos com períodos alternativos ao de trabalho, por uma questão de sobrevivência e manutenção da renda familiar, que não pode, no caso dos mais pobres, prescindir dessa renda complementar.

Entretanto, tais cursos quando muito proporcionam um saber fazer, conforme defende a pedagogia da competência, relegando o saber pensar a outro plano e etapa de formação, a superior, que no caso do trabalhador brasileiro tem sido realizado em período noturno em instituições de ensino superior, em instituições privadas e de qualidade questionável, que certamente o levará a outras formas de discriminação pelo igualmente estigma de formação menor de um profissional também operacional e barato aos propósitos do capital.

Para Enguita (1993), ao se reportar aos pensadores iluministas e seus discursos à época, assim como ao atribuir caráter excludente do modo de produção

capitalista e da ideologia burguesa, deixa claro em suas análises que, de forma explícita, os discursos dominantes preconizam a universalização e equidade de acesso e oportunidades, mas traz implicitamente veladas, razões de exclusão, inclusive quando se referem ao papel das políticas públicas para a educação.

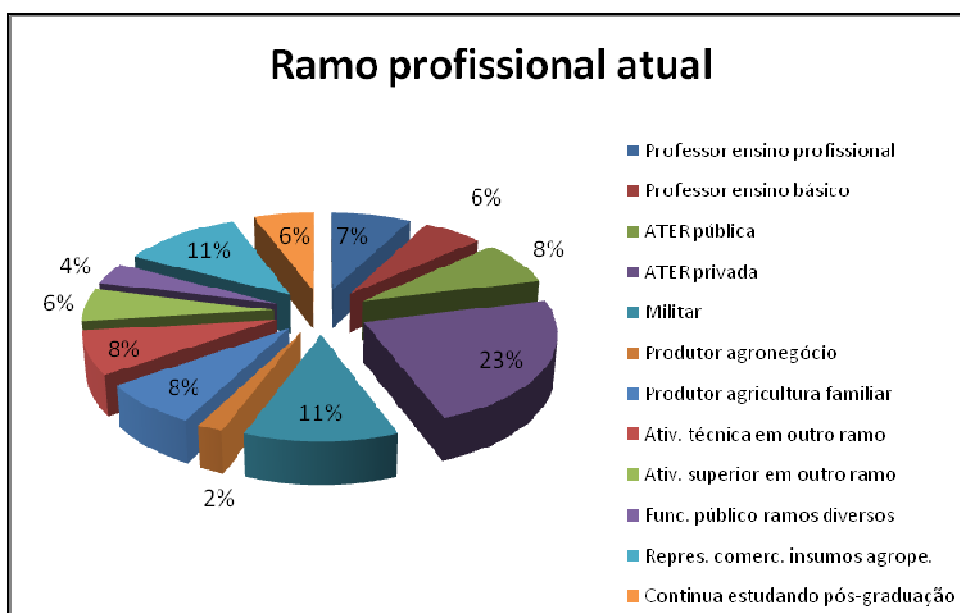
À luz da ideologia burguesa [...], a humanidade voltará a se dividir em duas partes: uma, os filhos das classes burguesas que, tendo acesso ao ensino, serão educados em liberdade; outra, os filhos das classes populares que, tendo acesso só à instrução, receberão uma educação sob estrito controle do poder político. Uma destinada a ensinar e outra para crer. (ENQUITA, 1993, p. 36)

Neste contexto, buscando referendar as reflexões anteriores e trazer elementos que possam indicar as trajetórias do técnico agrícola no mundo do trabalho, Sobral (2005), que em sua Tese de Doutorado analisa o contexto da formação desse profissional na Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, igualmente criada para atender às demandas regionais do nascente setor agroindustrial, em sua fase toyotista da produção enxuta, informa Sobral que, esse segmento agroindustrial passou a relegar esses técnicos a funções operacionais, quando os contratava, o que levou o pesquisador a propor mudanças de rumo nas diretrizes do curso, visto que havia perdido sua identidade.

Conforme já mencionamos, ao contrário que imaginavam os professores informantes da pesquisa, os quais apontavam que, em suas percepções, poucos egressos permaneceram no ramo agropecuário, o que se constatou, conforme pode ser observado no Gráfico 06, é que essa migração de ramos de atividade, mesmo que tenha sido presente, não foi significativa.

A maioria permaneceu em atividades correlatas, tais como as atividades de assistência técnica e extensão rural privada, com 23%, bem como pública, 8%, tendo sido igualmente observada a presença de egressos exercendo atividades como produtores rurais, do agronegócio, com 2% e agricultura familiar com 8%, além de atividades docentes, sendo 7% no ensino profissionalizante e 6% no ensino básico em disciplinas correlatas às respectivas formações em cursos de licenciaturas. Dentre os que migraram, a carreira militar foi a que mais atraiu, com 11%, servidor público de ramos diversos, com 4%, além de atividades técnicas e superior em outros ramos, respectivamente com 8% e 6%.

Gráfico 06 – Ramo de atividade profissional atual na área agrícola – 1997 a 2007



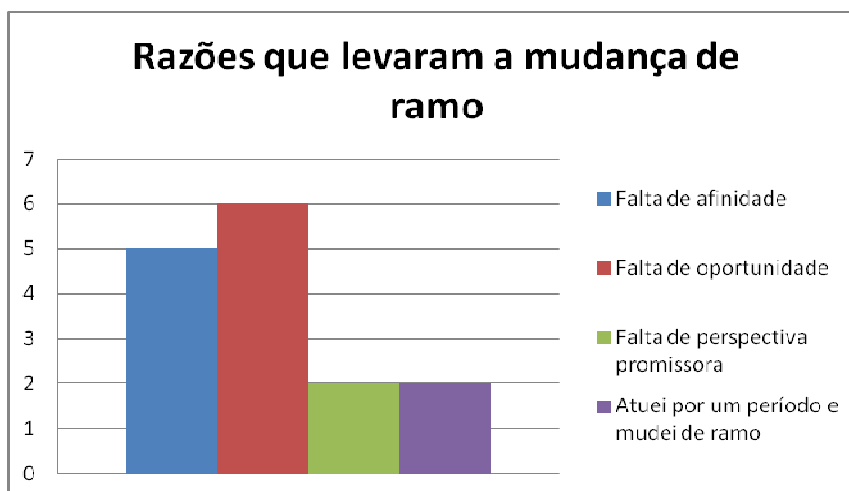
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Já discutido anteriormente, mas cabe mencionar, mais uma vez, que, com base nas informações coletadas junto aos egressos, houve melhoria na renda e qualidade de vida. Entretanto, tal melhoria qualitativa de vida, não representa, contudo, mudança na condição de classe.

Sendo filhos de trabalhadores, considerando as oportunidades e caminhos trilhados, mesmo que tenham conquistado espaço e algum patrimônio, não deixam de pertencer à categoria de trabalhador. Ao contrário, sob o patrocínio do Estado sua condição de reprodução social permanece inalterada. Deste modo, ideologicamente servem aos dominantes da burguesia brasileira, particularmente a burguesia agrária, que é periférica em relação à elite financeira e industrial, assim como a nacional é periférica em relação à internacional, eminentemente financeira.

Dentre os que mudaram de ramo de atividade, 17% do universo de informantes, conforme se observa no Gráfico 07, as razões apontadas por esse universo de informantes que mudaram de ramo, considerando-as como intervenientes na decisão em questão foram em maior grau a falta de oportunidades e falta de afinidade, respectivamente 41,4% e 29,4%, seguidos pela falta de perspectivas promissoras, com 11,8%, o que não deixa de ser uma questão de oportunidade, assim como a decisão de atuar por um tempo e posteriormente mudar de ramo, como fizeram 17,6%.

Gráfico 07 – Razões de mudança de ramo – 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

A respeito das pretensões das elites agroexportadoras de formar um peão melhorado, que atendesse suas necessidades imediatas a um custo reduzido, no que se refere ao técnico agrícola formado pelo Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* –, mesmo sem o esperado retorno às origens, teve acesso a uma modalidade de ensino que, além da formação técnica adequada às necessidades do mundo do trabalho, recebeu igualmente uma formação humana e cidadã que, pelo caráter integral proporcionado, poder-se-ia dizer que se aproxima da formação *omnilateral* preconizada por Marx, pois seus impactos na vida profissional destes técnicos agrícolas vão, acidentalmente ou não, além do esperado e suas respectivas trajetórias convalidam a assertiva.

Entretanto, há que se refletir sobre os impactos das diversas fases da modalidade de ensino em foco, visto que o sistema escola fazenda, de caráter tecnicista, não propunha muito além de uma formação técnica e um adestramento para o trabalho dentro de um mesmo processo de formação, mas que trouxe resultados que vão além dos esperados de forma determinista por parte do capital representado pelos seus ideólogos que constroem tais modelos e propostas educacionais.

No que se refere aos impactos da reforma decorrente da Lei 9.394/96 e Decreto 2.208/97, a significativa mudança de rumos a partir das diretrizes da pedagogia de projetos e das competências, preliminarmente, nos reportamos mais uma vez às estratégias que visavam, dentre outros propósitos, desmontarem a rede

federal de ensino técnico profissional, considerado oneroso e pouco flexível aos propósitos do capital.

Certamente, para os ideólogos de elite, os quais defendiam que o adestramento proporcionado pelo Sistema S como modelo desejável, mesmo que ao nível dos discursos, defendiam uma formação que possibilitasse a flexibilidade que o trabalhador preconizado pelo toyotismo. Entretanto, do ponto de vista real, essa formação do trabalhador flexível está longe do que é disponibilizado pelo Sistema S para mercado de trabalho.

Essa formação aligeirada, quando facultada a flexibilidade idealizada, somente se concretiza após a realização de outro curso de formação específica, igualmente fragmentado e aligeirado, bem como novamente custeado parcialmente pelo trabalhador, conforme já discutido.

Mesmo subsidiados pelo Estado, considerando que as fontes de receitas são decorrentes da receita tributária compulsória deduzida da folha de pagamento dos trabalhadores. Em suma, o trabalhador fica com todo o ônus de sua formação, realizada em forma de adestramento, adéque às demandas pontuais e temporais do mercado de trabalho.

A estratégia burguesa do discurso ideológico, de maneira hábil e própria dos discursos ideológicos, conforme aponta Chauí (2008), permeiam a legislação que reformou o ensino profissionalizante na fase do Decreto 2.208/97.

O que se ouvia eram discursos que representavam verdadeiras invasões neoliberais, nos termos colocados por Bourdieu (1998), tanto no plano dos órgãos multilaterais representantes do capital internacional, quanto no campo dos representantes do empresariado e burguesia financeira e industrial nacional.

Estudos de Lobo Neto (2006) e Santos (2006), em relação à legislação do ensino profissional, apontam algumas das principais estratégias dos discursos ideológicos burgueses. Em contraposição a tais estratégias, defendem ser necessário a realização de um movimento dialético de negação das ditas “verdades neoliberais”, colocadas como caminho possível de ser trilhado. Isto é o que se espera dos intelectuais de massa e demais estudiosos que não se deixam envolver pelas ilusões apregoadas como evidentes pelos ideólogos neoliberais.

Tais ilusões, salvo maior juízo, podem ser observadas inclusive na produção intelectual de muitos estudiosos, que em um primeiro momento aceitam os argumentos competentes dos discursos neoliberais, conforme podemos observar em

reflexões de Kuenzer (2000), ao explicar as transformações recentes do ensino profissionalizante, que dentre outras razões, trazem a já mencionada reestruturação produtiva e seus impactos junto ao sistema educacional nacional.

Para a mesma autora, à luz dos discursos ideológicos, as formas tradicionais de educação profissional, baseadas em paradigma taylorista/fordista, vão se tornando superadas, o que têm suas verdades, mas que merece uma acurada e profunda análise, sob pena de aligeiramento de conclusões, aos moldes do próprio modelo S.

Afinal de contas, no que se refere à tal busca e adequação do trabalhador às demandas hodiernas. De que qualidade se está falando? Que tipo de educação e para quem? Que tipo de ensino profissionalizante e que profissional se quer? Qualidade de ensino para quem e para que?

No que se refere aos impactos decorrentes do Decreto 2.208/97, grosso modo, conforme será discutido a seguir, foi possível aventar hipóteses similares ao que ocorreu com o processo de universalização da educação profissional decorrente da Lei 5.692, conforme analisado por Franco (1994) e Germano (2000).

No caso da lei mencionada e que preconizava a universalização e equidade, com base nos autores mencionados, o que se colheu, ao invés de equanimidade, foi mais exclusão, visto que, no plano econômico, o aumento da oferta pode trazer a desvalorização do diploma e mesmo que a escola não garanta que seu egresso alcance uma ocupação, ela é vista como um bem social e está qualificando, desde os primeiros passos do aluno na escola, para o mundo do trabalho, configurando mais uma tecnologia do discurso.

Além disso, as novas formas de acumulação de capital pelos já favorecidos membros da elite brasileira foram facultadas, visto que ela se apossou dos espaços e oportunidades decorrentes da ausência do Estado, no caso da educação profissional e superior privada, além de outras formas de ensino propriamente propedêutico, no caso dos cursinhos, que ainda persistem, mesmo com a implantação de recentes medidas visando a ampliar oportunidades e mecanismos de acesso, como o PROUNI.

Finalizando, as análises relativas às distintas fases da reforma do ensino técnico profissional, especificamente o técnico agrícola, resta discutir as diretrizes decorrentes do Decreto 5.154/04, que poderá possibilitar a construção de uma formação unitária e *omnilateral* do aluno, mesmo que ainda seja recente sua

implementação para que sejam facultadas informações significativas, quantitativa e qualitativamente, que permitam uma análise de seus impactos, inclusive no que se refere aos informantes dessa pesquisa, ou seja, egressos e docentes informantes.

Reporta-se aqui mais uma vez a Lobo Neto (2006), Santos (2006) e Silva (2008) para apontar que, em relação ao Decreto 5.154/04, que substituiu o anterior, o 2.208/97, mesmo que aparentemente tenha representado um retorno ao Projeto de Lei 1.258/88, que foi fruto de debates ocorridos à época em diversos encontros de educadores, há que se ter cuidado, pois esse aparente retorno não pode ser visto como simples capitulação da burguesia brasileira, que tanto fez para metamorfosear o referido projeto encaminhado ao Congresso Nacional pelas mãos do Deputado Otávio Elísio.

Tal cuidado se dá em função de que, não é possível afirmar que, o Estado brasileiro, mesmo que popular e aparentemente inclusivo, tem arranjos políticos que, sob o olhar do bloco hegemônico que lidera materialmente e espiritualmente os demais componentes do bloco, quais são o capital financeiro e industrial nacional, mas com o olhar ainda mais acurado capital financeiro internacional.

Além disso, novamente o processo de implementação ocorre sem debate suficiente e de cima para baixo, visto que as discussões mencionadas foram realizadas em um contexto distinto, o que não as invalida, mas é indicativo de que não se trata de um simples retorno às aspirações do passado.

Para tanto, serão trazidas algumas informações, ainda de forma agregada, que possam indicar elementos capazes de aferir as transformações e seus impactos na formação do técnico agrícola e em sua inserção no mundo do trabalho.

Ao serem indagados sobre a adequação da formação recebida ao longo do processo de formação como técnico agrícola e a percepção dos egressos informantes em relação à valorização do profissional técnico agrícola por parte do mercado de trabalho da região, foi possível observar discrepância entre a qualificação e a remuneração, conforme se vê nos gráficos a seguir.

No que se referem à adequação da formação recebida e das necessidades do mundo do trabalho, os egressos informantes da amostra geral apontam que tal formação, para a maioria absoluta, é adequada.

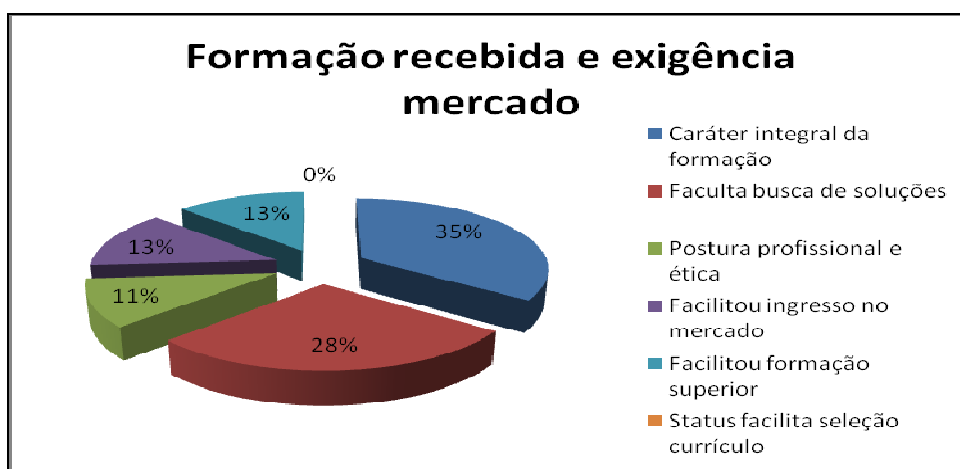
Argumentam ainda que, dentre as razões que justificam a pertinência da formação recebida e as demandas profissionais, 91,7% dos informantes apontam predominantemente aspectos positivos em relação à formação recebida, com

destaque para, sob seus respectivos olhares, para a formação integral, apontada por 41,7% dos informantes como responsável pela adequação, seguida do fato de que a formação faculta a busca de soluções adequadas na resolução de problemas enfrentados, isso na percepção de 50% dos informantes.

Em relação aos demais argumentos, que reforçam o predomínio de aspectos positivos, que na percepção dos informantes contribuem igualmente para o sucesso no mundo do trabalho, conforme pode ser observado no Gráfico 08.

O caráter de formação integral recebida pelos egressos e apontada como fator preponderante para seus respectivos sucessos no mundo do trabalho, foi indagado aos informantes quais seriam as matérias e áreas de conhecimentos que mais contribuíram para a referida adequação da formação às necessidades do mundo do trabalho, inclusive visando a verificar se a dualidade discutida nos diversos textos analisados é real ou apenas teórica, especificamente no que tange à relação formação e efetivo exercício profissional.

Gráfico 08 – Adequação da formação recebida e mundo trabalho – 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Tendo como base as informações constantes no Gráfico 09, é possível evidenciar novamente que a formação em ambas as áreas de conhecimentos são imprescindíveis a essa formação integral já mencionada, isso para 58% dos informantes, assim como, em menor grau, foram atribuídas maior importância às matérias de formação profissional, (36%), seguidas daquelas de formação propedêutica, para (6%).

Gráfico 09 – Áreas de conhecimentos que possibilitaram adequação da formação às necessidades do mundo do trabalho – 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Há que se mencionar, mais uma vez, que o grupo de informantes representa os três momentos históricos, que grosso modo, não apresentou grande discrepância, conforme será analisado com mais profundidade no Capítulo 4.

Assim, mesmo que o Curso Técnico Agrícola em análise tenha sido norteado pelo modelo da pedagogia de projetos e o sistema e módulos, introduzido a partir do Decreto 2.208/97, seus impactos na formação geral recebida não foram perceptíveis, isso decorrente certamente da falta de sincronia, o tempo histórico discutido por Leher (2001), entre os instrumentos legais que institucionalizam de cima para baixo as diretrizes, mas que por falta de mecanismos mais efetivos de acompanhamento, quase sempre não provocam transformações significativas no processo diadático-pedagógico, assim como na relação professor/aluno, professor/aluno/instituição de ensino, o que igualmente será aprofundado ao analisarmos, além das informações dos egressos de cada período histórico, as percepções dos docentes certamente enriquecerão as análises.

Ressaltamos também que, mesmo não tratando com a profundidade devida os conceitos de *habitus* e campo¹⁶ (BOURDIEU, 2007), há que se enfatizar que a cultura agriculana¹⁷ e das escolas agrotécnicas é impactante e que tal cultura

¹⁶ Bourdieu (2007), aponta que o sentido do *habitus* é uma regra feita pelo homem, ou, melhor, um *modus operandis*, seja ele científico ou acadêmico, que funciona em estado prático e segundo as normas estabelecidas, formal ou informalmente. Por ela se faz no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada. Já a noção de **campo** é o modo de pensamento relacional, em suma, seria um método para se entender o mundo social.

¹⁷ Grafado desta forma, a cultura agriculana está presente no processo de reprodução cultural dos alunos do Curso Técnico Agrícola, que assim se autodenominam como um grupo, mas que se diferenciam em relação às etapas ou séries do curso. Sendo, os alunos de primeiro ano, os cachorros; os do segundo, os pés-quebrados; e, finalmente, os do terceiro anos, os TA's.

institucional, podemos afirmar, fica impregnada nas paredes das salas de aula, nos corredores, nas Unidades de Produção e Ensino, especificamente em relação ao Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*¹⁸.

Desta forma, mesmo no período em que as transformações poderiam ser mais impactantes, aos meus olhos, de forma prejudicial ao processo de formação do técnico agrícola, tanto dos cursos em concomitância interna como em concomitância externa, assim como os cursos pós-médio.

Entretanto, a atuação dos professores, a estrutura física anterior (modelo escola-fazenda), assim como a própria gestão da instituição, possibilitaram que a cultura interinstitucional e a atuação dos professores, dentro e fora da sala de aula, pactuaram levando em conta os conhecimentos tácitos, ou seja, aqueles da experiência cotidiana.

Assim, é possível afirmar que reproduziram a cultura agriculana, reproduzida pelos professores e alunos veteranos nessa fase, considerando os conceitos de *habitus* e de campo, foram impactantes e é o que fez a diferença, no sentido de que muito pouca coisa atendesse, quer à pedagogia das competências, quer às propostas do Decreto 2.208/97.

As atitudes de professores e alunos pautaram-se no bom senso e em escolhas que não desfigurassem a qualidade do ensino técnico enriquecido com o propedêutico, mas de forma crítica. Tal atitude veio possibilitar a luta, a participação e a conquista de espaços que, com o advento do Decreto 5.154/04, possibilitam a construção de uma educação técnica de formação politécnica e integral, tão discutida e apontada como caminho possível à construção da cidadania que o contexto atual requer.

Além disso, a atual legislação do ensino profissional veio dar fundamento a uma prática que, mesmo no período do Decreto 2.208/97, continuou historicamente ocorrendo em relação aos cursos técnicos do *Campus Ceres*, caminho que não foi o mesmo percorrido pelos demais *campi* do Instituto Federal Goiano, no caso os *campi* de Urutaí, a primeira Escola Agrícola de Goiás, e de Rio Verde,

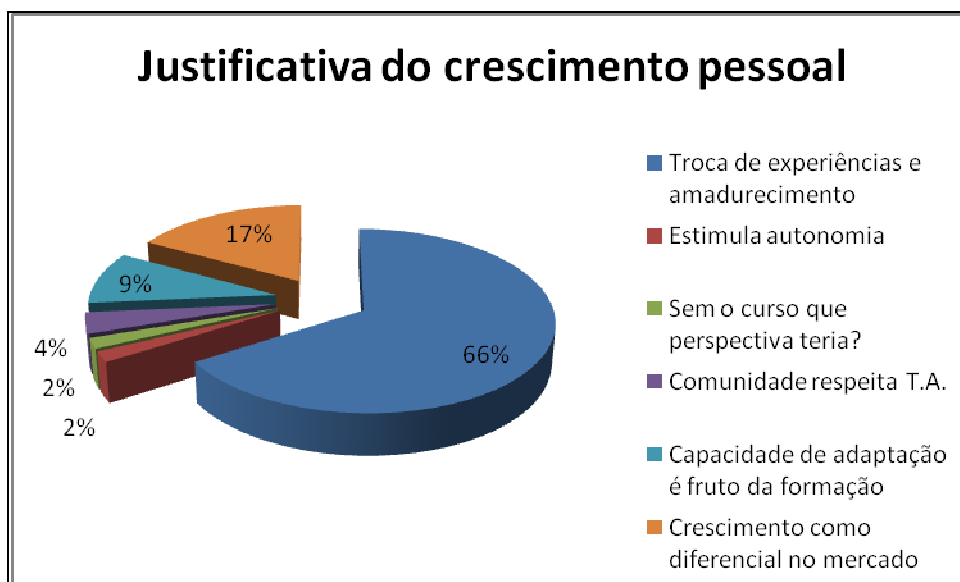
¹⁸ No que diz respeito à cultura institucional de Ceres, tais comportamentos, chavões e dialeto próprio são perceptíveis, inclusive de forma mais perceptível em relação aos professores veteranos da Escola de Ceres, que absorveram uma cultura vinda da Escola Agrotécnica de Bambuí – MG, uma das mais antigas do período Escola-Fazenda, a qual iniciou suas atividades na qualidade de polo de formação, ainda em 1961, sendo transformada, pelo Decreto 53.558/1968, em Ginásio Agrícola, posteriormente passou à Colégio Agrícola, Escola Agrotécnica Federal e CEFET de Bambuí, hoje Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Bambuí (Fonte: disponível em www.cefetbambui.edu.br, acessado em 28 de junho de 2012).

respectivamente criados como Ginásio Agrícola, em 1953 e 1967, trajetórias que demandam investigações futuras para igualmente compreender e fundamentar ações futuras em relação ao ensino técnico profissional em Goiás e no país.

Da mesma forma, foi possível apontar anteriormente uma significativa influência do curso técnico agrícola na carreira profissional e qualidade de vida, dos egressos informantes, nos que se refere à carreira, ao serem indagados a respeito da mesma influência da formação recebida na formação como pessoa, decorrente da vivência oportunizada quando de suas respectivas passagens pelo Instituto Federal Goiano – *campus* Ceres, foram enfáticos e objetivamente unânimes ao indicarem que a influência foi alta e significativa, respectivamente para 79,6% e 18,5%, apenas 1,9% apontaram influência razoável e nenhum apontou não ter sofrido influência em sua formação cidadã.

Dentre as razões que apontaram como justificativa para tal relevância da formação recebida, 66% apontaram que a troca de experiência favorece o amadurecimento, assim como favorece a autonomia para outros 17%.(Gráfico 10)

Gráfico 10 – Influência do curso na vida pessoal e profissional – 1997 a 2007

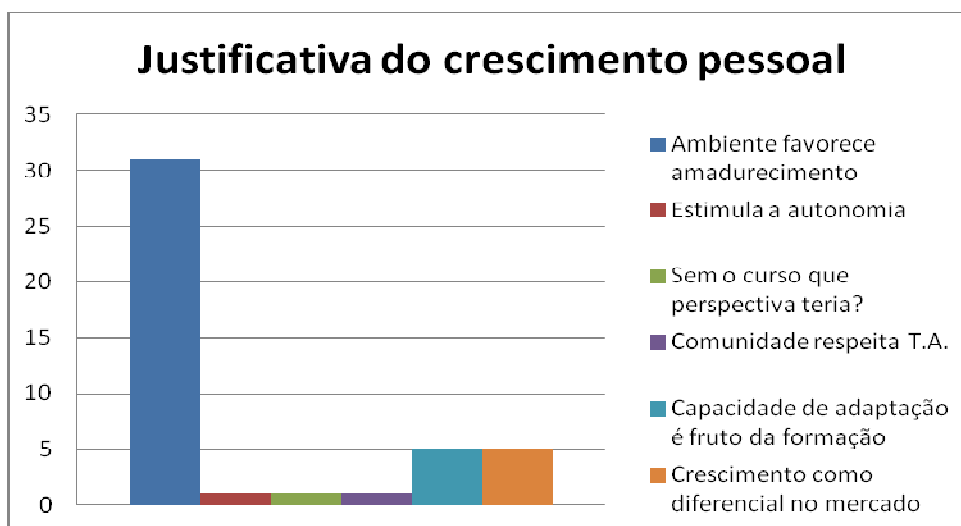


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Além de verificar o nível de influência do curso na formação cidadã, quando indagados sobre as razões, houve igualmente predominância ao apontarem que o ambiente favorece o amadurecimento (34%), assim como aspectos de exercício de liderança e trabalho de equipe (20%) e postura de TA adquirida (20%), conforme

pode ser observado no Gráfico 11, lembrando que o público alvo precípua das instituições federais de ensino profissionalizante de nível técnico é composto por jovens a partir de 14 anos e que ainda não se inseriram no mundo do trabalho, exceto na condição de auxiliares de seus pais.

Gráfico 11 – Razões da influência na carreira e vida pessoal – 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

2.3 Caráter e Papel Ideológico da Educação

A discussão foi se desenvolvendo, ao longo do presente capítulo, dentre outros temas específicos discorridos nos tópicos anteriores, cabe mencionar que em diversos momentos o caráter ideológico veio à tona nas análises, mesmo que de forma indireta e superficial. Entretanto, pela pertinência e com o propósito de realizar uma análise crítica dos discursos e legislações que emergem com retóricas universalizantes e inclusivas, mas que trazem de forma velada a defesa dos interesses dominantes, sem, contudo, deixa com que aqueles, que por força dos discursos, possam perceber sua condição de dominado. Ver Enguita (1993) Marx e Engels (2007), Chauí (2008).

Dentre os mecanismos discutidos por Marx e Engels (2007) quando analisam as estruturas de dominação, a educação tem papel preponderante.

Discorrendo, à luz de Enguita (1993), sobre o caráter ideológico da educação, o autor passa a construir uma ideia de que, em relação à educação e as políticas

públicas educacionais, políticas estas que trazem de forma velada seus reais propósitos, quais sejam a dominação e adestramento com vista a atender os propósitos de elite, o que academicamente é conceituado como o Currículo Oculto.

Em relação à educação formal, há que se apontar que seus propósitos velados contribuíram e continuam a contribuir, mesmo que implicitamente, para a conformação dos dominados às condições impostas pelo capital e o fazem crer que seu lugar no mundo é aquele e que, sem a formação educacional, poderia ser ainda pior.

Entretanto, o papel do educador, é de se esperar, sem, contudo, lhe atribuir a responsabilidade por todos os resultados bem sucedidos e mazelas da educação, que esse ator social seja agente de transformação qualitativa da realidade social das regiões onde atua. Não se quer com isso atribuir aos educadores às responsabilidades no processo educativo, mas certamente suas respectivas posturas, dentro e fora da sala de aula, influenciam significativamente o curso da história dos educandos e suas trajetórias, assim como indiretamente suas respectivas famílias e comunidades.

A partir de uma ação educativa que possibilite a apreensão, por parte dos educandos, de conhecimentos que lhes facultem ações transformadoras, certamente a condição de dominado passivo deixa de existir de forma absoluta e as ações objetivas e subjetivas com vista à transformação possibilitarão uma negação da condição alienada de ator amorfo dos processos sociais, inclusive do trabalho.

2.4 Perfil Docente e Obstáculos à Efetividade das Diretrizes e Teorias Pedagógicas

No que se refere especificamente ao quadro docente do Instituto Federal Goiano *campus* Ceres, há que se mencionar de forma positiva, que além das mudanças decorrentes da substituição do Decreto 2.208/97 pelo 5.154/04, por ocasião da coleta de dados junto a esse seguimento, igualmente realizado em 2011, o número de professores efetivos foi ampliado de forma significativa, conforme detalhado nos quadros 01 e 02 apresentados na introdução do presente texto, certamente, pela qualidade e quantidade, houve incremento positivo em relação à fase inicial da Escola em 1995, o que, em princípio, é potencialmente positivo.

Embora não seja objeto de análise do presente estudo, a comparação qualitativa e quantitativa da formação docente da rede federal em relação às demais redes, estaduais, municipais, além da maioria das privadas, mas em função da relevância e para constar, há que se mencionar que, assim como o perfil docente das universidades federais e conseqüentemente sua produção acadêmico-científica é qualitativamente melhor se comparado à rede privada, no caso do perfil acima descrito é possível que seja igualmente um fator diferencial qualitativo nesse nível de ensino, o que certamente reflete positivamente na formação do técnico agrícola.

Além disso, ainda por ocasião da coleta de dados junto aos docentes, estes foram indagados em relação às disciplinas que já haviam ministrado no aludido curso antes de 2010 e as disciplinas atualmente sob sua responsabilidade, foi possível constatar, de forma absoluta, que a figura do professor leigo não se faz presente, assim como em menor grau não existia no passado da Escola Agrotécnica de Ceres.

Mesmo que nem todos informantes tenham realizados cursos de licenciaturas, o que qualifica e habilita mais adequadamente o exercício da docência, seja nas disciplinas propedêuticas ou diversificadas, o fato de que o professor responsável pelas respectivas disciplinas tem formação específica na área, pode ser, igualmente, mais um diferencial qualitativo amplamente mencionado pelos egressos informantes como fator positivo que influenciou significativamente a formação recebida.

As exceções que poderiam ser mencionadas para os casos de disciplinas como sociologia, extensão rural, construções e instalações rurais, filosofia, desenho, as quais historicamente foram ministradas por professores com maiores habilidades e conhecimentos graduados, quando da realização de disciplinas nessa fase de formação, mas não se trata de uma formação específica nas áreas mencionadas, o que não desqualifica, necessariamente, a pertinência e nível de profundidade dos conteúdos por estes repassados aos alunos.

À que se mencionar que, a formação em Ciências Agrária facultava acesso a tais conhecimentos em disciplinas, exceto, muitas vezes, à filosofia e sociologia, o que fez com que, no caso dessas disciplinas específicas, assim como na fase inicial da Instituição, mas ainda hoje, contar com a colaboração de professores sem formação específica. Nos casos dos cursos de agronomia, medicina veterinária, zootecnia, dentre outras formações em agrárias, em geral a formação sociológica é

voltada para a sociologia rural e, geralmente, a disciplina filosofia não consta dos currículos dos cursos de agrárias, mesmo que transversalmente.

Já no que se refere ao perfil docente dos novatos, aqueles informantes que ingressaram em 2009 e 2010, dos dezesseis informantes, 75% não possuíam a formação básica na área técnico-profissionalizante, tendo recebido apenas a formação propedêutica e nenhum contato anterior direto com cursos profissionalizantes, o que pode ser fator que influencia significativamente na compreensão do processo diadático-pedagógico e caráter multidisciplinar e interdisciplinar presentes e exigidos na formação do Técnico Agrícola, independentemente da fase analisada, seja Escola-Fazenda, Pedagogia da Competência ou Formação Unitária. Tal assertiva se justifica em função das dificuldades de diálogo apontadas entre as áreas propedêuticas e profissionalizantes, assim como dentro das próprias grandes áreas. Os demais 25% dos informantes cursaram cursos técnicos de nível médio em diversas áreas como magistério e contabilidade.

No que se refere à graduação, assim como no caso dos veteranos, esse extrato igualmente teve formação predominante em cursos de formação de professores.

Nesse segmento, ao contrário dos veteranos, os cursos de graduação foram, predominante, realizados em Goiás e IES Pública e os cursos de mestrado, igualmente realizados no próprio estado e IES Pública.

Em relação ao único doutor ingressante entre 2009 e 2010, o qual obteve sua formação em agrárias-animais, realizado em IES pública no próprio estado, o que, por si, pode ser indicativo de melhorias quantitativas e qualitativas fruto de políticas educacionais do MEC e acompanhamento da CAPES, embora este não seja nosso foco de estudo, mas que certamente tem impactos positivos na formação do técnico agrícola e na própria Instituição analisada.

Além disso, outro fator qualitativo mencionado em relação aos veteranos e que igualmente foi observado no segmento novato, foi a inexistência de professor leigo à frente de disciplinas específicas, sejam elas de caráter propedêutico ou profissionalizante, o que certamente contribui com a formação do técnico agrícola, mas, lembro novamente, desde que sejam efetivadas ações concretas visando melhorias no processo de diálogo entre tais áreas, o que não se dá por decreto conforme já mencionamos anteriormente.

2.5 Diferentes Percepções e Perspectivas Docentes das Áreas Propedêuticas e Profissionalizantes

Buscando fundamentar assertivas anteriores em relação aos processos de transformações diversas no âmbito da sociedade, sejam mudanças políticas, econômicas, assim como as diretrizes que norteiam o sistema educacional nacional, são decorrentes de embates e correlações de forças entre interesses de classes, onde ações concretas e objetivas dos distintos segmentos de classes são imprescindíveis para seus respectivos interesses prevaleçam.

Assim, o papel do educador/pesquisador/formador de opinião é fundamental, para o bem ou para o mal, quando da institucionalização das diretrizes que os legisladores e o Estado, sabidamente representante dos interesses dominantes, minoritários, porém, hegemônicos, pois uma posição consciente e aguerrida em defesa dos seus próprios interesses de classe, para quem vive do trabalho é pertinente e positivamente benéfica. Ao passo que a omissão certamente, ou mesmo alienação em relação às lutas no processo de correlação de forças é certamente danoso aos interesses dessa maioria que trabalha e move a roda da história.

Entretanto o diálogo entre docentes informantes não é tarefa fácil tanto em termos de lugar epistemológico inerente ao percurso de cada formação particular do professor, assim como a própria fragmentação curricular de seus cursos de graduação e pós-graduação, decorrentes das reformas educacionais promovidas no período militar, a Lei 5.540/68 e 5.692/71. Certamente fenômeno que se reproduz em outras instituições e níveis de ensino, não somente no profissionalizante.

Assim, passamos a analisar alguns discursos presentes em depoimentos docentes quando da coleta de dados.

Engraçado é que sempre que estamos discutindo a questão da interdisciplinaridade, “o pessoal do ensino médio vem tirando casquinha” e digo que no campo os alunos estão o tempo todo vendo ciência e o que dificulta é a falta de diálogo entre as áreas propedêuticas e profissionalizantes. É muito difícil que esse diálogo ocorra. No mundo do trabalho, o homem do campo está o tempo todo falando de ciência com seu próprio saber e o técnico tem que saber interpretar e dar resposta às suas dúvidas em uma linguagem adequada, mas científica. Assim, o aluno aqui formado deve ter a capacidade e uma visão mais integral da ciência, da técnica,

mercado, viabilidade econômica e sustentabilidade, daí a necessidade de diálogo entre as áreas de conhecimento, pois dará ao aluno a capacidade de agregar os conhecimentos e será seu passaporte para o mundo do trabalho e diferencial de competência. [...] [Na opinião do entrevistado o que dificulta são as prioridades individuais, onde cada qual traça sua meta e de forma independente às organizacionais, além da perceptível falta de amor pela educação]. (Fonte: Veterano 01 – área profissionalizante. Dados da pesquisa de campo junto aos docentes, adaptados pelo autor, 2011)

Uma outra questão, que também dificulta, é fracionamento das área e atividades, decorrentes principalmente pela própria formação fragmentada dos professores, o que dificulta o diálogo e interação, pois dificilmente sabemos o suficiente de outras áreas de conhecimento e ficamos na linha de conforto que é nosso limite e nos limita. (Fonte: Veterano 01. Dados da pesquisa de campo junto aos docentes, adaptados pelo autor, 2011)

O principal aspecto negativo da falta de diálogo entre as áreas é que, antes, nos da área propedêutica, ficávamos frustrados, pois estávamos ali apenas para resolver questões e dar suporte aos colegas da área técnica. Agora, o que se percebe é que a frustração é inversa, pois os alunos estão mais interessados na formação para vestibular e nas aulas profissionalizantes querem apenas o registro de presença, o que desestimula os professores dessa área. (Fonte: Veterano 08 – área propedêutica. Dados da pesquisa de campo junto aos docentes, adaptados pelo autor, 2011)

O diálogo na minha área tem sido pouco frequente com a área profissionalizante, uma vez que os cursos são mais baseados e se aproximam mais de outras áreas de conhecimentos propedêutico do que da área de humanidades. (Fonte: Novato 01 – área propedêutica. Dados da pesquisa de campo junto aos docentes, adaptados pelo autor, 2011)

Apesar de haver sentimento de integração disciplinar, o “diálogo” é insipiente. Penso que obstaculizante seja unicamente ligado a cada professor, a quem caberia procurar as convergências disciplinares em ambas modalidade3s de ensino. (Fonte: Novato 03 – área profissionalizante. Dados da pesquisa de campo junto aos docentes, adaptados pelo autor, 2011)

O diálogo ainda é muito tímido, ocorrendo apenas quando existem projetos de pesquisa, como é o caso dessa, as quais se encerram com a defesa. [...] Caberia a coordenação da Instituição, desenvolver a capacidade de mediar e liderar o processo de diálogo entre professores das áreas do núcleo comum e das técnicas. (Fonte: Novato 07 – área propedêutica. Dados da pesquisa de campo junto aos docentes, adaptados pelo autor, 2011)

Ao trazer para o presente capítulo, apontamentos relativos aos obstáculos que dificultam o diálogo entre docentes informantes, o que se quer é referendar assertivas que apontam para a necessidade de ações objetivas da comunidade acadêmica do Instituto, lembrando que tais obstáculos, dentre eles a própria formação positivista e fragmentada dos professores, que dentre outras consequências, conforme pode ser observado anteriormente nos Gráficos 17 e 18, visto que os obstáculos ao diálogo são reais.

Além disso, os fatores considerados obstaculizantes reforçam a influenciam o processo de formação do técnico agrícola, em função da postura individualista dos professores, apontada como aquela que mais obstaculiza o diálogo, além da falta de mecanismos e de prática efetiva da interdisciplinaridade, condição precípua para que a formação unitária e *omnilateral* saia do papel e ganhe espaço efetivo nas relações envolvidas no processo didático-pedagógico.

Algumas das condições físicas e objetivas estão presentes, são necessárias e que favorecem a formação do técnico, em termos de estrutura física e normativa favorecem, tanto em sala de aula, laboratórios, ou mesmos atividades de campo ligadas às práticas. Tais fatores favorecem o processo, inclusive facultam oportunidades de interação e projetos de caráter multi e interdisciplinares.

Além disso, na opinião dos docentes informantes, a efetividade dos diálogos e as interações que facultaria tal formação unitária, visto que as condições físicas acima mencionadas favorecem. Além disso, apontam no sentido de que existe uma percepção geral da necessidade de diálogo, acrescido ao fato de ser um curso de caráter integral, em que o regime de dedicação exclusiva favorece e apontam possibilidades de diálogos, mas ainda não é uma realidade objetiva, independentemente do modelo e legislação vigente e suas respectivas diretrizes.

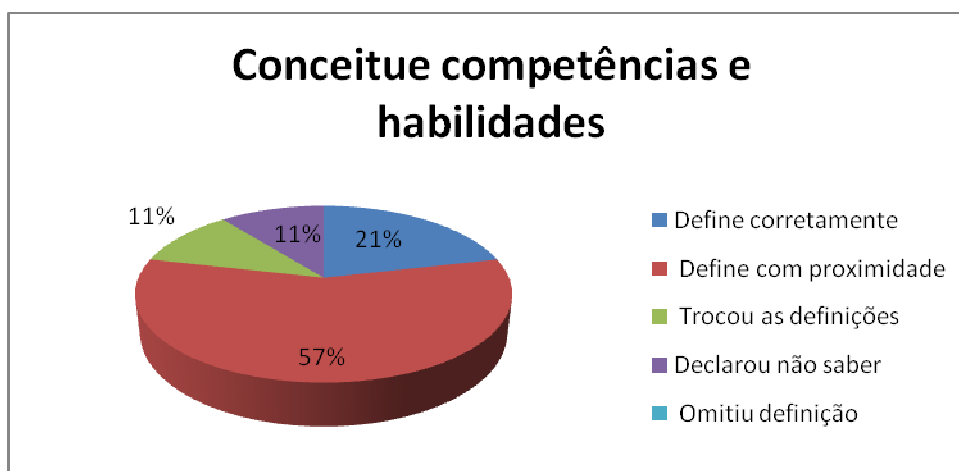
No que se refere ao corpo docente do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, considerando o perfil dos professores veteranos e novatos (quadros 01 e 02), já analisado na introdução do presente trabalho, cabe mencionar que 60% dos veteranos e 75% dos novatos não cursaram o ensino técnico quando de suas respectivas formações básicas, assim como 46,4% e 50% igualmente dos veteranos e novatos, possuíam formação graduada em licenciatura.

Assim como, à luz das informações decorrentes das entrevistas e aplicação de questionários, foi possível perceber que é grande a influência da formação anteriormente recebida pelos professores e seus respectivos fazeres pedagógicos e

que tal formação fragmentada traz reflexos negativos ao exercício integrado, multi e interdisciplinar preconizado pelas diversas legislações e escolas pedagógicas que orientaram suas diretrizes, seja na Escola-Fazenda, no sistema modular da pedagogia das competências do Decreto 2.208/97, assim como, mas presentemente, com o Decreto 5.154/2004 que propõe a formação omnilateral do aluno e cidadão.

Em relação aos docentes entrevistados, quando indagados sobre os conceitos de competências e habilidades preconizados pelo Decreto 2.208/97 e a pedagogia de projetos e sistema modular, pelo próprio caráter polissêmico, conforme apontado por Kuenzer (2000), ao analisar o Gráfico 12 é possível perceber que tal característica permite inclusive que 57% dos entrevistados definissem com proximidade os conceitos e outros 21% definissem com precisão, mas foi possível ainda perceber a troca de conceitos assim como a declaração de não saber distinguir, respectivamente por parte de 11% e 11%.

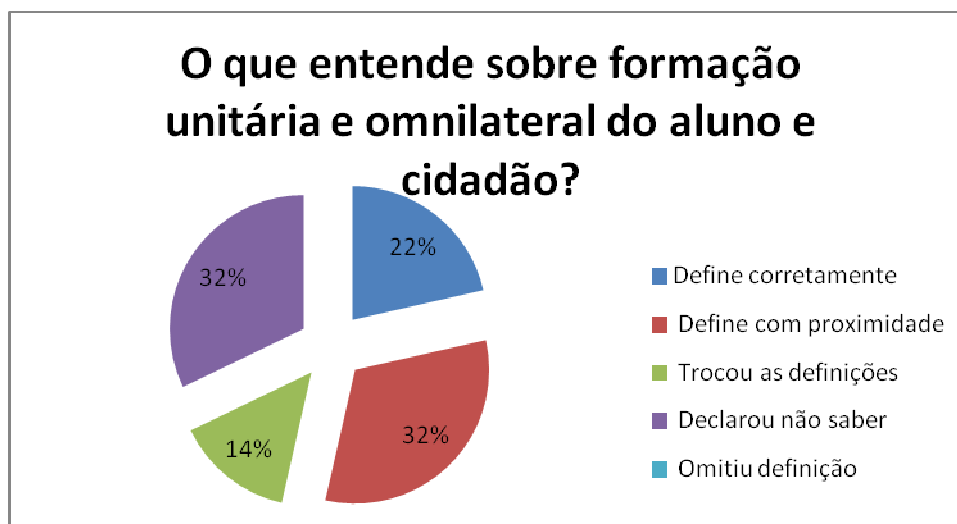
Gráfico 12 – Domínio conceitual dos termos competência e habilidades



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Igualmente em relação ao conceito de formação *omnilateral* e unitária do aluno, pela própria complexidade do termo, possivelmente por dedução do que seria formação unitária ou única, houve igualmente 32% de definição por aproximação e respectivamente, 22%, 14% e 32%, definição precisa, troca de conceitos, declara não saber, conforme Gráfico 13 a seguir.

Gráfico 13 – Domínio conceitual docente - termos formação unitária e omnilateral



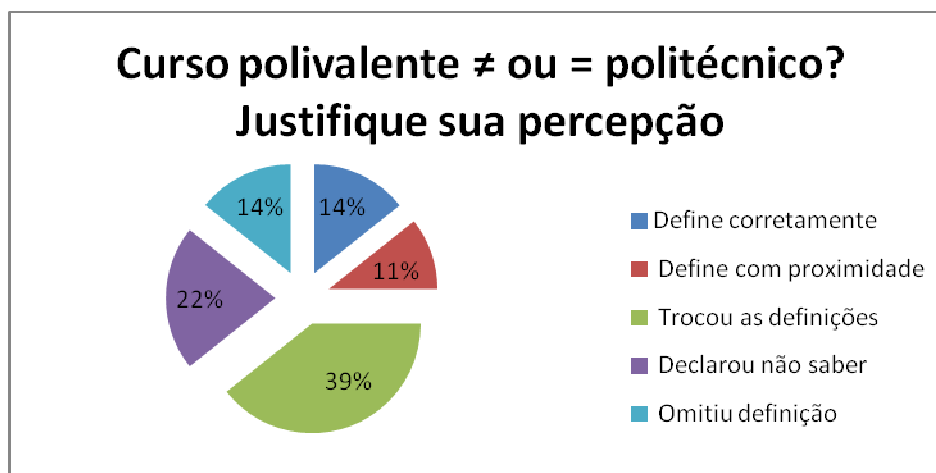
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ainda buscando apreender percepções docentes em relação aos termos e conceitos que emergem das diretrizes pedagógicas decorrentes das reformas do ensino profissionalizante em análise, no que se refere ao domínio conceitual do termo ensino politécnico preconizado pela substituição do Decreto 2.208/97 e o sistema modular da pedagogia de projetos pelo Decreto 5.154/04, considerando ainda a crença de que as mudanças efetivas decorrem efetivamente das transformações no processo didático-pedagógico e fruto das relações e interações decorrentes de tais relações, quase nunca se efetiva de forma integral por decreto, os docentes foram indagados se os conceitos de ensino politécnico e ensino polivalente seriam similares.

Quarenta e cinco por cento dos informantes indicaram os conceitos de ensino politécnico e polivalente como sendo diferentes, mas deles outros 21% e 34% apontaram respectivamente que são formas de ensino iguais ou omitiram opinião, certamente por não distinguirem adequadamente os termos.

Ainda em relação a tais termos, buscando verificar a segurança e correlação entre a opção indicada e a justificativa correspondente, no Gráfico 14 indica realmente que a proximidade semântica dos termos induziu, salvo maior juízo, com que 39% dos respondentes a trocaram a definição dos termos, sendo que outros 14% e 11% respectivamente definiram com correção e com proximidade. Os demais, 22% e 14% declararam não saber ou omitiram justificativa da definição.

Gráfico 14 – Domínio conceitual docente - termos ensino politécnico e polivalente



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ao trazermos para a discussão relativa ao caráter ideológico da educação e o papel do professor no processo de transformação, o que busquei foi revelar o nível de percepção e envolvimento dos docentes em relação aos modelos pedagógicos propostos e implementados através das diretrizes do MEC, visto que, para o presente trabalho, conforme já mencionado, é na relação didático-pedagógica dos envolvidos que são efetivadas as metodologias e transformações propostas.

Portanto, novamente, mas sem a pretensão de atribuir aos professores toda a responsabilidade pelo sucesso ou pelas mazelas do processo educacional, o que tem sido muito comum nos discursos ideológicos divulgados pela mídia, igualmente instrumento de dominação à serviços do capital, ao contrário, quero dar relevo ao seu papel como aquele que realmente faz a diferença, conforme já discutimos.

Entendo que, nós, os professores, temos uma ativa ação indutora das mudanças efetivas, sejam elas fruto de dispositivos legais, seja em decorrência de aprimoramentos teórico-metodológicos das pedagogias.

Assim, caso o professor, individualmente, assim como um corpo sistematizado, permaneça alheio aos fatores externos à sala de aula, mas que afetam o processo, tal omissão, pode ter como consequência, dentre outras, a permanência da dominação ideológica de uma minoria sobre uma maioria, que é propositadamente mantida alienada, não percebendo sua condição de dominado.

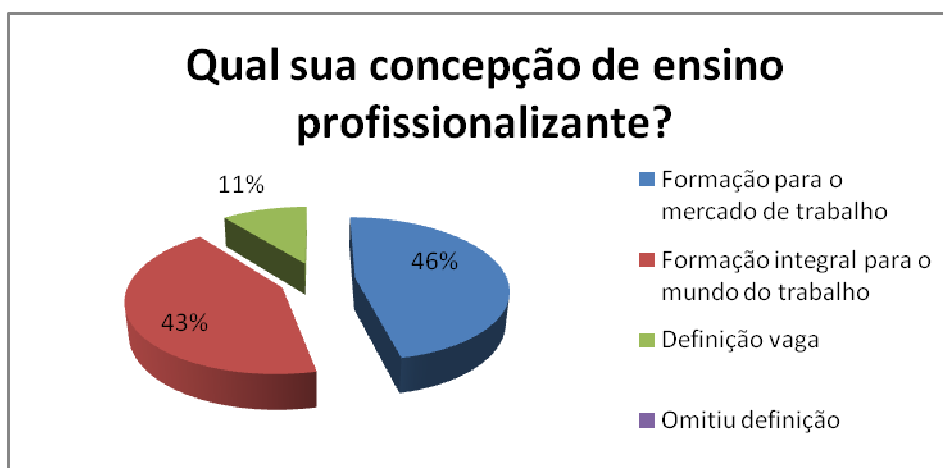
Essa naturalização, como assim querem nos fazer crer os intelectuais de elite e demais representantes [empregados] da classe dominante, permanecendo sem

contrapor-se às forças que o mantêm nessa condição, inclusive tal fato pode ocorrer com os próprios docentes, que nem sempre se percebem dominados.

Ao serem indagados, logo após explorar as semânticas conceituais relativas à competência e habilidade, polivalência e politécnica, além de formação unitária e *omnilateral* do aluno e cidadão do mundo, conforme mencionado anteriormente, é possível afirmar que teoricamente prevalece certo domínio conceitual, o que pode ser justificado pelo próprio nível de formação qualitativa do corpo docente entrevistado.

Entretanto, por outros fatores, é possível visualizar elementos que indicam uma condição de subserviência ao modo capitalista de produção e à elite dominante e minoritária, pois ao responderem a respeito dos propósitos do ensino profissional, conforme Gráfico 15, a formação integral para o mundo do trabalho não foi a que prevaleceu, ficando a formação pontual para o mercado como o objetivo precípua dessa modalidade de ensino para 46% dos informantes e, para 43% destes a formação cidadã é o foco privilegiado. Outros 11% declarou vagamente sua percepção sobre os propósitos da formação técnica, mas nenhum deles omitiu sua opinião a esse respeito.

Gráfico 15 – Concepção docente sobre propósitos do ensino profissionalizante



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

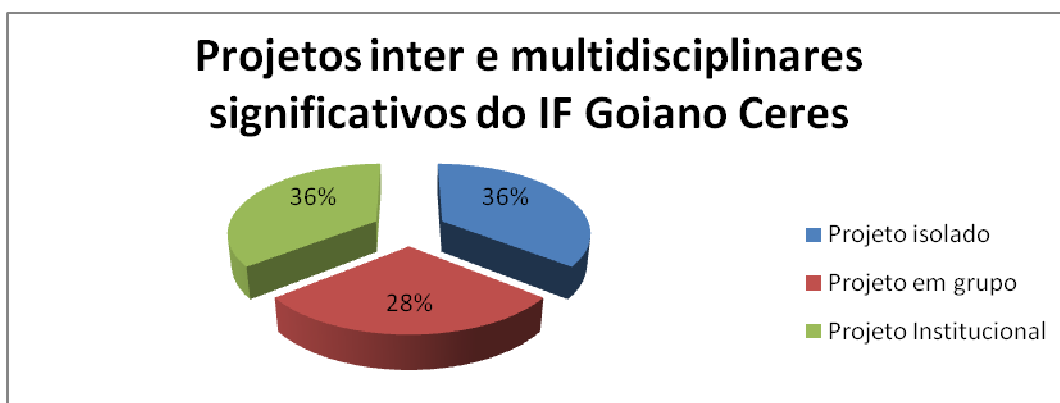
Outros indicativos decorrentes da pesquisa junto ao universo docente do Instituto Federal Goiano – *campus* Ceres, e que apontam baixo nível de envolvimento destes nas transformações efetivas que sua relação com o aluno e instituição, onde o seu fazer pedagógico certamente influencia em um maior ou

menor impacto dos propósitos das diretrizes pedagógicas decorrentes das reformas, dentre outras transformações teórico-metodológicas.

Quando indagados sobre a existência de projetos de caráter inter, multi e transdisciplinares, apontaram, conforme suas respectivas percepções, as presenças desses projetos, mas igualmente indicaram que o caráter de descontinuidade foi marcante em relação aos projetos em que estão envolvidos grupo de professores e alunos, descontinuidade esta apontada por 28% dos informantes, assim como os projetos isolados, indicados por 36% e outros de caráter institucional, indicados por 36%, muitos dos quais igualmente sofreram descontinuidades, conforme Gráfico 16.

Há que se dar destaque à realização, por consecutivos anos, da Feira de Ciências e Cultura, que em 2012 completou sua 13ª edição, que envolve direta e indiretamente, de forma inter, multi e transdisciplinar, toda a comunidade interna e conta também com o envolvimento da comunidade externa.

Gráfico 16 – Projeto interdisciplinares do Instituto *campus* Ceres



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Essa relativa falta de efetividade do exercício interdisciplinar observada certamente é reflexo da formação fragmentada e positivista decorrente da Lei 5.540/68, que reformou o ensino superior brasileiro criando uma estrutura departamentalizada, que dentre outras consequências, concepção bancária da formação superior recebida pelos informantes.

Tais aspectos ficam claros e podem ser observado no Gráfico 17, onde os professores informantes apontaram, em relação ao diálogo, entre os docentes das áreas propedêutica e profissionalizante, como bastante difícil. Mas as condições objetivas que são proporcionadas pela estrutura e processo de interação da Instituição indicam a existência de caminhos promissores.

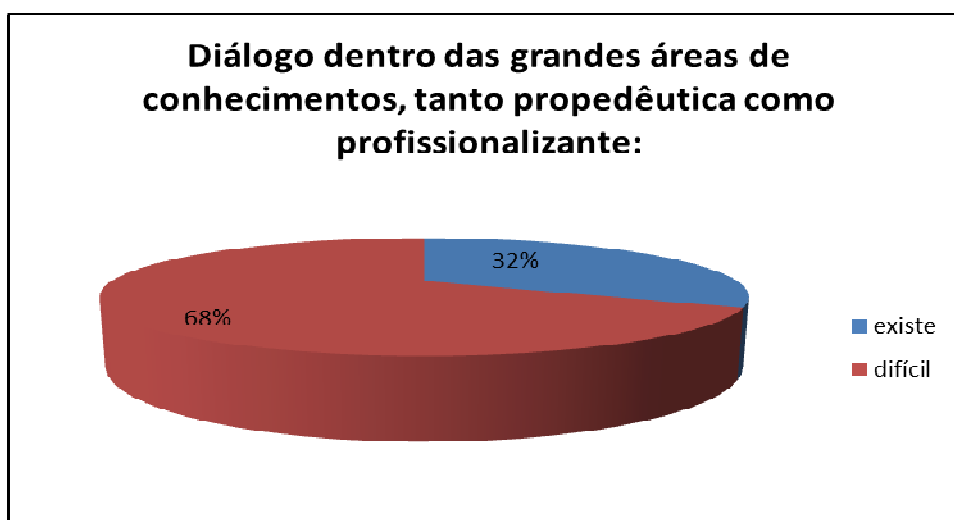
Gráfico 17 – Diálogo entre as áreas propedêutica e profissionalizante



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Em princípio, entendendo que o maior obstáculo ao diálogo entre formações distintas seriam de caráter epistemológico, quando verificamos a existência de diálogo entre as grandes áreas do conhecimento, igualmente, foi apontado como difícil o diálogo dentro da mesma área, seja ela propedêutica ou profissionalizante, conforme pode ser observado no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Diálogo dentro das próprias áreas propedêutica/profissionalizante



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

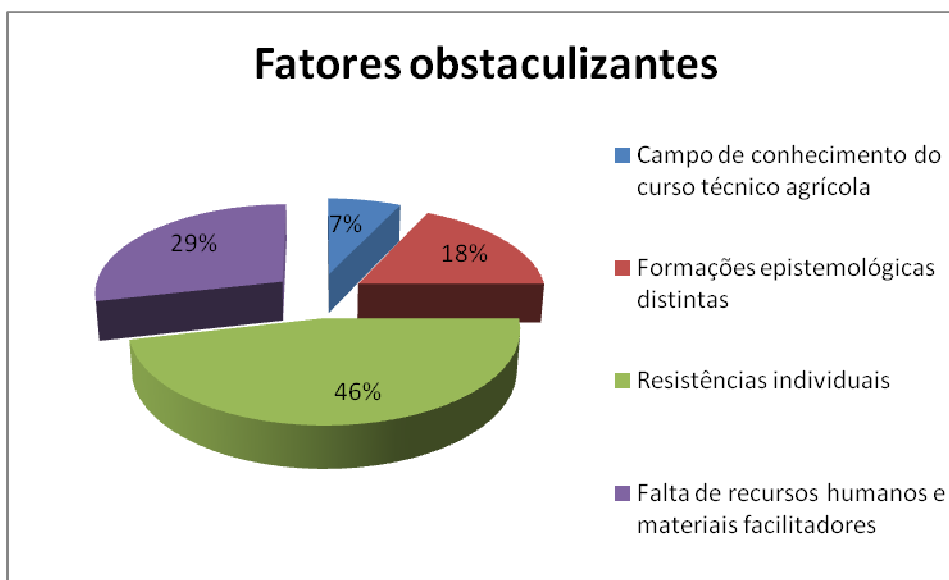
Dentre os fatores considerados obstaculizantes e que reforçam a influência da formação fragmentada quando da realização dos cursos de graduação, por parte

dos professores do curso, e que certamente influenciam no processo de formação do técnico agrícola, está o fato de que, para 46% dos informantes, a postura individualista dos professores foi apontada como o que mais obstaculiza o diálogo, tanto entre as áreas como dentro delas, o que, acrescido de outros fatores apontados no Gráfico 19.

Tal constatação reforça a assertiva a respeito da formação fragmentada dos docentes e da falta de mecanismos e de prática efetiva da inter e transdisciplinaridade, condição precípua, dentre outras, para que a formação unitária e *omnilateral* saia do papel e ganhe espaço efetivo nas relações envolvidas no processo didático-pedagógico.

Seja em sala de aula, seja nos laboratórios, seja nas atividades de campo, que no caso do curso técnico agrícola, estão diretamente ligadas às práticas, através de aulas de campo ou mesmo pela efetiva ação de “pôr a mão na massa”, conforme preconiza a formação pelo trabalho que a legislação em vigor preconiza.

Gráfico 19 – Fatores que obstaculizam diálogos entre e dentro das áreas de conhecimentos dos docentes do curso técnico agrícola



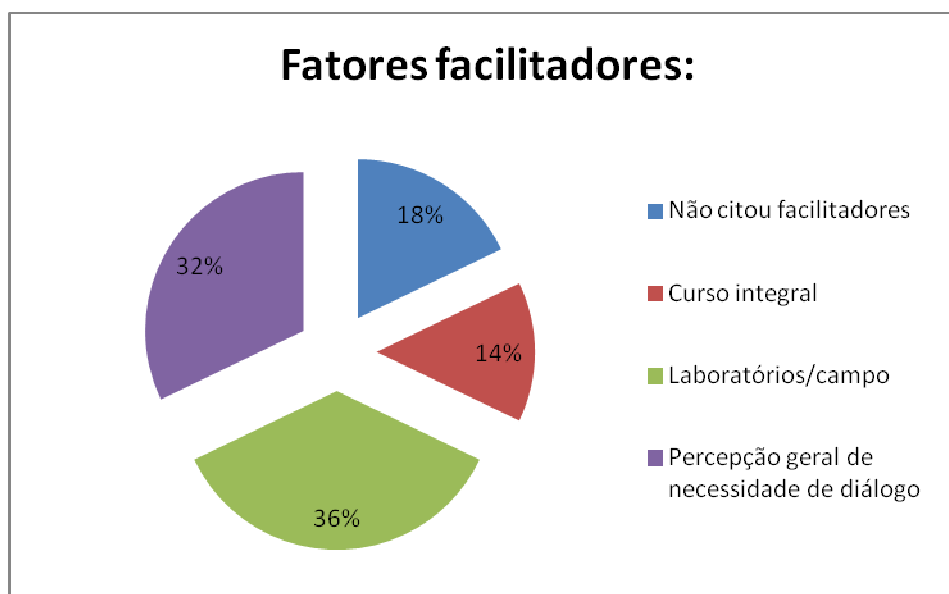
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

No que se refere aos fatores que facilitariam, na opinião docente, a efetividade dos diálogos e as interações que facultaria tal formação unitária, na percepção dos informantes, conforme pode ser observado do Gráfico 20, o fato de o curso em estudo contar com laboratórios e atividades de campo, assim como a

existência de uma percepção geral da necessidade de diálogo, acrescido ao fato de ser um curso de caráter integral, em que a maioria dos docentes são efetivos e em regime de dedicação exclusiva, indicativos que apontam possibilidades de diálogos, respectivamente, entre 36%, 32% e 14%.

Buscando dar fechamento, mesmo que parcial, às análises do presente tópico e capítulo, a mencionada educação geral que permite a apropriação de teorias e conhecimentos científicos, aliada à formação tecnológica e a práticas necessárias ao processo de formação desse novo trabalhador, este ensino certamente se aproxima do que se denomina escola politécnica, mas sua efetiva e concreta realização, conforme já mencionado, não ocorre por decreto, mas com a participação da comunidade interna e externa, além da ativa e consciente ação pedagógica dos docentes que dão o tom, seja em sala de aula, no laboratório ou no campo, ao processo, mas sem a harmonização e o diálogo requeridos.

Gráfico 20 – Fatores facilitadores dos diálogos entre e dentro das áreas de conhecimentos dos docentes do curso técnico agrícola



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Utilizando a metáfora de uma orquestra musical, certamente a obra completa será pouco impactante e ainda menos libertadora de consciências, assim como transformadora, se os atores do processo, particularmente professores e dirigentes permanecerem na condição passiva, de ator menor em relação ao MEC, no

processo de dominação de uma minoria sobre uma maioria alienada em relação à sua própria condição de classe, em que se incluem também os docentes envolvidos.

Mas há que se considerar que, no que se refere aos atores que atuam diretamente na base do ensino profissionalizante, os professores, tanto do nível técnico, como do tecnológico e no bacharelado, é que dão o tom e a harmonia à orquestra. Em termos metafóricos, o processo didático-pedagógico não se integra por decreto e requer alguns cuidados.

Desta forma, ao buscar apreender as percepções dos docentes do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* – sobre as questões relativas aos modelos e pedagogias que nortearam as distintas fases do seu Curso Técnico Agrícola, desde sua implementação, em 1995, foi possível apontar discrepâncias entre o proposto e o realizado, entre o que as diretrizes regulamentares preconizavam e a percepção em termos de ações objetivas em sala de aula, laboratórios e atividade de campo, conforme será analisado no capítulo que se segue.

Particularmente, no que se refere ao ensino técnico agrícola, apesar de ter historicamente enfrentado diversos momentos em que suas diretrizes gerais foram alteradas, tem prevalecido a cultura institucional, fruto talvez de uma “intervenção consciente”, nos termos apontados por Machado (1989), na qual o papel do professor é imprescindível, além da vontade coletiva de fazer a diferença inerente a cada centro educacional.

Além da relevância dos docentes e demais membros que compõem a comunidade do instituto, há que se chamar, igualmente, a atenção para o papel dos gestores, tanto docentes como servidores técnico-administrativos e de apoio, visto que as ações objetivas e a liderança de tais membros são, conforme depoimento dos professores informantes da pesquisa, imprescindíveis e influenciam, positiva ou negativamente, na efetivação das mudanças decorrentes das novas diretrizes que emergem a cada nova legislação.

A esse respeito, dos cinquenta e oito (58) professores informantes, dez (10) foram indagados, quando das entrevistas de coleta de dados, sobre aspectos relacionados aos processos de avaliação institucional, por parte do MEC, existentes na fase inicial da instituição, no modelo escola-fazenda e da reforma decorrente da Lei 9.394/96 e dos decretos 2.208/97 e 5.154/04, assim como sobre como os cursos e o *Campus Ceres* têm sido avaliados atualmente.

Os entrevistados foram unânimes em afirmar que os sistemas de avaliação tinham, particularmente na fase anterior a 2008, caráter puramente administrativo, em que os números se preocupavam mais com a prestação de contas dos recursos utilizados na produção da escola-fazenda, além de informar o quantitativo de alunos, internos e externos, o número de refeições servidas, a produção agropecuária, dentre outros. O foco era na prestação de contas relativas aos custeios dos projetos de produção, processamento e comercialização dos excedentes, foco puramente econômico-financeiro e administrativo.

Pelas razões expostas, dos 10 informantes, apenas três conseguiram discernir aspectos relevantes entre como eram realizadas as avaliações institucionais antes da reforma mencionada e após a reforma, assim como atualmente. Esses depoimentos são relevantes e demonstram a necessidade de maior envolvimento da comunidade, direta ou indiretamente, com a instituição.

A avaliação compreende as etapas que correspondem às demandas de cada época. Por exemplo, no período da COAGRI o perfil era para atender os alunos oriundos das áreas rurais, tanto é que as escolas eram localizadas predominantemente no interior. Com o passar dos tempos e mudanças tecnológicas o perfil ia se adaptando. Inclusive hoje o aluno aprende, mas não mais necessariamente fazendo como na filosofia COAGRI. [...] Hoje está tudo eletrônico, mas aspectos a serem apontados não mudaram muito. Entretanto, essas escolas e institutos levam o mesmo nome, mas são bem diferentes e cada uma tem suas peculiaridades que devem ser levadas em consideração. Algumas possuem áreas com tecnologias de ponta e é o carro chefe que lhe dá destaque. Isso deve se levado em conta. (Professor Veterano 23, Entrevistas realizadas pelo autor, 2011).

Os sistemas de avaliação instituição, que me lembro, era através de um relatório de gestão que compreendia uma avaliação dos dados de produção dos projetos, número de alunos atendidos, refeitório, alojamento, além da relação de professores e atividades. O problema é que esses relatórios eram feitos muito mecanicamente. Não me lembro de ter recebido nenhum retorno, avaliação ou orientação vinda em função desses relatórios. A partir de 2008 é que os indicadores pedagógicos passaram a ter peso como um todo. As mudanças que aconteceram na Rede foram substanciais, a princípio elas foram incorporadas mais a nível estrutural. Fala-se de criação de um ranking de efetividade, mas na prática tudo continua como antes e nada foi efetivamente colocado em ação. [...] Acho interessante, pois se olharmos o montante de recursos destinados ao quadro docente em relação ao total, os recursos de manutenção e custeios dos projetos passam a ser irrisórios, mas a ênfase de avaliação anterior era puramente gerencial e voltada para objetos não prioritários da Instituição. [...] Havia muita cobrança em manutenção e custeio e pouca ênfase nas questões pedagógicas. A

partir de 2008 outros indicadores foram incorporados verificando índice de aprovação de repetência, relação professor/aluno. (Professor Veterano 06, Entrevistas realizadas pelo autor, 2011).

Quanto à avaliação, ela levava em consideração a produtividade e relação custo benefício dos projetos, onde os projetos e escolas com melhores resultados recebia mais recursos. [...] Que me lembre e fui informado, desde o período COAGRI existiam formulários e relatórios gestores a serem preenchidos, tudo manualmente, era confidencial e posteriormente era enviado ao MEC que nem sempre dava um feedback. (Professor Veterano 27, Entrevistas realizadas pelo autor, 2011).

Finalizando, considerando os elementos conceituais e as categorias teóricas trabalhadas, acredito que seja possível analisar a formação do técnico agrícola enquanto profissional e cidadão à luz da nova configuração do mundo do trabalho e das demandas de mercado decorrentes das transformações discutidas.

CAPÍTULO 3 DIALOGANDO E DEFININDO NOVOS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA

Compreender e analisar a educação como instrumento de política pública de Estado não é tarefa simples. Para isso, é necessário percorrer o caminho voltando o olhar somente para as diretrizes e os instrumentos legais, assim como para os resultados numéricos deles decorrentes, tendo cuidado para não cair no que Besson (1995) denomina de “fetichismo estatístico”¹⁹. Esta postura leva ao risco de se chegar a resultados simplistas, mas que não retratam fielmente todos os elementos que corroboram com o processo de discussões em torno da elaboração e da implementação de políticas públicas.

A correlação de forças que compõem uma sociedade e fazem parte de uma nação faz emergir, entre os distintos grupos, mecanismos de defesa em que cada grupo busca fazer prevalecer seus ideais.

Neste sentido, chamo a atenção, por um lado, para os movimentos próprios da classe burguesa e da estrutura de Estado, que representa seus interesses, e, por outro, para as ações reivindicatórias de caráter coletivo, a militância sindical e política, cada uma com seus respectivos discursos e parcelas de poder.

Neste embate ideológico, é comum que os distintos grupos, cada qual com diferentes propósitos, busquem prevalecer sobre os demais. Para tanto, diversas são as estratégias e os mecanismos dos quais se lança mão para que os propósitos prevaleçam.

Visando dar mais clareza às reflexões que se pretende realizar ao longo do presente capítulo, bem como evitando trilhar caminhos já percorridos, mesmo utilizando as pegadas deixadas pelos andarilhos anteriores, realizei um esforço de aproximação com o objeto, o que incluiu acesso às teses que versam sobre o mesmo tema e objeto da presente pesquisa.

A mencionada pesquisa bibliográfica e documental possibilitou, além de uma maior apreensão do objeto, construir uma pesquisa que revelasse seu caráter heurístico e que revelasse algo mais sobre o problema estudado.

¹⁹ Segundo Besson (1995, p.49), “o fetichismo estatístico nasce da confusão do índice com a realidade. Ele infecta constantemente não só os ‘quantitativistas’, mas também numerosos ‘qualitativistas’. Os primeiros, acreditam; Os segundos não. [...]; os dois dividem a mesma concepção absolutista do conhecimento”.

Desta forma, foram eleitas para exercícios de diálogos e reflexão, as teses de Sobral (2005), Lobo Neto (2006), Santos (2006) e Silva (2008), pesquisadores que, cada qual com suas especificidades, abordaram a temática eleita para a presente pesquisa e o desenvolvimento da tese que apresentada ao longo dos capítulos anteriores e nestes dois últimos.

Cabe esclarecer que, à medida em vou estabelecendo diálogo com os autores mencionados, assim como outros pesquisadores “convidados” para o debate de ideias sobre o tema, em momentos distintos, suas respectivas problemáticas de pesquisa, hipótese, objetivos e conclusões são trazidos ao texto, devidamente citados, registrando os resultados de suas mencionadas teses. Portanto, mesmo que aparentemente antecipem algumas de nossas possíveis revelações, o que é possível que ocorra no presente capítulo, porém os resultados mais pontuais são específicos dos estudos desenvolvidos por cada autor.

Inicialmente faço uma discussão preliminar com Lobo Neto (2006), que, de forma cuidadosa e perspicaz, reflete sobre as presenças diferenciadas de discursos sobre a tecnologia presentes em diversos momentos das discussões em torno da reforma da educação profissional.

O referido pesquisador, que se trata de uma “tecnologia do discurso”, mais especificamente dos discursos que estiveram presentes em diversos momentos da construção das formulações normativas que se concretizaram na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A hipótese geral de Lobo Neto é que

o discurso da tecnologia está presente no discurso mais amplo sobre a educação profissional e, nele, exerce um papel de argumento catalisador que, crescendo em importância, pode chegar a ser considerado, mais do que argumento, um fundamento (LOBO NETO, 2006, p. 6).

Buscando compreender os discursos que, historicamente, esteve presente nas mencionadas discussões, pois foi possível verificar que a tecnologia do discurso se fez presente e seus impactos, intencionalmente ou não, foram prejudiciais, particularmente para o segmento de menor poder econômico, político e social da população brasileira. (LOBO NETO, 2006)

Na mesma perspectiva, estudos realizados por Germano (2000), que buscam analisar ações do Estado voltadas para a educação no período militar – 1964 a 1985

–, assume como hipótese norteadora o fato de que tais governos concorreram para o desenvolvimento das forças produtivas do país.

Mas, ao contrário dos discursos dos sucessivos governos, que apontavam universalização do acesso e equanimidade aos benefícios do desenvolvimento, objetivamente, como resultado de tais políticas, o que se viu e registrou, foi que tais políticas públicas foram responsáveis pela maior e mais perversa concentração de renda e da riqueza constatada no lapso de tempo analisado.

Com relação às políticas educacionais decorrentes da reforma universitária de 1968 (Lei 5.540/68), colocando em evidência o uso da tecnologia do discurso com o propósito de mascarar os verdadeiros propósitos, Germano (2000, p. 156) conclui que

a atuação do Estado se caracteriza pelo emprego desmedido de repressão política, mas, igualmente, da assimilação (desfigurada) de princípios avançados que haviam sido colocados por segmentos e experiências universitárias de caráter reformador. Esses princípios, contudo, foram negados na prática, revelando a discrepância entre elaboração e implementação das políticas.

Igualmente ao se reportar ao ensino de 1º e 2º graus, particularmente no período da reforma decorrente da Lei 5.692/71, Germano (2000) aponta para o fracasso da tentativa de universalização da profissionalização compulsória desse nível de ensino, sob o pretexto de atender às demandas e exigências do mundo do trabalho e da competitividade por parte do mercado de consumo. Como consequência da implementação da reforma, em contradição com o discurso da igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento como elemento que facultaria igualmente acesso às melhores oportunidades de trabalho, Germano (2000, p. 190) aponta que

a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso. O resultado foi o fortalecimento da rede privada, na medida em que ela assumiu a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola – exclusivamente propedêutica –, os chamados *cursinhos*.

Corroborando com a tese da tecnologia do discurso apontada por Lobo Neto (2006), a respeito do papel das políticas educacionais de Estado no período do regime militar, Germano (2000) descreve que os objetivos anunciados, quando da

implementação das reformas universitária e do ensino de 1º e 2º graus, apontavam à busca por equidade social, mas seus resultados foram perversos.

Mesmo que anunciados de maneiras diversas, em períodos distintos e diferentes níveis de ensino, ambas as legislações explicitava propósitos que oportunizavam, democraticamente, o acesso ao conhecimento e preparar para o mercado de trabalho.

Entretanto, destaca Germano (2000, p. 266), “esse é o nível do discurso. Na prática, a política educacional pós-64 caracterizou-se realmente por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola”.

Além disso, criticando, mais uma vez a tecnologia dos discursos utilizada no período, há que se chamar atenção para o fato de que tal profissionalização compulsória sofre duras críticas em função de suas controvérsias, como as observações de Franco (1994, p 26) que, ao analisar os reflexos da referida lei sobre o ensino médio, aponta que

uma profissionalização eficiente não pode ser improvisada. Para poder realmente existir, deve contar com recursos humanos especializados, instalações apropriadas, equipamentos, laboratórios em funcionamento, uma engrenagem administrativa que lhe dê apoio e outros tantos requisitos.

Em relação às escolas técnicas federais, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 34) acrescentam que a profissionalização compulsória valorizou a formação por elas desenvolvida, pela sua adequação estrutural. Com isso, essas escolas “desempenharam sua função de formar técnicos de qualidade, sendo reconhecidas [...] por seu papel econômico social”.

Assim, para compreender e analisar os impactos das reformas do ensino profissional do técnico agrícola no Brasil é necessário que os discursos passem pelo crivo e pelo rigor da análise dos discursos e de seus resultados concretos, nos quais só é possível verificar as nuances que diferenciam tais reformas em diferentes momentos históricos e governamentais ao se voltar o olhar para as distinções entre o discurso e a realidade.

Em relação à reforma da educação e do Estado no Brasil, Lobo Neto (2006) destaca que a derrota da proposta de uma educação profissional com base politécnica é uma evidência que aponta o uso da tecnologia do discurso.

Fruto de debates ocorridos à época em diversos encontros de educadores, especialmente nas Conferências Brasileiras de Educação e nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED – cujas discussões foram sistematizadas em uma proposta encaminhada ao Parlamento pelas mãos do deputado Otávio Elísio, o Projeto de Lei 1.258/88 não foi um fato isolado, mas, ao longo de sua tramitação, que durou mais de oito anos, o projeto foi perdendo sua identidade, em decorrência das sucessivas capitulações ante as imposições do capital financeiro internacional.

Os debates, que no âmbito dos partidos políticos têm igualmente em tais técnicas o pano de fundo das tramas das forças políticas que compõem a Assembleia Legislativa e Congresso Nacional, assim como as demais casas que legislam, em nível estadual e municipal, os interesses da sociedade por elas representada, visto que à luz da Constituição da República Federativa do Brasil essa é a tarefa dos legisladores.

Continuando o diálogo com autores das teses mencionadas e que, igualmente analisaram a formação do técnico agrícola, nos reportamos nesse momento a Sobral (2005) que, ao estudar a formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar no oeste catarinense, enfatiza que o ensino agrícola no Brasil foi visto como instrumento de fixação do homem no campo.

Inicialmente, sua pedagogia era guiada pelos ideários do “ruralismo pedagógico” da década de 1920 e, mais tarde com a COAGRI, pela Teoria do Capital Humano, onde as políticas educacionais, menos humanistas e de caráter moral, se voltavam para dar suporte técnico a esse segmento produtivo.

Sobral (2005) acrescenta, ainda, os profissionais formados pelas diversas escolas agrotécnicas espalhadas pelo país, em geral filhos de pequenos produtores rurais, adquirem um saber e uma cultura que atendem às demandas da fase de expansão do capital monopolista representado pelo complexo agroindustrial, onde suas diretrizes, educacionais e pedagógicas de cunho tecnicista, se adequavam à doutrina econômica mencionada, a qual foi divulgada no Brasil na década de 1970.

Em decorrência da reestruturação do capital ocorrida a partir das décadas de 1980 e 1990, na análise de Sobral (2005), especificamente na região oeste catarinense, mas não somente lá, houve uma diminuição na demanda por esses profissionais no mercado de trabalho agroindustrial, o que leva a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia a mudar seu foco.

De forma concomitante e em decorrência, igualmente, do advento da Lei 9.394/96 e Decreto 2.208/97, houve um redirecionamento da grade/matriz curricular do curso analisado por Sobral (2005), e, sob a ótica do empreendedorismo, tal mudança de trajetória do Projeto Pedagógico do Curso, tinha propósito de que esse retornasse ao contexto de suas unidades de produção familiar e potencialize a capacidade de geração de renda dos pequenos sítios, em geral integrados ao sistema agroindustrial.

Na mesma perspectiva e propósito de enriquecer o diálogo com outros autores, ainda com o olhar voltado para as questões relativas ao processo de debate em torno da nova LDB, nos reportamos a Santos que, em sua tese de doutoramento em educação, defendida igualmente em 2006, junto à Universidade Federal Fluminense – UFF –, buscou discutir e desvendar as denominadas “tramas das forças políticas” no Congresso Nacional, quando da tramitação do Projeto de Lei 1.258/88, conforme já mencionado.

Os debates em torno da matriz que dará eixo do ponto de vista pedagógico, considerando as diferentes concepções epistemológicas das escolas pedagógicas que fundamentam cada concepção, assim como foi foco de discussões, naquele momento histórico, mas também agora, como no passado, a maior ou menor ênfase à questão da dualidade ensino propedêutico e técnico.

Por se tratar de uma estrada que, por diversos momentos foi interrompida ou mesmo retrocedeu, a abordagem histórica se torna pertinente e é o que apresento a seguir.

3.1 Das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Para compreender adequadamente o processo histórico de formação do técnico agrícola e os impactos das suas diretrizes instituidoras, é importante trazer à tona, elementos e momentos históricos pelos quais passou essa modalidade de ensino e sua relação com o modelo agroexportador e interesses hegemônicos.

No que se refere ao caráter do ensino profissionalizante formalmente constituído, segundo Carvalho e Abreu (2011), especificamente em relação ao ensino técnico, cabe lembrar mais uma vez que tal modalidade foi institucionalizada no Brasil pelo Decreto n. 7.566/1909, que oficializou a criação de 19 escolas de

aprendizes e artífices, cujos alvos eram os “desfavorecidos da fortuna”, jovens entre 8 e 12 anos de idade.

Quatro décadas mais tarde, a Lei Orgânica dos Ensinos Industrial, Secundário, Comercial, Normal e Agrícola – LOEA –, Lei 9.613, de agosto de 1946, elaborada pelo Ministério da Educação e Saúde, porém, por força dos interesses da elite agrária, então hegemônica, a execução das ações relativas ao ensino agrícola permaneceu, ainda, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura.

O Decreto que regulamenta a LOEA subdivide o ensino agrícola em cinco modalidades: escolas de iniciação agrícola, destinadas ao nível elementar de 1º grau, que passam a integrar os antigos AA; escolas agrícolas, encarregadas dos cursos de Iniciação Agrícola e Maestria, compreendendo o 3º e o 4º ano do primeiro ciclo do primário regular.

As Escolas Agrotécnicas, ficaram responsáveis pelos cursos técnicos do segundo ciclo, assim como cursos de extensão e aperfeiçoamento, que, dentre outros, tinham o propósito de preparar quadros especializados para as carreiras do Ministério da Agricultura.

Além das modalidades mencionadas, existiam, ainda, os Centros de Treinamento, incumbidos de formar trabalhadores rurais e capatazes.

Ainda segundo os autores citados, o caráter discriminatório dos instrumentos que regulam o ensino agrícola só foi formalmente minimizado com a promulgação da Lei 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, e, pela primeira vez, regulamentou a equivalência formal entre os ramos propedêutico e profissional de nível secundário.

Neste sentido, cabe esclarecer ainda que a legislação democratizou, parcialmente, a possibilidade de acesso, visto que, ainda segundo Carvalho e Abreu (2011), os técnicos poderiam ingressar em cursos de nível superior que fossem correlatos aos de nível técnico, daí o caráter parcial.

A respeito das legislações e diretrizes do ensino profissional, no início da década de 1970, com a promulgação da Lei 5.692/71, mais uma vez fica claro o caráter intervencionista do Estado, guiado pelas forças hegemônicas e a falta de mecanismos participativos na gestão escolar. Como representante da classe dominante, a despeito dos discursos de universalização de oportunidades e da

democratização do ensino profissional, o Estado, pela mencionada Lei 5.692/71, tornou-o compulsório no nível de 2º Grau.

Especificamente em relação à nova legislação, é possível afirmar que, em relação ao Curso Técnico Agrícola das Agrotécnicas, pouco ou quase nada mudou, mas com a transferência dessa categoria de ensino para a alçada no Ministério da Educação, deixando definitivamente de sofrer influência direta do Ministério da Agricultura, tais impactos foram expressivos.

A começar pela criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI²⁰ –, órgão autônomo do MEC, que passou a cuidar dos colégios agrícolas da rede federal, foi elaborado novo Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, que delimitou novas características funcionais para o técnico agrícola, especificamente o técnico em agropecuária, quando foi instituído o modelo Escola-Fazenda, mantendo o regime de internato adotado pelos colégios agrícolas, os quais tiveram um papel fundamental, principalmente para o acesso a tal modalidade de ensino técnico por parte dos mais pobres.

O modelo apresentava quatro aspectos distintos de aprendizagem: a sala de aula para os estudos teóricos e conhecimentos gerais próprios do curso, os laboratórios de práticas de produção, onde os professores realizavam aulas demonstrativas e atividades práticas, além da produção destinada ao refeitório e à comercialização do excedente dos projetos da cooperativa-escola, o Programa Agrícola Orientado, os projetos de produção desenvolvidos pelos alunos e apoiados pela instituição e a Cooperativa Escolar Agrícola que, além da vivência da cooperação comercializava os excedentes conforme já mencionado (KOLLER; SOBRAL, 2010).

O modelo escola-fazenda tinha como princípio o “aprender a fazer e fazer para aprender”. Segundo Franco (1994), o que se propôs com a COAGRI, além de estabelecer as linhas norteadoras dessa modalidade de ensino, expressava certo compromisso não apenas com a formação especificamente técnica, do ponto de vista operacional, mas também uma tentativa de propor uma formação integral do adolescente, fugindo um pouco do caráter assistencialista/moralista que orientavam anteriormente tais escolas, sem, contudo, deixá-los de lado.

²⁰ Pelo Decreto 72.434, de 9 de julho de 1973, é criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), com a finalidade de proporcionar, nos termos desse decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos de ensino agrícola (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 255).

Certamente, a análise de Koller e Sobral (2010) evidencia que, com a extinção da COAGRI, em 1986, houve uma significativa perda de poder político das escolas agrotécnicas e seus arranjos formais posteriores contribuíram para que, já na década de 1990, novamente sem o debate devido, ocorresse a reforma.

Como ator ativo do processo da reforma em questão, no âmbito da Agrotécnica de Ceres, então na qualidade de Chefe de Gabinete do Diretor Geral da Escola, foi possível perceber alguns movimentos significativos à esse respeito, onde indivíduos que faziam parte do dia a dia dessa escola, sejam eles gestores, professores, servidores de apoio, assim como a própria comunidade.

Ficou transparente aos meus olhos, àquela época, e, mais ainda agora, que todos, direta e indiretamente envolvidos com a Escola de Ceres, assim como de outras agrotécnicas federais goianas e de outros estados, também, ficaram letárgicos e passivos em relação ao que estava sendo proposto e implantado de forma unilateral e sem discussões devidas.

É possível afirmar que tais instituições ficaram reféns do rolo compressor do MEC/SEMTEC/PROEP, procedimento característico das já mencionadas vulgatas neoliberais que impuseram, sem muito obstáculo, as novas diretrizes do ensino profissional, particularmente do curso técnico agrícola, que é o objeto da presente análise.

A partir da nova LDB, Lei 9.394/96, e, sobretudo, com o Decreto 2.208/97, nova intervenção com significativos impactos no sistema de ensino agrícola de nível médio passa vigorar. Carvalho e Abreu (2011) apontam que, do ponto de vista formal, o retrocesso se reportou a tempos da Reforma Capanema, nos anos de 1940, visto que ocorre nova separação entre os níveis técnico e médio, sendo instituído o sistema de competências que, além da separação da estrutura do ensino profissional do propedêutico, o faz através do sistema de módulos.

Ferretti e Silva Junior (2000), que questionam tal estrutura modular, visto que separa a formação geral da formação profissional, inclusive afastando-se, ao invés de aproximar-se, do perfil toyotista de formação exigido pelo mundo do trabalho atual.

Ao discutirem a questão dos itinerários formativos, da escolaridade dos trabalhadores e de seu direito a educação, no contexto da política educacional profissionalizante do governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, Frigotto, Ciavatta

e Ramos (2005) avaliam que o procedimento do MEC/PROEP e do MTE/PLANFOR, ao dissociarem por completo a política de qualificação e requalificação da educação básica e de um plano de educação continuada – o que se denomina aligeiramento – transfere ao trabalhador, isentando o Estado, a responsabilidade por seu aprimoramento com vista a sua inserção e/ou adequação às demandas decorrentes das mudanças no mundo do trabalho.

Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência como referência primordial a partir da qual se constrói uma matriz referencial de organização modular metodologicamente baseada em projetos ou resolução de problemas.

Embora ‘bem intencionada’ no campo do discurso, no entendimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a “travessia” para uma nova realidade, para as novas demandas do mundo do trabalho e para a formação de um trabalhador com perfil adequado ao contexto da Terceira Revolução Industrial, na qual o conhecimento, as informações e o uso de tecnologias de informação e comunicação – TIC – são requisitos de sucesso.

Desta forma, entendendo que a denominada “travessia” só será possível a partir de uma base unitária e politécnica, ou seja, com um ensino médio integrado ao ensino técnico, concordo com Ferretti e Silva Júnior (2000), visto que o sistema modular se aproxima do Taylorismo/fordismo, o que contradiz frontalmente os pressupostos e as diretrizes do Decreto 2.208/97, configurando, assim, mais uma vez a “tecnologia do discurso”.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), considerando a discrepância em questão, assim como em função do já mencionado fracasso instrumental, ocorre a substituição do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/2005. Ainda segundo os mesmos autores, o que se tenta é resgatar a base unitária do ensino médio, reestabelecendo as condições jurídicas, políticas e institucionais que assegurem tal proposta, com vistas à consolidação da formação *omnilateral* e politécnica que, nos termos descritos por Manacorda (2007), aproxima-se do que Marx denomina de “escola politécnica”, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional, a qual se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

3.2 Ensino Médio e/ou Ensino Profissional de Nível Técnico: dualidade de projetos

Mesmo que não seja pretensão deste trabalho fazer uma análise histórica muito recuada, é necessário reportar a Santos (2006) para um breve retorno a alguns fatos que foram objeto de suas investigações, a começar pelo fato de que o ensino técnico e seu respectivo diploma, em sua fase de institucionalização no Brasil, no início do século XX, não tinha *status* e nem facultava a seu portador o acesso ao ensino superior, assim permanecendo, durante os anos de 1940 e 1950, com a Reforma Capanema, efetivada pelas chamadas Leis Orgânicas.

Nesta ocasião ocorre o deslocamento de todos os ramos de ensino profissional de nível técnico para o nível secundário. Entretanto, cabe observar que os egressos dos cursos técnicos somente poderiam ter acesso aos cursos superiores que fossem correspondentes aos respectivos cursos técnicos, fato que não ocorria em relação ao ensino secundário propedêutico, que dava acesso a qualquer carreira em nível superior, mantendo, assim, a histórica dualidade entre a formação propedêutica e a profissionalizante.

Do ponto de vista dos instrumentos legais, ainda segundo Santos (2006), a plena equivalência, embora tenha sido aprovada em outras leis de equivalência a partir da Constituição de 1946, somente foi efetivamente estabelecida pela Lei 4.024/61, que reforma e implementa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1961. Com a reforma, foi adotada a nomenclatura ensino secundário para definir tanto o ensino técnico profissional quanto o propedêutico de nível médio.

Entretanto, segundo Kuenzer (1997, p. 15),

as funções atribuídas ao ensino médio no Brasil são marcadas pela diferenciação entre dois projetos pedagógicos distintos, definidos a partir da divisão técnica e social do trabalho presente em nossa sociedade, onde o saber humanista clássico é voltado para o acesso ao ensino superior é para a elite, e o ensino profissional de nível técnico, destinado à população que trabalha.

Assim, essa modalidade de ensino tem como função precípua preparar tais contingentes para ocuparem funções subalternas no sistema produtivo, enquanto o ensino superior forma a elite dirigente.

É importante acrescentar que, segundo Ferretti (1988, p. 23), em geral as “teorias sociológicas” de escolha vocacional buscam explicar as opções dos

indivíduos sob a influência de sua condição de classe social. “[...] o fato de o indivíduo provir de um estrato determina suas aspirações sociais e ocupacionais, suas oportunidades de escolarização e de preparação profissional”.

Já no início da década de 1970, com a promulgação da Lei 5.692/71, ocorre, mesmo que apenas formalmente, a profissionalização compulsória, ficando estabelecido que todos os que concluíssem o ensino médio, tanto na rede pública quanto na privada, estariam habilitados com a credencial profissional de técnico de nível médio.

Entretanto, Santos (2006) aponta que a grande maioria das escolas de nível médio, exceto as da rede federal de escolas técnicas, não possuía infraestrutura material, financeira e de pessoal que pudessem alcançar o mesmo patamar de qualidade preconizada pelas diretrizes da lei, conforme já discutido anteriormente à luz dos estudos de Franco (1994). Daí o caráter formalístico ou, melhor dizendo, mais uma tecnologia do discurso, nos termos apontados por Lobo Neto (2006).

Santos (2006) aponta ainda que, considerando que o Estado não tinha condições de oferecer os recursos financeiros necessários à implementação da infraestrutura que os cursos profissionalizantes de nível técnico demandavam para a realização de aulas práticas, grande parte das escolas de 2º grau do sistema público foram “forçadas” a oferecer habilitações que exigissem baixo investimento, tais como Magistério, Secretariado, Contabilidade, mesmo em regiões onde a demanda do mercado de trabalho necessitasse de outras habilitações.

Nessa perspectiva, visando a corrigir minimamente tais distorções do ponto de vista da legislação e analisando o que realmente era possível ser colocado em prática, foi sancionada a Lei nº 7.044/82, modificando a concepção que fundamentava o ensino de 2º grau profissionalizante compulsório.

No que se refere aos diversos avanços e retrocessos em relação aos instrumentos legais e normativos, cabe apontar, mais uma vez, que desde os primórdios a modalidade de ensino profissional de nível técnico tem sofrido descontinuidades no Brasil.

Dando relevo ao período de profissionalização compulsória, decorrente da Lei 5.692/71, também analisadas por Santos (2006), onde aponta, dentre outros aspectos negativos, o fracasso das políticas, que pretensamente, pregavam à democratização do acesso.

O que ocorreu, ainda segundo Santos (2006), foi o fenômeno da migração do ensino público para o privado, registrada em estudos do IPEA/IPLAN no período de 1980-1985, decorrente, em sua maioria, de fatores socioeconômicos, o que servirá de parâmetro de referência e comparação quando da realização da presente investigação e das reflexões, à luz da problemática sobre a qual se está analisando.

Ao finalizar suas análises, Santos (2006) é assertivo em afirmar, que as mencionadas vulgatas emanadas dos Organismos Multilaterais Internacionais, quais sejam: FMI, BM, OCDE, dentre outros, cujas ações colocam em xeque a soberania nacional dos Estados. Eleitos pela população, os executivos desses estados nacionais, por pressão de tais organismos, renegam seus próprios programas de governo e passam a aplicar orientações dos organismos internacionais.

Assim, é possível afirmar que as reformas do ensino técnico profissional no Brasil não estão descoladas, mas, ao contrário, também se referem e faz parte do Sistema Nacional de Educação, no sentido apontado por Saviani (2008a)²¹, o pressuposto básico é que exista um regime de colaboração entre União, Estados/Distrito Federal e Municípios.

Neste sentido, ainda buscando dialogar com autores que discutiram a questão no âmbito da academia, mais precisamente em teses de doutoramento, nos reportamos a Silva (2008), a qual afirma que, no desenvolvimento de sua tese em educação pela UFSCar, igualmente faz uma análise dos impactos das reformas do sistema de educação profissional e tecnológica a partir da Lei 9.394/97 e dos decretos 2.208/97 e 5.154/2004. Entretanto, o objeto de suas análises são as Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no período de 1997 a 2007, com foco no sistema de avaliação institucional.

Cabe lembrar que, conforme estudos desenvolvidos por Mendonça (2000, p. 3), historicamente existiu uma significativa divergência de concepção sobre o papel da educação profissional de nível técnico, desde o início das discussões sobre a substituição da mão de obra escrava no processo de produção agrícola brasileiro, no qual

²¹ Para Saviani (2008a, p.80), Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento. Ora, se “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Consequentemente, há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação.

as entidades patronais agrárias, Sociedade Paulista de Agricultores – SPA e a Sociedade Nacional de Agricultura - SNA buscaram alternativas distintas contra a crise. Os cafeicultores paulistas que lideravam um setor agroexportador mais dinâmico e economicamente pujante viam solução na intensa imigração italiana, subvencionada pelo governo estadual. A SNA, por sua vez, via na diversificação da produção e criação do MA ‘uma solução menos dispendiosa para reter a mão de obra no campo: utilizando do ‘trabalhador nacional’, ator a ser construído, mediante intervenção estatal, via Educação.

Assim, diferentemente das demais unidades da federação, as escolas agrotécnicas federais são menos presentes no estado de São Paulo, demonstrando que a opção de política educacional para os paulistanos foi a criação de sua própria rede, entretanto, por fazerem parte igualmente do sistema nacional e em decorrência das competências de legislar, financiar e fiscalizar em regime de colaboração, deve ser observada a questão relativa à hierarquia dos instrumentos legais. Assim, tais escolas foram igualmente impactadas pela reforma, conforme se verá a seguir.

Preliminarmente Silva (2002), em sua dissertação de mestrado, constatou que a reforma da legislação federal, conjugada à política institucional do Centro Paula Souza, na fase de implementação da reforma, acarretou a reestruturação da sistemática de funcionamento das escolas analisadas, o que tornou possível, em suas análises, a evidente identificação de uma crise de vocação institucional das escolas, visto que o foco e a tônica da reforma, então empreendida, estavam voltados para a redução dos custos do ensino técnico agrícola.

Ao discutir, já em sua tese de doutorado, os instrumentos legais instituídos para a avaliação da educação profissional técnica de nível médio, Silva (2008) o faz a partir da análise dos artigos da Constituição Federal de 1988, a começar pelo Artigo 205, o qual concebe e determina a educação como “um direito de todos, [...] dever do Estado e da família”.

Como fins da educação tem-se o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, visto que o direito ao trabalho situa-se numa área de dupla confluência de direitos subjetivos: o da educação propriamente dito, e o do trabalho não alienante, entendido por Silva (2008) enquanto princípio educativo e instrumento/meio de cidadania ativa e de inclusão no campo socioeconômico e técnico-científico.

Ainda em relação à Constituição Federal, Silva (2008) reporta também ao Artigo 206 para dar relevo ao fato de que o ensino deve estar fundamentado na

igualdade de condições para acesso e permanência na escola, gratuidade em estabelecimentos oficiais, garantia de qualidade, dentre outros princípios que fundamentam o artigo em questão.

Nosso interesse em comentar especificamente os princípios colocados em evidência por Silva (2008), mais particularmente os aspectos acima mencionados, dá-se em função de sua proximidade com as diretrizes que fundamentam o ensino técnico agrícola, particularmente o oferecido pela rede federal de ensino profissional de nível técnico, o qual historicamente manteve interfaces entre o conhecimento científico e técnico, bem como sua aplicação prática, entendida como instrumento de formação cidadã, pois dá acesso e condições de permanência, gratuitamente e com uma qualidade desejável.

Além disso, são fortes os indicativos de seu caráter inclusivo e qualitativamente elevado, preliminarmente, sem uma análise mais acurada, mas que faz parte dos propósitos do estudo aqui proposto, o que aproxima essa modalidade de ensino do conceituado como politécnico pela escola unitária.

Propor apenas formalmente uma educação geral, que permita a apropriação de teorias e conhecimentos científicos, por si só não seria suficiente para atender a todos os requisitos do mundo do trabalho, demandando igualmente conhecimentos próprios da educação tecnológica que, nos termos descritos por Manacorda (2007), aproximam-se do que Marx denomina de “escola politécnica.”

Segundo Frigotto (1989, p. 189), a escola politécnica,

cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual e físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto com o trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que se posta como escola da sociedade futura, onde se tenha superado a divisão social do trabalho e o “trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida”, indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Desta forma, considerando que, a tecnologia do discurso utilizada nos discursos acerca da tecnologia, nos termos já colocado e discutidos à luz de Lobo Neto (2006), igualmente deve ser bastante refletido quando se trata a questão da qualidade, que igualmente não ocorre a partir da simples promulgação legal de suas diretrizes. Há que se discutir de que qualidade e quais os mecanismos para a sua efetiva garantia preconizada pelos legisladores e executivos do sistema educacional brasileiro.

A esse respeito, Silva (2008, p. 69-70) destaca ainda que, além das diretrizes constitucionais aludidas, a nova LDB, Lei 9.394/96 trata a “Educação Profissional [como] integrada às diferentes formas da educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, o que evidencia a relevância para o desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho, entendido diferentemente do termo mercado de trabalho, que é temporal, pode contemplar diferentes momentos históricos, diversos ciclos econômicos, além de mutações do próprio mercado de trabalho.

A esse respeito, Silva (2008, p. 70) acrescenta ainda que,

a educação profissional não pode mais se subordinar à lógica das críticas pouco fundamentadas que a vinculam como ‘menos educação’. Educação profissional é educação, e o ensino técnico é modalidade de educação escolar. Não pode se perpetuar a histórica ótica cultural depreciativa de ensino de ‘menor valor’, de menor ‘padrão de qualidade’, ou de ensino técnico como estratégia e instrumento desprovidos da fortuna. Pelo contrário, é um ensino de relevante papel social ainda que ante as mutabilidades do cenário econômico-produtivo e especialmente sociopolítico brasileiro.

Evidenciando mais uma vez a hábil prática da tecnologia do discurso, o legislador, seguindo as determinações constitucionais do Artigo 206, que explicita como dever do Estado para com a educação pública a garantia de sua qualidade, a LDB 9.394/96 explicita, no inciso IX do Artigo 4º, a referida qualidade, acrescentando, entretanto, **a expressão “mínimo”**, ficando o texto final da LDB com a seguinte redação: “garantia de padrões mínimos de qualidade”, o que lhe confere outra conotação e sentido.

À luz de tais considerações, é possível chamar atenção para a necessidade de constante mobilização da comunidade direta ou indiretamente envolvida com as instituições de ensino técnico agrícola, bem como as demais instituições de ensino. No sentido de garantir que os direitos constitucionais sejam efetivamente obedecidos, com destaque para o importante papel do Projeto Político-Pedagógico dos cursos, no qual a efetiva participação da comunidade em um processo de gestão democrática nas instituições de ensino é igualmente uma diretriz constitucional, devendo ser buscada e conquistada, visto que é instrumento de construção coletiva de identidade, que estabelece as diretrizes para uma concepção de educação que se quer para a formação cidadã do homem para o mundo do trabalho.

Tal processo de corresponsabilidade da comunidade, em uma práxis socioeducativa, deve ser construído gradual e continuamente, sob pena de, por omissão, perder a oportunidade histórica facultada pela Constituição Federal de 1988, assim como igualmente definida pelo Artigo 14 da LDB 9.394/96.

Os debates e as transformações decorrentes das reformas do ensino profissionalizante a partir da nova LDB – Lei 9.394/96 – e dos decretos que lhes deram os fundamentos instituidores, acabam repercutindo na organização das escolas agrotécnicas, inclusive na Escola Agrotécnica Federal de Ceres, que, a partir do processo seletivo ao Curso Técnico Agrícola de 2000 para os ingressantes de 2001, reestruturou suas matrizes curriculares e modulou sua oferta de ensino técnico.

Ainda em relação aos impactos das políticas de reforma da educação profissional decorrentes da proposta da nova LDB, considerando que sua estrutura parece mais uma “Carta de Intenções”, nos termos apontados por Saviani (2008a), o que permitiu, em decorrência de sua flexibilidade, que sua complementação estabelecida pelo Decreto 2.208/97, viabilizasse novos encaixes e redirecionamentos, inclusive a já mencionada manobra de retirada do Projeto de Lei 1.603/96, que vinha sendo debatido e sofrendo emendas no Congresso Nacional, conforme aponta Santos (2006), sendo que o referido redirecionamento se complementa com a publicação do decreto acima mencionado.

A esse respeito, Silva (2008) acrescenta ainda que a estratégia em questão decorreu do acordo entre MEC e Banco Mundial para o lançamento do Programa de Educação Profissional – PROEP –, o que resulta em um texto frágil do ponto de vista de suas bases teóricas, conforme aponta Moraes (1999, p 60) em relação aos encaminhamentos realizados pelo governo, nos quais

ao mesmo tempo em que se anuncia o programa, encaminha-se o Projeto de Lei ao Congresso, elaborado às pressas por uma equipe interna isolada, sem fundamentação teórica e clareza conceitual, cujo texto é frágil, confuso e anacrônico.

Tal redirecionamento não foi fruto apenas da vontade política dos governos dos Estados Nacionais, mas decorre de ações de organismos internacionais, representantes do capital internacional, que, dentre as vulgatas neoliberais, enfatizavam, mesmo antes da implantação das reformas em questão, a necessidade de modernizar a administração pública e aumentar sua eficiência, especificamente

as instituições federais de ensino, tanto superior quanto técnico, que passaram a trazer em seus discursos e publicações institucionais mecanismos que, contrariamente ao que estabelece a Constituição Federal, facultam que serviços considerados exclusivos do Estado obedeçam à competitividade de mercado, na qual o papel Estado passa a ser de avaliador direto das instituições de ensino, inclusive vinculando seu desempenho ao acesso ou não a recursos financeiros.

Nesta perspectiva, particularmente na fase de implementação do Decreto 2.208/97, segundo análise de Silva (2008), as escolas técnicas e agrotécnicas federais, sob a suposta argumentação quanto a seus altos custos, considerando as medidas economicistas da relação custo/aluno, passam a ser os principais alvos da reforma da educação profissional e, em decorrências de tais pressões emanadas do MEC, tais mecanismos passam a ser parâmetros para o oferecimento ou não dos cursos técnicos estruturados em forma de currículo integrado.

Acrescenta ainda Silva (2008, p. 99) que

a publicação da LDB 9394/97, em 23/12/1996, reconfigura o cenário educacional brasileiro que sofre profundas mudanças na sistemática de organização, estruturação e funcionamento da educação nacional, e especificamente da educação profissional/tecnológica.

Muitas foram feitas por parte pesquisadores e estudiosos sobre o tema, dentre os quais Frigotto, Kuenzer, Moraes, Saviani. Dentre os aspectos colocados em relevo nas análises dos referidos estudiosos, está o fato de que os propósitos do projeto neoliberal em âmbito mundial estavam acima dos reais interesses da educação nacional, o que traz como consequências graves distorções, provocando, assim, a ampliação dos debates no contexto da sociedade brasileira, principalmente a partir de 2004 com o advento do Decreto 5.154/2004, visando, desta forma, a minimizar tais distorções, mesmo que, em termos de instrumento legal e no nível do discurso.

Com o novo Decreto, em uma segunda fase da reforma do ensino profissional, foram incorporadas algumas aspirações dos seguimentos organizados que estudam, pesquisam e defendem os interesses de um sistema educacional brasileiro equânime, inclusive o ensino unitário, conforme apontam Lobo Neto (2006) e Santos (2006).

Para os autores mencionados, tais aspirações foram, em parte contempladas com a publicação do Decreto 5.154, de 26 de julho de 2004, o qual revoga o Decreto

2.208/97, fato que, acrescenta a respeito Silva (2008, p.100), “imprime uma nova reconfiguração na institucionalidade do ensino técnico na perspectiva da nova reorganização curricular”.

Além disso, o advento do novo decreto em questão, seguido da Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação, de 03 de fevereiro de 2005, oportunizou, no âmbito da sociedade, sua organização e sua participação, o que não ocorrera em relação ao decreto anterior, visto que, ainda segundo Silva (2008, p. 100), “instaura-se concomitantemente a discussão de uma proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e tecnológica que configurará alterações na recente institucionalidade do ensino técnico”.

Entretanto, há que se ressaltar que, tanto no que se refere ao processo de implementação do Decreto 2.208/97 como ao Decreto 5.154/2004, as efetivas mudanças não ocorrem como um passe de magia a partir da assinatura dos instrumentos legais. Assim, em relação às modificações do ensino técnico profissional que decorreram do primeiro decreto e que caracterizaram sua primeira fase, assim como em sua segunda fase, respectivamente tendo como fundamento epistemológico a pedagogia das competências e, de outra parte, o ensino politécnico, depende sobremaneira das transformações que eventualmente venham sofrer as práticas didático-pedagógicas que historicamente os docentes desenvolvem em suas ações em sala de aula e nas práticas de laboratório e de campo.

Coadunando com tal perspectiva, Silva (2008, p. 185) acrescenta que “qualquer política, no caso a educacional, só se torna realidade, só é implementada se os sujeitos sociais implicados no cotidiano escolar se envolverem e se comprometerem com ela.” No caso do Decreto 2.208/97, segundo Silva (2008, p. 114), “o modelo de competência requer o uso de metodologia diferenciada no processo de ensino-aprendizagem, de avaliação e pressupõem existência de ambientes adequados para este fim, frágeis para a maioria das escolas”.

É entendimento do presente trabalho, que tais fatores, como inadequação de estrutura física, material e humana, assim como a necessidade de envolvimento da comunidade afetada, direta ou indiretamente, com as instituições de ensino profissional, reproduzem impropriedades, propositadas ou não, que levaram ao fracasso da reforma implementada pela Lei 5.692/71.

Além disso, acrescenta ainda Kuenzer (2001, p. 16) em relação ao conceito de competências que, “por seu caráter polissêmico, tem ensejado múltiplas interpretações, e nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que por si só já demanda cuidados”, conforme foi apontado no capítulo anterior a respeito da noção conceitual e procedimentos metodológicos docentes adotados com a reforma, o que por si, já é fator obstaculizante e anuncia fracasso eminente.

Igualmente, em relação ao Decreto 5.154/2004, se não houver os cuidados necessários à implementação da proposta de ensino politécnico, na qual a efetiva prática interdisciplinar entre as áreas de conhecimento e os respectivos profissionais docentes e técnicos que dão suporte ao processo didático-pedagógico junto às instituições de ensino profissional, corre-se o risco de novos retrocessos e novas vulgatas neoliberais, preocupação que é um dos propósitos do presente estudo.

A esse respeito, Silva (2008) aponta que o Decreto 5.154/2004 configura-se em medida de transição, até que a proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica possa efetivamente entrar na ordem do dia, lembrando que tais debates, conforme já levantado anteriormente por Santos (2006), sempre reservam surpresas nem sempre favoráveis à maioria dos brasileiros, mas não deixam de ser mais uma possibilidade de avanço nas políticas públicas de educação profissional, as quais têm sido marcadas historicamente por descontinuidades e retrocessos.

Em relação especificamente ao ensino técnico agrícola, Silva (2008, p. 199) acrescenta:

Esta descontinuidade estimula a insegurança no contexto organizacional visto que demanda contínuas reformulações dos projetos político-pedagógicos, compromete identidades institucionais construídas no decorrer do processo histórico da educação profissional, atualmente fragilizadas no que concerne especificamente ao ensino técnico agrícola.

É necessário, neste sentido, reconhecer tal modalidade de ensino, dentre outras, como um direito do cidadão e um dever do Estado, nos termos preconizados pela Constituição Federal de 1988, o que fundamenta a necessidade de que, particularmente no caso brasileiro e em seu atual momento de desenvolvimento econômico e sociocultural, os propósitos da educação profissional estejam acima dos interesses particulares e do jogo de forças políticas e visões imediatistas que historicamente estiveram presentes em diferentes momentos históricos de

discussões sobre o tema, conforme já levantado anteriormente à luz de apontamentos de diversos pesquisadores que analisam o ensino técnico.

No contexto de tais discussões, Silva (2008) acrescenta, mais uma vez, o caráter dual que sempre esteve presente nos debates em torno do ensino técnico, assim como a presença de visões dicotômicas a respeito do tema, que “ora assume caráter moralista-assistencialista”, conforme aponta Mendonça (2006), privilegiando os desfavorecidos da fortuna e filhos das classes populares, “ora assume o caráter economicista-tecnicista”, visando a promover e dar suporte ao desenvolvimento econômico da nação.

Finalizando, Silva (2008, p. 253), em suas análises e conclusões a respeito do tema e, especificamente em relação ao ensino técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Sousa, acrescenta ainda que

Demanda repensar a política de formação docente e estabelecer novas formas de diálogo entre o campo educacional e os setores produtivos, haja vista que a educação profissional não pode se situar na ótica imediatista de atendimento esporádico do mercado de trabalho e considerando-se que esta é apenas uma das dimensões do mundo do trabalho. [...] Cabe também refletir sobre as demandas postas para o ensino fundamental e médio para dar prosseguimento ao processo de efetiva aprendizagem na educação profissional. Isso acarreta um efeito dominó ocasionado pelas incongruências no ensino fundamental/médio.

Desta forma, considerando a perspectiva de formação integral do educando e sua adequada preparação para o mundo na qualidade de cidadão, não somente como mais um insumo ao processo produtivo e ao mercado de trabalho, como quer o determinismo dos discursos que, de forma sazonal, afloram na mídia, é necessário entender quais são as diretrizes propostas e seus resultados efetivos em termos de políticas educacionais em geral e particularmente de nível técnico.

3.3 Os Desafios das Novas Concepções e Olhares: o Plano Nacional de Educação

Antes de iniciar a abordagem sobre as diretrizes dos Planos Nacionais de Educação, é pertinente relembra sobre as vulgatas neoliberais, discutidas por Lobo Neto (2006), particularmente em relação à necessidade de modernizar a administração pública e aumentar sua eficiência, para que assim sejam proporcionadas a equidade e a democratização de acesso, há que se mencionar

que tais discursos em defesa da universalização da educação e a erradicação do analfabetismo no Brasil não são novidades.

O discurso neoliberal tem invadido de forma avassaladora os mais variados campos de interesses político, social e, principalmente, econômico, mas tais retóricas são recorrentes na história brasileira. É possível afirmar que vem de longe o adiamento de soluções definitivas, efetivas e equânimes na consecução de tais propósitos.

Tais obstáculos, principalmente culturais, estendem-se do período colonial, passando pelo império, quando a cada momento histórico surgiam propostas pontuais e de caráter restrito aos ideais e crenças de seus proponentes, em geral homens com funções de Estado, mas que impunham às propostas sua marca pessoal que, mesmo eivada de fundamentos e intencionalidade, passavam longe de uma solução universalizante, isso quando saíam do discurso para a ação.

Em geral, tais propostas vinham sempre acompanhadas de obstáculos excludentes em relação àqueles que, aos valores sociais da época, eram considerados párias ou “menos” cidadãos, como os índios, os negros escravos africanos e seus descendentes, as mulheres de uma maneira geral, no que se refere ao acesso à educação formal. Isso no período colonial e no império, sendo que tais bloqueios ainda continuaram presentes durante o período inicial da república, mesmo que igualmente alguns homens de Estado, como o próprio Rui Barbosa, continuassem com suas vulgatas sobre a temática.

Especificamente no que se refere aos princípios constitucionais, desde a Constituição de 1824, outorgada por Dom Pedro I, do Ato Adicional de 1834, passando pela Constituição de 1891, houve menção em relação à universalização do acesso ao ensino formal e da erradicação do analfabetismo, mas, no que se refere aos aspectos do financiamento de tais políticas e/ou de sua gratuidade no acesso por parte dos despossuídos, há uma lacuna sobre quais as atribuições e responsabilidades, a centralização e a descentralização de poderes e responsabilidades etc.

Mesmo a Revolução de 1930, que trouxe novo alento ao processo de criação de um Sistema Nacional de Educação, embora seu caráter tenha sido efetivamente pouco restaurador, ocorrendo apenas uma mudança na hegemonia do grupo

dominante, pouco ou quase nada efetivamente mudou em relação aos discursos e ações de períodos anteriores.

Aliado a esse alento e possibilidade de avanços rumo a uma educação mais equânime do ponto de vista político, no campo acadêmico cultural, no mesmo período surge o movimento o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que trazia para o campo dos debates de então, dentre outras questões, a denuncia o caráter excludente do que denominaram Escola Capitalista no Brasil, assim caracterizado por abrigar sistemas opostos, e a consequente dualidade a ele atribuída pelos pioneiros.

Entretanto, do ponto de vista objetivo, tais denúncias, embora pertinentes, não foram suficientes para que ações políticas efetivas fossem empreendidas e que pudessem trazer mudanças qualitativamente e qualitativas significativas, as quais pudessem melhorar a educação brasileira e que, igualmente, oportunizasse equidade e universalização de oportunidades.

Com isso, o movimento dialético entre o que se aponta como um privilégio, no caso a educação propedêutica, destinado à elite dirigente, e outra profissionalizante, destinada àqueles que nasceram “destinados ao trabalho árduo e braçal”, nos termos colocados por Mendonça (2000), fizeram-se presentes nas discussões com vistas à elaboração da Constituição de 1934, na qual a educação aparece, mesmo que apenas formalmente, como um direito do cidadão e uma obrigação do Estado, mas permanece o seu caráter dual.

Cabe mencionar, entretanto, que em relação ao conceito de cidadão, por ocasião dessa fase de desenvolvimento econômico-social e cultural brasileiro, do ponto de vista legal, a Constituição de 1934 considerava como cidadão em pleno direito e exercício de sua cidadania, ainda de forma restritiva, apenas uma minoria em relação à população geral de brasileiros, mantendo ainda as características patrimonialistas e machistas do período colonial e imperial.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, a questão da universalização e da extinção do caráter dual da educação, mesmo que apenas formalmente, além da questão da erradicação do analfabetismo, estiveram formalmente presentes. Mas nem sempre o que está claro nos instrumentos legais é efetivamente cumprido, conforme já mencionado à luz das análises de Germano (2000) e Lobo Neto (2006), segundo as quais a tecnologia do

discurso, de caráter ideológico e elitista – uma vez que representa os interesses de grupos hegemônicos – usa palavras de caráter dúbio e vago para passar um discurso inclusivo, universalizante e equânime, mas cuja aplicação efetiva não chega a sair do papel.

Mais recentemente, a característica acima mencionada pode ser igualmente apontada na Constituição de 1988, na qual novamente a educação aparece com um direito e um caminho necessário para a modernidade e também como o expurgo de um passado de enorme passivo com a justiça e a democracia, mas igualmente “letra morta”, pois, conforme se verá a seguir, as ações objetivas e concretas com vista à consecução de tais propósitos continuam a ser adiadas.

Prova disso é que oportunidades recentes, como os dois planos nacionais de educação e suas metas decenais – o PNE/2001²² e o Projeto de PNE/2010²³ –, cujas metas serão analisadas especificamente em relação ao ensino técnico profissional, além da Nova LDB e suas respectivas regulamentações – a Lei 9.394/96, os decretos 2.208/97 e 5.154/04 – sempre trouxeram caráter dúbio em relação a termos técnicos utilizados em tais documentos formais, inclusive a própria noção de Sistema Nacional de Educação, conforme já apontado e discutido por Saviani (2008a), o qual está diz respeito às redes públicas e privadas, em nível municipal, estadual e federal, que aparece em diferentes momentos dos textos legais de forma equivocada e até contraditórias.

É possível afirmar, à luz das discussões teóricas até aqui desenvolvidas, que tais celeumas conceituais, tanto do ponto de vista técnico como epistemológico, são igualmente parte das estratégias da “tecnológica do discurso”, amplamente utilizada pelos intelectuais de elite, que são porta-vozes dos organismos multilaterais que

²² O processo de construção de um Plano Nacional de Educação no Brasil, da forma como uma sociedade democrática requer, é relativamente recente, visto que, após a Revolução de 1930, os possíveis avanços neste sentido, inclusive sob a influência do Manifesto dos Pioneiros de 1932, o qual ressaltava a importância da construção participativa de um PNE, proposta esta que foi importante na Constituição de 1934, mas que não foi levada a termo em função da supressão democrática da Ditadura Vargas e a Constituição Outorgada de 1937 – a Polaca. Posteriormente, sob a vigência da Lei 4.024/61, o primeiro PNE foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, posteriormente aprovado pelo Conselho nacional de Educação, sem a apreciação do parlamento. Somente no segundo PNE, Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, surge como política de Estado e de forma sistêmica, ampliando os debates e ações nas esferas federal, estadual e municipal, mesmo que não tenha sido muito efetiva tal processo de participação (Fonte: Brasil. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. **O legislativo e a sociedade construindo juntos o Novo Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009).

²³ Projeto de Lei 8.035/10, ainda em tramitação do Congresso Nacional, segundo ANPED Documento – POR UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020) COMO POLÍTICA DE ESTADO (2010, p.129) “representou importante avanço institucional, pois além de constituir-se em instrumento estruturante e de planejamento das ações dos governantes, trouxe previsão legal que determinou e exigiu monitoramento e avaliação periódica de sua execução, pela União, pelo Legislativo e ainda pela Sociedade Civil.

representam o capital internacional no âmbito de várias áreas de interesses, no caso da educação, tem-se a UNESCO, a OCDE, tendo como elemento propulsor e representante das diretrizes econômicas dos grupos hegemônicos o Banco Mundial, dentre outros.

Visando a trazer informações que sustentem as assertivas apontadas, especificamente no que se refere às metas dos PNE, há que se reportar a elementos exógenos, que estimularam tais iniciativas, assim como chamar a atenção, mais uma vez, para o conteúdo ideológico dos discursos, que mais confundem sua intencionalidade do que efetivamente apontam diretrizes firmes e verdadeiras rumo a uma “educação para todos”, visto que a simples formalização da intencionalidade não indica sua efetiva implementação nem mesmo isso se dá em razão de intenções reais implícitas.

Há que se mencionar, a esse respeito, que já ao final da Segunda Guerra Mundial, quando se reuniram aliados da frente vitoriosa, sob a liderança dos Estados Unidos, foi criada a Organização das Nações Unidas – ONU²⁴. Mais adiante, no contexto da Guerra Fria, a ONU passa a intervir com diversas ações visando à promoção do desenvolvimento humano nos países pobres e em desenvolvimento através de diversas agências relacionadas, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que, embora sejam agências independentes, são especializadas e observadoras no âmbito da ONU, segundo acordo de 1947.

O Banco Mundial e o FMI, criados durante a Conferência de Bretton Woods, em 1944²⁵, quando foram fundadas grandes organizações internacionais multilaterais, inicialmente constituídas como organizações separadas da ONU, visto

²⁴ Atualmente são 193 estados-membros da ONU, ou simplesmente Nações Unidas (NU). É uma organização internacional cujo objetivo declarado é facilitar a cooperação em matéria de direito internacional, segurança, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e realização da paz mundial. A ONU foi fundada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, para substituir a Liga das Nações, com o objetivo de deter as guerras entre países e para fornecer uma plataforma para o diálogo e contém várias organizações subsidiárias para realizar suas missões. (Fonte: Histórico ONU, disponível em www.onu-brasil.org.br, acessado em 28 de junho de 2012 às 12h10min)

²⁵ As conferências realizadas em Bretton Woods definiram o sistema Bretton Woods de gerenciamento econômico internacional, estabelecendo, em julho de 1944, as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. O sistema Bretton Woods foi o primeiro exemplo, na história mundial, de uma ordem monetária totalmente negociada, tendo como objetivo governar as relações monetárias entre nações-estado independentes. Preparando-se para reconstruir o capitalismo mundial enquanto a Segunda Guerra Mundial ainda grassava, 730 delegados de todas as 44 nações aliadas encontraram-se no *Mount Washington Hotel*, em Bretton Woods, New Hampshire, para a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. Os delegados deliberaram e finalmente assinaram o Acordo de Bretton Woods (*Bretton Woods Agreement*) durante as primeiras três semanas de julho de 1944. (Fonte: www.brasilecola.com/historiag/brettonwoods)

que o acordo de poder entre os países centrais era preponderante, em detrimento dos países periféricos, que tinham poder limitado nas decisões.

Além desse fato, já no âmbito das diretrizes universais da ONU, foi aprovada, em assembleia geral do órgão, realizada em 10 de dezembro de 1948, a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, que adota e proclama, em sua resolução 217 A (III), em seus princípios norteadores, preconiza que é direito de todos os povos e nações, assim como ideal comum a ser perseguido pelos Estados-Membros **se esforçarem** (grifo nosso) para a promoção social e a busca de melhores condições de vida através do ensino e da educação.

O artigo primeiro da referida declaração reitera que todas as pessoas são iguais, livres e têm direitos. Já o artigo segundo destaca o caráter equitativo e inclusivo. O artigo XXI reitera o direito de todos especificamente ao acesso aos serviços públicos de seu país, assim como o artigo XXIII reforça o direito à opção de escolha e de condições justas e favoráveis de trabalho e proteção contra o desemprego, inclusive o direito de organizar em sindicato para defender seus interesses (**Declaração Universal dos Direitos Humanos**, ONU, 2012).

Neste sentido, considerando a necessidade de coordenar as ações da ONU, assim como construir discursos afinados sobre toda a apologia em torno do esforço dos países-membros em promover um desenvolvimento equânime, mas, acima de tudo, pretendendo fornecer coerência política e coordenação entre os organismos que lhes dão mobilidade em cada área de interesse, mesmo que de forma autônoma, para as ações de suas agências, que são norteadas por diretrizes gerais que fundamentam as demais diretrizes específicas de cada área.

As principais agências de abrangência mundial são a Agência Internacional de Energia Atômica, a FAO, a UNESCO, o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial de Saúde (ONU, 2011). Especificamente em relação ao tema educação, a ONU tem multiplicado suas concepções ideológicas, coadunadas com os interesses do capitalismo mundial desde a década de 1940, isso feito através de suas diversas agências, mas principalmente através da UNESCO, inclusive no Brasil.

As ações da UNESCO no Brasil são presentes em diversos programas, o que será analisado a partir do **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos: educação para todos em 2015** (UNESCO, 2008).

Ainda buscando melhor contextualizar as análises a respeito dos planos nacionais de educação do Brasil, as ações coordenadas pela ONU e seus

organismos, cabe mais uma vez mencionar o papel preponderante das economias desenvolvidas na definição das políticas, as quais se alinharam com as diretrizes do capitalismo mundial a partir do período posterior à Segunda Guerra Mundial, conforme análises de Bianchetti (1999).

Nessa ocasião, com o fortalecimento dos Estados Nacionais, então sob as diretrizes de teses keynesianistas²⁶, dentre as quais a tese hegemônica do Estado do Bem-Estar, que prevaleceu e foi implementado de forma mais completa nos países centrais, tudo isso sob os olhares do FMI e do Banco Mundial, que detinham o poder e representavam os interesses do mercado financeiro mundial.

Também após a segunda grande guerra, as teses neoliberais já se faziam presentes, particularmente entre os membros da Sociedade Mont-Pelérin, fundada em 1947 por Friederich Hayek, da qual também fizeram parte Milton Friedman, além de pensadores como Karl Popper. Esta sociedade tinha como propósito principal combater as ideias keynesianas. Sob a liderança de Hayek, os pensadores neoliberais tinham como principais ideias, segundo Anderson (1995, p. 10-11), dentre outras,

[...] preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro[...] A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. [...] restauração da 'taxa natural' de desemprego, [...] reformas fiscais eram imprescindíveis para estimular os agentes econômicos.

Entretanto, as teses do grupo ficaram restritas à discussão acadêmica, visto que 'os anos dourados', particularmente a década de 1950, possibilitaram mecanismos de acumulação capitalista e certo equilíbrio social que favoreceram a permanência, por mais algum tempo, das políticas do bem-estar social. Porém, foram as crises do capitalismo avançado ocorridas na década de 1970 e o colapso do socialismo real, na década de 1980, que as teses neoliberais do estado mínimo, bem como suas diretrizes gerais em relação ao processo de desregulamentação, privatização e instauração da liberdade pura de mercado (o ideário neoliberal) espalhou-se pelo mundo, inclusive em países periféricos da América Latina, como o Brasil.

²⁶ Por teses keynesianistas e keynesianismo, tinham em John Maynard Keynes e em seu obra 'Teoria Geral do emprego, do juro e do dinheiro, onde suas teses, que ganharam destaque após a crise econômica de 1929, particularmente no início da década de 1930 tinham como premissas principais a necessidade de ações do Estado, no sentido de buscar formas de combater os desequilíbrios decorrentes da mão-invisível do mercado smithiana, fomentando o emprego, a renda e o consumo. Por keynesianismo entende-se o pensamento liberal de Keynes a partir dos seguidores de seus princípios. (Fonte: www.brasilecola.com/historiag/doutrinakeynesiana. Acessado em 28 de junho de 2012).

Bianchetti (1999) analisa que países como Brasil, México, Argentina, Chile, na América Latina, e Espanha e Portugal, na Europa, assim como outros países economicamente periféricos da Ásia e da África, em geral adotaram o modelo com o propósito de integrar-se à nova ordem internacional, num sentimento de pertencimento pouco crítico, que teve como consequência a penúria das populações mais pobres. No caso brasileiro, as políticas públicas voltadas para as áreas de educação, saúde, habitação, dentre outras, ao se guiarem por tais teses, agravaram a exclusão social dos já desfavorecidos da sorte.

Ao reportar, mesmo que superficialmente, aos aspectos históricos relacionados aos modelos de desenvolvimento econômico a partir da década de 1940, o interesse foi, além de compreender o arcabouço teórico-ideológico neoliberal, que é atualmente hegemônico, chamar a atenção para o que Bianchetti (1999) considera como necessária a construção de estratégias de combate à invasão neoliberal, entendida no sentido colocado em *Contrafogos*, por Bourdieu (1998), e realizada como uma ação de cunho intelectual, assim como também no campo social e, particularmente em relação ao tema da presente pesquisa, a educação.

Assim, visando a compreender este arcabouço e analisar as intencionalidades implícitas nos discursos neoliberais é que a presente pesquisa se reportará à **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia.

Tendo como referência norteadora o princípio de que “toda pessoa tem direito à educação”, preconizada já na década de 1940, na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, foram apontados no referido documento de Jomtien que havia à época mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos analfabetos, com destaque para o fato de que 2/3 são meninas e mulheres (UNESCO, 1990).

Assim, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem foi o objetivo preconizado pelo documento, buscando expandir as possibilidades das ações visando à consecução de tal propósito, a retórica de renovação de compromisso, também firmado por ocasião da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** há mais de 50 anos, as frases chaves que caracterizam a tecnologia do discurso, já

mencionadas por Lobo Neto (2006), tais como: universalizar o acesso à educação e promover equidade, concentrar atenção na aprendizagem, ampliar os meios e os raios de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer alianças e políticas contextualizadas de apoio, mobilizar recursos, fortalecer a solidariedade internacional.

Embora eivadas de aparentes boas intenções, as possibilidades reais de equanimidade devem ser avaliadas com bastante cuidado, pois dentro do contexto das diretrizes políticas neoliberais, a tecnologia do discurso se utiliza de sutilezas semânticas do verbo para delegar à própria sociedade a garantia de mecanismos de ação que facilitem a consecução dos propósitos preconizados, o que em princípio deveria ser papel do Estado.

Desta forma, os Estados Nacionais signatários da Conferência de Jomtien, dentre os quais o Brasil, assumiram um compromisso com as metas da educação para todos, o que requer ações em três níveis: ações diretas em cada país; cooperação entre grupos de países com características e interesses similares; cooperação da comunidade mundial (UNESCO, 1990).

No que se refere às ações em cada país, serão analisadas agora as metas dos planos nacionais de educação de 2001 e 2010, assim como a recente realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. Será feita também referência ao já mencionado Relatório de Monitoramento de Educação para Todos: educação para todos em 2015 (Brasil, 2008), que, em função de seu caráter avaliativo em relação às metas estabelecidas e aos progressos efetivamente realizados em relação a Jomtien, trazem elementos que permitem analisar a estratégia recorrente de procrastinação na consecução de direitos universais e equidade de acesso e de oportunidades a todos os cidadãos em suas igualdades e diversidades.

Ficou estabelecido, como objetivo geral da Conferência de Jomtien, “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”. Para tanto, objetivos e metas intermediárias foram estabelecidas, como diretrizes norteadoras das ações de cada país signatário, as quais deveriam ser especificadas em planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação, indicando metas, critérios de avaliação e resultados esperados em determinado período de tempo. Assim, as metas gerais passariam a ser referência de “piso” e não

de “teto”, pois, para o desenvolvimento contínuo das ações educativas, tais metas são ajustadas à medida que se avalia sua consecução ou não.

Neste sentido, à luz do relatório da UNESCO (2008), que avalia progressos desde a Conferência da Tailândia, em 1990, a posição brasileira em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação – IDE – foi a 53ª, considerada intermediária em relação ao alcance dos objetivos e das metas propostas. Assim descrevem a posição do Brasil: “está entre os países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir o conjunto de metas”.

Assim, é possível inferir que, conforme já reportado anteriormente, mesmo que os instrumentos legais e demais mecanismos instituidores apontem para uma educação universalizante, equânime e que contribua para a imediata erradicação do analfabetismo brasileiro, assim como a emergência, de tempos em tempos, de acalorados discursos em defesa de tais propósitos. No caso brasileiro, o efetivo acesso a tais direitos continua a ser postergado.

O Plano Nacional de Educação de 2001, aprovado Congresso Nacional Brasileiro em 2001, o qual, já na parte introdutória do documento, deixa presente as retóricas que caracterizam as tecnologias do discurso, pois se reporta a fatos históricos e discursos em defesa da universalização da educação e da erradicação do analfabetismo, inclusive ao primeiro PNE, formalmente constituído em 1962, não na forma de Projeto de Lei, mas por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, sob a vigência da LDB, Lei 4.024/61. Ainda a respeito do PNE de 2001, o referido plano foi igualmente encaminhado ao Congresso Nacional em forma de projeto de lei, no qual estavam previstas estratégias e ações visando à consecução dos propósitos então preconizados.

Há que se chamar a atenção para o fato de que já àquela ocasião o Brasil, como signatário de Jomtien, trazia em seus objetivos e metas para a educação, no projeto de lei do PNE/2001, ações coadunadas com aquelas estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos e recomendações decorrentes da reunião organizada pela UNESCO em 1990, cabendo lembrar, mais uma vez, sob os olhares vigilantes do Banco Mundial, dentre outros organismos multilaterais que representam interesses do capital internacional.

Mesmo não sendo objeto específico da presente análise, mas considerando o público jovem que geralmente ingressa nos cursos técnicos, constam do relatório da UNESCO informações relativas ao ensino médio e à faixa etária que interessa a esta

pesquisa. Segundo dados do IBGE referentes a 1997, citados no PNE/2001, existiam no Brasil 16.580.383 jovens na faixa etária entre 15 e 19 anos, dos quais 5.933.401 – 30,8% do total – estavam matriculados no **ensino médio**. A taxa de analfabetismo de então era de 14,7%. (MEC/INEP/SEEC, Informações Estatísticas de 1996 e Censo Escolar de 1998)

Trazendo a atenção para as ações do Governo de Goiás voltadas para a educação, reporto-me, nesse momento, ao público jovem mencionado, de 15 a 19 anos, que estava, entre 1999 e 2006, devidamente matriculado no ensino fundamental e médio, lembrando que a instituição de ensino profissional em análise tem, historicamente, como clientela, tal público.

Em Goiás, segundo dados do Censo Escolar 1999-2006, foi possível perceber evidências de discrepâncias numéricas entre o ensino fundamental e o médio. Nesse interregno, houve redução de 8,1% no número de matrículas no ensino fundamental, de 1º a 9º ano, passando de 1.378.765 matrículas em 2000 para 1.313.341 em 2006, período em que a população goiana cresceu ano a ano. Entretanto, no que se refere ao ensino médio em Goiás, ocorreu um crescimento de 10,3%, passando de 254.548 matrículas em 2000 para 280.747 em 2006.

Desse público de estudantes goianos, em 1999, 3.896 estavam matriculados na rede federal presente no estado e outros 208.491, 2.237 e 25.095 estavam respectivamente matriculados nas redes estadual, municipal e particular. Em 2006, esse público era de 1.524 matriculados na rede federal, 242.515 na estadual, 715 na municipal e 35.993 na particular.

Tais informações permitem evidenciar que houve significativa redução, no período analisado, no número de matrículas nas redes federal e municipal, respectivamente 60,9% e 68%. Estes alunos migraram para as redes estadual e particular, que tiveram crescimento de demanda de, respectivamente, 16,3% e 43,4%. Certamente tal fenômeno de migração é fruto das políticas públicas neoliberais voltadas para a educação da década de 1990, conforme vem sendo discutido, inclusive, em relação à rede federal goiana. Já mencionamos anteriormente que os *Campi* de Rio Verde e Urutaí, ao contrário do ocorrido em Ceres, praticamente extinguiram o ensino médio em função do Decreto 2.208/97.

Desta forma, no que se refere à faixa etária de maior interesse da presente pesquisa, jovens entre 15 e 19 anos, em Goiás o número de alunos matriculados no

ensino médio em 1999 era de 147.437, aumentando em 2006 para 224.759, um crescimento de 52,4%.

O movimento migratório de alunos das redes federal e municipal para as redes estadual e particular, além de evidenciar que o foco de atenção das políticas públicas educacionais nessa modalidade de ensino voltava-se para a formação propedêutica e urbana, uma vez que, como já discutido essas ditas políticas neoliberais visavam a extinguir a rede federal de escolas técnicas e agrotécnicas, consideradas onerosas. No caso da rede municipal, o fenômeno ocorre a partir do fechamento e da extinção das escolas rurais na maioria dos municípios, inclusive em Ceres e região.

Entretanto, as discussões teóricas realizadas ao longo dos capítulos anteriores permitem enfatizar que essa modalidade de ensino, o ensino propedêutico, não prepara os jovens da faixa etária em foco para o mundo do trabalho, postergando, assim, sua inserção no mercado de trabalho e o exercício da cidadania para mais tarde, após terem cursado uma faculdade, geralmente particular e noturna, uma vez que essa formação profissional é a única opção, pois para muitos o caminho é o abandono do ensino formal e a imediata inserção no mercado de trabalho, porém, na maioria dos casos, sem a qualificação mínima exigida pelo mercado de trabalho.

Tal fenômeno representa perdas significativas quanto ao exercício da cidadania por parte desses jovens, além de sobrecarregar as famílias, já historicamente excluídas de muitas oportunidades de acesso a melhor renda e melhor qualidade de vida, visto que tais despesas representam inversões de recursos, já escassos, na formação dos filhos, quando isso é possível, visto que boa parte das famílias nem isso podiam almejar.

No que tange ao fenômeno preocupante, mas que igualmente é presentes em Goiás, que é a distorção idade/série, ainda segundo o Censo Escolar 1999-2006, mesmo que as taxas de abandono e reprovação tenham permanecido percentualmente com pequenas alterações entre 1999 a 2005, nas redes federal, estadual, municipal e particular, respectivamente de (3,8%), (20,0%), (11,6%) e (2,3%) em 1999 e, em 2005, 2,3%, 18,1%, 10,6% e 2,7%, houve ligeira redução geral de 18%, em 1999, para 16,2%, em 2005.

O atraso do fluxo é mais elevado na 1ª série e essa distorção idade/série, na maioria das vezes, acontecem em razão de repetência, abandono e posterior retorno observado no ensino fundamental. Entretanto, o percurso do ensino médio também prejudica o fluxo contínuo do discente em vista da alta seletividade interna. [...] Constata-se que a maioria dos alunos matriculados no ensino médio não é mais adolescente, e sim, de adultos que, certamente, já estão inseridos no mercado de trabalho e frequentam o ensino noturno (GOIÁS, 2008, p. 35).

Da mesma forma, em relação à evolução quantitativa no número de alunos que concluíram o ensino médio por dependência administrativa em Goiás, entre 1999 e 2005, conforme o Censo. No período, houve crescimento geral de 11,8% no número de formandos, assim como reduções percentuais nas redes federal e municipal, respectivamente 82,7% e 90,6%, enquanto nas redes estadual e particular ocorre um aumento de 13,9% e 16,4%, respectivamente.

Retomando as discussões em relação às metas do PNE/2001 em nível nacional, que previam dobrar a quantidade de matrículas no ensino médio até 2006, considerando como ano base 2001, com um universo de 8.398.008 jovens na faixa etária de 15 ou mais anos de idade, e ainda a meta de quadruplicar esse número até 2010, o que de fato não foi concretizado conforme veremos.

Ao buscar informações atualizadas nas estatísticas do INEP e do IBGE para obter parâmetros de análise, constatei, mais uma vez a tecnologia do discurso e documentos formais, onde a simples menção de que a meta é duplicar ou quadruplicar não indica por si que haverá avanços em relação ao público é o foco de interesse da presente pesquisa, visto que a consecução dos resultados passa longe do proposto e sem um mecanismo participativo de aferição, certamente novas metas pirotécnicas surgirão, permanecendo assim a exclusão dos mais pobres.

Segundo o Primeiro Censo da Educação Profissional (MEC, 1999), especificamente em relação à presença de metas claras e objetivamente delimitadas, observou-se que elas não existiram, mas o diagnóstico censitário em questão apontou que o principal fator/problema era a pequena oferta e as limitações começavam pelos poucos números de vagas existentes nos estabelecimentos públicos, especialmente na rede federal, com 152 escolas.

As informações estatísticas do levantamento acima indicavam que, em relação aos concluintes de cursos técnicos na área agropecuária, que, em 1988, receberam o título de Técnico Agrícola 7.959, houve crescimento, visto que no período de análise posterior, 1996, foram titulados 8.768 técnicos. Crescimento de

10,2% mas aponta ainda o documento que, mesmo assim, tal crescimento foi pouco significativo em relação à demanda, segundo análises presentes no Primeiro Censo da Educação Profissional elaboradas pelo próprio MEC em 1999.

O PNE/2001, especificamente no que tange às Diretrizes para a Educação Tecnológica e a Formação Profissional, também se mostra sob a influência da UNESCO e dos demais órgãos representantes dos interesses do grande capital internacional e dos princípios neoliberais, considerando o receituário do Banco Mundial sobre o tema, tinha finalidade implícita promover um desmonte na estrutura do sistema público de educação brasileiro e instaurar sua mercantilização, conforme assevera Frigotto (2003).

Dentre as diretrizes do PNE 2001, será dado destaque àquelas que se relacionam mais diretamente com a formação do técnico agrícola. São elas:

Diretriz 8: Estabelecer, com a colaboração conjunta entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFET, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas para a formação de professores para a educação tecnológica e a formação profissional – **colocadas em destaque por seus impactos negativos aos fazer cumprir o Decreto 2.208/97, conforme já discutido anteriormente com base nos autores de teses sobre essa temática**²⁷.

Diretriz 9: Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade da federação possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em relação à formação de formadores e ao desenvolvimento metodológico – **igualmente colocado em destaque, uma vez que fazia parte da estratégia de desmonte a criação de Organizações de Interesse Social, as OS.**

Diretriz 10: Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional – **igualmente estratégia de transferência de recursos do setor público ao setor privado, como tem ocorrido com o nível superior de ensino.**

²⁷ A partir do primeiro grifo relativo à Diretriz 8, assim como nas demais diretrizes, 9, 10, 11, 12, 13, 14, os trechos negritados e comentários adicionais são de responsabilidade do autor.

Diretriz 11: Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a criação de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa – **também estratégia de precarização do trabalho docente e da qualidade, onde o que está escrito destaca a democratização do acesso.**

Diretriz 12: Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolaridade e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região – **onde se lê reorganizar, leia-se desmontar e/ou sucatear.**

Diretriz 13: Estabelecer, junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura, cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental – **dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável, isso “para não dizer que não falei das flores”, pois faz parte da tecnológica do discurso trazer novidades amplamente aceitas e que fazem pano de fundo para as reais intenções, estas implícitas.**

Diretriz 14: Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e o retreinamento de trabalhadores, com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com melhores condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda – **ou, melhor dizendo, sob a influência do MTE, o fortalecimento do Sistema S.**

Diretriz 15: Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação tecnológica e à formação profissional (PNE, 2001).

Buscando levantar informações que possam sustentar as assertivas de Frigotto (2003), assim como os comentários destacados em relação às diretrizes do PNE/2001, recorreu-se aos dados do Censo Educação Profissional de 1999, considerando ser este o foco da atenção da presente pesquisa.

Conforme se pode observar no Quadro 10, assim como ocorrido no ensino superior, igualmente houve uma significativa evolução quantitativa na oferta de vagas na rede privada, conforme já ressaltado por Franco (1994) e Germano (2000). Essa expansão é decorrente das políticas empreendidas ainda na década de 1970,

que foram parcialmente mantidas posteriormente, sendo seus reflexos ainda presentes em pleno século XXI.

Quando se analisa o número total de matrículas no ensino profissionalizante brasileiro, seja federal, seja estadual, municipal, privado ou oferecido pelo Sistema S, visualizando cada rede separadamente, foi possível verificar a predominância das redes privada e estadual, em detrimento das redes federal e municipal.

Quadro 10
Comparação educação profissional técnica entre redes no Brasil

Brasil	Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.	Sist. S²⁸
Total de matrículas	716.652	101.001	265.772	37.150	312.729	48.296
N. Instituições	3.948	150	800	342	2.656	409
N. Cursos	5.018	594	1.448	268	2.708	498
N. concluintes	91.358	8.821	37.339	5.103	40.095	7.972
Concluintes (%)	100%	9,65%	40,87%	5,59%	43,89%	8,73%
Faixa etária < 20 anos	400.680	61.603	145.521	22.642	170.914	19.374
Faixa etária < 20	100%	15,37%	36,32%	5,65%	42,66%	4,83%

Fonte: MEC/INEP/EDUCACENSO – Censo Educação Profissional 1999. Disponível em www.mec.gov.br, acessado em 14/10/2011. (adaptados pelo autor, 2011)

No que tange ao número de instituições do sistema S – que proporciona uma profissionalização pontual e aligeirada – constata-se, no quadro a seguir, o destaque dos indicadores, expressivamente maiores, do número de concluintes. Entretanto, do ponto de vista científico, não se deve comparar educação profissional integral com educação profissional pontual, uma vez que realidades e públicos-alvo diferentes não são passíveis de comparação, sob o risco de distorcer a realidade. Portanto, o quadro a seguir não deixa de ser tendencioso, o que não é mera coincidência, visto que, por ocasião de seu levantamento e publicação, em 1999, havia uma forte ação política do MEC no sentido de justificar a pertinência da implantação do Decreto 2.208/97, no qual a tecnologia do discurso apregoava que os elevados custos das escolas da rede federal profissionalizante, particularmente aquelas de caráter integral, poderiam ser vantajosamente substituídos pela metodologia do Sistema S, a já mencionada estratégia de desmonte da rede federal de ensino técnico.

Se as informações constantes no mesmo quadro forem observadas com mais atenção, é possível verificar que, em relação à faixa etária jovem, com menos de 20 anos, público reiteradamente apontado como prioritário para o desenvolvimento do

²⁸ Cabe observar que os números do Sistema S já estão incluídos junto à rede privada, mas, no relatório censitário de 1999, foram colocados em destaque, certamente como mais um mecanismo de convencimento e estratégia do MEC/TEM, sob orientação dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, na operação desmonte da rede federal de ensino profissional de nível técnico composto pela escola técnicas e agrotécnicas federais, conforme já mencionado anteriormente.

país, especificamente no que tange a sua qualificação e inclusão no mundo do trabalho, a rede federal, que em número total de concluintes de seus cursos profissionalizantes em geral representa percentualmente 9,65% do total, especificamente em relação a este público jovem, no que tange ao montante de matrículas, tem este percentual aumentado para 15,37% do total.

Assim, especificamente em relação à rede federal, da qual faz parte a instituição objeto de análise da presente pesquisa, há que se destacar, em relação ao público jovem, com idades abaixo de 20 anos, um relevante aumento no percentual de concluintes, visto que se trata de um público que, geralmente, ainda não se inseriu no mundo do trabalho e se encontra em fase de formação como cidadão, indicando, assim, a relevância da rede federal na formação integral desse público, conforme já apontaram Sobral (2005), Santos (2006) e Silva (2008), visto que os percentuais de conclusão se aproximaram das demais redes em relação ao público jovem.

Entretanto, contrariando a tecnologia do discurso e trazendo a realidade aos olhos menos atentos, os dados mencionados sobre o Sistema S, permitem constatar que o percentual cai de 8,73%, no que se refere ao número total de concluintes, para 4,83% de atendimento, se considerarmos a faixa etária abaixo de 20 anos.

Isso é, também, indicativo de que seu público alvo é outro, particularmente adultos já inseridos no mundo do trabalho e que podem pagar pelos cursos, ainda que tal sistema seja subsidiado pelas contribuições sociais compulsórias, além de receber recursos públicos. Assim, também é possível inferir que o jovem com menos de 20 anos não é o público alvo prioritário do Sistema S.

Especificamente no que se refere ao Estado de Goiás, onde se insere o Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* – é possível comprovar que, considerando o papel do setor público em relação às regiões e aos setores de menor desempenho econômico, particularmente onde o Estado-nação representa os interesses da elite dominante. Considerando, ainda, a perspectiva neoliberal, no caso goiano o papel das redes públicas, principalmente a federal, foi mais significativo, tanto em relação ao total de matrículas, quanto em relação ao público jovem com menos de 20 anos,

Além disso, é possível reiterar a pouca efetividade da rede privada, particularmente do Sistema S, no que tange ao público em questão, o que permite inferir que, por se tratar de um segmento populacional ainda sem qualificação e renda, visto que a grande maioria desse público ainda não se inseriu no mundo do

trabalho e, portanto, não tem recursos financeiros pessoais e, muitas vezes, nem familiares para fazer frente às despesas com a qualificação oferecida pela rede privada, opta, assim, quando é possível ter acesso e apoio dos familiares, pela rede pública estadual, em primeira instância, assim como na rede federal, a qual, por ocasião do Censo Escolar de 1999, possuía seis instituições, conforme mostra o Quadro 11 a seguir.

Cabe observar que não foi possível fazer análises em relação aos concluintes dos cursos técnicos em Goiás, visto que os dados foram disponibilizados apenas de forma agregada às demais unidades federativas do Centro Oeste, mas, considerando a análise realizada em relação ao ensino médio em Goiás, em que ficou evidenciada uma redução de 82,7% no número de concluintes dessa modalidade de ensino na rede federal goiana, assim como considerando a redução da demanda observada no *Campus Ceres* quando, em 2000, ofertou apenas cursos pós-médio, o que certamente levaria ao seu fechamento se assim mantivessem suas decisões administrativas, sob as diretrizes do MEC e do Decreto 2.208/97. É possível inferir que, também em Goiás, tal fenômeno se repete, inclusive ocorrendo a mencionada migração dos jovens para as redes estadual e particular, conforme análise anterior.

Quadro 11
Comparativo da educação profissional técnica entre redes em Goiás

Goiás	Total	Fed.	Est.	Mun.	Priv.	Sis. S
Total de matrículas	19.571	4.709	8.116	580	6.166	325
Matrículas (%)	100%	24,06%	41,47%	2,96%	31,51%	1,66%
N. Instituições	145	6	45	16	78	9
N. cursos	144	31	45	7	61	11
N. concluintes	Não	Disp.	Disp.	Apenas	Região	CO
Faixa etária < 20 anos	7.363	2.463	3.376	330	1.194	23
Faixa etária < 20 (%)	100%	33,45%	45,85%	4,42%	16,22%	0,31%

Fonte: MEC/INEP/EDUCACENSO – Censo Educação Profissional, 1999. Disponível em www.mec.gov.br. (acessado em 14/10/2011, adaptados pelo autor)

Assim, considerando as análises conclusivas a respeito do Censo em foco, é possível afirmar que a educação profissional no país se dá com maior intensidade no setor de serviços, no qual estão 68% das matrículas, levando em conta os três níveis da educação profissional. Na sequência, aparece o setor da indústria, com 24,2%,

seguido pela agropecuária e pela pesca, com 4,1% dos alunos matriculados. Em último lugar na distribuição das matrículas está o setor de comércio, com 3% do total.

Conforme já abordado por Santos (2006), o qual aponta desvios de propósitos das pretensões da Lei 5.692/71, quando propôs universalizar o ensino técnico profissional, o que realmente ocorreu foi a tendência de cumprir a Lei, sem preocupações com as reais necessidades da população assistida.

Isto, aparentemente se repete, em maior ou menor grau, na tendência de oferta de cursos de menor custo e mais lucrativos, visto que é o setor privado quem tem atendido de forma mais significativa às demandas do setor de serviços. Por outro lado, esse segmento, tem criado mecanismos de estímulo a tais demandas, é o segmento privado, ao começar a exigir no processo de seleção para os cargos disponíveis no mundo do trabalho, domínio em informática, certificação de curso de qualificação técnica, documentos estes considerados pré-requisitos para a aceitação do currículo na fase inicial do processo seletivo, estimulando assim a demanda por tais cursos, predominantemente oferecidos pela rede privada.

O EDUCACENSO (1999) revelou ainda que, dos 33 mil cursos de Educação Profissional pesquisado, a grande maioria, 83,5%, está voltada para o nível básico.

Neste sentido, é possível inferir que pela grande quantidade e diversidade de cursos oferecidos, a precisão da análise fica prejudicada, mas, mesmo assim, ainda é possível afirmar que, os resultados estão coadunados com as políticas neoliberais para educação profissionalizante.

Frutos da parceria MEC/MTE, do programa PROEP, todos como pano de fundo das diretrizes do Banco Mundial conforme já discorrido anteriormente, se observarmos a forma com foi divulgado o Censo, dando destaque significativo e intencional ao Sistema S, certamente, foi mais uma estratégia e/ou um primeiro passo firme aos propósitos de dismantelar a rede federal de ensino técnico profissional.

Desta forma, ainda buscando avaliar as metas e resultados alcançados em relação ao PNE 2001, o Relatório UNESCO aponta que, tendo como referência a existência de 8.398.008 jovens de 15 anos ou mais matriculados no Ensino Médio em 2001, a meta de dobrar o atendimento até 2006 passou longe de ser atingida, visto que o que realmente ocorreu foi o número de 8.906.820 matriculados em 2006,

quanto menos ainda se propõe sua quadruplicação em 2010, o que demonstra pouco critério no estabelecimento de metas ou mesmo na implementação de ações efetivas para a sua consecução (UNESCO, 2008).

Entretanto, no mesmo Relatório UNESCO mencionado são elencadas algumas medidas que facultariam a promoção da inclusão, qualidade e garantia de financiamento, que mesmo que sejam indicativos de que o caminho está sendo, positivamente, percorrido, não quer dizer que tais ações serão suficientes, visto que são anos e anos que estabeleceram uma lacuna cuja transposição requer esforços significativos, bem como é imprescindível que tais ações saiam do campo do discurso, como tem sido observado historicamente e apontado no presente texto.

Finalizando, o Relatório da UNESCO (2008, p. 37) destaca, em suas considerações finais em relação ao Brasil, que:

Observa-se, ao exame dos indicadores educacionais, que o alcance das metas de Dacar até 2015 constitui considerável desafio para o país, especialmente em razão das graves desigualdades. Por outro lado, verifica-se que iniciativas de políticas educacionais destinadas a alcançá-los estão presentes no âmbito federal e certamente nas esferas dos estados e municípios. [...] O Brasil conta com algumas condições favoráveis, comparadas há anos anteriores, entre elas a retomada do crescimento econômico, e em consequência mais recursos financeiros para a área educacional bem como a diminuição do crescimento demográfico. [...] É evidente que apenas políticas educacionais não serão suficientes para modificar os ainda baixos níveis de escolaridade da população brasileira. O acesso à renda, aos serviços públicos e aos bens culturais está entre os fatores imprescindíveis à redução das desigualdades nas condições para que o avanço na escolarização seja realizável para todos. O alcance dos objetivos de EPT depende também da capacidade da sociedade civil de exercer a defesa da educação para todos, atuando principalmente no controle social das políticas governamentais e junto à comunidade internacional, como sugere o *Relatório de Monitoramento Global de 2008*. À UNESCO cabe o relevante papel de articular todas as forças na direção das metas firmadas em Dacar.

Ainda em relação ao Relatório da UNESCO, mais especificamente no que se refere ao ensino técnico profissionalizante, considerando as Políticas Públicas Educacionais e Metas Educação para Todos – EPT –, o documento dá destaque para a elaboração e a publicação, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, igualmente uma recomendação de Jomtien, reiterada na reunião de Dacar, quando estiveram presentes 164 países, visando a avaliar os progressos em relação aos programas EPT.

Em relação ao PDE/2007, cabe destacar, mais uma vez, considerando que o foco e o propósito do presente estudo é o ensino técnico agrícola, a meta foi duplicar a capacidade de atendimento das redes públicas de educação profissional e tecnológica até 2010, assim como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o propósito, dentre outros, de verticalizar a oferta e fortalecer arranjos produtivos nas regiões em que se inserem os IFET.

Outra meta consistia, além da geração de emprego e renda, incluindo, além de jovens de 15 anos ou mais, adultos alfabetizados ou não, através dos programas Escola de Fábrica, e Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, além de programas de bolsas estudantis, como o PROJOVEM.

Assim, buscando amparar as análises e as críticas em bases teoricamente sustentáveis, pesquisou-se o relatório final de outro censo escolar, que trata especificamente da educação técnica de nível médio. (MEC/INEP, 2006)

A partir desse relatório censitário foi possível verificar que houve um crescimento de 26,9% no número de matrículas entre 2003 e 2005, assim como cresceu em 18,7% o número de estabelecimentos de ensino profissional, totalizando, assim, 748 mil alunos matriculados em 20 áreas profissionais, lembrando que, a partir do Decreto 5.154/2004, que modificou o Decreto 2.208/97, os cursos técnicos concomitantes passaram, novamente, a ser integrados ao ensino médio, assim como cada aluno passa a ter uma única matrícula, lembrando que pelo decreto anterior, com a concomitância eram duas matrículas. Uma para o ensino médio e outra para o técnico.

A esse respeito, buscando comparar os indicadores de desenvolvimento das redes de ensino técnico profissional entre o Censo de 1999 e o mais recentemente disponível, o Censo Escolar Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2006, o qual, além de informar sobre os dados censitários referentes aos anos de 2003 a 2005, faz menção às transformações de diretrizes distintas daquelas anteriormente colocadas em ação com o advento da nova LDB, a Lei 9.394/96, considerando igualmente as informações do Quadro 12, destacam-se apenas os dados de 2005, mesmo porque são muito similares aos de 2003 e 2004, cabendo, entretanto, dar destaque às discrepâncias entre os anos em questão.

Sobre esse aspecto das informações censitárias em questão, foi possível perceber que ainda era mantida uma predominância em relação à oferta de vagas

por parte da rede privada, mas, no que se refere ao público jovem, especificamente à dos cursos da área de agropecuária, novamente a rede pública, mais precisamente a federal, destaca-se, visto que, mesmo possuindo apenas 4,5% de todas das instituições de ensino profissional, em 2005 as redes estadual e federal registraram, respectivamente, 27,6% e 11,9% das matrículas. Em 2005, do total de 747.892 matrículas, 50.485 eram na área agrícola.

Quadro 12
Educação profissional técnica entre redes no Brasil – Censo 2006 (%)

Brasil	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Número de matrículas	747.892	11,9	27,6	3,3	57,2
Número de Instituições	3.294	4,5	20	4,2	71,3
Curso destaque – Saúde	31,5	-	-	-	-
Curso destaque – Indústria	18,6	-	-	-	-
Curso destaque – Gestão	14,8	-	-	-	-
Curso destaque – Informática	14,1	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP/EDUCACENSO – Censo Educação Profissional 1999. Disponível em www.mec.gov.br. (acessado em 14/10/2011, adaptados pelo autor)

Foi possível identificar, também, no mesmo censo, que 34% do público com menos de 20 anos estava matriculado em cursos profissionalizantes básicos, técnicos e igualmente nos cursos agrícolas, nos quais foi observada a maior concentração dessa faixa etária – com 68% –, superada apenas pela área de comunicação, com 71,2%, seguida de perto pelo curso de informática, com 61,4%.

Especificamente em relação aos indicadores do Censo 2006 para o ensino profissional no Estado de Goiás, do total de 10.554 matrículas, 6.578 são na rede privada e 3.595 na rede federal, respectivamente 62,33% e 34,06%, e, em menor quantidade, 301 matrículas na rede estadual e 72 na municipal.

Em Goiás, cabe apontar que, ao contrário dos indicadores em nível nacional, a rede estadual tem pouca participação percentual, assim como a rede federal é significativamente maior e mais representativa, conforme já apontado em relação ao Censo 1999, pelas características econômico-sociais peculiares ao estado, que no segmento da produção agropecuária uma de suas principais fontes geradoras de renda, emprego e receitas com exportações de seus produtos, principalmente *in natura*.

Igualmente fruto de recomendações dos organismos internacionais multilaterais, mas também por medidas legais, tais como a Lei 9.394/96 e os decretos 2.208/97 e 5.154/2004, instituídos gradativamente no Brasil, a partir da

Conferência de Jomtien, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, que, dentre outros propósitos, buscou, de forma ampla e participativa, refletir sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação, o qual, após a referida conferência, foi transformado em Projeto de Lei PNE 2011-2020, no qual estão presentes, mais uma vez, as diretrizes históricas, como a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, assim como metas pontuais, que são reiteradas vezes colocadas nos instrumentos legais e recheiam os discursos, mas que efetivamente ainda estão longe de serem reais.

A CONAE 2010 foi planejada e realizada de tal forma a permitir um amplo debate sobre a educação, no qual o poder público e a sociedade civil se fizeram presentes todos os momentos, desde as reuniões no âmbito dos municípios e unidades federativas, assim como com entidades representativas dos diversos segmentos sociais, que igualmente se reuniram para refletir e contribuir na concepção do documento base que norteou a conferência.

Especificamente em relação ao ensino profissionalizante técnico de nível médio, a Meta 11 propõe duplicar o número de matrículas, embora não mencione o ano base ou mesmo o indicador de referência, assegurando a qualidade da oferta, a partir da expansão das matrículas dos IFET, do fomento às redes estaduais e privadas que oferecem igualmente essa modalidade de ensino, além de fazer uso da educação a distância. Com isso, o que se pretende é elevar a taxa média de conclusão dos cursos técnicos para 90%, assim como o índice de relação professor/aluno para 1/20.

Aparentemente, a CONAE e o Projeto de PNE 2010 são avanços em termos teóricos e práticos no que se refere à efetiva busca de universalização de acesso à educação, visto que as ideias foram amplamente discutidas, o que realmente é um aspecto positivo. Mas não se pode precipitar a presente análise a partir dessa primeira impressão e ingenuamente acreditar que tudo está resolvido, conforme nos alerta Bianchetti (1999), em suas análises sobre “Modelos Neoliberais e Políticas Educacionais”, visto que, na qualidade de modelo hegemônico, o neoliberalismo tem sido hábil na arte de jogar com palavras, ou com a tecnologia do discurso, conforme Lobo Neto (2006), assim como tem sido utilizado pelos organismos multilaterais como FMI, Banco Mundial, OMC, OIT, UNESCO, OCDE, dentre outros, os quais

possuem intelectuais preparados para construir tais retóricas sobre os mais variados temas, inclusive educação. Ainda segundo Bianchetti (1999), no contexto das políticas neoliberais para a educação, esse mecanismo, considerado democrático, respeita a lógica econômica e obedece a um juiz “imparcial” – o mercado.

Em relação à educação, o mercado supõe uma relação entre a oferta do serviço educativo e a demanda da sociedade, de onde desprendem as propostas de descentralização e delegação aos estados e municípios, além do envolvimento direto da comunidade na operacionalização e na gestão, o que impulsiona uma “atomização” educativa do tipo pós-moderno, perdendo, assim, a característica de Sistema Nacional de Educação, conforme defendido e mencionado anteriormente no presente capítulo por Saviani (2008a).

Entretanto, no Brasil, age-se como se existisse de fato um suposto sistema educacional, e que ele “estivesse adequadamente organizado e funcionando satisfatoriamente. Por isso, a formação dos educadores [e dos alunos] está toda ela voltada para a micro educação” (SAVIANE, 2008a, p.5). É por isto que as preocupações macro em educação são relegadas à serem pensadas por setores especialistas em educação e os níveis e cursos são pensados na micro esfera.

Neste sentido, observa-se que os cursos técnicos profissionalizantes fazem parte da micro educação e constituem uma opção para a classe trabalhadora em nível de ensino médio. Neste nível de ensino, ainda prevalece a dualidade secular, segundo a qual o ensino médio propedêutico prepara os filhos da classe dominante para o ingresso no ensino superior e o ensino médio profissionalizante prepara os filhos da classe trabalhadora.

3.4 Ensino agrícola: espaço de conflitos, descontinuidades e contradições

A análise, nesse momento do texto, da modalidade de ensino técnico agrícola, especificamente no Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, e de suas respectivas diretrizes instituidoras, antes e após as reformas dessa modalidade de ensino profissional em decorrência da Lei 9.394/96, bem como as percepções comparativas dos docentes e relativas às teorias que orientaram as metodologias pedagógicas em cada período histórico analisado, que são a Escola Fazenda, Modular (Decreto 2.208/97) e Integrado (Decreto 5.154/04).

Preliminarmente, antes mesmo de realizar uma análise específica de cada período de formação técnica decorrente das legislações, considerando alguns indicadores econômico-sociais e profissionais, de forma comparativa, conforme pode ser observado nas tabelas 01, 02 e 03, refleti sobre os impactos da formação recebida na atual situação dos informantes como profissionais e cidadãos do mundo.

Além da perspectiva dos egressos, os apontamentos e os depoimentos escritos fornecidos por egressos de diferentes fases do curso permitem a análise de percepções e informações sobre a realidade do técnico agrícola no mundo do trabalho, isso feito a partir da análise de indicadores econômico-sociais e profissionais e os impactos da formação recebida nos períodos Escola-Fazenda, de 1997 a 1999, Decreto 2.208/97, de 2000 a 2006, e 5.154/04, em 2007.

Especificamente em relação à renda familiar dos informantes antes de seu ingresso, comparada com a renda pessoal após egresso do curso técnico, conforme Tabela 01, primeiramente, em relação ao período Escola-Fazenda, pode ser observado que ocorre uma significativa evolução percentual nos extratos de renda individual acima de cinco salários mínimos, assim como a redução, igualmente relevante, nos extratos abaixo desse patamar.

Em relação ao período do Decreto 2.208/97, ocorre igualmente evolução da renda individual em relação à situação anterior, mas de forma mais homogênea, assim como cabe mencionar que, nesse grupo de informantes não foram observadas rendas superiores a dez salários mínimos, antes e nem após.

O grupo de informantes da turma 2007, que ingressou em 2005, já sob a vigência do Decreto 5.154/2005, considerando seu curto período de inserção no mundo do trabalho, assim como pelo fato de que muitos ainda estão realizando cursos superiores, ocorre uma redução comparativa entre a situação anterior e atual, mas, dos nove informantes, seis ainda estão nessa situação e são bolsistas de iniciação científica, justificando assim os 55,6% de renda pessoal abaixo de dois salários mínimos.

Ao analisar comparativamente as três fases, pode ser observada significativa discrepância entre elas, mas tal fenômeno pode ser atribuído ao maior ou menor tempo de inserção no mundo do trabalho, assim como a maior ou menor valorização/desvalorização do trabalho técnico pelo mercado de trabalho, que pela própria sazonalidade e acompanhando os movimentos de crescimento e retração da

economia nacional e internacional, reflete direta ou indiretamente em uma maior procura e valorização desse profissional, bem como o inverso em outros momentos.

Tabela 01 – Comparações de evolução de renda familiar, antes ingressos, e renda pessoal do técnico agrícola informante, após egresso, nas três fases

Categoria	Item	Escola Fazenda		Decreto 2208		Decreto 5154	
		antes	Depois	antes	depois	antes	Depois
Renda	< 2 s.m.	34,3	17,1	42,9	26,7	44,4	55,6
	2-3 s.m.	14,3	8,6	8,9	26,7	11,1	11,1
	3-5 s.m.	22,9	14,3	46,4	26,7	0,0	0,0
	5-8 s.m.	17,1	34,3	1,8	6,7	22,2	22,2
	8-10 s.m.	5,7	8,6	0,0	13,3	0,0	11,1
	> 10 s.m.	5,7	17,1	0,0	0,0	22,2	0,0

Fonte: Dados da pesquisa, adaptados pelo autor (2011)

No que tange à formação recebida e o processo de enfrentamento da realidade no mundo do trabalho, pode ser observado que, diferentemente da análise anterior, com base nas informações da Tabela 02, a formação integral recebida e os conhecimentos e habilidades por ela proporcionadas foram fatores de sucesso apontados pelos informantes de todas as fases como o que mais impactou sua realidade atual, refletindo diretamente em suas análises sobre as outras categorias da tabela em questão.

Novamente me reporto à questão da cultura institucional e sua influência na formação dos alunos, independentemente da diretriz pedagógica/legal vigente, para justificar que, mesmo com as mudanças dos instrumentos legais, a formação recebida e a estrutura montada na década de 1990, sob a orientação do Modelo Escola-Fazenda, é que realmente fez a diferença na formação do técnico agrícola analisado.

Da mesma forma, em relação ao grau de influência das disciplinas consideradas mais importantes na formação recebida e as necessidades do mundo do trabalho vivenciadas pelos informantes, não houve discrepâncias significativas, pois, exceto o primeiro grupo, os quais predominantemente permanecem atuando na área, quando indagados sobre quais disciplinas consideram mais importantes para a realização das atividades atuais, predominantemente apontam que ambos os grupos de disciplinas, propedêuticas e profissionalizantes, foram e são importantes e que,

as propedêuticas influenciam menos, se vistas isoladamente, embora considerem difícil essa dissociação.

Tabela 02 – Influência da formação recebida e a realidade no mundo do trabalho, nas três fases

Categoria	Item	Escola Fazenda	Decreto 2208	Decreto 5154
Formação/Trabalho	F.I.	35,7	30	37,5
	C.H.S.	28,6	20	37,5
	Post.	10,7	20	0
	≠ mercado	10,7	10	25
	≠ graduação	14,3	20	0
	Currículo	0,0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, adaptados pelo autor (2011)

Legenda: F.I. (Formação Integral recebida); C.H.S. (Conhecimentos e habilidades na solução de problemas no campo profissional); Post. (postura profissional e ética proporcionada); ≠ mercado (Diferencial facilitou ingresso no mercado); ≠ graduação (diferencial facilitou formação superior); Currículo (Curso tem bom nome e facilita seleção de currículo).

Tabela 03 – Disciplinas e atividades que influenciaram na formação e atividades atuais do egresso, nas três fases

Categoria	Item	Escola Fazenda	Decreto 2208	Decreto 5154
Disciplinas Importantes	Proped.	17,1	9,1	11,1
	Profiss.	34,3	36,4	0,0
	Ambas	48,6	54,5	88,9

Fonte: Dados da pesquisa, adaptados pelo autor (2011)

Serão igualmente analisados, em momentos específicos da construção do texto, os olhares dos docentes que atuaram ou ainda atuam nas distintas fases e os impactos das legislações e diretrizes na estrutura e nos fundamentos do Curso Técnico Agrícola do Instituto Federal Goiano em estudo.

É possível apontar a existência de interfaces entre o modelo escola-fazenda, que orientou o processo de implantação do curso técnico agrícola em análise, de 1995 a 1998, assim como as “recentes” pedagogias da competência e da formação politécnica, respectivamente decorrentes dos decretos 2.208/97 e 5.154/04.

Inicialmente, adotou-se, como modelo, o sistema escola-fazenda, que foi vigente de 1995 a 1997, quando, por força do Decreto 2.208/97, tem início o processo de reforma mencionado, decorrente disso, de 1998 a 2005, o curso técnico agrícola sofre significativas transformações e uma gradativa fragmentação das disciplinas técnicas em módulos de conhecimentos específicos, como, por exemplo,

a Zootecnia I – pequenos animais, que se desdobrou em módulos de avicultura de corte, avicultura de postura, criações alternativas de aves, assim por diante. Igualmente ocorrem fragmentações em outras áreas zootécnicas, assim como nas áreas de agricultura e agroindústria. Analisar-se-á, também mais à frente no texto, os impactos da implementação do Decreto 5.154/04.

Desta forma, considerando os propósitos aludidos, cabe mencionar que a então Escola Agrotécnica Federal de Ceres, em observância às diretrizes da SEMTEC/MEC, inicia suas reformas curriculares em 1998 com a implantação do sistema de concomitância curricular, assim como a partir de 2000²⁹.

Já no processo seletivo discente de 2000, ocorre uma segunda medida e transformação. Neste ano, a Escola abriu edital somente para cursos técnicos pós-médio em zootecnia e agricultura, tanto é que, em 2001, somente ingressaram alunos dos cursos pós-médios, e tais cursos foram oferecidos na modalidade de concomitância externa, havendo uma significativa redução na demanda, o que trouxe, na ocasião, uma preocupação da comunidade interna em relação ao possível fechamento da Instituição por não se justificar socialmente caso a demanda continuasse descendente.

Entretanto, enquanto Instituição Federal de Ensino, sua permanência e funcionamento regular foram mantidos, pois já no processo seletivo seguinte, 2001, foi novamente facultada a oferta de vagas para os alunos em concomitância interna, termo que, dentre outros, será tecnicamente detalhado no próximo capítulo.

Além disso, considerando que os alunos que ingressaram nos processos seletivos ocorridos nos anos de 1997, 1998 e 1999 e iniciaram seus respectivos cursos nos anos de 1998, 1999 e 2000, experimentaram e sofreram impactos da reforma e das mudanças do modelo escola-fazenda para o sistema modular da Pedagogia da Competência, mesmo que não percebessem.

Segundo depoimentos dos docentes que atuaram nas duas fases em foco, dentre os quais o próprio pesquisador, que igualmente vivenciou as transformações, foi possível concluir que o aluno propriamente, pela jovialidade ou mesmo pelo papel

²⁹ O sistema de matriz curricular concomitante adotado pelo Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* –, à ocasião Escola Agrotécnica Federal de Ceres, passou a oferecer de forma concomitante dois cursos com objetivos e matrículas distintas, conseqüentemente dois certificados de conclusão, um para o ensino médio e outro para o profissional, facultados aos alunos matriculados em concomitância interna. Nos anos posteriores, 1999 até 2004, existiam alunos matriculados somente no curso técnico, seja em concomitância externa, para aqueles matriculados no 2º ou 3º ano do ensino médio em outras instituições de ensino, assim como aqueles que já concluíram esse nível de ensino.

que desempenha no processo, não sente ou percebe as transformações, a não ser através dos comentários dos colegas veteranos a respeito de como era o modelo escola-fazenda em relação ao atual.

Assim, a forma institucionalizada no Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, a partir do Decreto 2.208/97 foi a da concomitância, ou seja, dois cursos distintos, com matrículas igualmente distintas, sendo um de ensino médio propedêutico e outro profissionalizante, o que permitia inclusive a concomitância interna para os alunos menores de idade que residiam no alojamento estudantil ou, no caso de alguns alunos já maiores de idade, como bolsistas que residiam na própria escola, mas nas Unidades de Produção – UEP – onde tinham, dentre outras, a atribuição de cuidar do processo produtivo em períodos noturnos e finais de semana.

Havia também, casos de concomitância externa, conforme já mencionado, que era facultada àqueles alunos que não haviam concluído o ensino médio, bem como para aqueles que já haviam concluído o Ensino Médio, os cursos pós-médios. Nestes casos, a concomitância externa, para aqueles que ainda cursavam o 2º ou 3º ano do ensino médio na rede estadual ou privada da região, os quais permaneciam na escola somente nos horários de realização dos módulos em que estavam matriculados, seja no matutino, no vespertino, ou até mesmo em ambos os turnos, assim como, no caso dos cursos pós-médios, igualmente poderiam optar por um ou mais períodos para frequentarem módulos que atendessem suas necessidades e/ou expectativas.

Tal fenômeno se deu em função de que, sob a vigência das diretrizes do Decreto 2.208/97, houve nova separação entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Além disso, o decreto tinha como estratégia e fundamentos a pedagogia da competência, o “novo” sentido de que a educação profissional, preconizada como transdisciplinar/multidisciplinar e que de fato foi integralmente fragmentada, contribui sim na formação de técnicos agrícolas que atendessem ao perfil exigido pelo mundo do trabalho que organiza sua produção nos moldes do taylorismo/fordismo.

No que se refere à formação unitária, abordada no Decreto 5.154/04, enquanto proposta pedagógica de formação *omnilateral* do aluno e cidadão, implementada a partir de 2005 e ainda em vigor, igualmente tem como propósito a formação integral para o mundo do trabalho, o que permite, guardadas as devidas

distâncias de pressupostos teóricos dos modelos anteriores – escola-fazenda e pedagogia da competência –, todas elas trazem elementos que estão sendo utilizados pelos docentes em maior ou menor grau, conforme entrevistas realizadas pelo pesquisador junto ao universo de docentes do curso em análise, o que confirma a assertiva da existência de interfaces, embora não seja esse o foco de análise do presente trabalho.

Entretanto, cabe chamar atenção para o fenômeno que mais se aproxima dos propósitos do presente trabalho, que é o fato de que a pertinência da construção coletiva multi e interdisciplinar da proposta e sua efetivação requer um esforço de elaboração que não se concretiza por decreto, visto que os fundamentos teóricos das áreas de conhecimentos representadas pelos profissionais envolvidos, além dos discentes, requerem a necessidade do diálogo em torno das questões levantadas em cada grupo e momento de discussão. Essas discussões são elementos imprescindíveis para a elaboração dos pressupostos que orientam a metodologia pedagógica que se quer colocar em ação.

No que se refere à região do Vale de São Patrício, mais uma vez chama-se atenção para as peculiaridades e transformações recentes e que continuam de forma dinâmica a metamorfosear-se, demandando, assim, que o Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* – esteja atento aos fatores exógenos, assim como em relação aos fatores endógenos inerentes aos segmentos que efetivamente contribuem para a formação do técnico, que são professores, alunos, servidores de apoio, laboratórios e unidades de didáticas de produção. Aliando todos estes fatores intervenientes, a concretização se dá a partir da efetividade do processo didático-pedagógico e das relações a ele inerentes.

Tratando mais diretamente da questão da reforma do ensino profissional preconizada pela Lei 9.394/96 e os fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte às diretrizes da referida reforma, Fartes (2008) conclui em seus estudos que, à luz das falas dos representantes das equipes pedagógicas, dos professores e dos gestores das instituições estudadas, embora tenham sido observados esforços isolados de professores, falta clareza com relação ao papel das referidas instituições, reguladas por mecanismos de avaliação das competências formadas, por redefinição de procedimentos administrativos e financeiros, bem como pela ampliação de encargos e responsabilidades que, ao fim e ao cabo, direcionam para

um modelo que atende aos imperativos do mercado e, com isso, formulam exogenamente as identidades pedagógicas e institucionais.

Neste sentido, considerando as observações de Fartes (2008), bem como em função dos dados levantados ao longo da pesquisa, é possível afirmar que o curso técnico analisado ainda se encaixa em sua primeira fase, de 1995 a 1998, no que se denomina de “ensino tecnicista”. Assim como na fase modular, de 1998 a 2004, há que mencionar que são grandes as distâncias entre o proposto e o realizado, visto que desenvolver no aluno e futuro técnico a capacidade de “aprender a aprender” é que os leva a solucionar problemas, conforme exigência da produção flexível toyotista, requer que seja levado para o âmbito da escola o desafio da elaboração do saber e a descoberta da função social do conhecimento, o que não foi possível observar efetivamente, quando se trata do conhecimento aligeirado, no qual nem dirigentes, nem docentes, nem pessoal de apoio e muito menos os discentes conseguem apreender e colocar em ação o que preconiza a legislação.

Corroborando com os mesmo resultados de Fartes (2008), Tavares (2004), acrescenta ainda, que a reforma da educação profissional decorrente do Decreto 2.208/97 ocorreu de forma descolada da realidade e que não foram oferecidas as condições, no interior das escolas, para a efetivação da reforma em questão.

Ainda em relação à reforma mencionada e seus impactos na formação do técnico agrícola, em estudos realizados por Soares e Tavares (1999), ao investigarem sobre os técnicos formados sob a égide da Teoria da Competência, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico, (BRASIL, 2000), concluíram que a divisão do curso em habilitações parece não favorecer a empregabilidade do técnico, contrariando, assim, os fundamentos que justificaram as diretrizes da nova LDB, Lei 9.394/96.

Ao analisar os impactos decorrentes dos desdobramentos da Lei 9.394/96, foi possível constatar, mais uma vez, a persistente separação entre formação geral e formação profissional, permanecendo a histórica dualidade já mencionada por diversos autores e que esteve igualmente presente em outros instrumentos formais e legais que estabeleceram as diretrizes das políticas educacionais brasileiras, particularmente na percepção dos docentes informantes, que não se percebem atuando de forma fragmentada e atribuem à formação específica e de atuação, seja ela propedêutica ou profissionalizante, as razões pela falta de diálogo, o que será objeto de aprofundamento em tópico específico sobre o tema.

Igualmente Silva (2002), que disserta sobre os impactos da Reforma da Educação Profissional nas Escolas do Centro Estadual Paula Souza, no estado de São Paulo observa que essas reformas trouxeram, dentre outras consequências negativas, uma severa crise de identidade nas unidades analisadas, afirmando ainda que essa mesma reforma revela-se anacrônica frente ao contexto atual.

Posteriormente, a mesma autora, em sua tese de doutoramento, que tem como foco o Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais, do mesmo Centro Estadual Paula Souza, onde se evidenciou que a avaliação institucional se apresenta, no discurso legal, como sustentáculo da qualidade, mas que se configura mais como instrumento de regulação do financiamento público, visto que desconsidera os impactos das políticas decorrentes da reforma do ensino técnico e a diversidade e especificidade dos cursos em relação às estruturas organizacionais das escolas técnicas e suas distintas demandas e projetos político-pedagógicos.

CAPÍTULO 4 DA ESCOLA AGROTÉCNICA AO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES: UMA TRAJETÓRIA AINDA CURTA, MAS TUMULTUADA PELAS TRANSFORMAÇÕES CONTRADITÓRIAS

O foco do presente capítulo é compreender a trajetória da instituição de ensino e do curso técnico agrícola, *locus* da pesquisa, o que foi possível após estruturarmos historicamente uma linha que demarca os principais aspectos que nortearam as diretrizes dessa modalidade de ensino, desde seus primórdios em termos institucionais, assim como será realizado o alinhamento dos três últimos momentos que estão relacionados à história do Curso Técnico Agrícola do Instituto Federal – *Campus Ceres* e suas respectivas matrizes curriculares em cada momento, que são a escola-fazenda, que herdou o modelo implantado no período da COAGRI, sob as diretrizes do “aprender para fazer e fazer para aprender”, já citado; o Decreto 2.208/97, que traz a Pedagogia da Competência e, como diretriz, o “aprender a aprender”, assim como o Decreto 5.154/04, que se norteia pela formação unitária da educação pelo trabalho de orientação marxista.

Tais recortes temporais e conceituais se dão em função de que é objetivo precípuo dessa pesquisa analisar os impactos dessa formação recebida pelos egressos de 1997 a 2007 e suas realidades no mundo do trabalho.

No período da COAGRI, sua própria ação centralizadora generalizou em todas as escolas agrotécnicas brasileiras a mesma matriz, então denominada tecnicamente Grade Curricular, cuja habilitação única era a de Técnico em Agropecuária. Mesmo com a extinção da COAGRI, em 1986, sua filosofia permaneceu e foi esta a matriz implantada, em 1995, na Escola Agrotécnica Federal de Ceres, conforme já mencionamos à respeito da cultura institucional da agrotécnicas e escolas-fazendas, ela ficou ‘impregnada nas paredes’ das escolas mais antigas e isso vai se reproduzindo.

Após processo de concurso público, ocorrido em 1994, para provimento dos cargos de docentes, técnicos administrativos e de campo, além de outros que compunham a estrutura da escola-fazenda, assim como para seleção discente, a então denominada Escola Agrotécnica Federal, atual Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* – iniciou suas atividades em cinco de abril de 1995, com sua primeira turma de alunos do curso técnico agrícola com a habilitação mencionada.

Há que se fazer referência a respeito dessa primeira turma, visto que, dos 180 ingressantes, conforme detalhado nos procedimentos metodológicos da introdução, 114 colaram grau – 63,33% do total –, o segundo melhor índice de conclusão observado entre as dez turmas analisadas, sendo superado apenas pelo índice da segunda turma que ingressou em 1996 com 160 alunos, dos quais, 102 concluíram - 63,75%.

Além disso, do universo de 114 egressos, a rede de contatos dessa turma específica e observada pelo pesquisador em relação às demais, mesmo sendo a mais antiga, é a mais efetiva, o que foi alegado em vários comentários adicionais aos questionários³⁰ ou mesmo no texto de retorno do e-mail enviado solicitando participação na pesquisa, assim como possíveis contatos com outros colegas que a convivência nos três anos de curso facultou com que laços fossem fortalecidos nas próprias dificuldades de uma primeira turma, dita 'cobaia', que 'ralou muito', segundo depoimentos de vários informantes dessa primeira turma.

Conseqüentemente, além de ter sido a turma com grande número de concluintes, foi também a que participou em maior número de contatos, 60 dos 114 concluintes, 52,63% do universo, dos quais retornaram devidamente preenchidos 39 questionários, 34,21% em relação ao universo de egressos, e 65% do universo de egressos contatados, igualmente a turma mais representativa, o que permite inferir que, pelo perfil dos ingressantes, aliado ao fato de que eles optaram pelo curso por afinidade ou influência familiar, assim como o fato de que essa foi a turma com faixa etária de ingresso mais madura e que tinha convicção de que aquela oportunidade de realização de um curso técnico em uma instituição federal, visto que, mesmo em nível superior, as ofertas similares e gratuitas ocorriam apenas na capital do Estado, Goiânia, na Universidade Federal de Goiás, com os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, e na Escola Técnica Federal de Goiás, hoje Instituto Federal de Goiás, que oferecia diversos cursos técnicos, mas não especificamente na área agrícola.

Retomando as análises do Modelo Escola-Fazenda, sua estrutura era dividida no que se denominava núcleo comum e parte diversificada. O núcleo comum era composto pelas disciplinas próprias da área propedêutica, assim distribuídas na grade curricular do período, que oferecia 1.560 horas de formação propedêutica e

³⁰ Por se tratar de um questionário semiestruturado, das 32 questões levantadas, várias solicitavam ao informante que justificasse ou mesmo complementasse alguma informação que julgasse pertinente, o que facultou rico número de depoimentos, os quais serão incorporados ao texto do capítulo quando pertinentes e/ou relevantes.

2.370 horas de formação específica, distribuídas durante os três anos do curso, respectivamente em disciplinas de linguagens (português, literatura e inglês), científicas básicas (matemática, física, química, biologia) ciências humanas – (geografia, história), saúde e moral humana (psicologia das relações humanas, educação física, educação artística, programa de saúde, ensino religioso); assim como disciplinas profissionalizantes em redação e expressão, estudos regionais/sociologia/extensão rural, administração e economia rural, cooperativismo, desenho e topografia, irrigação e drenagem, construções e instalações, mecanização agrícola, indústrias rurais, informática, além das disciplinas de zootecnia I, II e III (1º ano: pequenos animais, 2º ano: médios e 3º ano: grandes animais) e agricultura I, II e III (1º ano: olericultura, 2º ano: culturas anuais e 3º ano: fruticultura). Além dessas disciplinas de formação específica, fazia parte da mencionada carga horária a realização do estágio supervisionado curricular, com 360 horas³¹ (Ver Figura 1 e anexo I – Grade [grafada desta forma e hoje denominada matriz] Curricular da Habilitação do Técnico em Agropecuária – 1995 a 1998).

No que se refere ao estágio, há que se explorar sua estrutura formal, que tinha procedimentos próprios de registro antes de seu início, quando eram firmados termos de compromisso entre a instituição de ensino, a propriedade/empresa onde seria realizado o estágio, que obrigatoriamente designava um supervisor para acompanhar e orientar tais atividades, além do aluno que, em geral ainda menor de idade, tinha parcialmente garantidos seus direitos exigidos pela legislação pertinente aos estágios profissionais, que incluíam seguro contra acidentes, hospedagem e alimentação, assim como se fosse o caso, a gratificação pecuniária do estagiário, o que raramente ocorria, daí o cumprimento parcial, visto que a fiscalização ou mesmo exigência por parte da Instituição era negligenciada por resistências das empresas rurais concedentes, visto que se fossem cobradas, certamente não autorizariam a realização do estágio, postura comum à cultura escravocrata como a brasileira.

³¹ As 360 horas de atividades de estágio curricular eram divididas em duas partes: a primeira, de 200 horas, realizadas dentro da própria Escola em forma de monitoria, onde o aluno experimentava e colocava em ação sua aprendizagem, capacidade de trabalho em equipe, liderança e responsabilidade, visto que coordenava equipes de alunos novatos, possibilitando assim, ensinar e comandar seus pares, o que, em sua maioria, se tornava a primeira experiência de trabalho sob suas responsabilidades diretas. A segunda parte do estágio curricular, as demais 160 horas, eram realizadas fora da Escola em propriedades e organizações rurais da região, até mesmo em outros estados.

O caráter facultativo da remuneração era uma norma que, predominantemente, permitia que não houvesse nenhum pagamento, característica própria do modo capitalista de produção, sendo que a legislação³² foi criada visando a inibir abusos, mas não a eliminá-los por completo, pois o processo de acumulação da mais-valia depende dessas modalidades de exploração. Aqui, o Estado brasileiro e suas políticas públicas mais uma vez demonstram, mesmo parecendo buscar equidade, a quem serve, visto que, especificamente em relação aos estagiários do curso em análise.

Figura 1 – Grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária - Escola Fazenda

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CERES									
GRADE CURRICULAR DA HABILITAÇÃO DE TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA									
NÚCLEO COMUM					PARTE DIVERSIFICADA				
DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS
	1a.	2a.	3a.			1a.	2a.	3a.	
Língua Portuguesa	3	2	2	210	Redação e Expressão			2	60
Literatura Brasileira	1	1	1	90	Est. Regionais/Sociologia/Ext. Rural			2	60
Inglês				60	Administração e Economia Rural			2	60
Matemática	3	3	3	270	Cooperativismo	1			30
Geografia	2			60	Desenho e Topografia		4		120
História	2			60	Zootecnia I	8			240
Psicologia das Rel. Humanas	2			60	Zootecnia II		6		180
Física		2	2	120	Zootecnia III			8	240
Química	2	2		120	Agricultura I	8			240
Biologia	2	2		120	Agricultura II		6		180
Educação Física	3	3	3	270	Agricultura III			8	240
Educação Artística		1		30	Irrigação e Drenagem			3	90
Programa de Saúde	2			60	Construções e Instalações			3	90
Ensino Religioso	1			30	Mecanização Agrícola			2	60
					Indústrias Rurais			2	60
					Informática			2	60
					Estágio Supervisionado				360
SUB-TOTAL	23	18	11	1560					
TOTAL GERAL				3030	SUB-TOTAL	17	22	28	2370

Fonte: Setor de Secretaria Acadêmica do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, pesquisa de campo realizada pelo autor (2011).

Os apontamentos registrados nos questionários dos egressos de todas as fases evidenciam que o estágio, muitas vezes, se tratava de uma atividade sem propósitos claros e o que se planejava nem sempre era o que se realizava durante os estágios.

³² Lei n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982. Na lei, os estágios, tanto para o ensino de 2º e/ou 3º graus são considerados como uma forma de complementar o ensino e aprendizagem acadêmica e devem ser 'planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano'. (ROESCH, 2009, p. 4).

Os estágios curriculares deveriam passar por um processo de diagnóstico e mudanças, onde as fases deveriam ser complementadas com a avaliação da intervenção, quando possíveis, fechando o ciclo. Estágio na própria escola é inconcebível, mas tem acontecido por comodidade, do aluno e da instituição (Egresso 03 da turma 1997. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2001).

No meu estágio supervisionado, não obstante ter sido realizado em uma propriedade rural de grande porte, desenvolvi principalmente trabalho braçal, que nada contribuiu para minha atividade atual. No entanto, foi de grande importância para mim a defesa do relatório de estágio, já que foi uma oportunidade de realizar a exposição oral do trabalho desenvolvido no durante o estágio a uma banca de professores e demais colegas e servidores da Instituição, o que sem dúvidas contribuiu, mesmo que de forma moderada, na minha atual atividade (Egresso 14 da turma 1997. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2001).

Realizei o estágio para conclusão do curso e fui admitida. O apoio do meu professor orientador e a exigências da Epífise me enviaram muito e hoje estou no mercado de trabalho não apenas por mérito meu, mas sim, fui preparada, não para ser peão melhorado, mas, para ser profissional (Egresso 03 da turma 1999. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

O estágio supervisionado deveria ser mais supervisionado pela Instituição, pois o aluno é abandonado e, muitas das vezes, fazia apenas o trabalho braçal, como peão, ao invés do técnico, o que ao meu juízo foge aos propósitos da atividade e do próprio curso (Fonte: Egresso 08 da turma 2001. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Assim, durante a realização do estágio e sob a supervisão de um adulto com formação profissional e/ou experiência prática, o aluno, na maioria das vezes, vivenciava suas primeiras relações de trabalho profissional, hierarquia, comando e subordinação, visto que, pela formação recebida na escola, tinha conhecimentos que facultavam eventuais medidas e ações envolvendo funcionários sob seu comando, assim como estava igualmente subordinado a ordens e orientações superiores.

Ao final do estágio, o aluno elaborava um *portfólio* (relatório administrativo), devidamente normatizado e organizado em pastas individuais, assim como um relatório monográfico, o qual era defendido perante banca examinadora composta por um professor orientador e outro professor convidado, tudo feito de forma aberta à participação da comunidade acadêmica, assim como eventualmente participavam representantes da empresa concedente.

Os reflexos das atividades de estágio supervisionado na formação do técnico agrícola, assim como das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do modelo escola-fazenda, serão aqui detalhados visando a oferecer parâmetros de comparação entre cada fase em análise.

Preliminarmente a análise foi realizada, no capítulo anterior, forma agrupada em relação às dez turmas de egressos, de 1997 a 2007, considerando que, dentre outros, o propósito do presente trabalho é comparar os impactos decorrentes das mudanças na legislação do ensino técnico agrícola. Neste momento, o tratamento das informações coletadas junto aos egressos e aos docentes, será realizado de forma a evidenciar possíveis destaques dos mencionados transtornos das reformas à formação do técnico agrícola.

4.1 Os Egressos do Período Escola-Fazenda

Considerando que, dentre os propósitos perseguidos pelo presente estudo, um deles é avaliar os impactos das transformações decorrentes de mudanças na legislação do ensino técnico agrícola e suas diretrizes político-pedagógicas nas três fases que fazem parte da história do curso em análise. Será dada ênfase, nesse momento, às informações do período Escola-Fazenda, de 1995, quando ingressou a primeira turma, até a turma de 1997, que colou grau em 1999, visto que foi a última a ingressar e cuja matriz curricular era o mencionado modelo introduzido na época da COAGRI.

Conforme já discutido, é útil chamar a atenção para o perfil específico da primeira turma de formandos, em que foram ingressantes 180 alunos divididos em seis grupos de 30 alunos, em relação às outras duas turmas também objeto de análise, de 1997 a 1999, conforme disponibilizado no Quadro 03, que compõe a descrição dos procedimentos metodológicos na introdução do presente texto e igualmente tiveram o total de 160 alunos ingressantes por turma, divididos em quatro grupos de 40, os quais se revezavam entre atividades do núcleo comum e parte diversificada nos períodos matutino e vespertino. Desses, 306 alunos colaram grau e sua rede de contatos, igualmente considerada pelo olhar do pesquisador, foram de suma importância para a localização e a atualização cadastral de 139 egressos, 45,43% do total, dos quais 78 remeteram por e-mail ou devolveram pessoalmente

nos casos daqueles que foram contatados pelo pesquisador de forma direta, o que representa 25,49% do total de concluintes, mas que, em relação ao cadastro atualizado de contatos, 139 egressos, representando o retorno de 56,12% desse total, o que igualmente pode ser atribuído como fruto do convívio e de convicções desses alunos ao optarem pelo curso em análise.

Entretanto, igualmente nos procedimentos metodológicos, foram desenvolvidos argumentos que justificam a opção pela seleção amostral de 11,8% dos questionários que retornaram devidamente preenchidos em relação ao universo de egressos de cada turma, independentemente da quantidade de retornos por turma ou contato. Desta forma, dos 306 egressos das turmas de 1997 a 1999, dos quais foram contatados 139, retornaram 78 questionários devidamente preenchidos. Foram selecionados para tabulação 13, 12 e 10 questionários, 35 no total, que foram escolhidos de forma aleatória, conforme descrito na metodologia, representando respectivamente 11,8% do universo das turmas de 1997, 1998 e 1999.

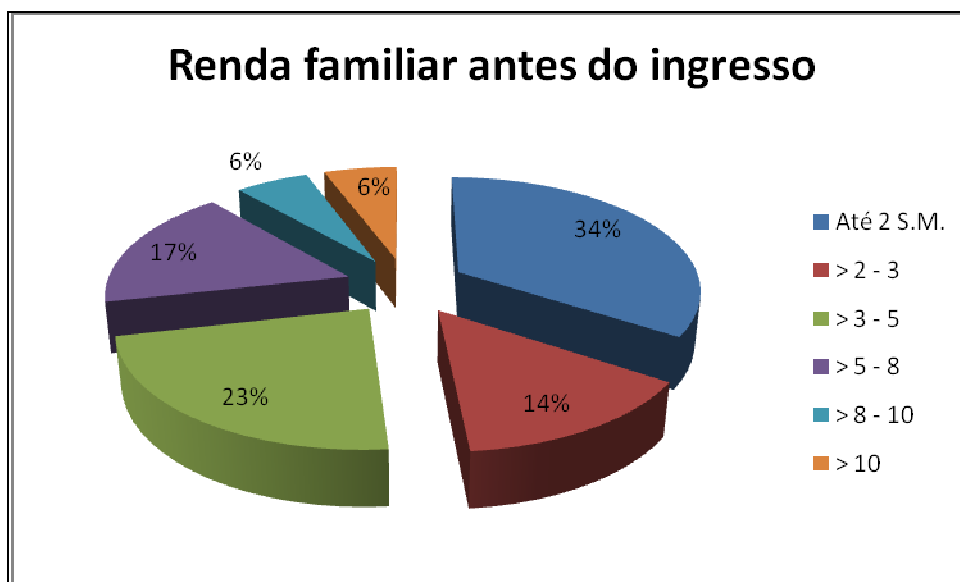
Passa-se agora a discorrer sobre as especificidades em relação ao perfil e demais informações sobre o Técnico Agrícola do período Escola-Fazenda e sua realidade no mundo do trabalho.

No que se refere às mudanças relativas à renda familiar e às condições de vida antes do ingresso e após sua inserção no mundo do trabalho, tendo como parâmetros os gráficos 21, 22, 23 e 24, os quais tratam da questão e permitem comparação. É possível perceber que, do ponto de vista socioeconômico, houve significativa melhoria na atual situação e na qualidade de vida dos egressos, os quais passaram a auferir rendas médias superiores àquelas que suas respectivas famílias recebiam quando ainda eram dependentes dos pais, assim como a questão da moradia é igualmente indicativo de qualidade, mesmo que as condições de moradia dos familiares eram predominantemente própria e urbana.

Chama atenção a renda e a moradia, pois, quando se compara a situação antes e depois da passagem do informante egresso pelo curso técnico agrícola analisado e após se inserir no mundo do trabalho, é possível apontar que a renda familiar antes do ingresso era mais modesta, assim como o tipo de moradia, pois mesmo que tenha sido indicado pelos informantes que tipo de moradia era, predominantemente urbana e própria, o fato de os mesmos informantes, após 12 a 15 anos, possuírem moradias adquiridas com a renda de sua atividade profissional,

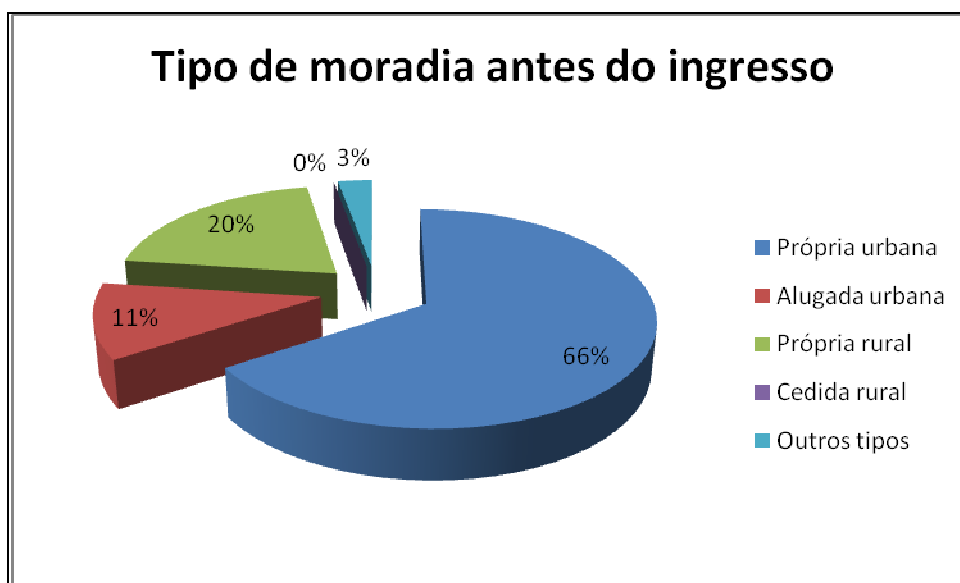
o que reforça a assertiva de que houve melhoria significativa em relação à situação anterior.

Gráfico 21 – Renda familiar antes do ingresso - Escola Fazenda - 1997 a 1999



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Gráfico 22 – Tipo de moradia antes do ingresso - Escola Fazenda - 1997 a 1999

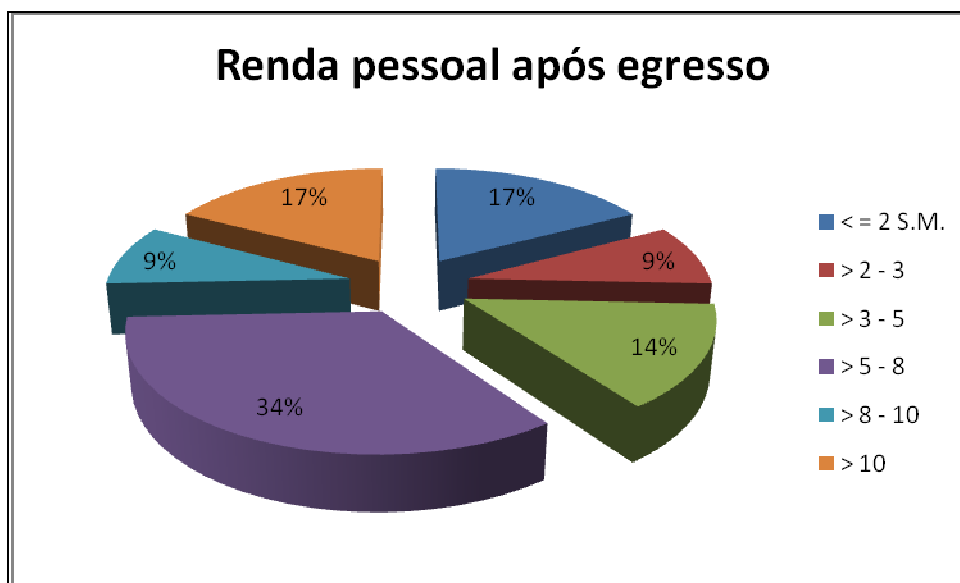


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Para esse grupo específico, quando se compara os gráficos apontados, ficam evidentes, os elementos que indicam melhorias na qualidade e na condição de vida socioeconômica.

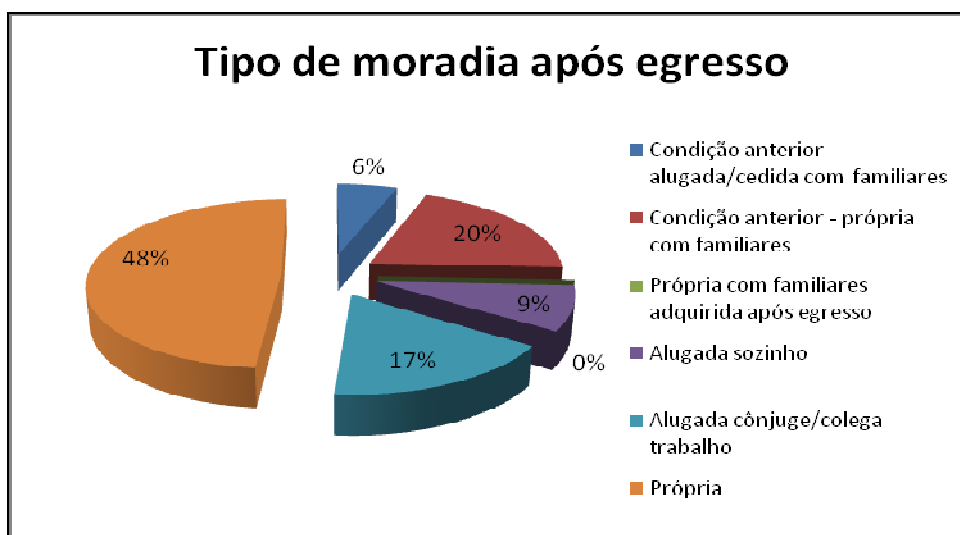
Mesmo considerando a melhoria qualitativa, isso não é suficiente para apontar o fenômeno como ascensão de classe, a não ser em termos da classificação do IBGE, uma possível mudança da categoria de classe C para B, pois, em sua maioria, permanecem trabalhadores nos termos já discutidos anteriormente.

Gráfico 23 – Renda pessoal após egresso - Escola Fazenda - 1997 a 1999



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Gráfico 24 – Tipo de moradia após egresso - Escola Fazenda - 1997 a 1999



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

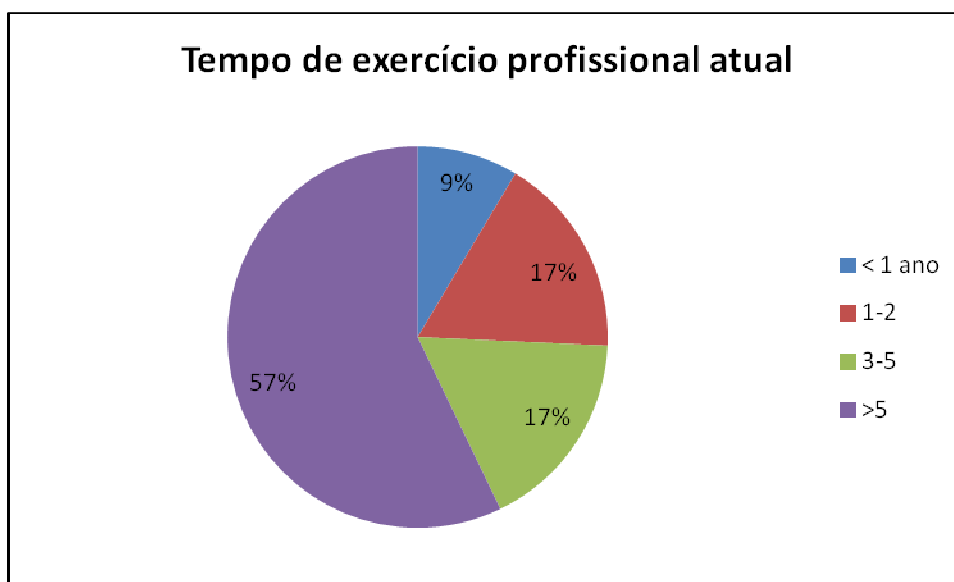
Buscando ainda referendar a assertiva de que os egressos informantes passaram a usufruir de uma melhor condição de vida econômico-social, cabe mencionar que, considerando a qualidade de sua formação profissional e a

respectiva compatibilidade entre a formação recebida e as necessidades do mercado e do mundo do trabalho e considerando ainda que no contexto da era do conhecimento e da informação inerente à dita produção flexível, são demandados trabalhadores com referendado conhecimentos tácito, mas com a capacidade de adaptação requerida pela filosofia toyotista.

O já mencionado objetivo de manter as condições competitivas no âmbito das empresas igualmente está presente no campo da força de trabalho, visto que as vagas que vão sendo enxugadas acirram a disputa para os que pretendem permanecer.

Neste sentido, no que tange ao tempo de permanência dos egressos das primeiras turmas formadas pelo sistema Escola-Fazenda, de 1997 a 1999, com base no Gráfico 25, é possível afirmar que a estabilidade é um indicativo predominante, visto que 57% deles estão na mesma atividade há mais de cinco anos, seja como autônomo, seja como funcionário público ou privado, assim como os demais 17% e 17% permanecem respectivamente, por um período de três a cinco anos e de um a dois anos. Somente 9% estão há menos de um ano no atual emprego.

Gráfico 25 – Tempo exercício profissional atual – Escola-Fazenda - 1997 a 1999



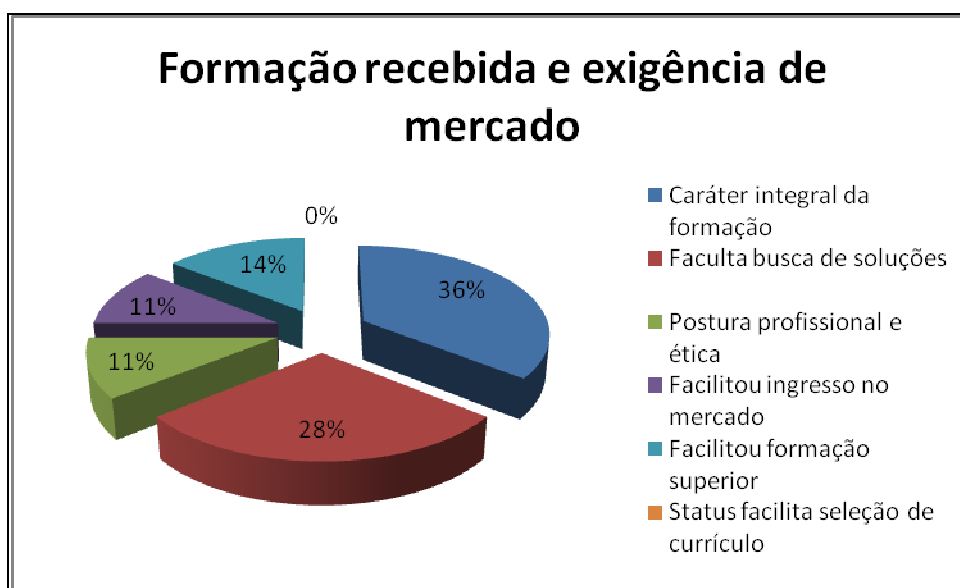
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ao serem indagados sobre as razões que atribuem a influência da formação recebida através do curso e ao longo de três anos de sua passagem pela escola, para 86% dos informantes essa contribuição foi de alta importância; para 56%

significante, para 30% apenas 12% e 2% respectivamente atribuíram a influência como razoável e baixa, o que referenda a análise anterior em relação à estabilidade e ao sucesso profissional em termos de renda e condições econômico-sociais de vida.

As razões específicas atribuídas pelos informantes para o sucesso mencionado foram destacadamente relevantes, conforme pode ser observado no Gráfico 26, evidenciando o caráter integral da formação, para 36%, entendida como tanto a formação acadêmico-científica e humana, aliada à formação técnica, fator este imprescindível para desenvolver a capacidade de busca de soluções de problemas e de adequação técnica a cada situação vivenciada em nível de campo, para 28% dos informantes, ou seja, no dia-a-dia quando surge uma situação/problema as soluções têm sido adequadas, sendo isso um dos fatores de sucesso apontados pelos informantes.

Gráfico 26 – Razões da compatibilidade da formação recebida às exigências do mercado de trabalho - Escola Fazenda - 1997 a 1999

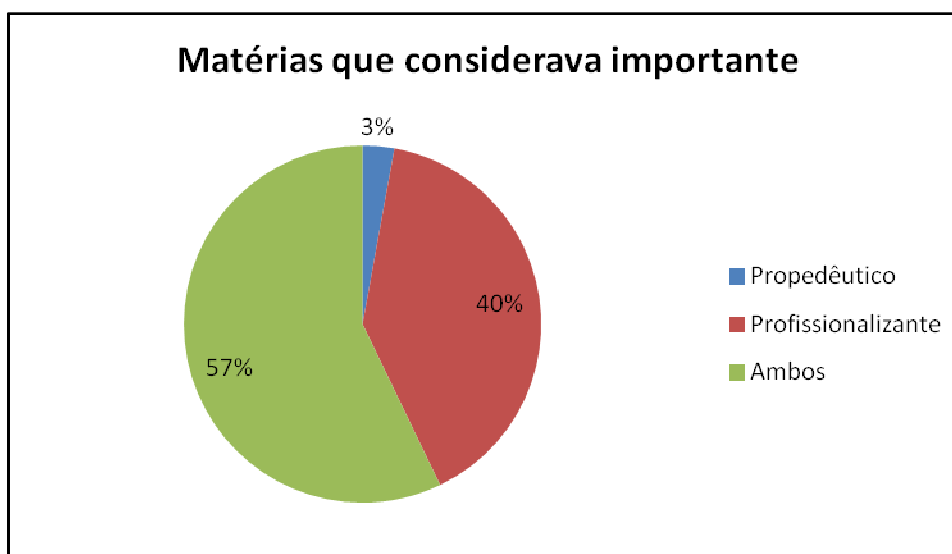


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ao contrário do que empiricamente indicaram os docentes, visto que apontaram a falta de diálogo entre a área propedêutica e a profissionalizante, bem como dentro das próprias áreas específicas, no que tange às percepções dos egressos informantes, os quais efetivamente estão inseridos, e com sucesso, no mercado e no mundo do trabalho, sendo, portanto, quem melhor apreende e pode

avaliar a pertinência da formação recebida e a influência desta ou de outra área de conhecimento, conforme pode ser observado no Gráfico 27. Para 57% dos egressos ambos os grupos de disciplinas são importantes; para 40%, as profissionalizantes aparecem como mais relevantes à formação e apenas 3% indicaram as propedêuticas.

Gráfico 27 – Grupo de matérias que mais contribuíram com formação - Escola Fazenda - 1997 a 1999



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

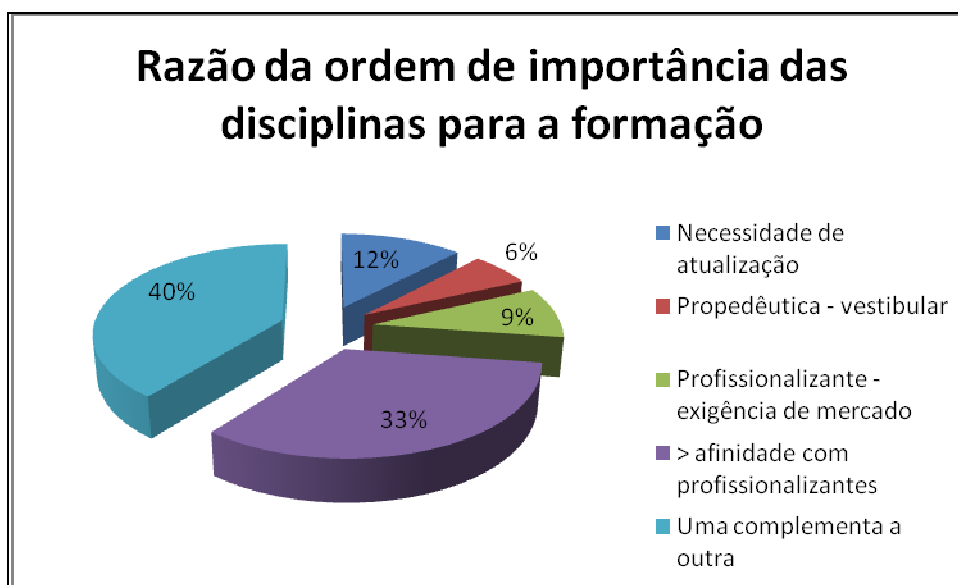
As razões alegadas para tais percepções foram precipuamente coadunadas com as informações do Gráfico 28, visto que para a maioria (40% dos informantes) prevaleceu o fato de que uma área complementa a outra, seguida das razões de que têm mais afinidade com as disciplinas profissionalizantes, a necessidade de atualização e por exigência do mercado de trabalho, com respectivamente 33%, 12% e 9%.

Ainda em relação ao Gráfico 28, foram indicadas, em menor grau, (6%), razões de escolha das disciplinas propedêuticas visando ao vestibular e pela necessidade de atualização também em conhecimentos gerais e próprios da área propedêutica.

Ainda buscando aferir o nível de influência da passagem pela escola, na formação do técnico agrícola informante em suas atividades atuais, igualmente foi significativa, para 50%, a influência de ambos os grupos de matérias, assim como, para 35% as profissionalizantes continuam sendo mais importantes, visto que,

dentre eles, muitos continuam atuando na área agropecuária, seja como técnico agrícola ou como profissional de nível superior em ciências agrárias. Os demais – 15% – consideram que as disciplinas propedêuticas atualmente são mais importantes, particularmente os que mudaram de ramo.

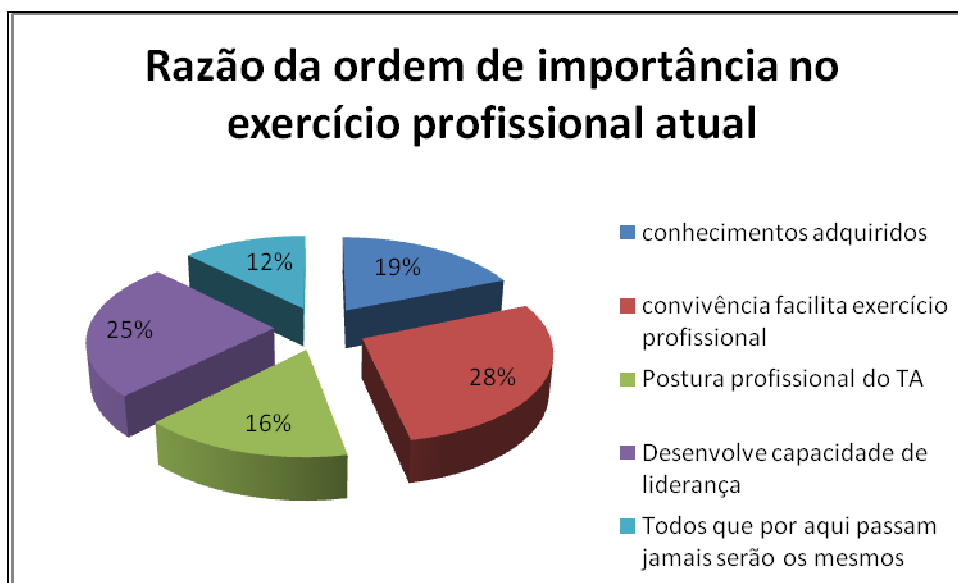
Gráfico 28 – Razões alegadas para opção por grupo de disciplinas e suas influências no trabalho atual - Escola Fazenda - 1997 a 1999



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ao serem indagados sobre as razões para a mudança de ramo, as informações constantes no Gráfico 29 referendam a análise do gráfico anterior, que indica pertinência da formação recebida e o caráter de complementaridade das áreas específicas, visto que para 28% e 25% a convivência facilita o exercício e no fazer do dia a dia profissional, desenvolvendo a capacidade de liderança, assim como igualmente apontaram como relevante a assertiva de que como seria possível atuar no ramo sem os outros conhecimentos e saberes, o que referenda a importância atribuída à formação integral e da postura do TA frente ao exercício de suas funções, isso para 19% e 16% respectivamente. Mesmo que alguns isoladamente tenham apontado que algumas disciplinas profissionalizantes continuam sendo importantes e, para outros, as propedêuticas, ambas as áreas de conhecimentos são relevantes na formação e se utilizam mais de tais conteúdos.

Gráfico 29 – Razões da ordem de importância - Escola Fazenda - 1997 a 1999



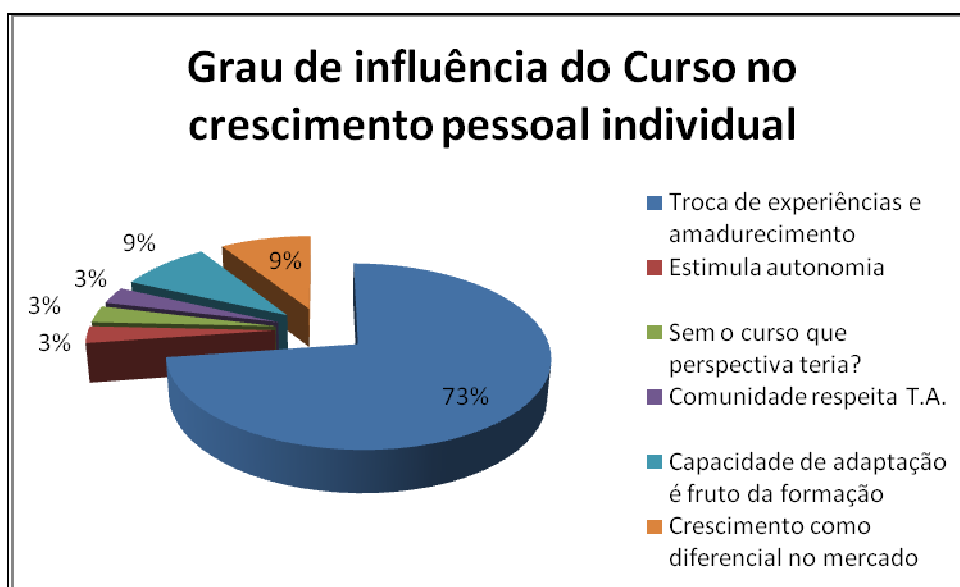
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

As respostas podem ser consideradas unânimes no sentido de que esse grau de influência positiva foi alto, seguido de um grau de influência significativo e apenas um informante atribuiu que foi razoável sua passagem pela instituição de ensino, não havendo nenhuma indicação para níveis de influência baixa ou insignificante. Especificamente no que se refere ao caso de indicação de razoável influência, o informante argumentou que a formação familiar recebida já havia lhe propiciado uma maturidade considerável para vivenciar os possíveis conflitos inerentes à convivência em qualquer grupo, inclusive no caso do ensino integral, atividades de campo, alojamento, refeitório, dentre outros aspectos.

Dentre as razões alegadas pelos informantes para justificar suas respostas em relação ao grau de influência da passagem pela Escola, conforme o Gráfico 30, eles atribuíram predominantemente ao fenômeno de que, a convivência proporcionada nos três anos de passagem pela instituição favorecem o amadurecimento pessoal, para 73% dos informantes, o que é, por si, um importante fator avaliativo da qualidade do curso e da modalidade de ensino técnico, visto que, no que se refere às idades de ingresso dessas primeiras turmas da escola-fazenda, mesmo que tenham sido observadas as presenças de maiores de idade, entre 18 e 21 anos, eram predominantemente formadas por menores entre 14 e 17 anos, visto que a faixa etária atual dos informantes (2011), quando foram coletados os dados, é predominantemente composta pela faixa entre 25 a 35 anos de idade,

respectivamente 65,7% a faixa etária atual está entre 30 e 35 anos e 22,9% do total de informantes com faixa etária de 25 e 29 anos, isso após 12 a 14 anos de conclusão do curso, acrescidos dos três anos de duração, referenda a informação de que a faixa etária predominante no ingresso era a de 14 a 17 anos para 94,3% dos informantes da amostra.

**Gráfico 30 – Razões apontadas para influência no crescimento pessoal -
Escola Fazenda - 1997 a 1999**



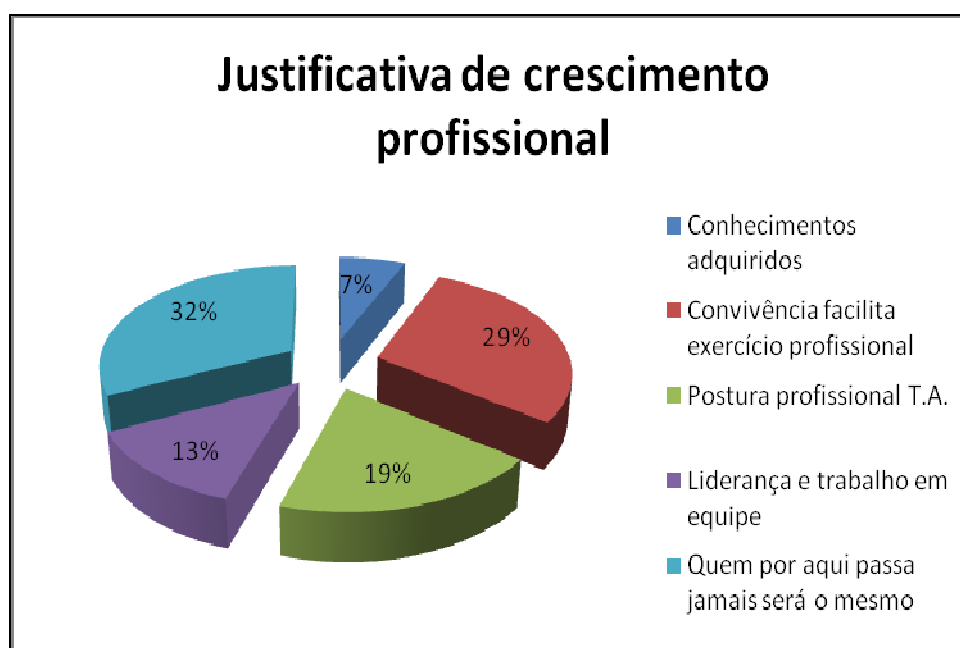
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Outros fatores que igualmente justificaram o crescimento pessoal, que igualmente convalidam o motivo anterior, estão no fato de que o crescimento pessoal e profissional foi e é um diferencial no mercado, assim como a capacidade de adaptação mencionada anteriormente, conforme já analisado no Gráfico 26. Além dessas razões, mesmo que com menor significância, apareceu também como justificativa o fato de que a formação estimulou a autonomia e o técnico agrícola – TA – é respeitado pela comunidade, assim como o depoimento de que sem a oportunidade facultada pela escola certamente as perspectivas seriam pouco promissoras no mundo do trabalho.

Hoje sou mestre, professora concursada, o curso Técnico foi o que me direcionou para as coisas que tenho e fiz até hoje. Eu era uma adolescente e sem este curso talvez [eu] estaria trabalhando em qualquer lugar por um ordenado 10 vezes menor que o que tenho hoje (Fonte: Egresso 15 da turma 1997. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Da mesma forma, quando se analisa a influência da passagem pela Instituição no crescimento profissional do informante, houve predomínio de respostas atribuindo alta e significativa para respectivamente 56% e 30%. Dentre as justificativas alegadas, conforme Gráfico 31 prevaleceram as razões relativas aos conhecimentos adquiridos e à convivência como elementos facilitadores e diretamente responsáveis pelo crescimento profissional, respectivamente para 32% e 29%, assim como a capacidade de liderança, o trabalho em equipe e a postura do TA, igualmente proporcionados pela modalidade de ensino em análise. Inclusive, com as palavras de um dos informantes, referendadas em outros termos por mais de um deles.

Gráfico 31 – Razões apontadas para influência no crescimento profissional - Escola Fazenda - 1997 a 1999



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Buscando referendar as análises em relação ao nível de influência da formação técnica e humana recebida pelos egressos em cada período analisado, neste momento o período da Escola-Fazenda, menciono algumas assertivas dos informantes sobre tal indagação em questão.

No que tange à escola, posso dizer que estar na EAFCeres foi de grande importância na minha vida pessoal, tendo em vista que pude aprender bastante na sala de aula, bem como nas aulas de campo, sendo que estudar no período integral foi uma ótima forma de me afastar de problemas desenvolvidos por jovens ociosos, grande preocupação dos meus pais na minha adolescência. Em decorrência disto, e do trabalho desenvolvido na Escola, o amadurecimento neste período foi inevitável, principalmente em decorrência das responsabilidades a nós atribuídas, o trabalho braçal que de fato foi desenvolvido, a convivência diária e harmônica com pessoas dos mais variados lugares e classes sociais (Fonte: Egresso 14, turma 1997. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Embora não ter conseguido ainda fazer um curso superior, eu era só mais um filho de agricultor familiar, hoje eu sei que estou contribuindo para o desenvolvimento dessa sociedade agrícola, que são minhas raízes de origem (Fonte: Egresso 34, turma 1997. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

O curso deve formar um profissional que sabe as técnicas e tecnologias das principais atividades desenvolvidas na unidade da federação em que se encontra a escola agrotécnica e ensinar quais as ferramentas a serem utilizadas para se inteirar das técnicas e tecnologias de outras atividades agropecuárias e atividades relacionadas. [...] Além disso, para que se tenha um profissional mais completo, que garanta a sua sobrevivência e a da propriedade ou atividade rural sob sua responsabilidade, tão importante ou mais do que as técnicas e tecnologias, o profissional precisa saber administrar bem a propriedade ou atividade que lhe foi confiada (Fonte: Egresso 02, turma 1998. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Foi uma experiência muito enriquecedora, tanto na área pedagógica como na experiência de vida como o convívio com muitas pessoas em um mesmo local, sendo que quando fui trabalhar como fuzileiro naval tive facilidade com o convívio dentro de uma instituição com muitas pessoas em um mesmo ambiente de trabalho. E também com os valores que foram passados durante minha estadia na escola me ajudaram a ser o homem que sou hoje (Fonte: Egresso 19, turma 1998. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Acho o que de negativo que aconteceu foi a fragmentação do técnico agrícola, ou seja, não ter mais a formação plena do técnico em agropecuária. Hoje [Na vigência do Decreto 2.208/97] se limitou a formar o técnico em agroindústria, técnico em agricultura, técnico em zootecnia [...] acho que isso restringe e limita a área de atuação do profissional que acaba de se formar [...] (Fonte: Egresso 03, turma 1998. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Quem passa por essa escola jamais será o mesmo. Eu não tinha experiência de vida muito grande até então, mas na EAFCE tive oportunidade de exercer muito da minha cidadania. O mundo parece que tinha se aberto para mim. Fiz parte do coral, fanfarra, grupo de dança, capoeira, handball. Fui bolsista no refeitório, aprendi a doar meu tempo em orfanatos com alguns professores, morei sozinha,

enfim, fiz tudo que nunca tinha pensado em fazer, viajei pela escola, aprendi com mestres, mas [também] com alunos a ser cidadão: participar, interagir e respeitar tudo ao meu redor. Acabei mudando a vida da minha família por isso [também], os tirei do marasmo em que viviam para terem uma vida melhor. (Fonte: Egresso 08, turma 1999. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Acredito que a escola serviu ao meu amadurecimento principalmente pelo fato de que quando fui para Ceres, passei a morar longe de meus pais, o que acontece com muitos dos alunos da instituição, dessa forma, passamos a ter que nos preocupar com o nosso dia de forma mais acentuada o que nos leva a um grande crescimento (Egresso 02 da turma 1999. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

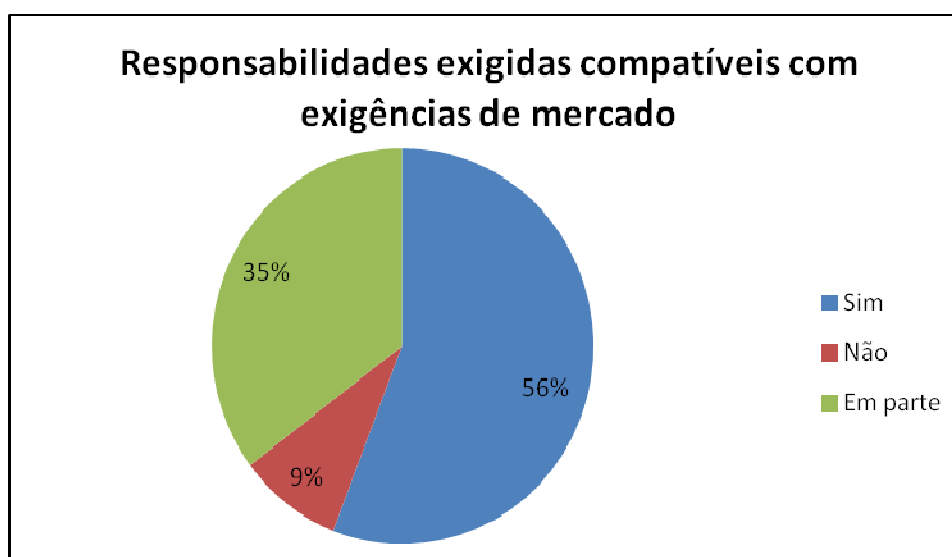
Como fui criado só para estudar, não sabia dar valor ao dinheiro da família, e na escola ao realizar as praticas tive noção do quanto os pais trabalhavam, de como o dinheiro chegava em nossas mãos do esforço, como o profissional se comportava no mercado, comecei então aos 15 anos a ver que deveria contribuir mais para com a sociedade, como cidadão em todos os aspectos (Egresso 17 da turma 1999. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

O que se percebe é que, de uma maneira geral, especificamente com base na análise dos conteúdos dos discursos acima, certamente a passagem desses jovens por uma Instituição de Ensino Profissional é uma grande oportunidade para esses cidadãos em fase de formação é um diferencial para a vida toda, tanto do ponto de vista do mundo do trabalho, mas também na sociedade em que se inserem.

Considerando a complexidade da análise de um objeto de pesquisa de tão relevante importância social, econômica e política, assim como pelo caráter nem sempre unânime em relação à pertinência do curso técnico agrícola no Brasil, tema percorrido com profundidade em diversos momentos da construção da presente tese, os egressos do sistema escola-fazenda foram indagados também sobre o nível de responsabilidade exigido durante o processo de formação desse profissional pela escola e as exigências do mundo e do mercado de trabalho.

Neste sentido, buscando verificar a compatibilidade da formação recebida e as exigências do mercado e do mundo do trabalho, conforme pode ser observado no Gráfico 32, para 56% dos informantes tal formação e exigência são compatíveis com as qualificações requeridas, assim como para outros 35% a adequação é parcial. Entretanto, para 9% desse grupo de informantes a formação recebida não foi adequada às exigências requeridas.

Gráfico 32 – Responsabilidades exigidas compatíveis com mercado - Escola Fazenda - 1997 a 1999



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Tais resultados podem ser considerados bastante representativos, visto que o grupo analisado, conforme já discutido, está predominantemente há mais de cinco anos no atual emprego e pode ser considerado exemplo de sucesso profissional e pessoal, referendando ainda mais a pertinência e a qualidade do curso e do modelo escola-fazenda, isso na percepção específica dos egressos dessa fase.

A esse respeito, foram igualmente indagados os professores que, pressupostamente, no entendimento do presente trabalho, pelo tempo de casa e o contato com os colegas mais velhos, vivenciaram de alguma forma as diversas fases. Conforme descrito nos procedimentos metodológicos, foram entrevistados pelo pesquisador 28 professores que ingressaram após 1995, exceto os de 2009 e 2010, que apenas responderam questionário específico para os considerados “novatos” para os fins desse trabalho.

Neste sentido, para os docentes veteranos, as responsabilidades exigidas estão compatíveis para apenas 59% dos informantes, uma significativa discrepância em relação à opinião dos egressos, acrescida ao índice de 8% que consideram tal incompatibilidade, quanto à formação recebida e às exigências, além de 33% para os quais essa adequação é parcial. (Ver Gráfico 33).

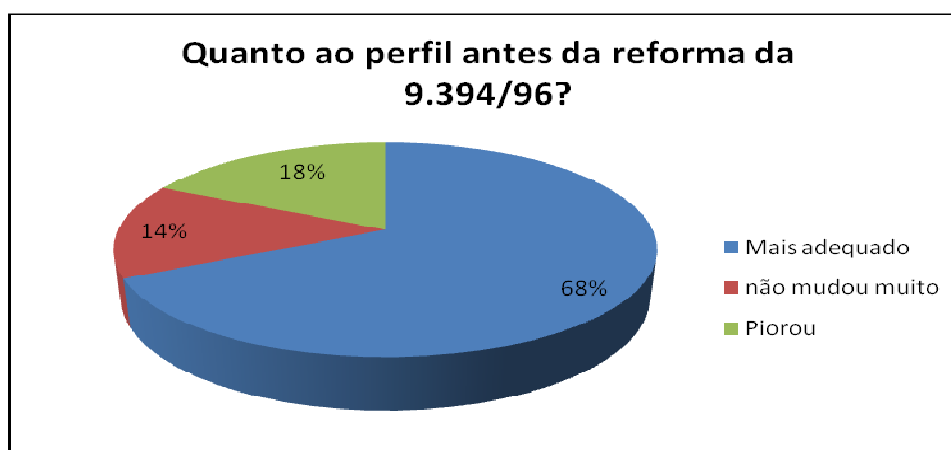
Gráfico 33 – Percepção docente, as responsabilidades exigidas compatíveis com mercado todas as fases - 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ainda a esse respeito, quando indagados sobre a adequação do perfil profissional do técnico agrícola formado pela Instituição e sua adequação às exigências do mercado e do mundo do trabalho, conforme Gráfico 34, dos docentes veteranos às exigências mencionadas, assim como para outros 18% houve pioras e apenas 14% apontaram que não houve muita mudança.

Gráfico 34 – Na percepção docente, perfil anterior seria mais compatível as responsabilidades exigidas pelo mercado todas as fases - 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Tal discrepância pode ser justificada pelo baixo nível de contato dos professores com os ex-alunos. Além disso, a própria Instituição não possui mecanismos que efetivamente possam facilitar a atualização das informações e de

um banco de dados sobre os egressos e sua efetiva atuação no mundo do trabalho, conforme apontamos anteriormente.

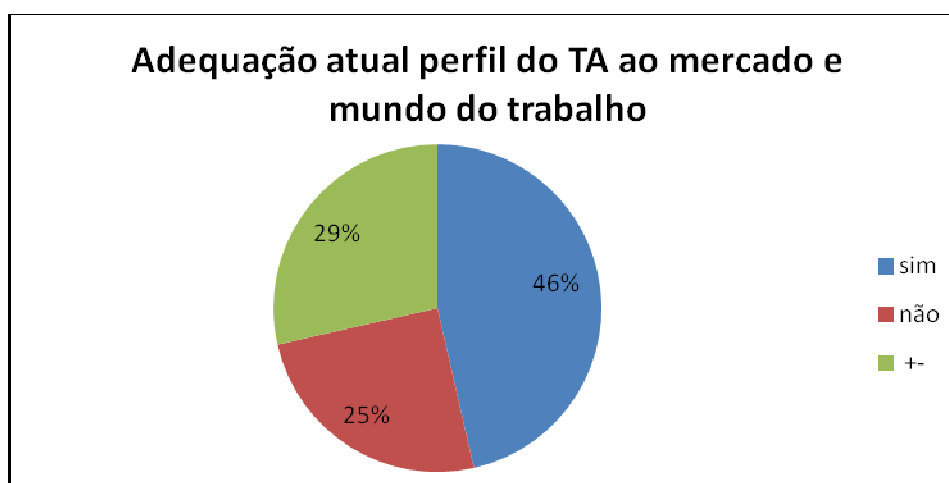
Finalizando, mas ainda buscando elementos que indiquem se a formação recebida, o perfil facultado e sua relação com as exigências do mercado e do mundo do trabalho, ao serem indagados sobre o papel do Técnico Agrícola como cidadão do mundo e no mundo do trabalho, na percepção de 64% dos docentes veteranos (28 entrevistados) e novatos (16 entrevistados), esse perfil é adequado.

Mas cabe chamar atenção para o fato de que, na percepção de 29% do total de docentes informantes, o perfil atual é inadequado e justificam que, por razões diversas, tais como 'a formação anterior, que era uma forma de exploração da mão de obra dos alunos que faziam atividades repetitivas, sem compreenderem por que o faziam, assim como, ao contrário, no modelo atual, assim como no modular do Decreto 2.208/97, as atividades práticas foram relegadas a segundo plano e os alunos já não se interessam tanto em pegar na massa.

Além disso, 7% dos entrevistados não responderam diretamente ao que havia sido indagado, omitindo-se, o que pode ser explicado pelo fato de que, dentre os 28 veteranos entrevistados, muitos não passaram pelas experiências e vivências do dia a dia da Escola-Fazenda, assim como os 16 novatos igualmente não vivenciaram o período anterior, argumentando que apenas ouviram falar através de depoimentos dos colegas mais antigos, o que esclarece as respectivas omissões, mas referenda, mais uma vez, a necessidade de que a Instituição de Ensino analisada busque mecanismos mais efetivos de acompanhamento de egressos e suas realidades profissionais. (Ver Gráfico 35)

Para o presente trabalho e à luz dos estudos de Sobral (2006) e Silva (2008), é possível afirmar que tais mecanismos de acompanhamento de egressos são imprescindíveis para os possíveis ajustes na matriz curricular dos cursos, assim como ofereceriam elementos mais próximos à realidade do mundo do trabalho para orientar as políticas públicas inerentes ao ensino profissionalizante, evitando, assim, que as diretrizes historicamente impostas de cima para baixo sejam aceitas sem questionamentos por falta de elementos que fundamentem as discussões prévias em torno dessas normas legais, como foi o caso das mudanças decorrentes do Decreto 2.208/97, assunto este que será discutido a seguir.

Gráfico 35 – Percepção docente sobre adequação do perfil do TA e seu papel cidadão em todas as fases - 1997 a 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

4.2 O Egresso do Período da Pedagogia da Competência (Decreto 2.208/97)

Avaliar os impactos das mudanças na legislação do ensino técnico agrícola e suas diretrizes político-pedagógicas, nas três fases do curso em análise, passa-se, agora, a enfatizar o período da Pedagogia da Competência e o sistema de módulos que, de forma similar ao enfoque do período anterior, tem ênfase nas percepções dos informantes que ingressaram de 1998, a primeira turma do sistema de concomitância interna e externa entre o ensino médio e o profissionalizante, conforme já discutido no início do presente capítulo, até a turma que ingressou em 2004, que colou grau em 2006 (última a ingressar antes da implementação das diretrizes do Decreto 5.154/04, que voltou a integrar ao ensino médio a matriz do curso técnico agrícola).

Há que se mencionar que, nessa fase inicial de implementação das mudanças, muito pouco se sabia para onde a escola iria, enquanto instituição, assim como de que modo, do ponto de vista pedagógico e metodológico, os cursos pós-médios, como eram denominados, estariam dando uma formação adequada ao requerido perfil que a produção flexível requeria. Muita confusão e incertezas epistemológicas e mais ainda metodológicas.

Enfim, em 2001 não houve ingresso de alunos que tenham acabado de concluir o ensino fundamental, como na situação anterior da Escola-Fazenda,

ingressando apenas aqueles que já estivessem com o ensino médio concluído ou em fase de realização para os matriculados na 2ª ou 3ª série do ensino médio em instituições de ensino da região.

Os que ingressaram pelo sistema anterior, processos seletivos de 1997, 1998 e 1999, continuaram a realizar seus cursos, visto que passaram a conviver com ambas as matrizes, o que, de certa forma, foi um consolo e ao mesmo tempo uma saída para a continuidade da estrutura da escola, pois, com a extinção do ensino médio preconizada pela legislação, além da considerável redução de demanda, que destino seria dado aos diversos docentes das chamadas áreas propedêuticas?

Na prática, houve apenas a separação, em duas matrículas distintas para cada aluno, do ensino médio e do técnico profissional, mas na realidade manteve-se, inclusive a matriz curricular e disciplinas, uma estrutura similar ao sistema Escola-Fazenda. Neste período foi, também, aberta a possibilidade de entrada de alunos em concomitância externa, aos alunos que estivessem cursando ensino médio em outra instituição de ensino, que não a Agrotécnica, assim como para ingressantes já portadores do ensino médio, no caso do curso pós-médio técnico em agropecuária.

No processo seletivo de 2000, já mencionado, houve o ingresso de alunos para cursar apenas o pós-médio, o que representou um forte redução de demanda, fazendo com que os impactos, descontinuidades, transtornos, desorganização e inseguranças agravassem ainda mais o quadro, forçando assim, de uma certa forma, com que a comunidade agricultora interviesse, conscientemente ou não, em busca de uma solução de continuidade, o que levou à decisão de, em 2002, oferecer novamente o ensino médio em concomitância interna com o curso técnico, onde a modulação permitia habilitar o aluno em três áreas específicas: Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Tais cursos poderiam ser integralizados em dois ou três anos.

Por força das contingências, a mencionada desestruturação do sistema de ensino técnico da rede federal não ocorreu conforme esperavam os técnicos de gabinete do MEC e do MTE, sob a tutela dos especialistas do Banco Mundial e que operavam o PROEP, como os já comentados textos de Ferretti e Silva Junior (2000) e Frigotto, Ciavata e Ramos (2005).

Certamente as fortes pressões da comunidade acadêmica, além das comunidades locais circunscritas às áreas de abrangência das escolas técnicas e agrotécnicas espalhadas por todo o território nacional que, endógena ou

exogenamente, atribuíam a tais instituições de ensino uma conquista e que, certamente, com a redução na demanda, estariam ameaçadas de fechamento ou mesmo transferência administrativa para a alçada dos estados federados ou mesmo poderiam ser transformadas em organizações sociais.

Mesmo assim, de alguma forma os impactos da transformação foram sentidos e a estrutura modular chegou também à escola, atual Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, que passou a oferecer, no período de 1998 a 2002, os cursos técnicos de forma concomitante ao ensino médio como já dito, nas habilitações em zootecnia e agricultura, turmas que colaram grau respectivamente nos anos de 2000, 2001 e 2002, quando a matriz curricular e os projetos pedagógicos dos cursos técnicos passaram por nova fragmentação, conforme se pode observar nas matrizes dos cursos técnicos em agricultura, em zootecnia e em agroindústria na Figura 2 e nos anexos II, III e IV.

Cabe mencionar que, guardadas as devidas peculiaridades de cada curso modular e suas respectivas habilitações e qualificações, a Figura 2 retrata apenas o curso técnico em zootecnia, onde serão analisadas as cargas horárias de cada qualificação e suas estrutura de funcionamento, mas que, da mesma forma, corresponde, porém com foco de formações distintas quando se tratar dos outros dois cursos e habilitações. As imagens, pela similaridade, estão disponibilizadas apenas nos anexos III e IV.

Certamente a decisão institucional, decorrente das diretrizes do Decreto 2.208/97 e da SEMTEC/MEC/PROEP, bem como aproveitando a estrutura docente, laboratorial, de apoio e as atividades de campo, pois mesmo mudando seus instrumentos legais a escola, com seus 200 hectares de área total, predominantemente produtiva, não deixou de ser uma fazenda ou uma unidade de produção agropecuária, mesmo que seu foco já não seja o mesmo da fase original.

Na fase de concomitância entre o ensino médio e o profissionalizante, a matriz curricular do Modelo Escola-Fazenda foi a referência para as ofertas disciplinares dos módulos profissionalizantes nos anos de 1998 até 2002, conforme já mencionado. Certamente uma adaptação contingencial, pois as diretrizes apontavam para onde ir, mas o como e o quando faziam parte das confusões mencionadas, assim como as mencionadas mudanças de gabinete sem o devido acompanhamento e a adesão da comunidade interna das escolas agrotécnicas, que

muitas vezes não aderiam e não mudavam os procedimentos teórico-metodológicos mais por insegurança do que propriamente por resistência crítica intelectual.

Figura 2 - Matriz curricular do Curso Técnico em Zootecnia Modular – 2.208/97

Nome da Unidade: ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CERES

CNPJ/CGC: 73.999.823/0001-46

Data: 22/10/2002 Número do Plano: 001

Plano de Curso para:		
01	Habilitação:	Técnico em Zootecnia
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	1.200 h
	Estágio:	160 h
02	Qualificação 1:	Qualificado em Avicultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
03	Qualificação 2:	Qualificado em Suinocultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
04	Qualificação 3:	Qualificado em Criação Alternativas
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
05	Qualificação 4:	Qualificado em Aquicultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
06	Qualificação 5:	Qualificado em Bovinocultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h

Fonte: Setor de Secretaria Acadêmica do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, pesquisa de campo realizada pelo autor (2011).

Assim, a partir de 2002, a Escola Agrotécnica atual, Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, dá início efetivo ao sistema modular, estrutura formalmente aprovada e divulgada em decorrência da exigência do referendo de órgão deliberativos superiores, sendo que os planos de cursos foram aprovados em 22/10/2002, conforme pode ser igualmente observado nos anexos das respectivas matrizes curriculares.

Criados em 2001, com processo seletivo no mesmo ano, para o ingresso em 2002, os cursos de zootecnia, agricultura e agroindústria efetivaram, mesmo que

formalmente, mas também do ponto de vista prático, o sistema modular, portanto apenas quatro anos após o Decreto 2.208/97 ter sido publicado.

No que se refere especificamente à estrutura do curso técnico, em sua habilitação em agricultura, na área agropecuária, passa a ser dividida em cinco tipos de qualificações, quais sejam: culturas anuais, silvicultura e jardinagem, olericultura, agricultura orgânica e, também, fruticultura, todas com carga horária por módulo de 240 horas cada, totalizando 1.200 horas e 160 horas para o estágio supervisionado.

Cabe mencionar que, o sistema de 200 horas de monitoria, que complementava a carga horária do estágio curricular supervisionado, da forma como era conduzido quando do Modelo Escola-Fazenda, foi extinto, o que aos meus olhos de professor/pesquisador foi uma grande perda ao processo de formação integral, sendo que esta formação menor, fragmentada e polivalente era o que preconizava o referido decreto, estando assim de acordo com seus propósitos, o que não quer dizer que tenhamos que concordar acriticamente com tais diretrizes.

Além disso, enfatizo que a integralização do curso, que no sistema Escola-Fazenda era de 3.930 horas, sendo 1.560 de Núcleo Comum, equivalente ao Ensino Médio, somadas às 2.370 horas de Parte Diversificada (Profissionalizantes), passa a ser, com o Decreto 2.208/97, de 1.200 horas profissionalizantes, acrescidas de 160 horas de Estágio Supervisionado Disciplinar, somadas às 2.400 horas de ensino médio, totalizando 3.360 horas, por isso ter sido criticado como formação aligeirada conforme mencionado por Ferretti e Silva Júnior (2000), Kuenzer (2001) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Buscando melhor compreender a dinâmica de funcionamento dos cursos e seus respectivos módulos que, segundo o Plano de Curso disponível nos arquivos da Coordenação Geral de Ensino quando da coleta de dados realizados pelo autor no *campus Ceres*, cada um dos cinco módulos ocorreria ao longo de 12 semanas letivas, com 20 horas/aulas semanais, podendo os módulos ser oferecidos nos períodos matutino, vespertino ou em ambos os períodos, de acordo com demanda.

Especificamente em relação a essa fase de implantação da reforma do ensino técnico da Instituição analisada, cabe observar que tal estrutura acima mencionada funcionou conforme apresentada apenas no primeiro ano de sua propositura, retomando uma dinâmica operacional mais administrável em relação à concomitância com o ensino médio, visto que a formação de turmas pulverizadas trouxe dificuldades de toda ordem, tanto para o planejamento de aulas e atividades

práticas de campo e laboratórios, como para o controle e registro acadêmico, que mesmo sendo atividades meio são importantes ao processo como um todo.

Cada módulo corresponde a uma qualificação profissional de nível técnico, possibilitando, assim, entradas e saídas intermediárias, com expedição de certificados de qualificação profissional de nível técnico ao fim de cada módulo, desde que o aluno tivesse desenvolvido todas as competências do módulo.

Para tanto, a metodologia utilizada era dinâmica e preconizava a elaboração de projetos por parte alunos que, sob a orientação de um professor da área, desenvolviam atividades no campo, estudos de caso, a partir dos quais identificavam situações-problema e buscavam soluções pertinentes e viáveis. Estaria, assim, constituída a condição idealizada pelos pensadores da Pedagogia da Competência para adequar o trabalhador aos requisitos da produção flexível que o mundo do trabalho exige.

Teoricamente, a possibilidade de organização curricular por módulos daria, de forma igualmente teórica, melhores condições de acesso e planejamento, por parte do aluno/trabalhador, da formação técnica pertinente a cada necessidade, seja por parte do trabalhador/aluno, ou principalmente por parte dos empregadores, visto que a flexibilidade horária, assim como as possibilidades de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, o dito conhecimento tácito, permitiam maior flexibilidade das entradas, saídas e certificações parciais por módulo concluído.

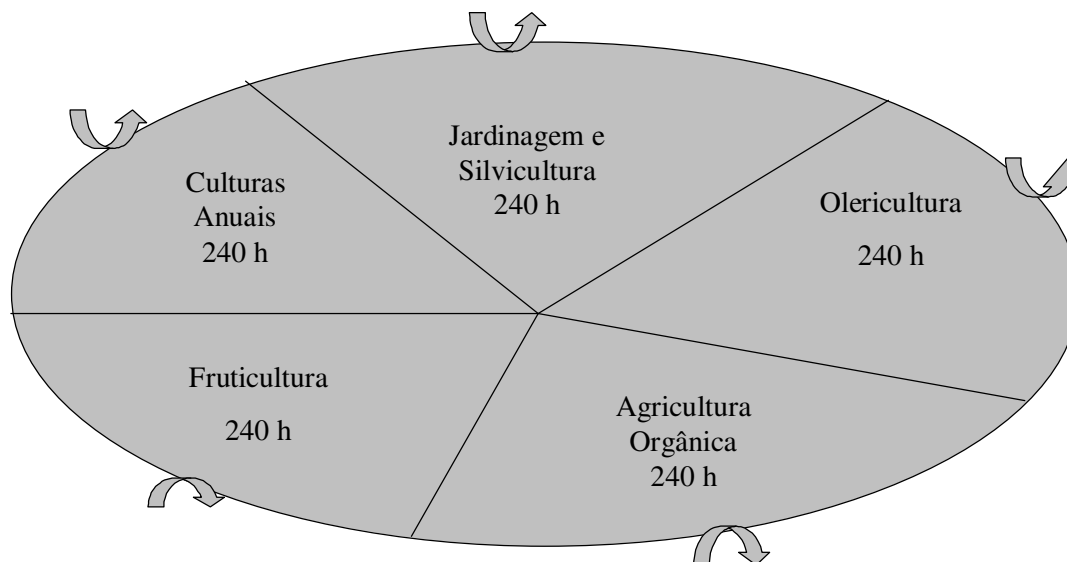
Assim, no que se refere à certificação de nível técnico ocorrido quando da integralização de todos os módulos, a Figura 3 permite visualizar o dinamismo mencionado.

Da mesma forma, o Curso Técnico em Zootecnia oferecia cinco habilitações, com cargas horárias igualmente de 240 horas cada, obedecendo a mesma dinâmica de entrada, saída, certificação por módulo e por curso integralizado, assim como igualmente era facultado o aproveitamento de conhecimentos, experiências anteriores e oportunidades.

Segundo registros do setor de secretaria do Instituto quando da pesquisa de campo, essa modalidade de aferição de conhecimento prático anterior foi pouco utilizada no período, sendo que ela seria do ponto de vista idealístico, uma forma de certificar o conhecimento tácito e não formalizado, exigência comum em processos seletivos para o provimento de cargos em diversos tipos de organizações, mas que,

não existindo a comprovação formal, eventualmente excluía o candidato do processo.

Figura 3 – Organização curricular por módulos do Curso Técnico em Agricultura



Fonte: Plano de Curso 001 – Técnico em Agricultura da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor (2011).

Igualmente, mesmo quando ele é selecionado sem a devida comprovação documental, mas pelo seu comprovado conhecimento e experiência, a não comprovação formal é razão para a não valorização pecuniária do trabalhador, mais uma conhecida e discutida estratégia da elite rural brasileira e seus resquícios escravocratas inerentes a sua cultura.

Os módulos da Matriz Curricular do Curso Técnico em Zootecnia qualificam em cinco áreas: avicultura, suinocultura, criações alternativas, aquicultura e bovinocultura, todas igualmente com 240 horas cada, mais 160 de estágio supervisionado, totalizando 1.360 horas.

A dinâmica de funcionamento do módulo obedece à mesma sistemática do Curso Técnico em Agricultura, assim como também a do Curso Técnico em Agroindústria, conforme se vê a seguir.

Cabe mencionar igualmente e esclarecer ao leitor que, diferentemente dos cursos técnicos em Agricultura e Zootecnia, cujos módulos eram realizados principalmente em atividades produtivas de campo, o Curso Técnico em Agroindústria é focado na área de transformação de alimentos, qualificando, assim, em cada módulo de 240 horas, as seguintes atividades: processamento de cereais e

oleaginosas, processamento de hortaliças, processamentos de carnes, produção de queijos e outros produtos lácteos, todos realizados no setor de agroindústria, equipado e adequado para possibilitar tal formação.

Para os três cursos mencionados e seus respectivos módulos, os critérios de avaliação de aprendizagem passaram igualmente por transformações formais, com foco nas competências e habilidades preconizadas pela Pedagogia da Competência, assim como a distribuição de critérios entre o SABER, SABER FAZER E O SABER SER, respectivamente verificando conhecimentos, habilidades técnicas humanas e atitudinais.

Ao final de cada módulo, o aluno recebe a conceituação de CC, para competência construída, CEC para competência em construção e CNC para competência não construída, sendo considerado apto o aluno cujo conceito é CC, e novas oportunidades são facultados àqueles que foram considerados CEC e CNC, que terão noventa dias para realizar atividades programadas pelo professor, visando a construir as competências e habilidades requeridas no módulo e que, em uma primeira oportunidade, não tenham sido alcançadas.

No que tange ao estágio supervisionado curricular de 160 horas, embora a redução de 200 horas de monitoria da carga horária de 360, um processo de aligeiramento já comentado, considerando as finalidades do estágio profissional como mecanismo de aprimoramento técnico e humano, os procedimentos formais antes, durante e após sua realização permaneceram obedecendo à estrutura anterior herdada da Escola-Fazenda, inclusive como elaboração de relatórios e defesas de trabalhos de conclusão perante banca de professores e abertas ao público geral.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de apontar elementos que possam aferir os impactos das mencionadas legislações no perfil do técnico agrícola analisado, no que se refere à fase do Decreto 2.208/97, a partir das informações dos egressos de 2000 a 2006. Os gráficos a seguir dão subsídios e fundamentam distinções nos perfis, assim como entre aspirações quando do ingresso, logo após a conclusão do curso, bem como os caminhos percorridos e os elementos que contribuíram para formação e exercício profissional atual.

Cabe, nesse momento, novamente mencionar aspectos dos procedimentos metodológicos adotados para orientar o leitor quanto aos resultados em análise. Conforme discutido anteriormente em relação ao período Escola-Fazenda, em

relação ao período de vigência da Resolução 2.208/97, foram seis turmas que agora serão objeto de nossas análises (2000 a 2006), conforme disponibilizado no Quadro 3 dos procedimentos metodológicos, disponível na introdução.

No que se refere ao total de ingressantes por turma, bem como a própria composição e os registros das turmas, foram grandes as dificuldades no sentido de equalizar os divergentes registros desses números, visto que os setores afetos ao assunto não disponibilizavam dados confiáveis, pelo próprio conflito de dados registrados. Assim, diante da contingência e depois de consultar devidamente a orientadora e especialistas em registros acadêmicos e estatísticos, optou-se por considerar os números de alunos ingressantes no primeiro ano de cada turma, assim como a checagem da inclusão dos alunos do pós-médio, que igualmente faziam parte de distintas turmas de primeiro, segundo e terceiro ano. Enfim, já não foi possível definir com precisão o número de alunos por turma de cada ano, conforme ocorria na fase anteriormente analisada.

Além do fator mencionado, os alunos pós-médios dos cursos modulares não colavam grau, mas apenas solicitavam a certificação, diminuído ainda mais seus laços com a cultura institucional, o que envolve hábitos e costumes, vínculos afetivos e profissionais como os professores e técnicos de apoio dos setores produtivos, o que dificultou como que tais turmas pudessem receber um tratamento analítico separadamente, visto que foram ínfimos, dos egressos com esse perfil específico, os que foram localizados e, ainda mais irrelevantes, os que preencheram e retornaram com as informações solicitadas, o que certamente é lamentável e devem ser investigadas as razões de tal comportamento, uma espécie de orfandade, em relação aos alunos/filhos, assim como um sentimento de ninho vazio, por parte dos pais/Instituição.

Assim, dentre os 555 alunos que colaram grau, foi constatado que a rede de contatos, mesmo tendo sido igualmente importante para a atualização cadastral, já não era tão efetiva, tendo sido localizados apenas 163 egressos – 29,37% do total –, dos quais 78 remeteram igualmente por e-mail ou devolveram pessoalmente nos casos daqueles que foram contatados pelo pesquisador de forma direta, o que representa apenas 14,05% do total de concluintes, mas que, em relação ao cadastro atualizado de contatos, 163 egressos representaram um retorno pouco significativo se comparado aos da fase anterior, mas possui representatividade de 47,85% desse total.

Além da própria vivência do pesquisador, que é ex-professores de todas as turmas analisadas, além dos contatos pessoais e telefônicos realizados durante o período de coleta, é possível fazer inferências ao fato de que, ao contrário do ocorrido em relação ao período da Escola-Fazenda descrito anteriormente, que foi indicado como responsável por ampliar a rede de contatos e retornos de questionários devidamente preenchidos, fato considerando igualmente como fruto do convívio e das convicções desses alunos ao optarem pelo curso em análise.

No que se refere ao período do Decreto 2.208/97, o que foi possível apreender é que houve perda de identidade e o convívio proporcionado, assim como convicções individuais e coletivas, não construíram os mesmos laços, fatos igualmente observados na tese de Doutorado de Silva (2008).

No que se refere aos procedimentos metodológicos no plano amostral, foram selecionados igualmente 11,8% dos questionários que retornaram devidamente preenchidos em relação ao universo de egressos de cada turma, independentemente da quantidade de retornos por turma ou contato.

A justificativa pela opção de uma amostragem de 11,8%, já pontada na introdução, permitiu que fosse construído o seguinte plano amostral: dos 555 egressos das turmas de 2000 a 2006, dos quais foram contatados 163 e retornaram 78 questionários devidamente preenchidos, foram selecionados para a tabulação 11, 11, 11, 10, 11 e 11 questionários, 65 no total, que foram escolhidos de forma aleatória, conforme descrito na metodologia, representando, igualmente 11,8% do universo respectivamente das turmas de 2000, 2001, 2002, 2004, 2005 e 2006.

Cabe mencionar nesse momento que, em relação à não indicação da existência de uma turma específica para o ano de 2003, isso se deu em função de que, considerando que, conforme já colocado anteriormente no presente capítulo, no ano de 2001 não houve ingresso de alunos em concomitância interna com o nível médio.

Tal fenômeno pode ser atribuído por ter exigência do SEMTEC e por força do Decreto 2.208/97, assim como pelo fato de que a matriz curricular concomitante permitia tanto a concomitância interna, junto com o ensino médio e realizado na escola, quanto a concomitância externa, em que o ensino médio propedêutico era realizado em outra instituição de ensino.

Entretanto, à luz dos discursos dos docentes veteranos, que igualmente ocuparam no período analisado cargos de gestão, além do fato de que igualmente

ocupe funções de gestão, a efetivação ou não da mudança em relação à oferecer apenas cursos pós-médio, o que ocorreu foi mais uma manobra ideológica velada, sob os olhares dos técnicos do Banco Mundial que assessoravam o MEC e o PROEP, que facultavam aos gestores das Escolas Técnicas e Agrotécnicas o poder de decisão. Mas, somente receberiam recursos do PROEP aqueles privilegiados que aderissem integralmente às diretrizes da legislação vigente, que levou com que vários, inclusive os gestores de Ceres a embarcarem, sem ter a clareza para onde iam ou se os recursos mencionados efetivamente saíam. Nem todos foram contemplados, dentre os excluídos, a Escola de Ceres.

Conforme já mencionado, em função da perda de demanda e de pressões externas ocorridas nos anos posteriores, foi permitido tal ingresso. No caso do curso técnico agrícola em análise, a concomitância externa conseguiu atrair candidatos, o que referenda sua imagem como instituição de ensino de qualidade. Desta forma, a falta de identidade entre as turmas e dentro das próprias turmas pôde ser apontada, ao olhar do pesquisador e quando das entrevistas com professores, que igualmente apontaram falta de vínculos e de espírito de corpo das turmas de alunos como a principal razão da não realização de Sessão Solene de Colação de Grau em 2003, ocorrendo somente diversas colações de grau em sessão especial, conforme registro em Livro Ata de Colação de Grau, disponível no Departamento de Registros Acadêmicos do Instituto. (Dados da pesquisa, 2011)

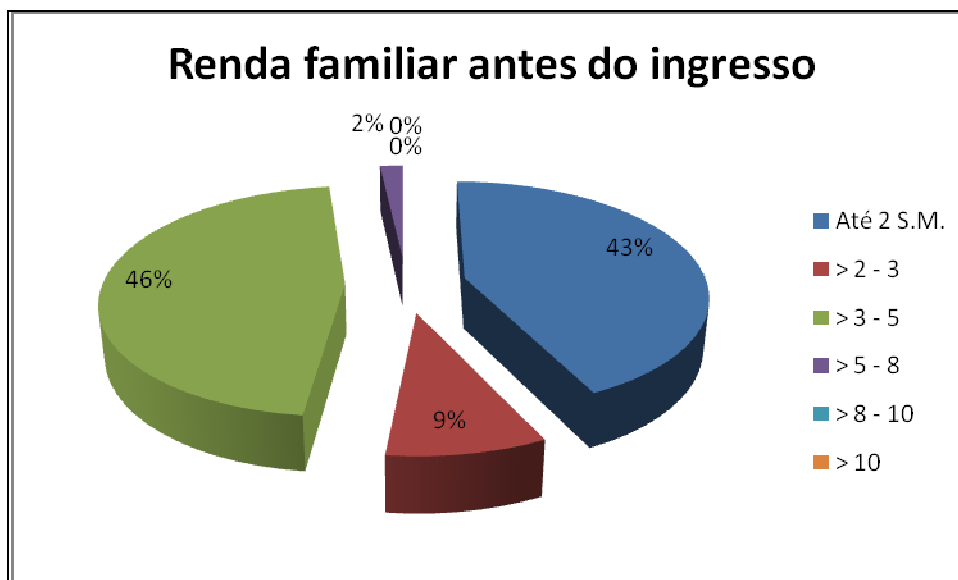
Desta forma, após o considerável fracasso do processo seletivo de 1999, apenas para os já concluintes de ensino médio, a já mencionada perda de demanda e severas críticas dos especialistas possibilitaram o recuo da SEMTEC/MEC e somente em 1999 foi permitido processo seletivo de alunos em concomitância interna com o ensino médio, turma que concluiu e colou grau em 2001.

Assim, passa-se a discorrer sobre as especificidades em relação ao perfil e demais informações sobre o Técnico Agrícola no período do Decreto 2.208/97 e sua realidade no mundo do trabalho.

No que se refere à renda familiar e ao tipo de moradia antes do ingresso e após concluir o curso, esse grupo de informantes, considerando informações dos gráficos 36, 37, 38 e 39, apresenta um perfil distinto do anterior, em que a renda familiar era predominantemente baixa, com destaque para a renda menor que dois salários mínimos, para 43% dos informantes e nenhum apontou renda familiar superior a dez salários mínimos. Igualmente distinta é a situação de moradia anterior

dos familiares, na qual pode ser observada uma maior presença de casas alugadas, assim como as residências próprias na zona rural, referendando, assim, o perfil distinto da origem desse grupo de informantes.

Gráfico 36 – Renda familiar antes do ingresso – Decreto 2.208/97 - 2000 a 2006

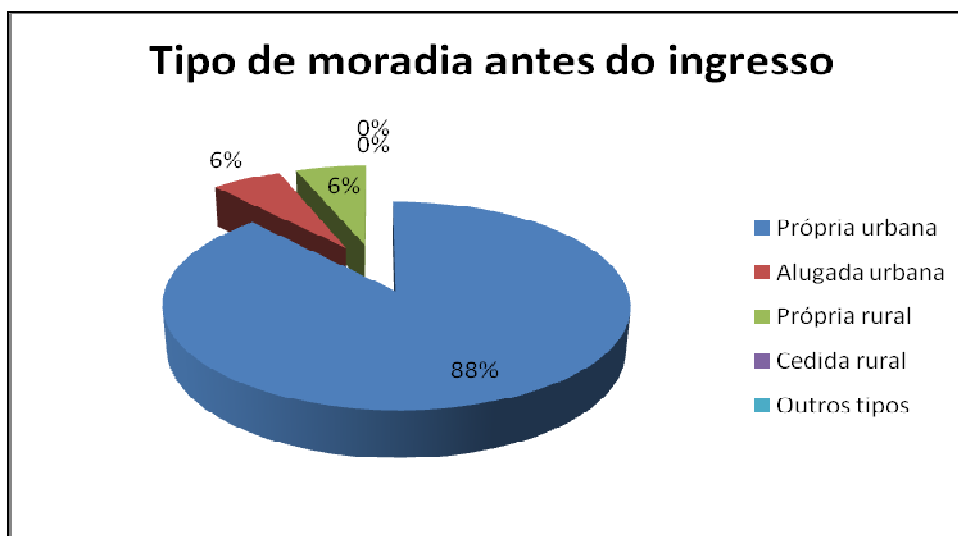


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Igualmente distinta, em relação ao grupo anterior, a situação de renda pessoal e tipo de moradia aponta maior heterogeneidade, visto que em relação à renda pessoal predominam as de até dois salários e entre três e cinco salários mínimos, embora tenham sido registradas aquelas rendas pessoais maiores, de oito a dez e maiores que dez salários mínimos.

Em relação especificamente ao tipo de residência, 88% e 6% permaneceram conforme situação anterior, respectivamente em casa alugada com familiares e em casa própria de familiares. Entretanto, cabe observar a existência de situações de casa adquirida após egresso, seja casa própria nos casos predominantemente dos já casados, assim como aqueles existem informantes que ainda moram com familiares, os quais, com a contribuição do filho técnico agrícola, adquiriram tais imóveis após concluírem seus cursos e se inserirem na condição de técnico no mundo do trabalho.

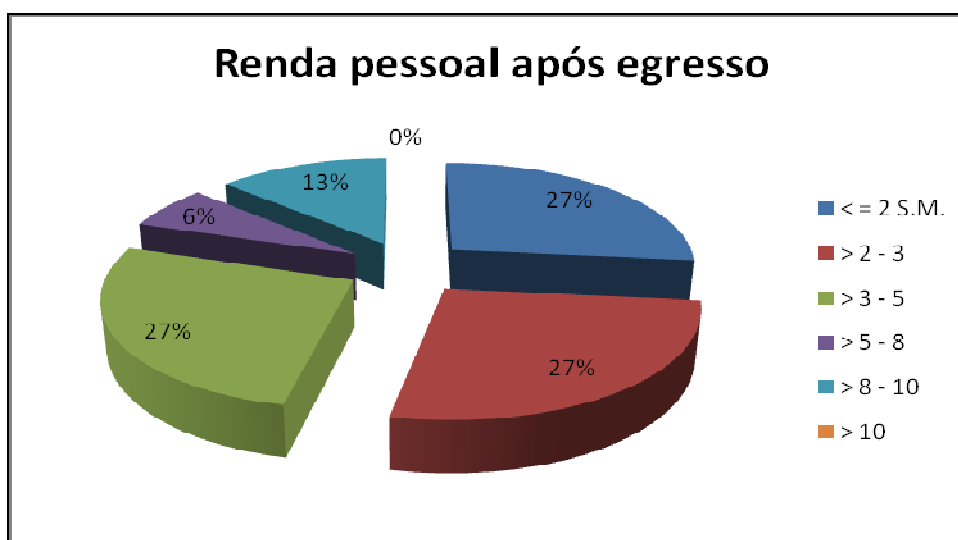
Gráfico 37 – Tipo moradia antes do ingresso – Decreto 2.208/97 (2000 a 2006)



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

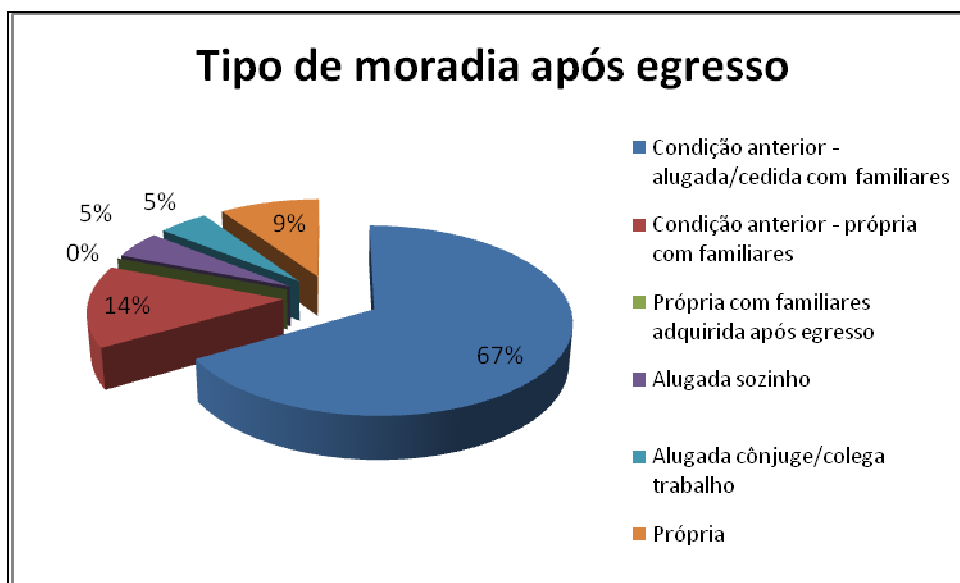
Tais informações, mesmo que em menor nível de significância, indicam que também os egressos do período analisado melhoraram suas condições de renda e qualidade de vida em relação ao período anterior, mas certamente em menor grau se comparados ao período da Escola-Fazenda, embora o interregno de tempo maior faculte com que as rendas auferidas possibilitem acesso a bens de consumo, móveis e imóveis, principalmente aos que já estão no mundo do trabalho a mais tempo, entretanto tais reflexões a respeito dos impactos de um período em relação ao anterior serão mais bem fundamentadas ao longo das análises que se seguem.

Gráfico 38 – Renda pessoal após egresso – Decreto 2.208/97 (2000 a 2006)



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

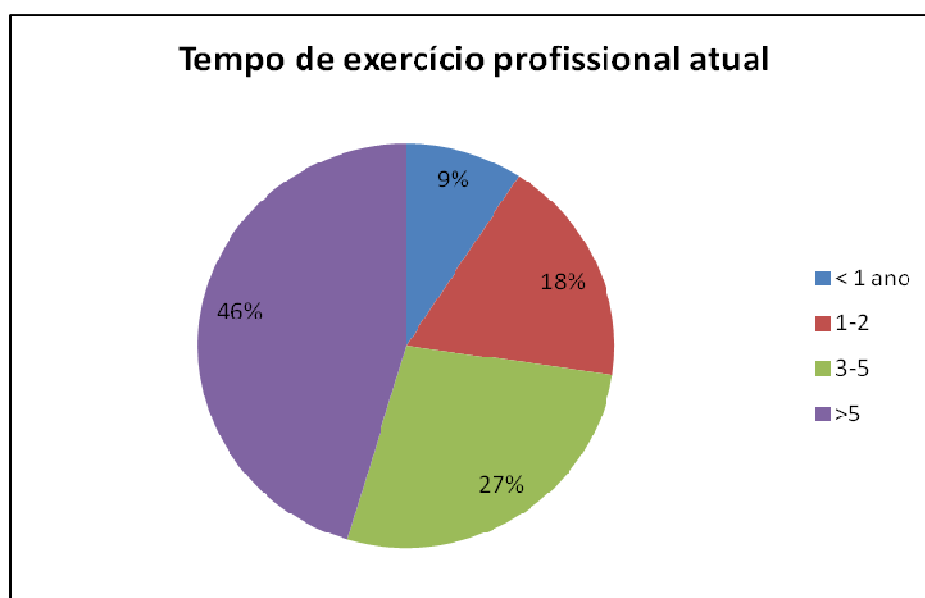
Gráfico 39 – Tipo de moradia após egresso – Decreto 2.208/97 (2000 a 2006)



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ainda em relação à análise dos impactos da mudança na legislação do ensino profissionalizante de nível técnico e a realidade do técnico agrícola no mundo do trabalho, quando se visualiza o Gráfico 40 é possível verificar que o grupo analisado colou grau entre 2000 a 2006, ou seja, a mais de cinco anos, por ocasião da coleta de dados em 2011.

Gráfico 40 – Tempo de exercício profissional atual – Decreto 2.208/97 – 2000 a 2006



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

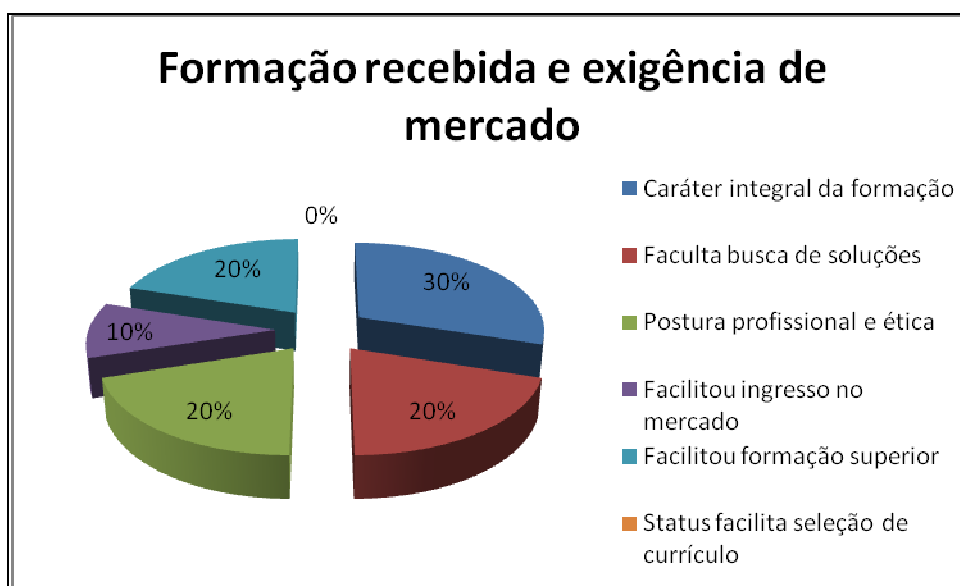
Pode-se observar que o percentual de tempo de exercício profissional a mais de cinco anos diminuiu de 54% para 46% em relação ao grupo da fase anterior, da Escola-Fazenda, assim como houve um aumento de 20% para 27% quando se observa a faixa de três a cinco anos de exercício profissional atual, o que, de certa forma, se justifica por ser uma turma mais recente, inclusive alguns concluintes nos anos de 2004 a 2006 continuam na condição de estudantes de curso superior, visto que, dentre os informantes, 23% ingressou em curso superior após concluir curso técnico, assim como outros 9% se inseriram no mercado de trabalho e ao mesmo tempo iniciaram a formação superior.

Com base em informações sobre as instituições de ensino superior em que realizam ou realizaram seus cursos, foi possível verificar que, predominantemente para estes últimos, egressos dos anos de 2004 a 2006, ingressaram ou já haviam concluídos curso de administração em período noturno e em instituição privada, certamente uma das poucas oportunidades de acesso ao curso superior àqueles que precisam trabalhar para se manterem enquanto buscam complementar suas respectivas formações profissionais.

Em relação aos informantes desse período que mudaram de ramo, as razões alegadas foram a falta de oportunidade e de afinidade, o que reitera as assertivas anteriores sobre o processo de exclusão daqueles que trabalham para poder estudar um curso superior e buscar maiores espaços no mundo do trabalho. No que tange à percepção de que a formação recebida é compatível para com as exigências do mundo do trabalho, tais assertivas apontadas no Gráfico 41 são similares àquelas apontadas como razões alegadas para atribuírem uma avaliação positiva, tendo sido apontado 30% para o caráter de formação integral, 20% para o fato de que a formação recebida faculta a flexibilidade e a busca de soluções em nível de campo, assim como consideram a formação em questão como importante para ingresso no mundo do trabalho, assim como para a valorização profissional.

Além disso, a formação técnica, assim como a geral e humana foram importantes para a formação superior para aqueles que buscaram esse nível de ensino profissional.

Gráfico 41 – Razões da compatibilidade da formação recebida às exigências do mercado de trabalho – Decreto 2.208/97 - 2000 a 2006

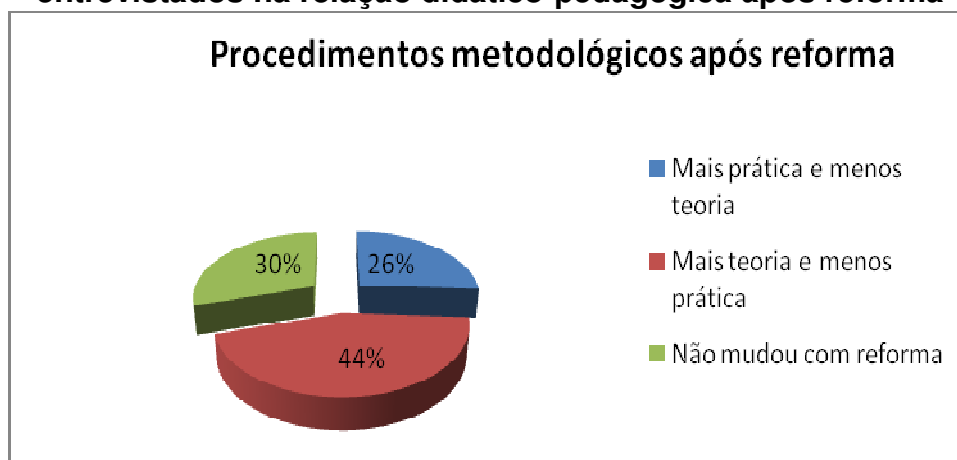


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

O acesso às informações de campo relativas à realidade profissional do técnico agrícola em análise foi e é relevante para o atual momento do ensino profissional brasileiro, visto que, na percepção dos docentes veteranos, e, de forma contrária à realidade profissional dos egressos, tais professores apontaram no sentido de que a formação anterior à reforma era mais adequada, visto que, em maior ou menor grau, considerando as informações discorridas anteriormente, para aqueles que permaneceram em atividades do ramo, essa formação foi e ainda é pertinente às necessidades do mundo do trabalho. Entretanto, quanto privilegiam os conteúdos teóricos e mesmo prática, para 44% dos informantes, entram em contradição com suas próprias percepções em relação à formação adequada desse técnico agrícola. Ver Gráfico 42.

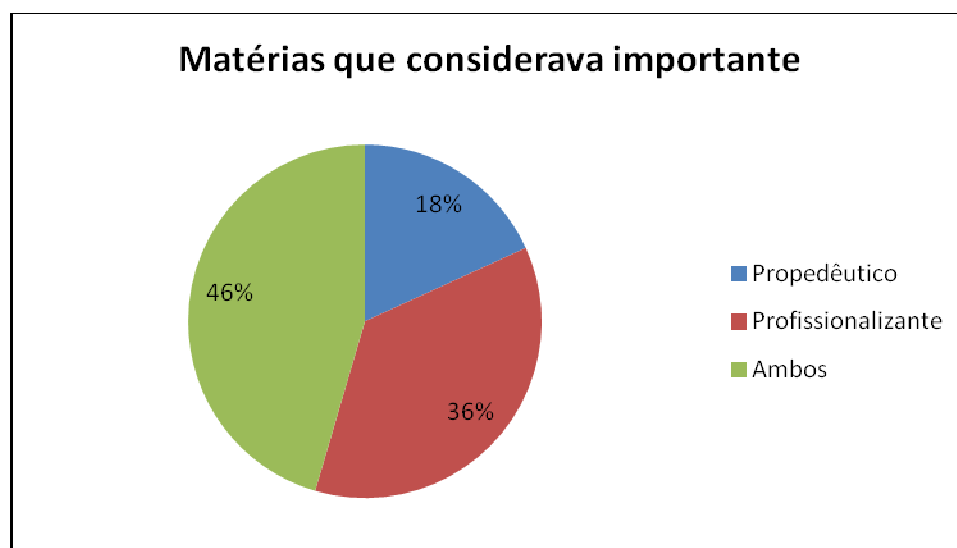
Ainda nesse sentido, ao observar o fato de que, o grupo da fase do Decreto 2.208/97, dos que mudaram de ramo de atividade o fizeram por falta de oportunidade ou afinidade, permite fazer inferências que apontam igualmente a falta de identidade do curso e dos próprios técnicos com as reais necessidades do mundo do trabalho, visto que igualmente na percepção dos professores, do ponto de vista metodológico, os procedimentos efetivamente levados para a relação didático-pedagógica não foram alterados em decorrência da mudança na legislação, conforme pode ser observado no Gráfico 43.

Gráfico 42 – Procedimentos metodológicos adotados pelos docentes entrevistados na relação didático-pedagógica após reforma



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Gráfico 43 – Grupo de matérias que mais contribuirá com formação – decreto 2.208/97 - 2000 a 2006



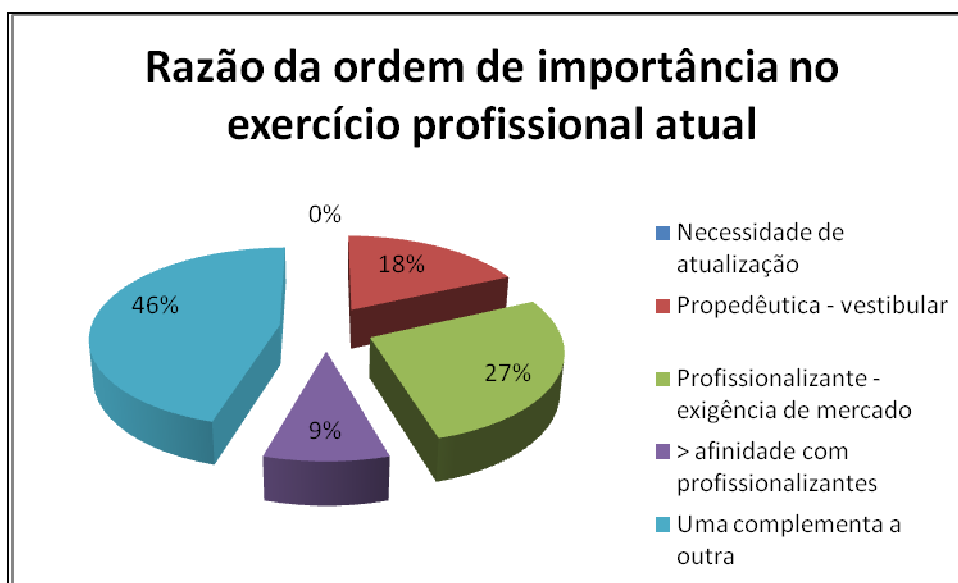
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ainda em relação à adequação da formação recebida em relação às exigências do mundo do trabalho, igualmente em relação aos informantes do período da Pedagogia da Competência, 46% dos egressos da fase do Decreto 2.208/97 consideraram que ambos os grupos de matérias foram importantes nessa fase de suas vidas profissionais, assim como outros 36% atribuíram maior importância às matérias profissionalizantes, o que pode ser parcialmente explicado pelo fato de parte dos informantes terem realizado seus cursos técnicos em

concomitância externa, no caso em outras instituições de ensino médio, nas quais as disciplinas propedêuticas eram cursadas conforme já discutido anteriormente.

Aliado a esse fator, conforme pode ser observado no Gráfico 44, ao justificarem as razões atribuídas à pertinência e à influência de ambos os grupos de disciplinas em suas respectivas formações, 46% apontam para o fato de que seria pouco efetivo o exercício profissional no ramo agropecuário sem o domínio de outros saberes, no caso os propedêuticos, científicos, assim como de cultura geral, propiciados por tais disciplinas, igualmente exigidos no mundo e no mercado de trabalho.

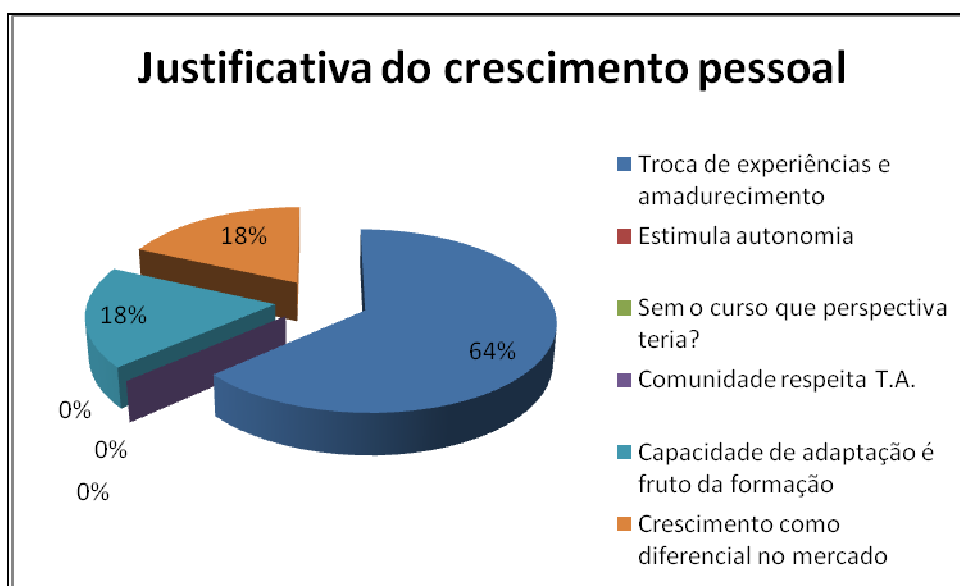
Gráfico 44 – Razões alegadas para opção por grupo de disciplinas e suas influências no trabalho atual – Decreto 2.208/97 - 2000 a 2006



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Assim como os egressos informantes do período Escola-Fazenda atribuíram como importantes ambos os grupos de disciplinas como importantes para suas respectivas formações e sucesso profissional, de forma similar, os egressos do período do Decreto 2.208/97 atribuíram como muito positiva a formação recebida durante o curso técnico, inclusive no que se refere à sua formação pessoal, conforme Gráfico 45.

**Gráfico 45 – Razões apontadas para influência no crescimento pessoal –
Decreto 2.208/97 - 2000 a 2006**



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

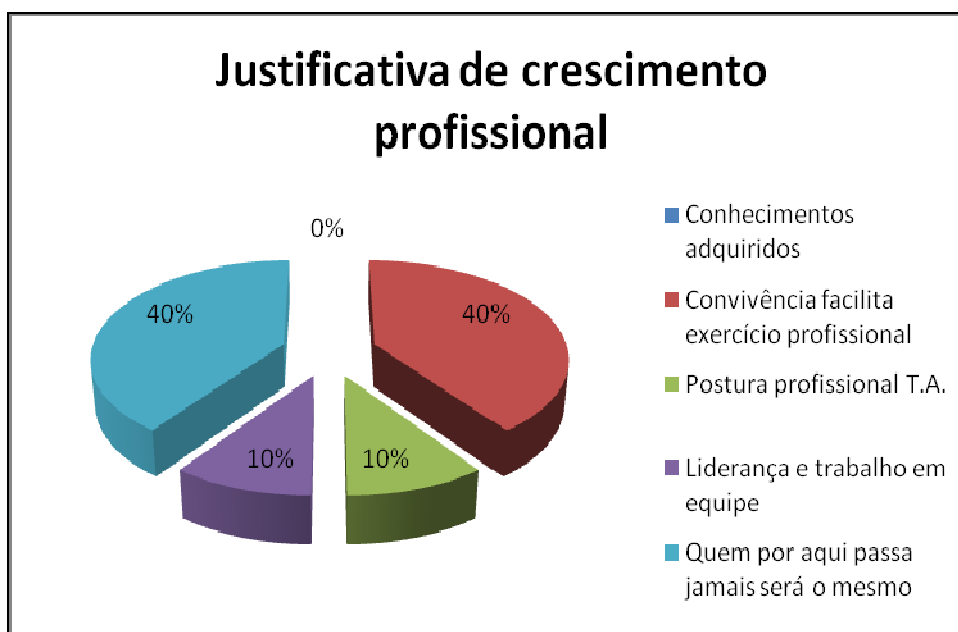
Para 64% dos informantes, o fato de que o curso, mesmo que no período tenha sido realizado de forma concomitante, tanto externa como interna, mas que, a própria estrutura de uma fazenda, que produz e é uma unidade dinâmica, que tem peculiaridades que lhe são próprias, mesmo com a mudança do modelo Escola-Fazenda para a Pedagogia da Competência.

Além disso, a já mencionada Cultura Institucional das Agrotécnicas, dentre outros fatores, favorecem com que essa pujança e convivência oportunizem o amadurecimento destes jovens, que igualmente procuram a formação técnica como uma possibilidade de verem ampliadas as chances no mundo do trabalho, assim como para o fato de que a Instituição é referência de ensino de qualidade e formação integral.

Da mesma forma, na percepção dos egressos do período, assim como ocorreu em relação aos informantes do período anterior, a partir das informações do Gráfico 46, as razões alegadas para apontarem como positiva a influência do curso em seu crescimento profissional, predominantemente alegam que a convivência favorece o amadurecimento, para 40% dos informantes, o que enfatiza, mais uma vez que a cultura institucional e a dinâmica de uma Escola, que é ao mesmo tempo uma fazenda, são pertinentes à formação destes jovens que, em sua maioria ainda

não se inseriram no mundo do trabalho e que, caso não tenha nenhuma experiência profissional anterior, certamente terão maiores dificuldades de inserção.

Gráfico 46 – Razões apontadas para crescimento profissional – Decreto 2.208/97 – 2000 a 2006



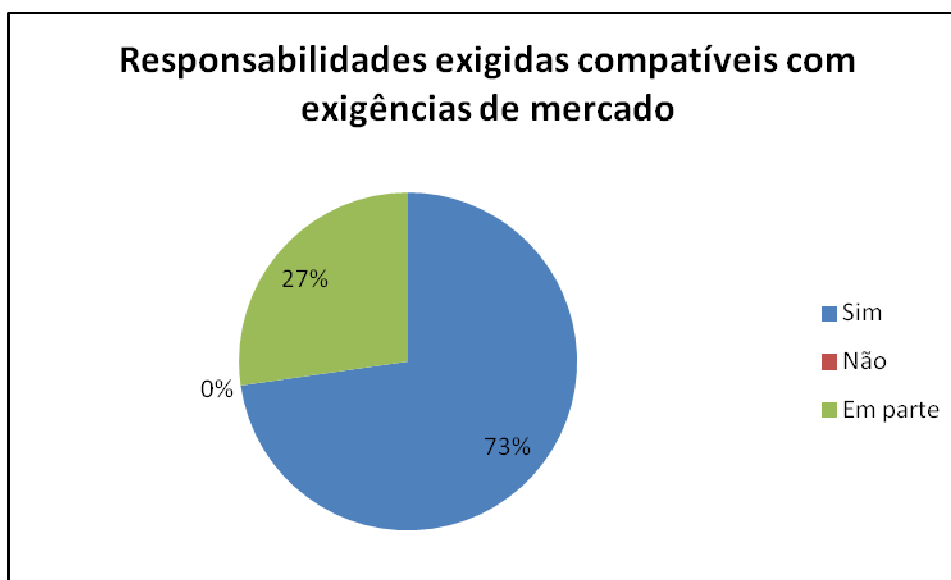
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

No que se refere especificamente à compatibilidade da formação recebida durante o curso e as exigências do mundo do trabalho, conforme pode ser observado no Gráfico 47, para 73% dos informantes a formação é compatível, enquanto outros 27% entendem como parcialmente adequada. Entretanto, para 9% a formação recebida foi considerada inadequada, lembrando que dentre os informantes desse extrato de egressos, 14,1% mudaram de ramo, seja por falta de oportunidade, seja mesmo por falta de afinidade, conforme já discutido.

Assim como realizado quando da análise do período Escola-Fazenda, na fase do Decreto 2.208/97, ao refletir sobre o conteúdo dos discursos dos informantes em relação aos impactos da formação técnica recebida e sua realidade pessoal, profissional e social, novamente fica evidente que estes jovens são positivamente influenciados e amadurecem quando de suas passagens pela Instituição de Ensino Profissional, o que certamente ocorre em relação às demais Instituições similares e pertencentes à rede federal, reforçando assim reflexões anteriores no sentido de

que, independentemente do modelo e/diretriz instituidora, a cultura institucional e a relação didático-pedagógica facultada é que tão o tom da formação.

Gráfico 47 – Compatibilidade da formação recebida e exigências – Decreto 2.208/97 – 2001 a 2006



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

A Escola não se prendia ao seu próprio campus, os alunos tinham oportunidade de viajar conhecer grandes propriedades, tinham acesso a inovações e constantemente atualizados através de jornais revistas, podiam ir [em] feiras agroindustriais, hortifrutigranjeiras, vistas a outras escolas. [...] É difícil ser específico, mas, quando fui para a escola era apenas um garoto, hoje sou um homem tenho obrigações, horários para cumprir, atividades no trabalho para desenvolver, pessoas que dependem de mim, empregados diretos e indiretos, responsabilidades que eu tenho que cumprir, sou cidadão, pago meus impostos, tenho filiação partidária, ajudo a desenvolver trabalhos junto a prefeitura, apoio campanhas sociais, enfim eu aproveito muito bem a minha vida! (Egresso 05 da turma 2000. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Em primeiro lugar foi a responsabilidade de morar fora de casa, sempre que eu participava de uma entrevista de emprego citava meu curso de técnico agrícola, mesmo em outras área, e sempre havia um interesse por parte dos entrevistadores em saber como era o curso e tal. Aprendi a respeitar as opiniões e os métodos utilizados pelas pessoas que sobrevivem da agricultura, orientando-as a respeitar o meio ambiente (Egresso 06 da turma 2000. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Para um jovem que nunca saiu de casa, ir para uma instituição com mais de 1500 integrantes do corpo discente, ser de certa forma bem recebido e aprender a lidar com várias culturas ao mesmo tempo.

Quando digo várias culturas, falo de pessoas de vários estados, de várias classes sociais e por ai vai. Isso foi excelente para minha vida adulta e como parte integrante da sociedade (Egresso 07 da turma 2000. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Ao adolescente que ingressa em uma instituição longe do afago e coordenação dos pais ou responsáveis fica necessariamente o dever do amadurecimento, tal qual a importância de novas diretrizes para sua vida. Ao sair da EAF Ceres saímos com o pensamento consolidado a interagir com a sociedade e os benefícios se tornam concretos em cada meio de convivência; profissional, familiar, religiosa (Egresso 10 da turma 2000. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

O que mais contribui o curso técnico para mim, foi realmente isso, nos 3 anos de duração fui aluno interno, vi colegas se envolverem com drogas, cometerem furtos, e muitos abandonavam o curso por indisciplina e incapacidade de se relacionar com pessoas diferentes, sobre regras rígidas e hábitos saudáveis, isso nos mostra os caminhos que temos na vida e que podemos escolher qual trilhar (Egresso 01 da turma 2001. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Depois de formado passei a ser mais reconhecido pela sociedade em que vivo de forma geral, em minha família sou exemplo aos mais jovens, e profissionalmente falando hoje com quase 09 anos em mesma empresa, tenho meu espaço e sou respeitado por todos (Egresso 06 da turma 2001. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Morava no interior com pouca perspectiva de crescimento, onde a renda gira em torno da prefeitura e dos comércios com um nível salarial abaixo de um. [...] Antes possuía dificuldades de relacionamentos devido a timidez característica de pessoas interioranas o que considero ter sido bem trabalhado no decorrer do curso (Egresso 08 da turma 2001. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Existem muitos fatores que influenciam nessa questão. Na minha opinião, o técnico agrícola tem um lugar no mercado e não é apenas um peão melhorado, mas infelizmente o mercado por muitas vezes não demonstra ter a mesma ótica. [...] Não apenas o Técnico Agrícola, mas também os profissionais de nível superior sofrem esta influência. Em sua grande maioria a remuneração é baixa, aquém dos pisos salariais de cada profissão. [...] Com 14 anos um garoto ainda não sabe a verdadeiro valor daquilo que estuda, não está totalmente pronto pra aprender e verdadeiramente se dedicar a aprender (Egresso 08 da turma 2002. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Nunca fui medrosa sempre soube que era capaz e fui atrás, mas nunca me via dando aula, quando surgiu a oportunidade, não tive medo e o que me empenhou foram os ótimos professores que tive nesta escola, [...] aprendi mais do que em um curso superior daí da para tirar a grande valia de um curso técnico e quando fui fazer meu estágio, tinha uma menina que estava formando curso superior em

Zootecnia, achei engraçado que eu em um curso técnico sabia mais que ela, tive que ajudá-la porque em sua formandão não tinha visto gado de leite ainda, daí fui explicar para nos fazermos juntas o estágio, então é o que penso é um curso bem completo (Egresso 12 da turma 2004. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

O Fato de estar longe da família com pessoas de todo gênero e uma experiência para a vida toda. Aprendemos a lidar com vários tipos de pessoas e com isso adquirimos respeito um com o outro (Egresso 17 da turma 2004. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Com certeza, através do curso técnico amadurece muito como um cidadão e também minha família e minha cidade, onde a EAFceres tem um núcleo para ensino do pessoal que trabalha nas usinas de cana da região (Egresso 11 da turma 2005. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Através do curso técnico que eu consegui amadurecer Tanto como pessoa quanto profissional, pois era dirigida a nos alunos muita responsabilidade nos momentos de aula ou ate nas realizações dos estágios curriculares. [...] Também foi através do curso técnico que aprendi a trabalhar em grupo, o que e fundamental para a vida profissional (Egresso 03 da turma 2006. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Pois minha primeira atividade após o curso foi o estágio nos EUA e lá precisei muito do conhecimento, principalmente na área de bovinocultura e suinocultura. E minha defesa de estágio tanto na EAFceres como nos EUA foi sobre Bovinocultura de leite e corte (Egresso 06 da turma 2006. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Cabe mencionar, à luz dos depoimentos dos docentes veteranos, que mesmo com as mudanças decorrentes da legislação a partir de 1996 e 1997, no que se refere aos procedimentos metodológicos de sala de aula, laboratórios e aulas práticas, além do planejamento de aulas e avaliação de conteúdos e habilidades técnicas, pouca coisa tenha, efetivamente, mudado, objetivamente a falta de foco, assim como pelo fato de que na época da Escola-Fazenda, havia foco.

As aulas da Parte Diversificada, que ocorriam de forma alternada entre período matutino e vespertino, com as atividades das disciplinas propedêuticas, havia uma unidade de turma em todas as séries do curso, criando, assim, um espírito de corpo, fortalecendo a mencionada cultura institucional.

No que se refere ao sistema modular, dentre outros pontos desfavoráveis em termos teórico-pedagógicos, a falta de foco e unidade são os mais danosos à

formação técnica profissional preconizada, conforme apontaram Ferretti e Silva Júnior (2000), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), dentre outros estudiosos.

Além disso, segundo Silva (2008) ocorreu também a perda de identidade do curso, assim como dos alunos, pois os módulos profissionalizantes eram realizados em momentos distintos e com turmas bastante heterogêneas e descontínuas, pois a presença dos alunos de concomitância externa, assim como os alunos do pós-médio, por um lado favorecia o amadurecimento de uma convivência dinâmica, mas, por outro, facultava estranhamentos e perda de foco, principalmente no caso dos mais jovens, que se viam eventualmente sem perspectivas palpáveis, conseqüentemente desmotivados e muitos inclusive desistiram do curso após o primeiro ano.

4.3 Formação unitária, uma conquista: afinal, o que mudou ou não mudou?

Dando continuidade às análises inerentes ao objeto de interesse do presente trabalho, cabe mencionar que a turma de concluintes de 2007, foi, dentre as analisadas, a única que vivenciou, durante três anos, de 2005 a 2007, a pretendida “formação politécnica” (Decreto 5.154/04), fechando assim, em termos históricos, as fases estudadas e que atendem aos propósitos da presente pesquisa.

Cabe chamar a atenção, mais uma vez, que a referida turma de 2007 é única pela opção metodológica adotada, em relação ao curto tempo decorrido da conclusão do curso, inserção no mundo do trabalho e a atualização cadastral dos egressos para a coleta de dados da pesquisa, realizada no primeiro semestre de 2011, quando os formando das turmas de 2008, 2009 e 2010, consideradas de inserção recente no mundo do trabalho pouco contribuiriam para uma avaliação pretendida em relação à pertinência entre a formação recebida e as necessidades do mundo do trabalho.

Ao buscar avaliar os impactos das legislações na formação do técnico agrícola do Instituto Federal Goiano *Campus Ceres*, em suas três fases, passo agora a discorrer sobre a última fase, a qual resgata a proposta de formação unitária e *omnilateral* da década de 1980.

Entretanto, há que se analisar que, nos termos sinalizados por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) tal processo deveria passar do campo do discurso a “travessia” para uma nova realidade, para as novas demandas do mundo do

trabalho só será possível a partir de uma base unitária e politécnica, ou seja, com um ensino médio integrado ao ensino técnico, mas que, considerando a discrepância entre o instituído e o realizado, que não se dá por simples decreto, mas requer que a comunidade envolvida no processo construa as pontes que facultariam tal travessia, o que inclui se preparar para os embates inerentes a toda e qualquer jogo de forças e interesses, o que é o caso.

À luz dos autores anteriormente mencionados, é possível afirmar que o fracasso instrumental das diretrizes do Decreto 2.208/97, além dos embates ideológicos das forças políticas que, já mencionei, são da década de 1980, levou à sua substituição pelo Decreto 5.154/2005, como uma possibilidade de concretização de uma proposta pedagógica que se aproxima do que Marx denomina de “escola politécnica”, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional, a qual se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Entretanto, tal travessia igualmente não ocorre por decreto, mas exige ações objetivas e efetiva participação da comunidade, direta ou indiretamente afeta, à Instituição de Ensino onde tal proposta pedagógica se encaminha. O processo, preliminarmente proposta de mudança, depende de tal participação ativa, sem a qual, mais uma vez, tudo muda formalmente, mas na sala de aula e no processo didático-pedagógico, tudo permanece, como foi o caso do Decreto 2.208/97, mencionado pelos professores veteranos informantes.

Mesmo que essa nova travessia seja fruto de debates e embates no âmbito dos circuitos acadêmicos, democraticamente encaminhados pelos Fóruns Nacionais de Educação e ANPED, para que sua efetiva implementação ocorra, não seria diferente, a simples publicação do Decreto 5.154/04 não traz plenamente ao palco das instituições de ensino profissional sua plenitude. É um processo de construção.

No que se refere ao processo de periodização mencionado, há que se chamar atenção para o fato de que o presente trabalho não trás uma noção idealizada de tempo, onde a evocação de tal noção se dá por recortes históricos decorrentes da promulgação dos atos normativos. Ao contrário, conforme discutido por Leher (2001), no caso das políticas educacionais brasileiras, tanto do ponto de vista das teorias pedagógicas como das ideologias que lhes deram sustentação como instrumento de promoção do desenvolvimento humano e social, onde o grupo hegemônico tem historicamente negado o acesso ao ensino de qualidade aos

membros das classes que vivem do trabalho, se utilizando inclusive da tecnologia do discurso de universalização de acesso.

Desta forma, o ato normativo por si, seja ele o Decreto 2.208/97, ou o Decreto 5.154/04, assim como os que estão por vir, não promove mudanças preconizadas em suas diretrizes, particularmente em relação ao processo educacional, visto que a transição depende da forma como ocorre efetivamente relação legislação/instituição/professor/aluno/comunidade, assim como se configura a correlação de forças políticas, econômicas, das teorias pedagógicas e perfil de formação docente, dentre outros aspectos intervenientes, os quais dão uma complexidade tal, que nos impedem de apontar, de forma simplista, as fases analisadas tendo como referências assinatura dos decretos e demais regulamentos inerentes ao objeto estudado.

Ainda em relação ao tempo, Leher (2001) se reporta a Marx e chama a atenção para o fato de que o tempo não é linear e sua ruptura não é uma manifestação metafísica. Assim, no que se refere às políticas públicas educacionais de formação do técnico agrícola, há que se apontar que, em suas diversas fases históricas, estiveram presentes processos de lutas políticas, onde, conseqüentemente, os avanços e retrocessos, do ponto de vista dos interesses dos segmentos de classe que vive do trabalho, foram fruto desses embates. Ora prevalecendo às vulgatas ideológicas do grupo dominante da burguesia brasileira, sob os olhares dos representantes do capital internacional, ora emergindo concepções teóricas de pesquisadores brasileiros comprometidos efetivamente com a educação de qualidade, equânime e universalizante.

Seria uma ilusão imaginar que o processo de transformação ocorra de forma consensual, pois os interesses maiores são divergentes, ainda que visem o desenvolvimento do país. Não me iludo a esse respeito. Ao contrário, penso que o processo de transformação depende de ações e lutas concretas, a começar pela ação do professor em sala de aula e como sujeito ativo dos embates e reflexões que são presentes no âmbito da comunidade onde se insere, pois é um formador de consciências, opiniões, além de educador. Portanto um ser político, de quem se espera, considerando o nível de acesso às informações que dispõe, que a postura neutra e alienada não seja aquela que prevaleça.

Sem, mais uma vez, querer atribuir ao professor, como fazem muitos críticos da educação brasileira, todas as responsabilidades pelo bem e pelo mal da

educação, mas entendendo que ele tem um papel preponderante, visto que a semente da liberdade que planta hoje, certamente trará liberdade no futuro, não no sentido restrito do termo, mas na perspectiva humanizante, onde o exercício de negação do processo de alienação de um ser humano que trabalha e só é, em parte, dono de sua força de trabalho, por outro ser humano, que por ser o proprietário dos meios de produção, se coloca acima dos demais seres humanos não proprietários, conforme ocorre no modo capitalista de produção, por si é negação de liberdade.

Neste sentido, é o que se espera, o professor, certamente, tem um papel preponderante, pois, em princípio, tem condições de se proteger dos discursos alienantes da classe dominante, as, sempre presentes, vulgatas, que tencionam as verdades absolutas anteriores, igualmente liberais e burguesas, e, em nome de uma 'nova' ordem, conforme têm sido presente nas retóricas neoliberais, que se tornou pensamento hegemônico a partir da crise do keynesianismo em fins da década de 1970.

Assim, como um 'rolo compressor', as vulgatas neoliberais foram ocupando espaços de forma hegemônica e inúmeros setores, inclusive na educação, conforme amplamente discorrido nos capítulos anteriores. Acrescenta Leher (2001, 147)

O problema da periodização torna-se ainda mais complexo quando a caracterização do tempo é objeto de lutas políticas. [...] os liberais vêem o tempo como um *continuum* que somente se altera de forma adjetiva: o capitalismo expressa relações perenes, somente as qualidades são modificadas, de modo concorrencial, regulado, intelectual, globalizado, etc.

Neste sentido, conforme mencionado no início do presente capítulo, no que se refere às fases vividas pelo Curso Técnico Agrícola analisado, além das turmas do período da Escola Fazenda e da Pedagogia da Competência, quando da coleta de dados em fins de 2010 até meados de 2011, uma última turma, de 2007, fez parte de nossas análises, as quais tiveram como informantes os ingressos em 2005, já sob a vigência e diretrizes do Decreto 5.154/04, que voltou a integrar ao ensino médio à matriz do Curso Técnico Agrícola.

No caso da Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, assim como dá continuidade à oferta do Curso Técnico em Agropecuária Concomitante/Subsequente, além do Curso Técnico em Zootecnia e

Técnico em Agricultura, ambos pelo sistema modular, conforme pode ser observado na Figura 4³³ e nos Anexos V, VI, VII e VIII.

Há que se mencionar que, nessa fase inicial de implementação das mudanças da mesma forma, conforme entrevistas aos docentes (2011), muito pouco se sabia para onde estávamos indo, enquanto instituição, assim como de que modo, do ponto de vista pedagógico e metodológico. Em verdade, de acordo com os depoimentos dos professores mais antigos, assim como apontamentos dos docentes 2009 e 2010, igualmente eram poucos os conhecimentos teórico-pedagógicos do que seria ensino unitário e formação *omnilateral* do aluno e cidadão, embora por dedução seja possível aproximar do conceito e seu significado, conforme veremos nas informações a esse respeito mais a baixo.

Novamente muita confusão e incertezas epistemológicas e mais ainda metodológicas. Além disso, alguns mais antigos entenderam como um retorno ao passado do Modelo Escola Fazenda, apontado empiricamente pelos veteranos, como mais adequado.

Certamente ao analisarmos apenas uma turma não teremos a mesma riqueza de informações, como foi possível em relação aos impactos da transformação metodológica e a estrutura modular implantada na Escola e atual Instituto Federal Goiano *Campus Ceres*.

A estrutura do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no que se refere à sua carga horária total, realmente nos leva a considerar que houve um retorno ao Modelo Escola Fazenda. Mas, enquanto naquele modelo a então “Grade Curricular” oferecia 1.560 horas de formação propedêutica e outras 2.370 da formação diversificada, ou profissionalizante, totalizando às 3.930 horas integralizadas durante os três anos de curso, a matriz atual, de forma similar e com carga horária total de 3.934 horas, se apresenta igualmente divididas entre disciplinas das áreas propedêuticas e profissionalizantes.

³³ Apresento diretamente no texto apenas a Figura 4, a qual demonstra por completo a Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, visto que o mesmo curso na modalidade concomitante tem as mesmas características do integrado, excetuando as disciplinas de Ensino Médio, assim como, em relação ao curso subsequente, cuja estrutura é, igualmente, similar a matriz modular, anteriormente discutida, quando tratei do Decreto 2.208/91. Mesmo assim, todas as matrizes estão anexadas.

Figura 4 - Matriz Curricular Curso Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

1ª Série				
Áreas de Conhecimento	DISCIPLINAS			
		CHS	CHT	HR*
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	136
	Artes	1	40	34
	Inglês	1	40	34
	Espanhol	1	40	34
	Educação Física	2	80	68
Ciências da Natureza e suas tecnologias.	Física	2	80	68
	Química	2	80	68
	Biologia	2	80	68
	Matemática	4	160	136
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	68
	Geografia	2	80	68
	Sociologia	1	40	34
	Filosofia	1	40	34
Parte Diversificada				
Total de aulas/Semanal/Anual/EM		25	1000	850
Ensino Profissional	Zootecnia Geral	2	80	68
	Agricultura Geral	2	80	68
	Olericultura	2	80	68
	Desenho Técnico e Construções Rurais	2	80	68
	Produção Animal I (Avicultura/Criações Alternativas)	3	120	102
Total de aulas/Semanal/Anual/EP 1ª Série		11	440	374
Total de aulas/Semanal/Anual/EP +EM 1ª Série		36	1440	1224
2ª Série				
Áreas de Conhecimento	Disciplinas			
		CHS	CHT	HR
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	136
	Inglês	2	80	68
	Espanhol	1	40	34
	Educação Física	2	80	68
Ciências da Natureza e suas tecnologias.	Física	2	80	68
	Química	2	80	68
	Biologia	2	80	68
	Matemática	3	120	102
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	68
	Sociologia	1	40	34
	Geografia	2	80	68
	Filosofia	1	40	34
Parte Diversificada				
Total de aulas/Semanal/Anual/EM		24	960	816
Ensino Profissional	Produção Animal II (Suinocultura/Ovinocultura/Caprinocultura)	3	120	102
	Mecanização agrícola	2	80	68
	Administração Rural	1	40	34
	Culturas Anuais	3	120	102
	Forragicultura	1	40	34
	Topografia	2	80	68
Total de aulas/Semanal/Anual/EP 2ª Série		12	480	408
Total de aulas/Semanal/Anual/EP +EM 2ª Série		36	1440	1224

3ª Série				
Áreas de Conhecimento	Disciplinas			
		CHS	CHT	HR
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	136
	Inglês	2	80	68
	Espanhol	1	80	68
	Educação Física	2	80	68
Ciências da Natureza e suas tecnologias.	Física	3	120	102
	Química	3	120	102
	Biologia	2	80	68
	Matemática	4	160	136
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	68
	Geografia	2	80	68
	Filosofia	1	40	34
	Sociologia	1	40	34
Parte Diversificada				
Total de aulas/Semanal/Anual/EM		27	1120	952
Ensino Profissional	Produção Animal III (Bovinocultura)	3	120	102
	Culturas Perenes	2	80	68
	Irrigação e Drenagem	2	80	68
	Princípios da Agroindústria	2	80	68
Total de aulas/Semanal/Anual/EP 3ª Série		9	360	306
Total de aulas/Semanal/Anual/EP+EM 3ª Série		36	1480	1258
Ensino Profissional	Tópicos Especiais*	2	80	68

Total de Horas Anuais Ensino Médio*	2.618
Total de Horas Anuais do Ensino Profissional*	1.156
Total de Horas EM+EP	3.774
Estágio Obrigatório	160
Total de Horas do Curso	3.934

*Aula de 55 minutos

Fonte: Setor de Registros Acadêmicos do IF Goiano *Campus Ceres*. (Dados coletados na pesquisa de campo realizada pelo autor em 2011)

Mas, essa aparente volta ao passado seguiu caminho distinto, pois houve uma inversão da ênfase de formação, que no Modelo Escola-Fazenda dava maior relevância à formação diversificada/profissionalizante, que oferecia 2.370 horas de atividades, quando agora, com o ensino unitário, passa a oferecer 1.156 horas, acrescidas de 160 horas de estágio supervisionado curricular, lembrando ainda que a atividade de monitoria, de 200 horas, foi extinta, mesmo que tenha sua importância e pertinência na formação integral do aluno, conforme discutido anteriormente.

Com a matriz politécnica, a ênfase passa a ser na formação científica e de cultura geral, eminentemente propedêutica, e menos voltada à formação de habilidades e destrezas técnicas, igualmente importantes para o exercício profissional cidadão no mundo do trabalho. Isso pode ser aferido, visto que houve

considerável redução e mudança de foco, ao menos em termos de carga horária e atividades práticas, as quais são desenvolvidas ao longo dos igualmente três anos de curso e integralização curricular.

Lembrando que no Modelo Escola Fazenda a carga horária era de 1.560 horas de formação propedêutica no denominado Núcleo Comum, ficando na Matriz Curricular atual com 2.618 horas e **de menor custo**, conforme veremos abaixo e com base nas informações docentes e dos egressos.

As áreas de conhecimentos voltadas para a formação geral e científica com carga horária total, já mencionada, de 2.618 horas, foram divididas nos três anos da seguinte forma: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (língua portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol e Educação Física, nas três séries do curso); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (física, química, biologia, matemática, igualmente nas três séries); e, Ciências humanas e suas Tecnologias (história, geografia, filosofia e sociologia, da mesma forma nas três séries do curso).

As áreas de conhecimentos e atividades do ensino profissional, com carga horária total de 1.156 horas, acrescidas de 160 horas de estágio supervisionado curricular, focaram assim distribuídas: Zootecnia Geral, Agricultura Geral, Olericultura, Desenho Técnico e Construções Rurais, além de Produção Animal I (avicultura e criações alternativas), estas na primeira série do curso; Produção Animal II (suinocultura, ovinocultura, caprinocultura), Mecanização Agrícola, Administração Rural, Culturas Anuais e Topografia, todas na segunda série do curso; finalizando, na terceira e última série do curso, Produção Animal III (Bovinocultura), Culturas Perenes, Irrigação e Drenagem, além de Princípios de Agroindústria.

Além dessas áreas de conhecimentos profissionais oferecidas regularmente nos *Campi do* Instituto Federal Goiano, assim como certamente aos moldes da COAGRI, nas demais unidades de ensino da rede federal do ensino agrícola, a matriz curricular ainda facultava mais 80 horas de Tópicos Especiais, oferta essa colocada à disposição dos alunos em qualquer uma das séries, conforme especificidade e demandas regionais de cada *campus*.

Nossa investigação até aqui, não nos permite fazer assertivas em termos absolutos, mas se compararmos as matrizes dos modelos Escola Fazenda e da Escola Politécnica, guardadas devidas reservas, veremos que, excetuando a já mencionada carga horária que foi invertida, onde a primeira priorizava as atividades

profissionalizantes e a segunda as propedêuticas, a estrutura e nomenclaturas adotadas realmente nos leva ao passado, pois seja por falta de criatividade ou mesmo pela convicção de que as áreas de conhecimentos anteriores continuam válidas, o que se observa ao analisar o Anexo I comparado ao Anexo V, assim como em função dos depoimentos dos docentes veteranos que vivenciaram as três fases, é que, realmente estamos fazendo o mesmo, mais igualmente de forma aligeirada e pior, do que fazíamos no passado.

Entretanto, o mundo e o mercado globalizaram-se, assim como o mundo do trabalho mudou, por isso as diretrizes mudaram. Acompanhar as mudanças é importante, seja lá o que for novamente chamamos a atenção para o fato de que, sem o envolvimento da comunidade acadêmica dos institutos e comunidades externas, certamente, as propostas de transformações teórico-pedagógicas de gabinete não passarão de mais uma, muitas vez pertinente, elaboração mental que não saiu do papel.

Mencionamos também, de forma complementar, as estruturas das Matrizes Curriculares do Curso Técnico em Agropecuária Concomitante/Subsequente, anexos VI e VII, além dos cursos modulares Técnico em Zootecnia e Técnico em Agricultura, Anexo VIII, que disponibilizam aos alunos dessa modalidade respectivamente 1.261 horas, no caso do primeiro, e 1.200 horas aulas no outros dois casos, sendo que as 160 horas de estágio supervisionado curricular é comum aos três, assim como os procedimentos de elaboração de relatórios e defesa, presentes desde o período da fase inicial da Escola em 1995, cuja primeira turma a passar pelo procedimentos de estágio foi esta, o que ocorreu no terceiro ano em 1997.

Especificamente para o Curso Técnico em Agropecuária Concomitante/Subsequente, as disciplinas são oferecidas em blocos, conforme Anexo VI, se diferenciando dos cursos modulares pela presença do 1º Bloco, que conta com português instrumental, matemática aplicada, agricultura geral, zootecnia geral e mecanização agrícola; no 2º Bloco com avicultura, olericultura, topografia, silvicultura, desenho técnico e construções rurais, ovinocultura/caprinocultura; ainda no 3º Bloco as disciplinas suinocultura, culturas anuais I, irrigação e drenagem, forragicultura, extensão rural e associativismo, administração rural; finalizando, mais um 4º Bloco com culturas anuais II, fruticultura, bovinocultura, princípios da agroindústria e projetos agropecuários. Além dessas, igualmente se fazem presentes

os Tópicos Especiais, porém com 40 horas, além das atividades complementares, com 20 horas de atividades.

Por similaridade, salvo melhor juízo, a estrutura se aproxima grandemente ao modelo do período do Decreto 2.208/97, o que era de se esperar, visto que as denominações dos cursos são iguais, da Matriz Integrada do Técnico em Agropecuária em sua parte profissionalizante, a qual já comentamos ficou igualmente aligeirada, conforme preconizada pela legislação mencionada.

O criticado aligeiramento, mencionado por Kuenzer (2001), e discutido nos capítulos anteriores, especificamente quando abordamos o sistema modular, novamente está presente em uma legislação que preconiza a formação unitária, politécnica e *omnilateral*, o que nos remete, mais uma vez, à tecnologia do discurso de Lobo Neto (2006).

A esse respeito, com base nas matrizes dos anexos VII e VIII, os recortes de cada curso modular, seja ele o Técnico em Zootecnia ou o Técnico em Agricultura, passam pelas visões gerais de cada área, respectivamente as noções similares ao que já denominamos de zootecnia I, II e III, assim como Agricultura I, II e III, acrescidas de uma área de conhecimentos próprios desse perfil de formação, tais como planejamento e projetos, estudos regionais e extensão rural, assim como administração e economia rural, além dos estágios, conforme igualmente mencionamos.

Quando das análises do período da 2.208/97, a metodologia utilizada era dinâmica, e preconizava a elaboração de projetos por parte dos alunos, que sob a orientação de um professor da área desenvolviam atividades no campo, estudos de caso, onde a partir da identificação de situações problemas e busca de soluções pertinentes e viáveis, o que nos permite fazer inferências de que permaneceram, mesmo com as mudanças de diretrizes com o advento do Decreto 5.154/04, as mesmas condições idealizadas pelos pensadores da Pedagogia da Competência.

Conforme mencionamos anteriormente, existem indicativos e estão sendo apresentadas evidências, de que existem interfaces entre as metodologias e procedimentos didático-pedagógicos entre os três modelos analisados, os quais, grosso modo são realmente colocados em ação a partir da ação direta das instituições, mais particularmente dos docentes e da relação didático-pedagógica construída com os discentes e a estrutura de apoio do curso, além das influências exógenas e dos modismos.

Assim, passo a discutir analiticamente o perfil e percepções dos egressos de 2007, assim como em seguida abordo igualmente os olhares docentes sobre as questões teórico-metodológicas das diretrizes institucionais de formação profissional.

4.3.1 Perfil dos egressos da 5.154/04: formação *omnilateral*?

Retomando as análises em relação à formação do técnico agrícola e sua realidade no mundo do trabalho, considerando que apenas uma turma foi tomada como informante e pelas razões já discutidas, mesmo tendo a clareza de que a análise dos impactos da última mudança decorrente do Decreto 5.154/04 à realidade dos egressos de uma única turma pode ficar prejudicada, mas entendendo ser necessário descrevê-las e analisar comparativamente tais dados em relação aos demais grupos, passamos a analisar as informações e percepções dos egressos da turma de 2007, sendo que foram 68 concluintes, dos quais apenas 18 foram contatados, 26,47% do total de egressos e 9 retornaram o questionário devidamente preenchido, representando 13,24% do total e 50% em relação aos contatados.

Mesmo assim, considerando a pertinência e necessidade das análises sobre os impactos da legislação na formação do técnico agrícola e sua realidade no mundo do trabalho, passamos a verificar de que maneira isso afetou, assim como os dois outros grupos de egressos analisados, na sua renda pessoal e qualidade de vida do ponto de vista socioeconômico.

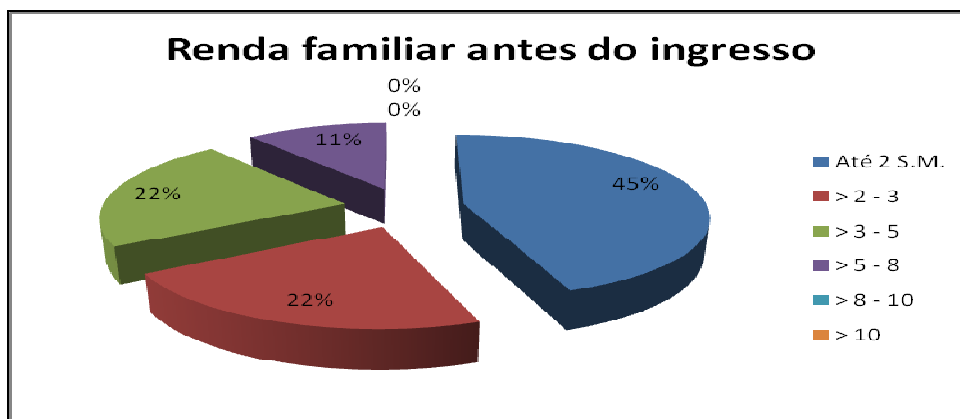
Assim, em relação à renda familiar e tipo de moradia dos informantes antes do ingresso destes no curso técnico em análise, após a conclusão, do referido curso, mesmo que ainda seja curto o período entre a conclusão e sua inserção no mundo do trabalho, seja como trabalhador, seja como universitário ou ambos, com base nas informações relativas aos gráficos 48, 49, 50 e 51, houve considerável alteração em relação à situação de renda e moradia familiar anterior.

Mesmo que a renda do informante tenha permanecido similar àquela auferida pela família, na fase anterior à sua passagem pelo Instituto e pelo curso, a qual é igualmente baixa, visto que pode ser observada a predominância de renda abaixo de dois salários mínimos.

No que se refere à renda familiar antes do ingresso dos informantes, Gráfico 48, ela foi predominantemente inferior a cinco salários mínimos e diferentemente das

turmas anteriormente analisadas, não houve nenhum informante que apontou renda familiar maior que oito salários mínimos.

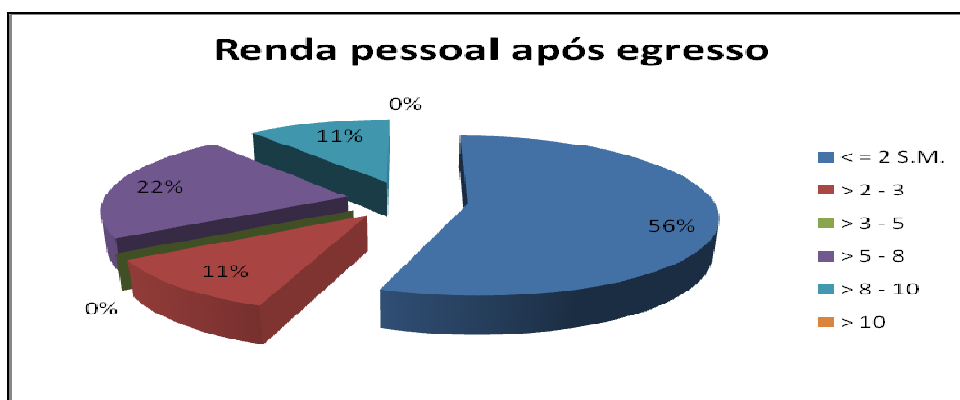
Gráfico 48 – Renda familiar antes do ingresso – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Já em relação à renda atual, igualmente predomina são rendimentos inferiores à dois salários mínimos, o que em parte pode ser atribuído ao fato do curto interregno entre colação de grau, ocorrida em 2007, inserção no mundo do trabalho, de 2008 a 2010, e, a coleta de dados em fins de 2010 até junho de 2011, quando, certamente, a maturidade profissional e experiência, são quesitos para a maior ou menor valorização, por parte dos empregadores, ainda que tal valorização seja historicamente, propositadamente ou não, pouco presente. (Ver Gráfico 49).

Gráfico 49 – Renda pessoal após egresso – Decreto 5.154/04 – 2007

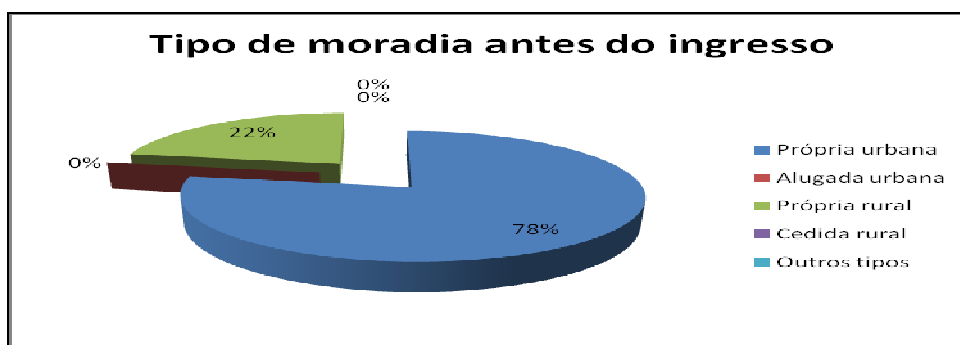


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Da mesma forma, em relação aos grupos anteriormente analisados, não houve nenhum egresso que apontou renda superior a dez salários mínimos, certamente pelas mesmas razões anteriores.

No que tange ao tipo de moradia, os familiares dos informantes possuíam casa própria, seja na zona urbana ou rural, sendo que nenhuma dessas famílias morava de aluguel, o que poderia ser indicativo de que tais famílias tenha um melhor padrão de vida. Entretanto, se olharmos a renda familiar anteriormente discutida, tal assertiva fica sem fundamento, o que nos permite inferir que a origem familiar dos ingressantes e egressos do curso analisado, ainda é, predominantemente, da classe que vive do trabalho. (Ver Gráfico 50).

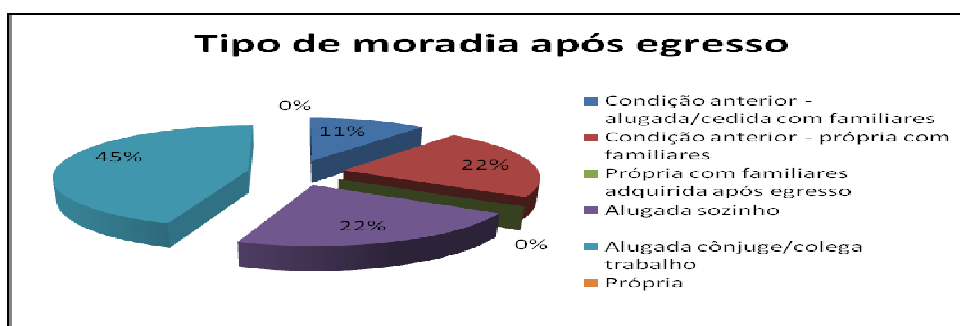
Gráfico 50 – Tipo de moradia antes do ingresso – Decreto 5.154/04 – 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Já em relação aos egressos e sua situação de moradia atual, conforme Gráfico 51 houve uma significativa discrepância em relação aos informantes das fases anteriores, visto que, predominantemente, moravam de aluguel, sozinhos ou com colegas ou cônjuges. Muitos continuaram morando com os familiares.

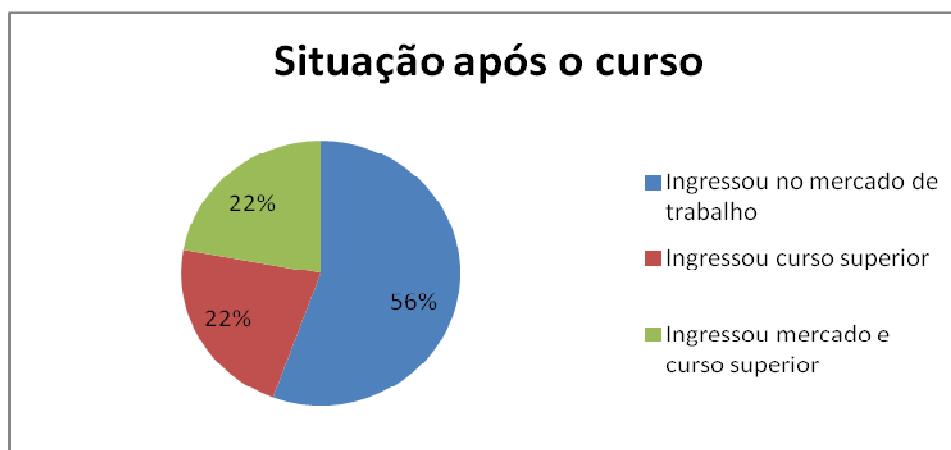
Gráfico 51 – Tipo de moradia após egresso – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Cabe também mencionar, mais uma vez, que pelo curto período de conclusão de seus cursos técnicos, três anos, os egressos dessa fase analisada, assim como pelo fato de que muitos continuaram seus estudos, portanto ainda não construíram suas respectivas independências econômico-financeira e social, conforme pode ser observado no Gráfico 52, onde verificamos que 56% dos egressos se inseriram no mercado de trabalho após formatura, assim como outros 22% ingressaram em um curso superior, além dos outros 22% que se inseriram no mercado de trabalho e igualmente, de forma concomitante em um curso superior.

Gráfico 52 – Situação funcional após concluir curso – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

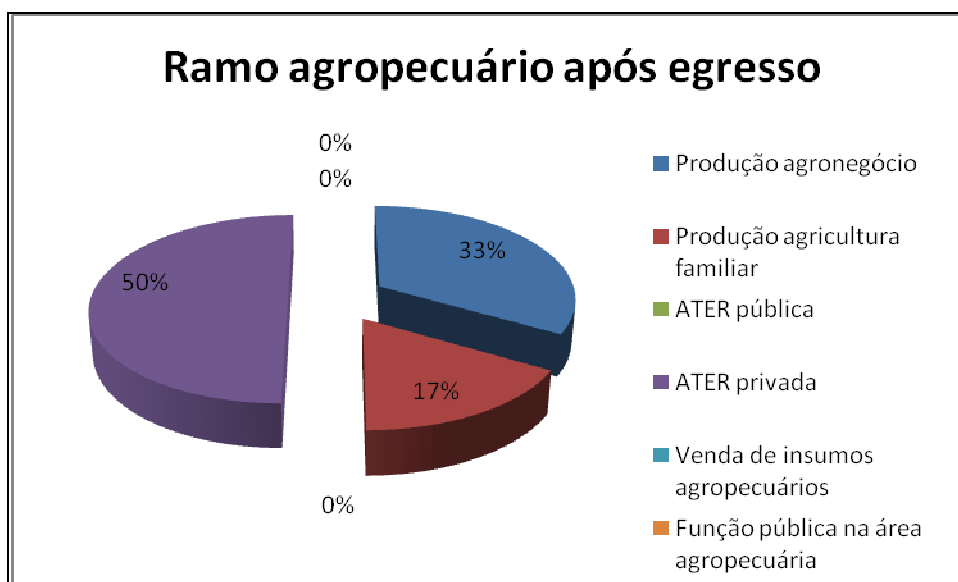
Destes dois últimos grupos, cabe observar que, no caso daqueles que apenas estudam, realizam seus cursos superiores predominantemente em IES pública, ao passo que o outro grupo que trabalha e estuda está em IES privada, o que era de se esperar, se considerarmos a literatura sobre o tema, assim como referenda a análise anterior realizada em relação do grupo de informantes da fase do Decreto 2.208.

Quanto às atividades profissionais exercidas pelos que ingressaram no mundo do trabalho, seis dos nove informantes, 66,7%, igualmente pode-se observar no Gráfico 53 que a atividade predominante está relacionada com a assistência técnica aliada à venda de produtos agropecuários, para 50% dos que iniciaram atividade profissional, seguida da produção agropecuária no agronegócio para 33,3% e agricultura familiar para 16,7%.

Mesmo que, os egressos de 2007, seja a única turma e um grupo pequeno, a amostragem representa, conforme Quadro 1, 100% dos questionários que retornaram e 50% dos egressos, cujos contatos foram atualizados quando da

pesquisa, o que é bastante significativo metodologicamente, o que permite referendar as análises aqui realizadas.

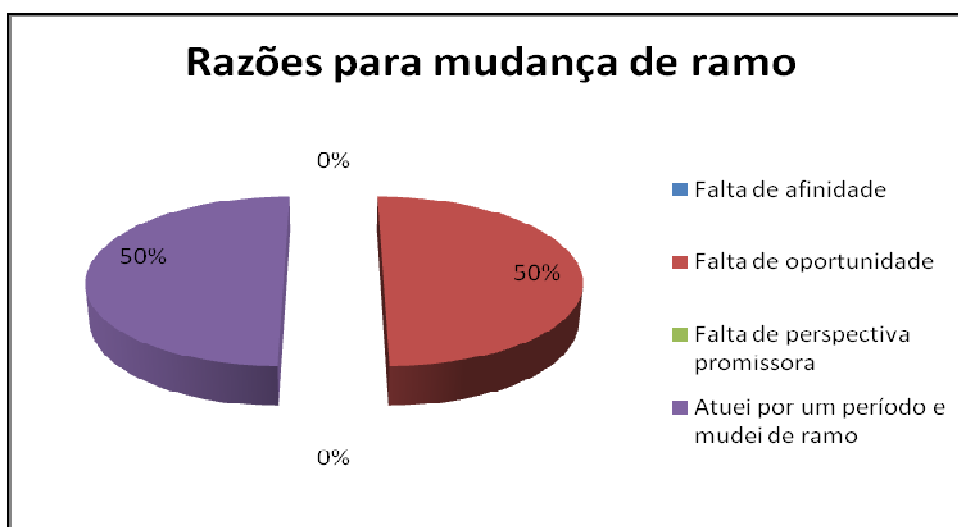
Gráfico 53 – Atividade profissional exercida – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Dos que mudaram de ramo, conforme Gráfico 54, a falta de afinidade, assim como o fato de que atuou por um tempo e posteriormente mudou de ramo, foram as razões alegadas pelos que tomaram tal decisão, o que, no caso do segundo grupo, pode representar uma questão de oportunidade ou mesmo igualmente afinidade.

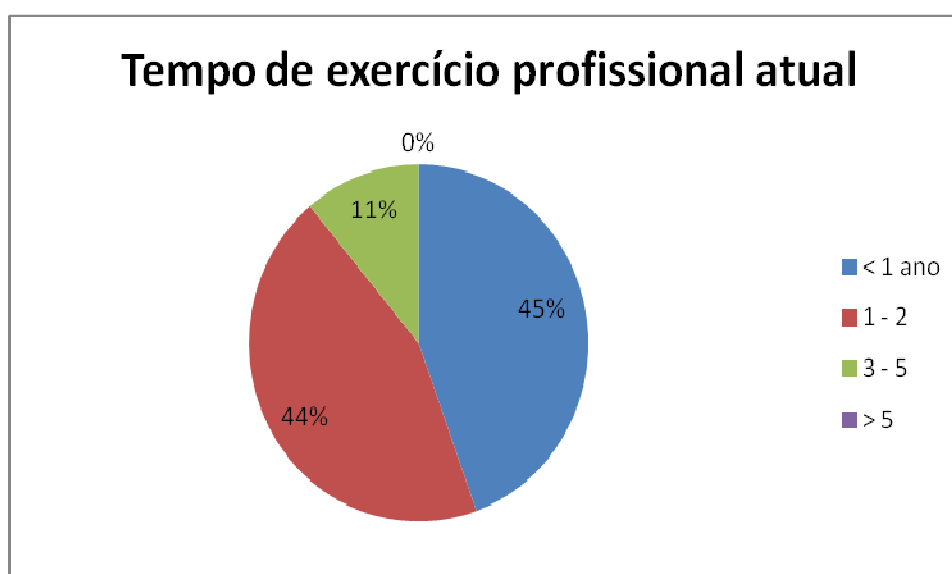
Gráfico 54 – Razões para mudança de ramo – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Quanto ao tempo de exercício da atividade atual, Gráfico 55, lembrando que estes concluíram em 2007, portanto, em 2011 quando da coleta de dados, tinham apenas quatro anos de formados, o que justifica como que 89% dos informantes esteja a menos de dois anos na atividade atual e apenas 11% entre 3 a 5 anos de efetivo exercício profissional na atividade atual, o que permite com que façamos igualmente inferência sobre a adequação desse profissional às necessidade do mundo do trabalho.

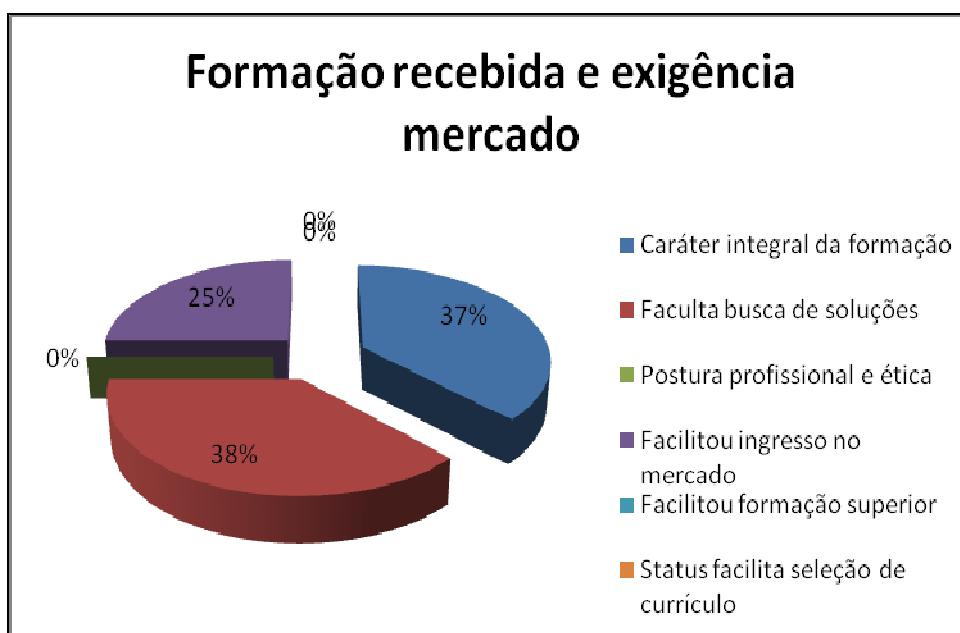
Gráfico 55 – Tempo de exercício profissional atual – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Conforme pode ser observado no Gráfico 56, que justifica à luz da percepção dos informantes as razões que influenciaram na compatibilidade da formação e as exigências do mercado, onde novamente o caráter de formação integral foi o mais relevante, para 33,3%, assim como a flexibilidade necessária para buscar soluções às situações emergentes no dia a dia da atividade profissional no ramo agropecuário, igualmente para 33,3%, os quais justificaram a pertinência ser o curso técnico agrícola que adéqua aspectos teóricos e práticos, por sinal bastante dinâmico se comparado a outras profissões e ramos de atividade em ambientes controlados, o que não é o caso da agropecuária.

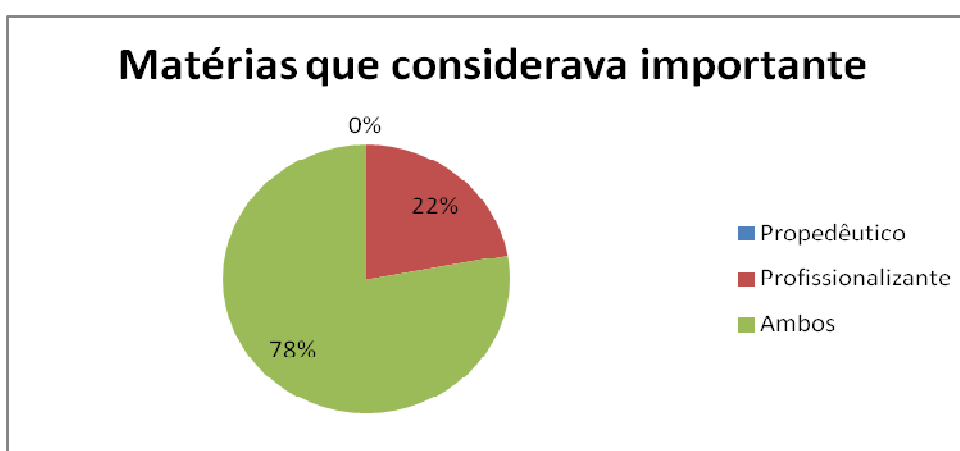
Gráfico 56 – Razões da compatibilidade da formação recebida às exigências do mundo do trabalho – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ainda com relação à formação recebida e essa influência na vida profissional ou acadêmica atual, pode ser observado no Gráfico 57 que, para 78% dos informantes, ambos os grupos de matérias, propedêuticas e profissionalizantes, foram importantes, enquanto para os outros 22% as profissionalizantes foram mais relevantes.

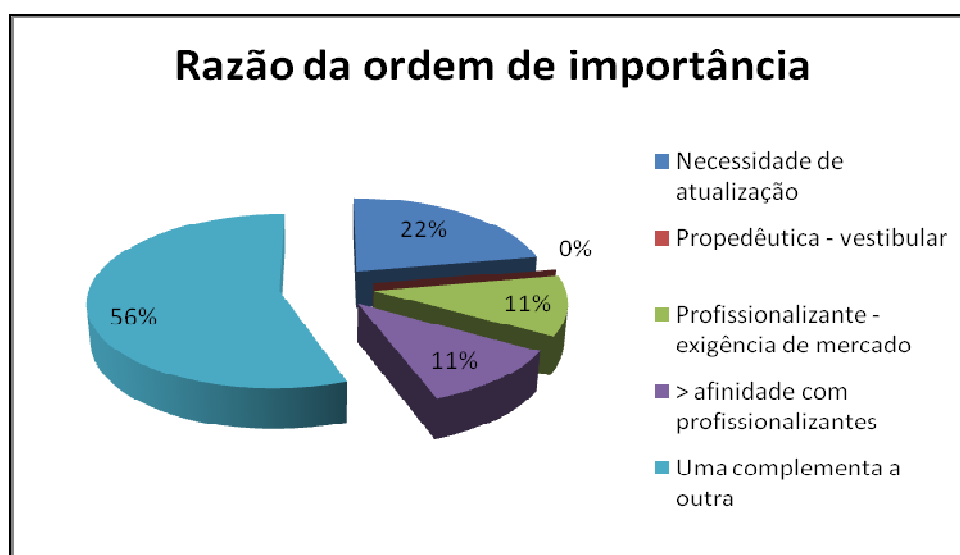
Gráfico 57 – Grupo de matérias que mais contribuíram com formação – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Ainda em relação ao mesmo foco em relação à formação recebida, igualmente esse extrato de informante apontou predominantemente que ambos os grupos de matérias são importantes, à luz do Gráfico 58, no entendimento destes 56% dos informantes indicam que pelo fato de que as necessidades atuais do mundo do trabalho fazem com que, mesmo em atividades eminentemente profissionais, o uso de outros tipos de conhecimentos é exigência precípua e necessária ao perfil de formação de todo e qualquer profissional, visto que uma área de conhecimento complementa a outra, especificamente no caso o técnico agrícola.

Gráfico 58 – Razões alegadas para opção por grupo de disciplinas e suas influências em sua formação – Decreto 5.154/04 - 2007

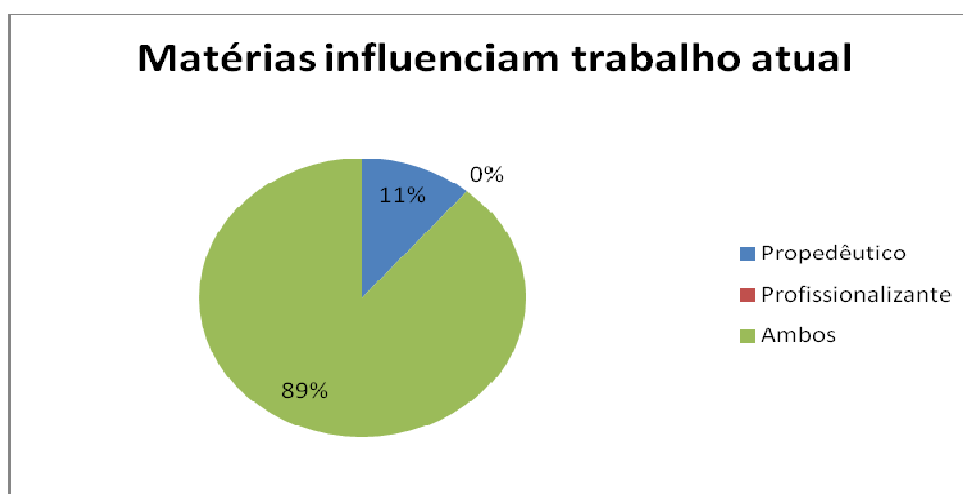


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Referendando a mesma percepção, quando indagados sobre as disciplinas que mais influenciam na atividade atual, a percepção é de que, com base no Gráfico 59, para 89% dos informantes apontam para ambas áreas e outros 11% optaram pelas profissionalizantes.

As razões alegadas para crescimento passam diferentemente dos dois grupos anteriores, pelo fato de que a convivência facilita o exercício profissional, assim como oportunidade do exercício da liderança, sejam liderando ou sendo liderado, acrescido da imagem e respeito que o Técnico Agrícola – TA, tem junto à comunidade onde se inserem, o que é significativo para quem apenas está iniciando a vida profissional e é ainda jovem, que aspira o respeito em relação aos seus valores e convicções, inclusive e principalmente no mundo do trabalho.

Gráfico 59 – Grupo de matérias que influenciam na atividade atual – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Novamente recorreremos aos depoimentos dos informantes para referendar, a partir da análise dos conteúdos das assertivas dos egressos em relação ao grau de influência da vivência e passagem pela Instituição de Ensino e sua realidade no mundo do trabalho, impactos este que ocorre, mais em função da cultura agriculana, do que propriamente em função da diretriz instituidora nas distintas fases.

A escola, em si, dá um ambiente novo de convivência que nos leva sem dúvida a um amadurecimento que nos engrandece como cidadão, uma vez que o fato de conviver com outros alunos e ter atividades voltadas para o trabalho em grupo desperta de forma natural essa habilidade de se ter boas relações no nosso cotidiano. Na minha opinião, o que deve melhorar é o maior contato dos alunos com essas necessidades do mundo do trabalho, através de estágios com carga horárias maiores que coloquem o aluno com algo mais real em relação às atividades que por ele serão exercidas. (Fonte: Egresso 01, turma 2007. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

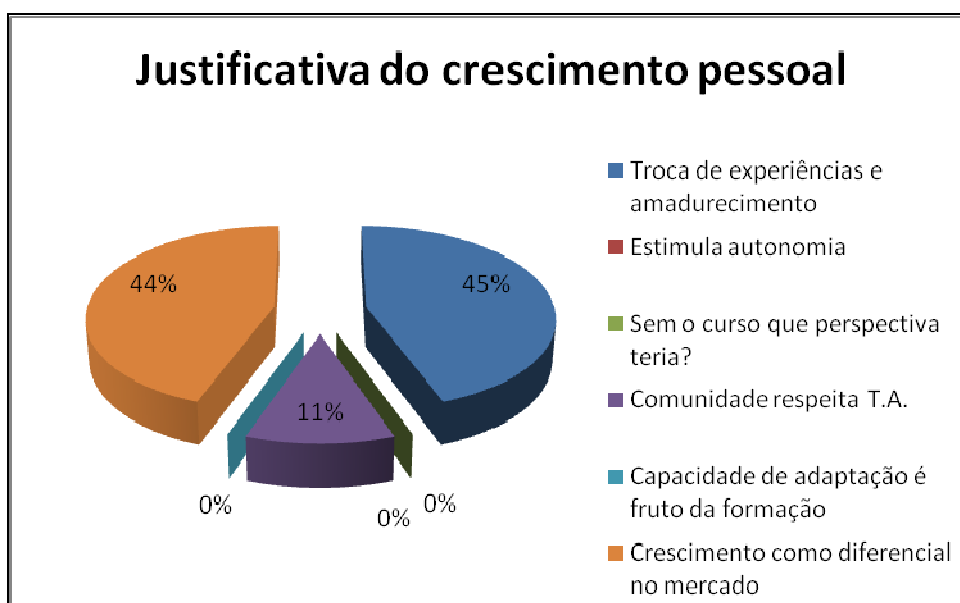
A Escola me abriu as portas para o mundo. A partir do momento que o aluno cria coragem para realizar o curso longe de sua família, nada mais o impede de crescer profissional e mentalmente. (Fonte: Egresso 04, turma 2007. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Fazer um curso técnico te dá outra visão do mundo, com relação ao merc. de trabalho as propostas de cursos superiores, além de ver com outros olhares os acontecimentos do cotidiano ajudando no amadurecimento profissional e pessoal. (Fonte: Egresso 08, turma 2007. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Ao analisar os conteúdos dos discursos dos informantes nas distintas fases, assim como em relação ao grupo de egressos de 2007, é possível inferir e referendar análise anterior que enfatiza a pertinência da formação recebida e a influência da cultura institucional, independentemente a legislação ou proposta pedagógica emergente que transita ao sabor de modismo, nem sempre pertinente.

O Gráfico 60 possibilita verificar aspectos, apontados pelos informantes, considerados relevantes à formação cidadã.

Gráfico 60 – Razões apontadas para influência no crescimento pessoal – decreto 5.154/94 - 2007



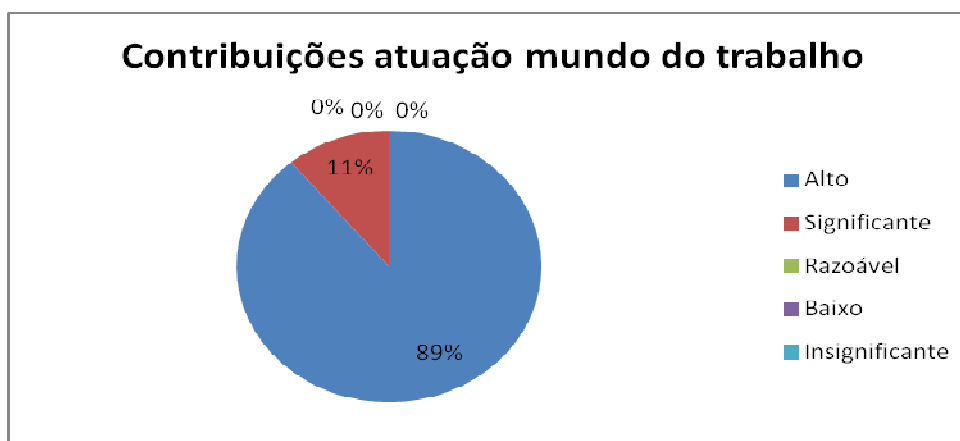
Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Quando indagados sobre a influência do curso em análise na formação pessoal e profissional, à luz do Gráfico 60, acima, assim como do Gráfico 61, é igualmente possível dar relevância e mencionar que tais percepções indicam que, o ambiente interno, assim como o contato com culturas distintas, seja por parte dos professores ou dos colegas favorecem o crescimento pessoal e o amadurecimento dos informantes enquanto cidadão do mundo, visto que, tais jovens ingressam com idades entre 14 e 16 anos, o que foi, igualmente, apontado pelos grupos do período Escola Fazenda e da Pedagogia da Competência.

Assim, fica evidente e é possível afirmar que a convivência proporcionada por um curso de caráter integral, mesmo na percepção daqueles informantes dos que realizam o curso concomitante ou modular, são fundamentais ao amadurecimento e

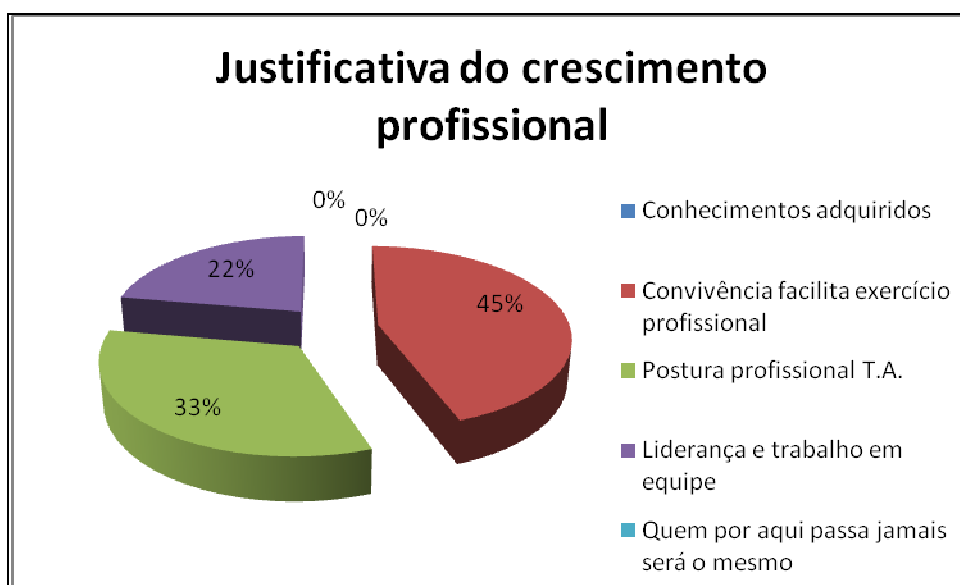
crescimento pessoal e profissional, inclusive nenhum dos informantes apontaram aspectos negativos ou menos relevantes a esse respeito. (Gráfico 62).

Gráfico 61 – Contribuições formação profissional recebida para atuação no mundo do trabalho – Decreto 5.154/04 – 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Gráfico 62 - Razões apontadas para influência no crescimento profissional – Decreto 5.154/04 - 2007

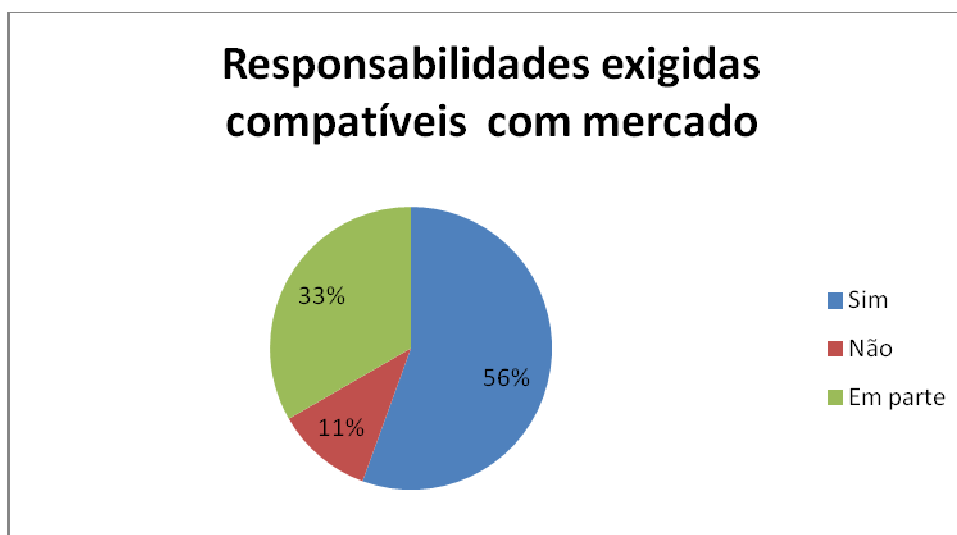


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Acrescidas a estas assertivas, que referendam que, a formação recebida é adequada, no Gráfico 63, onde os informantes igualmente apontam que existe uma

compatibilidade positiva para 56% destes, assim como não menos relevante a compatibilidade é parcial para outros 33%. Apenas 11% consideram que não é compatível, entretanto não justificaram devidamente sua percepção.

Gráfico 63 – Compatibilidade da formação recebida e responsabilidades exigidas pelo mundo do trabalho – Decreto 5.154/04 - 2007



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada e adaptada pelo autor (2011)

Finalizando este momento da análise em relação à formação do técnico agrícola, pelo Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, em suas distintas fases, convicto de que o processo de institucionalização efetiva de toda e qualquer diretriz passa, necessariamente, pela adesão e a realização de ações objetivas por parte da comunidade, interna e externa, em que tais instrumentos legais buscam promover transformações, passo, agora, a me reportar e analisar a relação possível entre o corpo docente, as referidas diretrizes e a inserção do egresso no mundo do trabalho.

4.4 Embates, Correlação de Forças e Transformações na Formação do Técnico Agrícola

Mais uma vez no reportamos às discussões de Leher (2001) mencionar que o processo de transformações históricas em toda e qualquer política educacional, conforme demonstramos ao longo dos capítulos anteriores, tanto aquelas que privilegiam interesses dominantes e excludentes impulsionados pelo Estado Brasileiro, como os avanços decorrentes de ações e lutas de pensadores e

intelectuais de massa, os quais igualmente têm historicamente defendido possibilidades mais equânimes de acesso à educação de qualidade aos segmentos de classes que vivem do trabalho.

Sem a ingênua ilusão de que com o advento do Decreto 5.154/04 por si garantirá tal intuito, mesmo entendendo que ele seja um avanço, mas com a clareza de que houveram embates anteriores, conforme nos aponta Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p. 27), onde a legislação não é a realidade em si, mas “a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade”, o que certamente trará ao palco de discussões novos embates.

[...] o que se tenta resgatar com o Decreto 5.154/04, com todas as contradições [...], é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação dos objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. [...] tenta reestabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, 37)

Desta forma, considerando as mencionadas transformações, avanços e retrocessos, decorrentes dos embates e correlações de forças, há que se considerar que os jovens que predominantemente ingressam no ensino fundamental regular, se comparados aos que buscam a formação técnica na rede federal de ensino profissionalizante, sabidamente de qualidade e integralizante em sua maioria, ambos os grupos pertencentes aos segmentos de classes que vivem do trabalho, é possível fazer inferências que apontam favoravelmente para os segundos como aqueles que melhor se encontram em condições de buscar espaços que facultem acesso à renda e qualidade de vida.

Ao passo que, aqueles que têm acesso ao Ensino Médio na rede estadual de ensino médio regular, se encontram em posição desfavorável, visto que o acesso ao mundo do trabalho, quando ocorre, lhes abre as portas às restritas vagas para aqueles que se destacam em concursos públicos e na área privada, restando aos demais membros pertencentes à essa maioria de brasileiros o trabalho informal e demais formas de precarização, tais como telemarketing, promotores de vendas, atendentes de Shopping Center, dentre outros exemplos de trabalho precário no atual contexto global e excludente.

Buscando elementos de comparação que referendem as inferências de que os jovens brasileiros, à luz dos dados da presente pesquisa que tratam apenas dos

egressos do Curso Técnico Agrícola do Instituto Federal Goiano *Campus Ceres*, mas que a revisão de literatura realizada pelo pesquisador, onde as teses e artigos científicos que exploram o tema, ensino técnico profissionalizante e o mundo do trabalho, apontam no sentido de que nessa modalidade de ensino, quando realizada em instituições federais tem sido fator de inclusão dos jovens oriundos das classes que vivem do trabalho.

Neste sentido, além de reflexões sobre o papel docente na formação do Técnico Agrícola aludido, nos reportamos aos dados censitários do IBGE 2010, conforme pode ser observado no Quadro 13.

O propósito do Quadro 13 é apontar que, em relação às populações jovens alfabetizadas, com idades entre 15 a 39 anos, dentre os quais estão incluídos os com formação técnica e superior, embora não estratificados e em minoria, é predominante em todos os extratos analisados rendas inferiores a dois salários mínimos, sendo que na faixa de 15 a 19 anos 3,7% não percebem qualquer renda mensal regular e outros 88,1% recebem até dois salários mínimos mensais.

Quadro 13 – Renda média brasileiros alfabetizados de 15 a 39 anos

Faixa Etária	Pop total	Sem renda	Até 2 SM	2 – 3 SM	3 – 5 SM	Mais 5 SM
15 – 19	16.546.558	618.491	14.578.021	655.118	414.134	276.377
20 – 24	16.606.377	576.951	13.937.626	1.042.568	639.938	404.458
25 – 29	16.274.806	477.729	13.072.077	1.190.865	862.872	666.056
30 – 34	14.714.297	410.539	11.821.958	1.010.421	770.139	696.476
35 – 39	12.792.344	352.037	10.408.774	844.632	627.790	554.711

Fonte: Tabela 1.5.5 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, Sexo e classes de rendimento nominal mensal domiciliar *per capita*, Pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, Condição de alfabetização e situação do domicílio, Alfabetizadas por condição de alfabetização e situação do domicílio, segundo o sexo e as classes de rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* - Brasil – 2010, adaptados pelo autor (2012)

Ainda em relação a esse extrato de jovens alfabetizados, 3,9% recebem entre dois e três salários e outros 2,5% e 1,8% recebem respectivamente de três a cinco salários e mais de cinco mínimos, o que se justifica, pois está relacionado ao segmento do primeiro emprego.

Entretanto, os percentuais se repetem, em maior ou menor grau de discrepância, quando observamos os demais extratos etários, com destaque para os segmentos de vinte a vinte e quatro anos que apresentam aumentos percentuais significativos, mas não muito relevantes, para as faixas de rendas de dois a três, três

a cinco e também maiores que cinco salários mínimos. Faixas salariais estas que se ampliam igualmente percentualmente para os extratos de vinte e cinco a vinte e nove, além dos de trinta a trinta e quatro anos, voltando a diminuir em relação ao extrato de trinta e cinco a trinta e nove anos.

As informações aqui trazidas não são suficientes para aferir de forma positiva estatisticamente significativa, para referendar que as rendas e qualidade de vida observada quando das análises em relação aos egressos do Curso Técnico Agrícola do Instituto Federal Goiano *Campus Ceres*, mas certamente são fortes indicativos de que, se compararmos aos egressos apenas dos cursos de ensino médio regular, certamente os primeiros podem ser considerados como aqueles que estão melhor inseridos no mundo do trabalho, criando assim as condições necessárias à sua reprodução e exercício de cidadania, cidadania esta negada à maioria daqueles que vivem do trabalho.

Mais uma vez chamamos a atenção para o fato de que a formação unitária preconizada pelo Decreto 5.154/04, como uma conquista decorrente dos embates e correlações de forças, avanços e possíveis retrocessos futuros, processo este que depende de ações e lutas concretas, não se tornará realidade de forma determinista, mas será fruto das sementes plantadas nos diversos momentos do processo didático-pedagógico, onde, a cada novo movimento, a práxis humana deve se concretizar como práxis produtiva na construção dialética do conhecimento.

CONCLUSÕES

Ao investigar a questão sobre qual o perfil ou perfis de formação do técnico agrícola egresso do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* e sua realidade no mundo do trabalho, nas diversas fases decorrentes das diretrizes instituidoras da educação profissional brasileira, quais sejam: Sistema Escola-Fazenda, de 1995 a 1997; Decreto 2.208/97, de 1998 a 2004 tendo na Pedagogia da Competência o eixo norteador; e, a partir de 2005, o Decreto 5.154/04, onde, a Formação Unitária e *omnilateral* passou a nortear as ações inerentes ao Projeto Político Pedagógico do curso analisado. Assim, refletindo, em cada fase distinta, sobre a quem e quais os interesses que o curso em foco e o profissional por ela formado estão atendendo, ao realizar o presente estudo é possível trazer para o debate acadêmico algumas conclusões, conforme veremos.

Além disso, considerando a historicidade entorno das políticas educacionais específicas de formação desse profissional técnico para atender demandas do segmento produtivo rural, desde a criação das primeiras escolas técnicas, ainda no início do século XX, passando pelas reformas da década de 1940 com a Lei Orgânica do Ensino Técnico Agrícola, pela LDB de 1961 e a profissionalização compulsória da Lei 5.692/71, o período COAGRI e os impactos da nova reforma decorrente da Nova LDB, Lei 9.394/96 e os decretos 2.208/97 e 5.154/04, a literatura pesquisada permite afirmar que, os cursos técnicos agrícolas no Brasil acompanharam, a partir de políticas de Governo e não de Estado, aos interesses dominantes sob o olhar serviçal de um Estado Burguês.

Particularmente, no que se refere ao ensino técnico agrícola, apesar de ter enfrentado diversos momentos em que suas diretrizes gerais foram alteradas, o que tem sido observado é que, ao longo de tais transformações, as instituições de ensino, particularmente o Instituto Federal Goiano *Campus Ceres*, *locus* da pesquisa, foram oferecendo uma formação qualitativa àqueles profissionais, fruto talvez de uma “intervenção consciente”, onde o papel do professor pode alterar a tradicional dicotomia, formação cultural humanista para a elite dirigente e, por outro lado, formação de mão-de-obra qualificada para atender demandas do mercado de trabalho.

Conforme foi sendo construído o texto, especificamente em relação ao curso técnico agrícola do *Campus Ceres*, fica claro que a estrutura física e didático-

pedagógica em análise, aliada à cultura institucional própria da escola agrotécnica, possibilitaram que, mesmo com as mudanças decorrentes das diretrizes legais, houvesse interfaces entre as distintas fases e esse eixo cultural é que deu o tom e cores à formação desses técnicos qualificados e cidadãos do mundo. Esse fenômeno que, do ponto de vista da historicidade do curso técnico agrícola estudado, foi positivo para manter a identidade institucional, assim como consolida a imagem pública de sua qualidade na formação de jovens, fator de atração dos olhares do público demandante, assim como dos instituidores de políticas públicas de formação profissional, o que pode ser aferido com sua recente expansão em relação à oferta de cursos técnicos e superiores.

No que se refere ao perfil ou perfis do Técnico Agrícola, historicamente formado pelo *Campus Ceres*, independente das fases e à luz das percepções dos egressos sobre o grau de influência da formação recebida e as exigências do mundo do trabalho, dentre outras informações igualmente relevantes e discutidas ao longo do texto, particularmente em relação ao fato de que, independente da fase analisada, seja ela Escola-Fazenda, Modular ou Unitária, os informantes foram enfáticos em atribuir à formação integral proporcionada quando de suas respectivas passagens pela Instituição, como responsável pelo amadurecimento e crescimento, pessoal e profissional, o que lhes permite tomar a decisão técnica adequada a cada situação de campo vivenciada no mundo do trabalho.

Seja ela no agronegócio, agricultura familiar, ou mesmo em outros ramos de atividades, visto que, mesmo para quem mudou de ramo, tal formação integral, propedêutica e profissional, foi e continua a ser importante fator, para enfrentar o mercado em melhores condições para assegurar a sobrevivência. É esta formação que lhes permite tomar a decisão técnica adequada a cada situação de campo vivenciada no mundo do trabalho, seja ela onde for.

Entretanto, ao buscar elementos específicos relativos ao perfil de formação e realidade no mundo do trabalho em cada fase, no que se refere especificamente aos egressos da primeira fase do Sistema Escola-Fazenda, foram os que melhor representaram o perfil cidadão do mundo e, pela qualidade da formação técnica recebida foram e continuam sendo valorizados pelo mundo do trabalho, embora ainda na condição de classe que vive do trabalho, mas que experimenta uma qualidade de vida significativamente melhor, em termo de renda pessoal e moradia.

Já os egressos do período da Pedagogia da Competência e sistema modular, de 1998 a 2004, as análises apontam o sentido de que houve transformações que, além aligeiramento no caso dos cursos pós-médio, trouxeram certa desorganização no ensino e perda de identidade, visto que as diretrizes instituidoras não estavam claras, nem mesmo para o MEC, menos ainda para a instituição analisada, o que trouxe insegurança para gestores, docentes, particularmente aqueles do ensino propedêutico. A fase inicial de implantação do que preconizava o Decreto 2.208/97, em 1998 e 1999, os docentes foram atormentados pela possibilidade de extinção das disciplinas para as quais haviam sido concursados, o que lhes colocava em tensão funcional, o que certamente era refletido na relação com os alunos, colegas e dirigentes.

Além do transtorno mencionado, em relação à matriz curricular, igualmente ocorreu uma desorganização parcial e temporária, visto que para as turmas que ingressaram entre 1998 e 2000, houve apenas a separação, com duas matrículas distintas para o mesmo aluno, sendo uma para o ensino médio e outra para o profissional. Entretanto, a estrutura curricular e disciplinar era similar à da Escola-Fazenda, com pequenas inclusões e fracionamentos de disciplinas e conteúdos. Nessa fase de desorganização, incertezas e, certa desobediência institucional velada foi a tônica no sistema de concomitância interna, para os alunos que cursavam na própria Instituição o ensino médio e profissional.

Nessa mesma fase, passa a ser igualmente oferecido o Curso Técnico em Agropecuária, em concomitância externa, para os alunos que já haviam concluído o ensino médio, ou mesmo estivessem cursando tal modalidade em instituições de ensino distintas.

Em 2001, após processo seletivo realizado em 2000, o qual foi aberto apenas para aluno pós-médio, não houve ingresso de aluno para cursar o ensino médio, o que representou significativa queda na demanda e ainda maior insegurança, dessa vez não somente por parte dos professores das disciplinas propedêuticas, mas de toda a instituição. Dado que, dentre as diretrizes instituidoras do Decreto 2.208/97, a demanda era o principal termômetro para a permanência do apoio e fomento por parte da SEMTEC/MEC, sem o qual certamente o futuro poderia ser a estadualização ou mesmo a transformação de tais instituições de ensino profissional em Organização Social, uma das bandeiras e propósitos claros da política educacional do período Fernando Henrique Cardoso.

Como reação a tal ameaça, a Instituição em análise, já no ano subsequente, 2002, volta a oferecer o ensino médio em concomitância interna com o técnico, quando passa a oferecer três possibilidades de habilitações: Agricultura, Zootecnia e Agroindústria com o intuito de recuperar o fracasso de matrículas do ano anterior. Nestes casos, além da continuidade do pós-médio em concomitância externa, o aluno poderia realizar seu curso em dois ou três anos.

Desta forma, após tais reflexões em relação aos egressos da pedagogia da competência, no que tange ao perfil de formação e realidade no mundo do trabalho, foram os que melhor representaram os impactos decorrentes dos equívocos de uma política de governo, que atrás de um discurso inclusivo exclui, visto que o aligeiramento e fragmentação que desorganizaram o projeto pedagógico do curso em análise, além das inseguranças institucionais, perda de identidade, dentre outros transtornos, mas que, pela formação técnica recebida foram e continuam sendo desvalorizados pelo mundo do trabalho, visto que este grupo de informantes, foi o que apresentou pior situação salarial e de moradia.

No que se refere à última fase de formação técnica analisada, a formação unitária e *omnilateral* do Decreto 5.154/04, ela deve ser olhada como uma possibilidade, aos meus olhos muito bem vinda, mas que não se dará apenas pela sua normatização.

Entretanto, tal movimento requer uma vontade coletiva, a mencionada intervenção consciente, em torno de um projeto de escola compatível com as necessidades e exigências imprescindíveis ao desenvolvimento das forças produtivas e da ciência, aproximando-se, assim, da escola politécnica, que foi o foco da presente investigação.

Quanto ao perfil de formação e realidade no mundo do trabalho dos egressos dessa última fase, pelo fato de ter sido analisada apenas uma turma, 2007, assim como pelo fato de sua recente inserção no mercado de trabalho seria prematuro qualquer conclusão. Pois, à luz dos depoimentos e percepções docentes, a fragmentação de disciplinas, assim como pelo fato de que, as atividades práticas e vivências profissionais facultadas na fase anterior do Sistema Escola-Fazenda, tanto laboratoriais, mas principalmente de campo das disciplinas profissionalizantes, mais presentemente tem sido mais demonstrativas. Tal fato decorre que o alunado é predominantemente menor de idade e em decorrência da legislação de proteção ao menor e adolescente, tem ocorrido discrepância na interpretação do que vem a ser

ou o que deve ou pode ser realizado enquanto prática educativa e não como trabalho sem remuneração, para uma formação integral do Técnico Agrícola, como é no caso da proposta e possibilidade preconizada pelo Decreto 5.154/04.

Assim, o aluno já não realiza, como no passado, as práticas que lhe permitam internalizar/assimilar as habilidades técnica própria e requeridas pelo mercado de trabalho, o que certamente tem levado a uma trajetória distinta dos propósitos do projeto do curso, tanto é que dentre os informantes, 22% ingressaram diretamente em cursos superiores e outros 22% ingressaram no mercado de trabalho e, também em cursos superiores. Dos que ingressaram e permanecem no mercado de trabalho, 56% dos informantes, 50% destes atuam em atividades de assistência técnica privada e outros 33% em atividades de produção do agronegócio, igualmente pouco valorizados pelo mercado de trabalho, reforçando assim a busca por formação superior como estratégia alternativa de melhor se preparar para sua inserção na vida adulta.

Uma reformulação curricular, ou mesmo do projeto do Curso Técnico em Agropecuária da instituição estudada, requer mecanismos de diagnóstico e avaliação institucional participativa, minimizando impactos de medidas anacrônicas e equivocadas, que historicamente ocorreram e continuarão emergindo como tábua de salvação nos discursos ideológicos dominantes, minimizando assim e fugindo do caráter imediatista deles decorrentes.

Neste sentido, a intervenção consciente e a avaliação institucional deve ser tida como um ato político, onde as dimensões político-culturais e econômico-sociais dão a tônica e abrem caminhos para a formação de um profissional que priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana, o que pode, e deve, ser construído de forma participativa com os diversos segmentos da sociedade organizada, caminhos pelos quais a população, particularmente a do espaço rural, possa cobrar outra formação.

Tal postura requer da instituição de ensino ações objetivas que visem uma formação menos utilitária e mais emancipatória, fazendo emergir, assim, a possibilidade de voltar a pensar em um novo projeto de escola agrícola baseado no conceito de escola unitária e politécnica.

Outro aspecto, igualmente relevante e que se relaciona com a intervenção consciente mencionada, é que o processo de mudança não pode ser imposto de cima para baixo, como tem ocorrido historicamente. No caso do Decreto 5.154/04,

mesmo que sinalize possibilidade de uma formação unitária, conforme defendem os pensadores da educação emancipadora e equânime, corre o risco de, mais uma vez, ficar somente no papel, como foi o caso da Pedagogia de Projetos e de Competências, pois a participação efetiva da comunidade antes e durante a fase de implantação, respeitada a cultura institucional e peculiaridades regionais igualmente pertinentes, são imprescindíveis para a efetiva consecução dos objetivos preconizados pela legislação educacional e suas propostas pedagógicas.

Assim como ocorreu com o Decreto 2.208/97, a formação *omnilateral* e unitária do Decreto 5.154/04, por si, não promoverá as mudanças que preconiza, a não ser que haja envolvimento efetivo da comunidade das instituições de ensino profissional a que se reporta.

O curso técnico proporciona ao aluno, a percepção de como é a vida real. Estudo, trabalho, reconhecimento pelo trabalho. Em uma fase inicial. Fazendo com que o ser humano amadureça mais cedo e com isso, sendo um cidadão de bem mais cedo, dedicado e antenado em como melhorar a economia em todas as esferas. E assim o país ganha, pois tem um cidadão que contribui mais cedo e se resolve mais cedo. Podendo optar pelo trabalho ou seguir estudando. O que vai do esforço de cada um. Pois a Escola técnica não força ninguém a trabalhar ela dá a chave e esclarece o cidadão pois quem quer estudar sempre continua independentemente de qualquer situação (Fonte: Egresso 17, turma 1999. Dados da pesquisa de campo realizada pelo autor, 2011).

Particularizando aqui, neste momento, a trajetória de formação do técnico agrícola percorrida pelo *Campus Ceres*, sua estratégia, consciente ou não, onde a cultura institucional falou mais forte, mesmo durante a vigência do Decreto 2.208/97, e resistiu às vulgatas imediatistas presentes nas diretrizes da então SEMTEC/MEC, e que, tal enfrentamento, certamente, salvou o perfil dos profissionais por ele formados. Assim como, facultou com que a própria Instituição sobrevivesse e continuasse sua história, daí a importância do fortalecimento da pesquisa científica sobre tais cursos, que mesmo voltados para a qualificação dos filhos do trabalhador, possibilitam formar um cidadão que vai muito além do pretendido peão melhorado para atender aos interesses do capital agroexportador brasileiro.

Certamente, esse técnico agrícola e cidadão do mundo, tem construído sua trajetória de forma autônoma, sem deixar de pertencer à classe trabalhadora, mas, por caminhos por ele escolhidos, seja para atender demandas do Complexo Agroindustrial e Agroexportador, ou demandas da agricultura familiar, ficou evidente

sua ascensão sociocultural e o conseqüente reflexo em sua qualidade de vida, sucesso esse atribuído de forma enfática ao período em que passaram pela Instituição e a formação integral recebida, fruto da convivência e intercâmbios diversos proporcionados.

Há que se ressaltar que os egressos de 2007 já encontraram um mercado de trabalho, que exige o Ensino Médio como requisito mínimo para empregabilidade, mas que paga até dois salários mínimos, o que explicita a desvalorização da força de trabalho, dado o desemprego global e as crises econômicas mundiais, as quais têm permitido salários mais baixos apesar da melhor qualificação da força de trabalho. A intervenção consciente dos gestores e professores do Instituto Federal Goiano Campus Ceres se fez com avaliações realistas no sentido de preservar a qualidade do ensino ministrado segundo pudemos constatar: 1) senso político crítico, de que os governos são provisórios, assim como suas políticas, portanto, as várias reformas, desde a Escola-Fazenda, Modular ou Unitária foram implantadas com cautela preservando as dimensões político-culturais e econômico-sociais já conquistadas.

A tônica no caminho para a formação de um profissional foi acrescentar as novas demandas, mas preservando as experiências de ensino e aprendizagem positivas, desde a escola-fazenda até a atualidade. 2) o governo Federal, através dos Institutos Federais, criados desde o Decreto nº 6.095/2007, que estabelece as disposições e diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.

Lembrando que os IF's são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com atuação em diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Os Institutos foram equiparados às Universidades Federais com gestão orçamentária e financeira descentralizada, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar ou extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos. Nesta nova realidade os docentes e técnicos passam ter plano de carreira, que vem privilegiando a promoção via qualificação dos docentes com mestrado, doutorado e pós-doutorado com o intuito da consolidação do tripé ensino, pesquisa e extensão para a produção de ciência, ciência aplicada e tecnologia. Os IFET's assumiram o compromisso acadêmico com uma qualidade assentado na primazia da aquisição e

desenvolvimento de atitudes investigatórias por parte de seu quadro docente e discente. A busca da qualidade e da excelência do projeto científico-acadêmico da instituição vem se efetivando com uma política de acesso aos docentes a pós-graduação, *stricto sensu*, na qual vem se desenvolvendo os processos para a investigação sistemática, para a produção de conhecimento e para a formação continuada de seu corpo docente, bem como a constituição de espaços para o atendimento das demandas sociais que chegam a instituição.

As duas questões acima explicitadas fundamentaram “a intervenção consciente” que possibilitou enfrentar as reformas Escola-Fazenda, Modular ou Unitária ao longo do processo histórico preservando o compromisso com a qualidade do curso técnico como ficou explicitado pelos docentes e discentes em seus depoimentos, em sua empregabilidade em diversos segmentos do mercado e maior facilidade de acesso ao ensino superior.

Certamente, esse técnico formado e egresso do Instituto Federal Goiano - *Campus Ceres* tem construído sua trajetória atendendo as demandas do Complexo Agroindustrial e Agroexportador, da agricultura familiar e do comércio de insumos, entretanto não podemos nos esquecer, que maior qualificação pode viabilizar possibilidades, mas não é garantia de trabalho/emprego nas sociedades capitalistas, assim como da ascensão de classe, visto que a condição de trabalhador permanece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABREU, M. A. P. de. Urbanização e (des) ruralização da agricultura familiar em decorrência do avanço da cana de açúcar nos municípios de Carmo do Rio Verde, Goianésia, Itapaci e Rubiataba. **REVISTA FACER**. Rubiataba, v. 7, n. 1, p.81-90, fev./2008.

ABREU, M. A. P. de; KOBAYASHI, C. R. S; IACOVELO, M. T. Gestão ambiental, modernização e agricultura familiar: desafios e incoerências. **REVISTA FACER**. Rubiataba, v. 10, n. 2, p. 61-77, nov./2010.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED DOCUMENTO. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. Rio de Janeiro, 2011.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho na graduação**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ANDRADE, N. L. de **História e histórias da CANG: meu rincão por adoção**. Goiânia: KELPS, 1990.

_____. **Reforma agrária: Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG)**. 2. ed. Goiânia: KELPS, 2006.

AREZZO, D. C. de. **Colonização**. Brasília: Fundação Petrônio Portela, 1982.

BALDINO, J. M. Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. 1991, 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira - UFG) Goiânia, 1991.

BERTELLI, L. G. A verdadeira história do PROALCOOL. Disponível em www.portalbrasil.gov.br, 17/09/2010 07:20, acessado em 28 de junho de 2012. *Luiz Gonzaga Bertelli* é diretor titular adjunto de Energia do Departamento de Infraestrutura da Fiesp e presidente da Academia Paulista de História.

BESSON, J. (Org.) **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: UNESP, 1995.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BOITO JR. A. O Estado e a burguesia no capitalismo neoliberal. **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, n. 28, p. 57-73, jun./2007.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrenta a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2009.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. O legislativo e a sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação. Comissão de Educação e Cultura, Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000.

BRYAN, N. A. P. **Educação, processo de trabalho e desenvolvimento econômico: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil**. Campinas: ALÍNEA, 2008.

CARDOSO, F. M. C. B. Cluster de saúde em Ceres (GO): um resgate do seu processo de formação e expansão. 2005, 200 f. Dissertação (Mestrado – PPGA da PUC de Minas Gerais), Belo Horizonte, 2005.

CARNEIRO, M. E. F. **A revolta camponesa de Trombas e Formoso**. Goiânia: Editora UFG, 1988.

CARVALHO, M. A; ABREU, S. R. P. Ensino técnico agrícola e suas pedagogias. In: BALDINO, J. M; ALMEIDA, M. Z. C. M. (Orgs.) Educação e realidade contemporânea. **Cadernos de Área**. v. 28. Goiânia: PUC-Goiás, 2001. p. 59-69.

CARVALHO, M. A; CARNEIRO, M. E. F; SOUSA, M. de M. Perspectiva educacional do cooperativismo: sustentabilidade do movimento em Rubiataba. (2010). In: **Anais**. Desafios da produção e divulgação do conhecimento/X Encontro de pesquisa em Educação da ANPED Centro Oeste, Uberlândia, Minas Gerais, FAGED, 2010. CD-ROM.

CUNHA, M. S. da. Os empregados da agricultura brasileira: diferenciais e determinantes salariais. **RESR**, Piracicaba, v. 46, n. 3, p. 597-621, jul./set. 2008 (Impressa em outubro de 2008)

COELHO, C. D; RECH, R. D. **Técnico agrícola: formação e atuação profissional**. 5.ed. ver. E atual. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2010.

COSTA, S. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Revista Estudos**. Goiânia, UCG, v. 22, n. 3-4, p. 171-188, dez 1996.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FARTES, V. L. B. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, Salvador, v. 38, n. 135, p. 657-684, set./dez. 2008.

FEIJÓ, R. L. C. O efeito do título de propriedade da terra na determinação da renda rural. **RESR**, Piracicaba, v. 48, n. 4, p. 673-707, out./dez. 2010 (Impressa em Março de 2011)

FERRETTI, J. C. **Opção trabalho**: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FERRETTI, C. J; SILVA, JÚNIOR dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 01, p. 111-140, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio**: desafios e reflexões. São Paulo: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, G **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, local, n. 47, Nov 1983.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964.1985. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOIÁS. Plano Estadual de Educação 2008-2017. Secretaria da Educação/FÓRUM ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. Goiânia, 2008.

GOODMAN, D. E. et al. Agroindústria, políticas públicas e estruturas sociais rurais: análises recentes sobre a agricultura brasileira. **Revista de Economia Política**, n. 5, v. 4, p. 31-55, 1985.

GURGEL, A. C. Impactos da política americana de estímulo aos biocombustíveis sobre a produção agropecuária e o uso da terra. **RESR**, Piracicaba, v. 49, n. 1, p. 181-214, jan./mar. 2011. (Impressa em maio 2011)

HELFAND, S. M; MOREIRA, A. R. B; FIGUEIREDO, A. M. R. Explicando as diferenças de pobreza entre produtores agrícolas no Brasil: simulações contrafactuais com o censo agropecuário 1995-96. **RESR**, Piracicaba, v. 49, n. 2, p. 391-418, abr./jun. 2011. (Impressa em julho 2011)

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. 4. ed. revisada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. O cidadão do mundo. In. LOMBARDE, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 27-44.

IBGE/Serviço Nacional de Recenseamento. **Censo Agrícola de 1960**. v. 2, t. 14 (Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal). Rio de Janeiro, 1967.

_____. **Censo Agropecuário Goiás 1970**. v. 3, t. 23. Rio de Janeiro, 1974.

_____. **Censo Agropecuário Goiás 1975**. v. 1, t. 23, Rio de Janeiro:, 1979.

_____. **Censo Agropecuário Goiás 1980**. v. 2, t. 3, n. 25, 1ª parte. Rio de Janeiro, 1984.

_____. **Censo Agropecuário Goiás 1980**. v. 2, t. 3, n. 25, 2ª parte. Rio de Janeiro, 1984.

_____. **Censo Agropecuário Goiás 1985**. n. 27, Rio de Janeiro, 1985.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Resultados do Universo. Brasília: IBGE, 2011.

KOLLER, C; SOBRAL, F. A construção das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In. MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 220-243.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta pura para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In. GENTILI, P; FRIGOTTO, G. (orgs.) São Paulo: CORTEZ; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

LINHARES, M. Y da; SILVA, F. C. T. **História da agricultura brasileira: combates e controversas**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOBO NETO, F. J. da S. O discurso sobre tecnologia na tecnologia do discurso: discussão e formação normativa da educação profissional no quadro da lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. 2006. Tese (Doutorado em Educação – UFF), Niterói, 2006.

MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alinea, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, J. de S. A reforma agrária no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, USP, p. 141-175, 2003.

_____. **Capitalismo e tradicionalismo**. São Paulo: Pioneira, 1975.

_____. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível. **Tempo Social: Revista de Sociologia**. São Paulo, USP, n. 11, v. 2, p. 97-128, fev. 2000.

MARX, K. **Salário, preço e lucro**. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MENDONÇA, S. R. Mundo rural, intelectuais e organização da cultura no Brasil: o caso da Sociedade Nacional de Agricultura. **Revista de estudos rurales-Universidad Nacional de La Plata**, La Plata, v. 1, n.1, 2000.

_____. Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo (1930-1950). In: VII CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL. Quito: ALASRO-FLACSO, 2006. P. 01-10.

MORAES, C. S. V. (Coord.) **Diagnóstico da formação profissional**: ramo metalúrgico. São Paulo: Artchip, 1999.

MOREIRA, R. C. et al. Políticas públicas, distribuição de renda e pobreza no meio rural brasileiro no período de 1995 a 2005. **RESR**, Piracicaba, v. 47, n. 4, p. 919-944, out./dez. 2009 (Impressa em dezembro 2009)

NEY, M. G; HOFFMANN, R. Educação, concentração fundiária e desigualdade de rendimentos no meio rural brasileiro. **RESR**, Piracicaba, vol. 47, nº 01, p. 147-182, jan/mar 2009 – Impressa em abril 2009.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

_____. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**. n 18, v 2, p. 3-16, 2004.

PRADO JUNIOR, C. **Historia econômica do Brasil**. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e Técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e estudos de caso**. 3.ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, J. A. dos. As bases da reforma do ensino médio e da educação profissional de nível técnico: as tramas das forças políticas no Congresso Nacional na tramitação da LDB (1988-1996). 2006. Tese (Doutorado em Educação – UFF), Niterói, 2006.

SANTOS, M. L. dos. Um olhar sobre... poder e religião do Vale de São Patrício. In. Anais Eletrônico XI Simpósio Nacional da Associação Nacional de História das Religiões, 25 a 27 de maio de 2009, Goiânia, UFG, 2009.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**, 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SILVA, M. L. da. Impasses e impactos sobre o ensino técnico agrícola no estado de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação – UFSCar), São Carlos, 2002.

_____. A avaliação institucional das escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1997-2007). 2008. Tese (Doutorado em Educação – UFSCar) São Carlos, 2008.

SOARES, M. D; TAVARES, M. G. Formação profissional em ciências agrárias: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 18-29, 1999.

SOBRAL, F. J. M. A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense. 2005. Tese (Doutorado em Educação – UNICAMP), Campinas, 2005.

SOUSA, C. L. de. **Heróis da obra missionária no Brasil**. Goiânia: KELPS, 2007.

TAVARES, M. G.. **Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola**. 2004. 132 f. Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WANDERLEY, Maria Nazareth. **O camponês: um trabalhador para o capital.** Campinas, Universidade Estadual de Campinas/Grupo de estudos Agrários, 1979. Versão Preliminar. (Mimeo)

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2007.

APÊNDICES

Apêndice I

Fontes bibliográficas já pesquisadas em fase de revisão e não incluídas como referência citada no quadro teórico

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan/fev/mar/abr 2003.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

DUARTE, N. As pedagogia do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set/out/Nov/dez 2001.

FERRETTI, C. J. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Opção trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas**. São Paulo: Cortez, 1988.

FRANCO, M. L. P. B. Qualidade de ensino: velho tema, novo enfoque. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 83, Nov 1992.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. Coleção Educação Universitária. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1986.

GIROX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortes e Autores Associados, 1987.

KUENZER, A. **A pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1986.

KUENSER, A. Z.; ABREU, C. B. de M.; GOMES, C. M. A. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set/dez 2007.

LIEDKE, E. R. Mercado de trabalho e formação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, jan/fev/mar/abr 1997.

MARKET, W. **Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito de competência e para a formação do profissional transformativo**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. (org.) **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas: PAPIRUS, 1996.

MARTINS, H. H. T. de S. O jovem e o mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, mai/jun/jul/ago 1997 e n. 6 set/out/Nov/dez 1997.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr 2007.

SALM, C. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr 2007.

SILVA, T. T. da **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. da S; BUENO, M. S. S. (orgs) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

Dissertações e teses eletronicamente cadastradas na CAPES

Foram identificadas, em pesquisa realizada em março de 2010, quarenta e três arquivos eletrônicos disponíveis no banco de dissertações e teses da CAPES, **ver resumos de todas em anexo**, dos quais foram selecionados e categorizados para leitura exploratória da seguinte forma:

- Conhecimento e a formação do técnico agrícola > 05 dissertações
- O perfil do técnico e exigências do mercado > 03 dissertações e 01 tese
- Redirecionamento dos cursos ao público alvo > 02 dissertações e 01 tese
- Escola Família Agrícola e a pedagogia da alternância > 02 dissertações e 01 tese
- Formação educadores p. escolas rurais e Agrotécnicas > 02 dissertações e 01 tese
- Didática (aprender a ensinar) formação Téc. Agrícola > 02 dissertações
- Limites da autoria e formação do técnico agrícola > 01 dissertação
- Pedagogia de projetos e exigências de mercado > 03 dissertações
- Reforma do Ensino Profissionalizante: proposto e o real > 07 dissertações
- Relação educação, trabalho e ensino agrícola > 05 dissertações
- Gestão, normas e resultado final na formação do técnico > 01 dissertação
- Semi-formação no ensino agrotécnico > 01 dissertação
- Temáticas ambientais ensino e formação téc. agrícola > 05 dissertações e 01 tese

Dentre as 43 dissertações e teses acima mencionadas, foram selecionados 17 sob supervisão da Prof^a/Orientadora Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, para a leitura e análise os seguintes trabalhos, as quais poderão contribuir na compreensão da temática, conforme discriminadas abaixo:

DUARTE, Aécio José Araújo Passos. **Educação agrícola e perfil ...** Dissertação UFRRJ

AZEVEDO, Antúlio José. **A formação de técnicos agropecuários ...** Tese UNESP Marília

CRUZ, Ayrton Avila da. **A formação do educador transformador ...** Dissertação Universidade Regional do Noroestes do Estado do Rio Grande do Sul

MARTINS, Elizabeth Armini Pauli. **A pedagogia de projeto numa ...** Dissertação UFRRJ

MACHADO, Enio Rodrigues. **A formação do técnico agrícola ...** Dissertação UCG

SOBRAL, Francisco José Montorio. **A formação do técnico agrícola ...** Tese UNICAMP

MENDONÇA, Jília Maria Borges. **Aprender a aprender: proposta ...** Dissertação UFRRJ

FERREIRA, Kênia Bueno Castro. **A semiformação ensino agrícola ...** Dissertação UFG

FERREIRA, Luiz Alberto. **Ensino agrícola em SC: investigações ...** Dissertação Universidade Regional de Blumenau

_____ . **Formação técnica para ...** Tese UFSC

SOARES, Maria Dalva Oliveira. **A formação do técnico agríc...**Dissertação UNICAMP

MONTEIRO, Maria Lúcia da Silva. **A reforma do ensino profissionalizante ...** Dissertação Universidade do Vale dos Sinos

SILVA, Maria Leandro. **Impasses e impactos sobre ensino técnico...**Dissertação UFSCar

TAVARES, Moacir Gubert. **A formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos ...** Dissertação UFParaná

VARGAS, Vanderlei Beltrão de . **A formação do técnico agrícola no ...** UTFPR

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil ...** Dissertação UFFluminense

RODRIGUES, Ângelo Constâncio. **Educação profissional agrícola de nível médio ...** Dissertação UFMG .

Foram também realizados levantamentos bibliográficos nas seguintes revistas eletrônicas disponíveis para consulta e posterior análise, das quais nem todas apresentaram em seu elenco de publicações artigos e resultados de pesquisa correlata ao tema de nosso interesse de investigação. Aquelas que continham material correlato, após a devida análise os referidos artigos foram acessados e baixados, sendo que constam da lista de material para a revisão bibliográfica e demais tratamentos que a investigação exige.

Revista Brasileira De Educação – DE 1995 ATÉ 2007 disponíveis eletronicamente quando da pesquisa

Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos E Cadernos De Pesquisa Do Inep

CADERNOS CEDES – NÚMERO 1 (1980) à N.º 76 2008

Educação Em Revista – FAE da UFMG

Núcleo De Pesquisa Sobre Ensino Superior

Revista Contemporânea De Educação – UFRJ

Revista Da Educação Da Unipar

Revista Da Sober E Revista De Sociologia Rural

Apêndice II

Autorização para pesquisa com docentes 1995 a 2008

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
NÚCLEO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO – NUPE**

AUTORIZAÇÃO

Este questionário/entrevista foi elaborado com o objetivo de obter informações a respeito da formação do Técnico Agrícola, particularmente no que se refere ao processo didático-pedagógico, o qual sofre influência direta da formação cultural prévia dos docentes e discentes, assim como ao longo da relação professor/aluno/instituição de ensino, bem como também sofre influencia indireta das políticas educacionais emanadas do MEC/SETEC. Como o assunto aqui abordado refere-se às questões relativas à formação do técnico agrícola, os aspectos sócio-culturais, educação/trabalho, dentre outros aspectos, algumas questões são de caráter bastante íntimo e pessoal, porém todas estão relacionadas ao exercício da profissão docente. Garantimos que todas as suas respostas serão estritamente confidenciais e o anonimato será rigorosamente mantido, não aparecendo o seu nome em nenhuma parte do questionário ou na entrevista. Para o bom andamento da pesquisa é fundamental muita seriedade nas respostas. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido(a) com alguma questão ou com todo o questionário, não há obrigatoriedade em respondê-lo. Agradecemos sua colaboração e honestidade nas respostas.

Esta entrevista pode implicar em:

- Gravação da entrevista em áudio;
- Análise dos dados, elaboração de artigos científicos, tese de doutorado e possíveis publicações científicas baseado nas reflexões estabelecidas a partir da entrevista/questionário.

Contudo, possuindo garantia de que o sigilo sobre a identidade do sujeito entrevistado seja preservado, na divulgação em artigos ou apresentação de trabalhos em congressos, encontros científicos ou na própria tese de doutorado.

Eu, _____, estou ciente e concordo com o que está descrito acima.

Ceres, ____ de _____ de _____

.....

Entrevistado

(pesquisador)

.....

.....

Marco Antônio de Carvalho

RG: 1.328.972/DGPC-GO (identidade)

Apêndice III

ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS DOCENTES E GESTORES - 1995 a 2008

Nome: _____ Naturalidade: _____

Graduação: _____ IES: _____ ANO _____

Especialização (se for o caso) _____ IES: _____ ANO _____

Mestrado (SFC) _____ IES: _____ ANO _____

Doutorado (SFC) _____ IES: _____ ANO _____

Outras Pós-graduações: _____ IES: _____ ANO _____

_____ IES: _____ ANO _____

Fez curso técnico de nível médio? [] sim [] não Se sim, qual e onde?

Disciplina que já ministrou no curso técnico agrícola:

Nome: _____ ANO(s) _____

Disciplina e/ou módulo que atualmente ministra no curso técnico agrícola:

_____ Desde o ano de _____

Qual (is) sistema (s) de avaliação (ões) institucional adotado antes da 9394/96?

Apenas gestores atuais e passado

Qual (is) sistema (s) de avaliação (ões) institucional adotado após o advento da 9394/96, no período compreendido entre a 2.208/1997 e 5.154/2004?

Como são realizadas atualmente? Apenas gestores atuais e passado

Descreva, à luz de suas memórias, sobre projetos inter e multidisciplinares mais significativos que o Instituto possuiu desde sua criação, quais foram mantidos e quais foram desativados? Justifique, na sua opinião, as razões para ambas situações.

Nome do projeto, equipe envolvida e qual atividade específica, quais as parcerias internas e externas que se tornaram possíveis em função do projeto:

O que entende sobre formação unitária e omnilateral do aluno e cidadão?

Curso polivalente ≠ ou = politécnico? Justifique sua percepção

Qual sua concepção de ensino profissionalizante?

- Considerando os conceitos de polivalência e politécnica abaixo descritos, à luz da sua experiência como docente do Instituto, em que categoria se enquadra de forma mais aproximada as metodologias utilizadas pela instituição como diretrizes do processo didático pedagógico do curso técnico agrícola, tendo como resultado a formação do profissional técnico agrícola até aqui colocados à disposição do mercado e do mundo do trabalho? Justifique sua opção.
- O que entende pelos conceitos de competências e habilidades concebidos após a reforma do ensino profissional em decorrência da Lei 9394/96, Decreto 2.208/97?
- Qual sua avaliação sobre a adequação do atual perfil do técnico agrícola e as necessidades do mercado e do mundo do trabalho?
- E quanto ao perfil antes da reforma acima mencionada?
- Qual sua avaliação sobre o perfil de formação do técnico agrícola e seu papel como cidadão do mundo e do mundo do trabalho?
- Qual (is) o (s) sistema (s) de avaliação (ões) de conteúdos e destrezas que utilizava antes da reforma e como passou a proceder após a implantação do sistema modular?
- Quais as possíveis dificuldades que o corpo docente e discente encontrou nessa transição e qual sua opinião sobre o processo em questão?
- Quanto ao perfil dos alunos antes e após reforma? O que mudou? Comentar principais aspectos positivos e negativos.
- Quanto ao processo e relacionamento didático-pedagógico, o que mudou? + -
- Quando aos procedimentos metodológicos por você utilizados na condução das atividades de sua (s) disciplina (s) e projetos antes e após reforma, o que mudou e como avalia tais transformações, se for o caso.
- Nessa Instituição, como avalia o processo de diálogo entre os professores do ensino propedêutico e profissionalizante? Comente o que considera facilitador e obstaculizante ao diálogo em questão.
- E no que se refere ao diálogo entre as diferentes áreas de conhecimentos, tanto propedêutico quanto profissionalizante?
- Que sugestões você daria para aprimorar o diálogo multi e transdisciplinar, de tal forma que a ampliação das possibilidades de diálogo e interação interdisciplinar pudesse efetivamente ocorrer no sentido de promover a formação unitária e omnilateral de nossos alunos.

Apêndice IV

ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS DOCENTES 2009 e 2010

Nome: _____ Naturalidade: _____
 Graduação: _____ IES: _____ ANO _____
 Especialização (se for o caso) _____ IES: _____ ANO _____
 Mestrado (SFC) _____ IES: _____ ANO _____
 Doutorado (SFC) _____ IES: _____ ANO _____
 Outras Pós-graduações: _____ IES: _____ ANO _____
 Fez curso técnico de nível médio? [] sim [] não Se sim, qual e onde?

Disciplina que já ministrou antes do ingresso no Instituto?

Nome: _____ ANO(s) _____

Disciplina e/ou módulo que atualmente ministra no curso técnico agrícola:

_____ Desde o ano de _____

Com a reforma do ensino profissionalizante a partir da nova LDB, Lei 9.394/96, a qual foi implementada pelo Decreto 2.208/97, surge junto às instituições de ensino profissionalizante a “Pedagogia de Projetos” e com ela os conceitos de competências e habilidades. O que entende pelos conceitos de competências e habilidades concebidos após a reforma do ensino profissional em decorrência da Lei 9394/96, Decreto 2.208/97?

A legislação do ensino profissional vigente, Decreto 5.154/2004, preconiza a formação unitária, omnilateral e politécnica do aluno e cidadão. O que entende sobre formação unitária e omnilateral desse aluno e cidadão?

Curso polivalente ≠ ou = politécnico? Justifique sua percepção

Qual sua concepção de ensino profissionalizante?

Quando aos procedimentos metodológicos por você utilizados na condução das atividades de sua (s) disciplina (s) e projetos, quais em sido as diretrizes que norteiam tais ações na relação ensino-aprendizagem e a avaliação do processo?

Nessa Instituição, como avalia o processo de diálogo entre os professores do ensino propedêutico e profissionalizante? Comente o que considera facilitador e obstaculizante ao diálogo em questão.

Que sugestões você daria para aprimorar o diálogo multi e transdisciplinar, de tal forma que a ampliação das possibilidades de diálogo e interação interdisciplinar pudesse efetivamente ocorrer no sentido de promover a formação unitária e omnilateral de nossos alunos.

Apêndice V

Texto padrão enunciando, por email, do que se tratava o contato e o anexo enviado, mesmo porque em tempos de proliferação de vírus pela rede de computadores, tal procedimento se fez necessário para minimizar a eliminação automática da comunicação, o que certamente ocorreu em abundância, mesmo com as notas explicativas, estratégias de contato através dos próprios colegas e posteriores contatos telefônicos.

Prezado ex-aluno(a) , bom dia!

Estou enviando em anexo questionário de pesquisa para a realização de minha tese de doutoramento em educação, onde pretendo analisar informações sobre todos os nossos ex-aluno(a)s, da primeira turma de formandos (1997) até a turma de 2007. Para tanto, solicito que, além de responder ao questionário e reenviar ao meu email, se você possui contato telefônico e email de um ou mais colegas de sua turma, ou mesmo de outras turmas de agrícolanos com os quais mantenha contatos, favor repassá-lo (s) igualmente por email, visto que quanto maior o número de informante maior a qualidade da análise, o que é imprescindível a uma tese de doutorado. Obrigado! Prof. Marco Antônio de Carvalho

Apêndice VI

Nota explicativa sobre o questionário e propósitos da pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo sobre o ensino técnico agrícola, parte do Projeto de Tese de Doutorado sob o título: “Técnico Agrícola ou Peão Melhorado: o mito do ensino rural”, que vem sendo desenvolvido por mim, Professor Marco Antônio de Carvalho e orientado pela prof^a Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Este questionário deve ser respondido por ex-alunos do curso técnico agrícola que concluíram seus cursos no período de 1998 a 2007.

Para as questões objetivas a seguir, assinale como resposta apenas uma opção, exceto nos casos em que esteja sendo solicitado claramente o preenchimento de mais de uma opção, o que será destacado explicitamente a cada questão. Nas questões descritivas redija de tal forma que sua resposta expresse sua percepção mais aproximada do que está sendo perguntado, independente da quantidade de linhas reservadas para tal fim, visto que caso seja insuficiente poderá fazer uma observação e redigir ao lado, ou ao fim da página ou mesmo no verso da folha.

Assim que concluir o preenchimento do questionário, grave e reenvie por email para o endereço macarvalho500@gmail.com

Conto com sua ajuda, visto que somente conhecendo melhor a trajetória profissional de nossos ex-alunos desde a sua passagem pela Escola é que poderemos ajustar os rumos de nossos cursos e suas informações serão imprescindíveis. Desde já agradeço pela presteza.

Apêndice VII

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DOS EGRESSOS

1. Faixa etária atual:

- Menos de vinte anos []
- De vinte a vinte e quatro anos []
- De vinte e cinco a vinte e nove anos []
- De trinta a trinta e cinco anos []
- Mais de trinta e cinco anos []

2. Ano em que concluiu do curso técnico na Escola Agrotécnica Federal de Ceres – atual Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*?

- [] 1997 [] 1998
- [] 1999 [] 2000
- [] 2001 [] 2002
- [] 2003 [] 2004
- [] 2005 [] 2006
- [] 2007 [] 2008

3. Estado civil atual:

- [] Solteiro [] Casado [] outro: (Especifique)

4. Qual a faixa de renda mensal de sua família **no período em que estudava** o curso técnico agrícola?

- () Até dois salários mínimos () + 2 até 3 salários mínimos
- () Mais de 3 até 5 salários mínimos () + 5 até 8 salários mínimos
- () Mais de 8 até 10 salários mínimos () Mais de 10 salários mínimos

5. Qual a atividade desenvolvida por seus familiares que mais contribuía com a renda familiar?

- () pai/mãe funcionário público
- () pai/mãe comerciantes ou outra atividade empresarial
- () pai/mãe agricultores de médio e grande porte
- () pai/mãe agricultores familiares
- () pai/mãe trabalhadores rurais sem terra
- () órfão (ã), recebia cuidados de outro parente (avós, tios, outros): atividade principal e que gerava renda era
- () Outra atividade: (especifique):

6. Qual o nível de escolaridade de seus familiares por ocasião do período em que cursava o técnico agrícola? Nesta questão, considerando sua especificidade, **poderão ser marcadas mais de uma opção.**

- () Pai possuía ensino fundamental (primeiro grau) incompleto
- () Pai possuía ensino fundamental (primeiro grau) completo
- () Pai possuía ensino médio (segundo grau) incompleto
- () Pai possuía ensino médio (segundo grau) completo
- () Pai possuía curso superior
- () Mãe possuía ensino fundamental (primeiro grau) incompleto
- () Mãe possuía ensino fundamental (primeiro grau) completo
- () Mãe possuía ensino médio (segundo grau) incompleto
- () Mãe possuía ensino médio (segundo grau) completo
- () Mãe possuía curso superior
- () Pai ou Mãe analfabetos

7. A moradia de sua família por ocasião em que cursava o técnico agrícola era?
- () moradia própria na zona urbana
 () alugada na zona urbana
 () moradia própria na zona rural
 () moradia disponibilizada pelo proprietário da fazenda para os funcionários morarem, como um benefício complementar.
 () outra situação: (especifique) _____
8. Qual sua faixa de renda pessoal atual?
- () Até dois salários mínimos () + 2 até 3 salários mínimos
 () Mais de 3 até 5 salários mínimos () + 5 até 8 salários mínimos
 () Mais de 8 até 10 salários mínimos () Mais de 10 salários mínimos
9. Atualmente em termos residenciais sua situação é?
- () continua morando com seus familiares em casa alugada ou cedida
 () continua morando com seus familiares em casa própria que já possuíam antes de concluir o curso técnico
 () continua morando com seus familiares em casa própria adquirida com sua ajuda, após concluir o curso técnico
 () mora em casa alugada sozinho (a)
 () mora em casa alugada (com colegas de trabalho ou cônjuge)
 () mora em casa própria
10. Onde cursou e em que ano concluiu o ensino fundamental (primeiro grau)?
 Nome da cidade e estado: _____ Ano de conclusão: _____
11. Por quais razões optou pelo curso técnico agrícola da EAF Ceres? Nesta questão, considerando sua especificidade, **poderão ser marcadas mais de uma opção.**
- [] por influência familiar (são proprietários de terra e produtores)
 [] por influência familiar (são trabalhadores rurais)
 [] mercado de trabalho promissor
 [] por ter afinidade com o ramo de atividade agropecuário
 [] por falta de condições para fazer outro curso técnico ou superior
 [] pela estrutura de apoio oferecida aos alunos, tais como alojamento, refeitório, dentre outras
 [] pela qualidade dos professores das disciplinas preparatórias para o vestibular
 [] outras razões, justifique quais: _____
12. Possui outro curso técnico?
- [] sim [] não
 Se sim, qual (ais): _____
13. Após concluir o curso técnico agrícola da EAF Ceres você ... ?
- Ingressou no mercado de trabalho []
 Iniciou um curso superior []
 Outra situação [] Especifique: _____
14. No caso do ingresso no mercado de trabalho, as atividades estavam relacionadas com o ramo da agropecuária? Caso afirmativo, quais as principais atividades realizadas? **(preencher somente caso tenha ingressado no mercado de trabalho no ramo agropecuário).**
- _____
15. No caso do ingresso em curso superior, o curso estava relacionado com o ramo agropecuário? Caso afirmativo, quais as principais atividades estavam correlacionadas aos

conhecimentos técnicos adquiridos na Escola Agrotécnicas? **(preencher somente caso tenha ingressado em curso no seguimento agropecuário). Caso tenha ingressado em outro curso superior ou outra opção, preencha a questão seguinte (questão 16)**_____

16. Caso sejam negativas as respostas das duas questões anteriores, qual o ramo de atividade que passou a exercer nesta ocasião? E/ou se for o caso ingressar em um curso universitário fora do ramo agropecuário logo após concluir seu curso técnico, por quais razões não estavam vinculadas ao seu campo de formação profissional?

17. No caso de ter optado por iniciar um curso superior, qual o curso e instituição de ensino que ingressou?

18. Há quanto tempo está exercendo sua atual atividade profissional e quais suas principais atribuições que seu cargo atual está imbuído, sejam elas no campo profissional agropecuário ou não?

<input type="checkbox"/>	menos de um ano	<input type="checkbox"/>	1 a 2 anos
<input type="checkbox"/>	3 a 5 anos	<input type="checkbox"/>	mais de 5 anos

As principais atividades desenvolvidas e responsabilidades são:

19. Na sua opinião, as responsabilidades assumidas e exigências requeridas em termos de conhecimentos científicos e técnicos após a conclusão do curso técnico agrícola da EAF Ceres, seja no seu ingresso no mercado de trabalho e/ou na faculdade, tinham relação com os conhecimentos adquiridos através das disciplinas e atividades práticas do referido curso técnico?

sim não

20. Caso afirmativo, assinale o grau de benefício destes conhecimentos adquiridos na sua performance e/ou desempenho profissional:

<input type="checkbox"/>	alto	<input type="checkbox"/>	significativo	<input type="checkbox"/>	razoável
<input type="checkbox"/>	baixo	<input type="checkbox"/>	insignificante		

Justifique sua resposta:

21. Em relação ao tempo que você dedicava aos estudos complementares por ocasião em que cursou o técnico agrícola: (Considere como tempo de estudo os horários além das aulas presenciais). Considere a característica que foi predominante durante os três anos de curso.

- Estudava apenas no horário das aulas
- Estudava duas horas por dia
- Estudava de três a quatro horas por dia
- Estudava mais de quatro horas por dia
- Estudava apenas nos finais de semana
- Estudava apenas para as provas

22. Em relação ao tempo de estudo por você dedicado ao curso, você considera este tempo suficiente para sua formação?

Sim Não Justifique sua resposta, seja ela sim ou não:

23. Quais as matérias consideravam mais importantes e que se dedicava mais em termos de estudos para sua formação pessoal e profissional?

- as matérias propedêuticas, tais como português, matemática, física, química, biologia, geografia, história, etc.
- as matérias profissionalizantes e de campo, tais como avicultura, suinocultura, bovinocultura, olericultura, culturas anuais, fruticultura, irrigação e drenagem, topografia, administração rural, etc.

() ambos grupos de matérias, visto que me dedicava de forma similar a todas as matérias.

Justifique sua resposta:

24. Quais as matérias foram mais importantes e contribuíram efetivamente, bem como continuam a contribuir, com suas atividades profissionais atuais?

() as matérias propedêuticas, tais como português, matemática, física, química, biologia, geografia, história, etc.

() as matérias profissionalizantes e de campo, tais como avicultura, suinocultura, bovinocultura, olericultura, culturas anuais, fruticultura, irrigação e drenagem, topografia, administração rural, etc.

() ambos grupos de matérias.

Justifique sua resposta: _____

25. Na sua opinião, o tema e/ou ramo de atividade produtiva abordado em sua atividade de estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso (incluído a defesa do relatório de estágio), de alguma forma contribui para o exercício de suas atuais atividades profissionais?

[] sim [] não

26. Caso afirmativo, assinale o grau de benefício à sua performance:

[] alto [] significativo [] razoável
[] baixo [] insignificante

Justifique sua resposta: _____

27. Considerando os conhecimentos científicos, técnicas e tecnologias que você teve oportunidade de entrar em contato durante o período de seu curso técnico agrícola, tais conhecimentos adquiridos contemplaram as necessidades e especificidades das pequenas propriedades rurais familiares, assim como das médias e grandes propriedades?

[] sim [] não [] em parte

Justifique sua resposta:

28. Com relação ao período anterior ao seu ingresso no curso técnico agrícola da EAF Ceres, em comparação com sua situação atual enquanto cidadão, em que medida houve crescimento e amadurecimento pessoal, seja na escola, na família, no campo profissional, na cidade e região em que mora, enfim, na sociedade em geral?

[] alto [] significativo [] razoável
[] baixo [] insignificante

Justifique sua resposta:

29. Igualmente em relação ao período anterior e atual, em que medida houve crescimento e melhoria de sua capacidade de atuar profissionalmente como técnico, suas relações de trabalho no cotidiano, seja com colegas de trabalho e ações em equipe e grupos de trabalho, chefias, clientes, autoridades em geral?

[] alto [] significativo [] razoável
[] baixo [] insignificante

Justifique sua resposta:

30. Assinale suas opiniões sobre o mercado de trabalho para o técnico agrícola: **Deverão ser assinaladas todas as questões da letra A à E.**

a. O mercado é suficiente para absorver os técnicos agrícolas anualmente formados:
[] sim [] não [] em parte

b. As responsabilidades exigidas estão de acordo com a formação recebida: []
[] sim [] não [] em parte

c. Existe uma tendência de ampliação do mercado de trabalho para o técnico agrícola: []
[] sim [] não [] em parte

- d. O mercado de trabalho no ramo agropecuário está exigindo apenas trabalhadores braçais [] sim [] não [] em parte
- e. Mercado atual exige curso superior: [] sim [] não [] em parte

31. No que se refere à valorização profissional do técnico agrícola por parte do mercado de trabalho, qual (is) assertiva (s) abaixo mais se aproxima de sua (s) opinião (ões) e com base no que vivenciou pessoalmente ou através de depoimentos de colegas de turma: **Deverão ser assinaladas todas as questões da letra A à D.**

- a. O mercado reconhece e respeita a capacidade profissional do técnico agrícola e a remuneração é compatível:
[] sim [] não [] em parte
- b. O mercado de trabalho e empregadores não reconhece as competências do técnico agrícola, mas a remuneração segue a indicada pelo sindicato da categoria: [] sim [] não [] parte
- c. Existe uma tendência de valorização por parte do mercado de trabalho para o técnico agrícola: [] sim [] não [] em parte
- d. Mercado atual confia mais e remunera proporcionalmente mais os profissionais com curso superior: [] sim [] não [] em parte

32. Considerando os propósitos da pesquisa mencionados no início do questionário, se entender que pode ou deve acrescentar mais alguma informação, sugestão e/ou crítica relacionada à formação do técnico agrícola e sua relação com o mercado de trabalho atual, ou seja, **em que o curso técnico agrícola de sua época pode e/ou deve ser aprimorado visando melhor adequação às necessidades do mundo do trabalho atual?**

Se utilize deste espaço destinado especificamente para tais apontamentos. Cabe informar que, seja qual for o apontamento, a pesquisa tem caráter sigiloso e sua identidade será mantida totalmente protegida por um código numérico, o qual será de conhecimento apenas do pesquisador, seu ex-professor Marco Antônio de Carvalho.

ANEXOS

Anexo I

Grade Curricular do Curso Técnico Agrícola – Modelo Escola-Fazenda

ESCOLA AGROTECÍNICA FEDERAL DE CERES					GRADE CURRICULAR DA HABILITAÇÃO DE TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA					
NUCLEO COMUM					PARTE DIVERSIFICADA					
DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS	
	1a.	2a.	3a.			1a.	2a.	3a.		
Lingua Portuguesa	3	2	2	210	Redação e Expressão				60	
Literatura Brasileira	1	1	1	90	Est. Regionais/Sociologia/Ext. Rural				60	
Inglês		2		60	Administração e Economia Rural			2	60	
Matemática	3	3	3	270	Cooperativismo	1			30	
Geografia	2			60	Desenho e Topografia		4		120	
História	2			60	Zootecnia I	8			240	
Psicologia das Rel. Humanas	2			60	Zootecnia II		6		180	
Física		2	2	120	Zootecnia III			8	240	
Química	2	2		120	Agricultura I	8			240	
Biologia	2	2		120	Agricultura II		6		180	
Educação Física	3	3	3	270	Agricultura III			8	240	
Educação Artística		1		30	Irrigação e Drenagem			3	90	
Programa de Saúde	2			60	Construções e Instalações			3	90	
Ensino Religioso	1			30	Mecanização Agrícola	2			60	
					Indústrias Rurais	2			60	
					Informática	2			60	
					Estágio Supervisionado				360	
SUB-TOTAL				23	18	11	1560			
TOTAL GERAL							17	22	28	2370

Anexo II

Matriz curricular do Curso Técnico em Agricultura Modular – 2.208/97

Nome da Unidade: ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CERES

CNPJ/CGC: 73.999.823/0001-46

Data: 22/10/2002

Número do Plano: 001

Plano de Curso para:		
01	Habilitação:	Técnico em Agricultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	1.200 h
	Estágio:	160 h
02	Qualificação 1:	Qualificado em Culturas Anuais
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
03	Qualificação 2:	Qualificado em Silvicultura e Jardinagem
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
04	Qualificação 3:	Qualificado em Olericultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
05	Qualificação 4:	Qualificado em Agricultura Orgânica
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
06	Qualificação 5:	Qualificado em Fruticultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h

Anexo III

Matriz curricular do Curso Técnico em Zootecnia Modular – 2.208/97

Nome da Unidade: ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CERES

CNPJ/CGC: 73.999.823/0001-46

Data: 22/10/2002

Número do Plano: 002

Plano de Curso para:		
01	Habilitação:	Técnico em Zootecnia
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	1.200 h
	Estágio:	160 h
02	Qualificação 1:	Qualificado em Avicultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
03	Qualificação 2:	Qualificado em Suinocultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
04	Qualificação 3:	Qualificado em Criação Alternativas
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
05	Qualificação 4:	Qualificado em Aqüicultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
06	Qualificação 5:	Qualificado em Bovinocultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h

Anexo IV

Matriz curricular Curso Técnico em Agroindústria Modular – 2.208/97

Nome da Unidade: ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE CERES

CNPJ/CGC: 73.999.823/0001-46

Data: 22/10/2002

Número do Plano: 003

Plano de Curso para:		
01	Habilitação:	Técnico em Agricultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	1.200 h
	Estágio:	160 h
02	Qualificação 1:	Qualificado em Culturas Anuais
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
03	Qualificação 2:	Qualificado em Silvicultura e Jardinagem
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
04	Qualificação 3:	Qualificado em Olericultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
05	Qualificação 4:	Qualificado em Agricultura Orgânica
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h
06	Qualificação 5:	Qualificado em Fruticultura
	Área:	01. Agropecuária
	Carga Horária:	240 h

Anexo V

Matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio – 5.154/04



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1ª Série		
		CHS	CHT	HR*
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	136
	Artes	1	40	34
	Inglês	1	40	34
	Espanhol	1	40	34
	Educação Física	2	80	68
Ciências da Natureza e suas tecnologias.	Física	2	80	68
	Química	2	80	68
	Biologia	2	80	68
	Matemática	4	160	136
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	68
	Geografia	2	80	68
	Sociologia	1	40	34
	Filosofia	1	40	34
Parte Diversificada				
Total de aulas/Semanal/Anual/EM		25	1000	850
Ensino Profissional	Zootecnia Geral	2	80	68
	Agricultura Geral	2	80	68
	Olericultura	2	80	68
	Desenho Técnico e Construções Rurais	2	80	68
	Produção Animal I (Avicultura/Criações Alternativas)	3	120	102
Total de aulas/Semanal/Anual/EP 1ª Série		11	440	374
Total de aulas/Semanal/Anual/EP +EM 1ª Série		36	1440	1224
Áreas de Conhecimento	Disciplinas	2ª Série		
		CHS	CHT	HR
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	136
	Inglês	2	80	68
	Espanhol	1	40	34

	Educação Física	2	80	68
Ciências da Natureza e suas tecnologias.	Física	2	80	68
	Química	2	80	68
	Biologia	2	80	68
	Matemática	3	120	102
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	68
	Sociologia	1	40	34
	Geografia	2	80	68
	Filosofia	1	40	34
Parte Diversificada				
Total de aulas/Semanal/Anual/EM		24	960	816
Ensino Profissional	Produção Animal II (Suinocultura/Ovinocultura/Caprinocultura)	3	120	102
	Mecanização agrícola	2	80	68
	Administração Rural	1	40	34
	Culturas Anuais	3	120	102
	Forragicultura	1	40	34
	Topografia	2	80	68
Total de aulas/Semanal/Anual/EP 2ª Série		12	480	408
Total de aulas/Semanal/Anual/EP +EM 2ª Série		36	1440	1224
Áreas de Conhecimento	Disciplinas	3ª Série		
		CHS	CHT	HR
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	136
	Inglês	2	80	68
	Espanhol	1	80	68
	Educação Física	2	80	68
Ciências da Natureza e suas tecnologias.	Física	3	120	102
	Química	3	120	102
	Biologia	2	80	68
	Matemática	4	160	136
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	68
	Geografia	2	80	68
	Filosofia	1	40	34
	Sociologia	1	40	34
Parte Diversificada				
Total de aulas/Semanal/Anual/EM		27	1120	952
Ensino Profissional	Produção Animal III (Bovinocultura)	3	120	102
	Culturas Perenes	2	80	68
	Irrigação e Drenagem	2	80	68
	Princípios da Agroindústria	2	80	68
Total de aulas/Semanal/Anual/EP 3ª Série		9	360	306
Total de aulas/Semanal/Anual/EP+EM 3ª Série		36	1480	1258

Ensino Profissional	Tópicos Especiais*	2	80	68
---------------------	---------------------------	---	----	----

*Deverá ser oferecida durante o curso em uma das séries, conforme estabelecido por cada *campus*.

Total de Horas Anuais Ensino Médio*	2.618
Total de Horas Anuais do Ensino Profissional*	1.156
Total de Horas EM+EP	3.774
Estágio Obrigatório	160
Total de Horas do Curso	3.934

*Aula de 55 minutos

Anexo VI

Matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária Concomitante/Subsequente – 5.154/04



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIANO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Matriz Curricular Técnico em Agropecuária Concomitante/Subsequente**1º BLOCO**

Disciplinas	CHS	CHT	HR*
1. Português Instrumental	2	40	34
2. Matemática Aplicada	3	60	51
3. Agricultura Geral	4	80	68
4. Zootecnia Geral	4	80	68
5. Mecanização Agrícola	3	60	51
Subtotal	16	320	272

2º BLOCO

Disciplinas	CHS	CHT	HR
1. Avicultura	4	80	68
2. Olericultura	4	80	68
3. Topografia	3	60	51
4. Silvicultura	3	60	51
5. Desenho Técnico e Construções Rurais	3	60	51
6. Ovinocultura/Caprinocultura	2	40	34
Subtotal	19	380	323

3º BLOCO

Disciplinas	CHS	CHT	HR
1. Suinocultura	4	80	68
2. Culturas Anuais I	3	60	51
3. Irrigação e Drenagem	4	80	68
4. Forragicultura	2	40	34
5. Extensão Rural e Associativismo	2	40	34
6. Administração Rural	3	60	51
Subtotal	18	360	306

4º BLOCO

Disciplinas	CHS	CHT	HR
1. Culturas Anuais II	3	60	51
2. Fruticultura	4	80	68
3. Bovinocultura	5	100	85
4. Princípios da Agroindústria	4	80	68
5. Projetos Agropecuários	2	40	34
Subtotal	18	360	306

Tópicos Especiais*	2	40	34
--------------------	---	----	----

*Deverá ser oferecida durante o curso em uma das séries, conforme estabelecido por cada *campus*.

Atividades complementares	20
---------------------------	----

Total de horas aula*	1261
Estágio Obrigatório	160
Total de horas do curso	1421

***Aula de 55 minutos**


Anexo VII


Matriz curricular do Curso Técnico em Zootecnia Modular – 5.154/04


CURSO TÉCNICO EM ZOOTECCIA

SEM	COMPONENTE CURRICULAR	CHS	CHT	PROF.
I	Planejamento e Projetos Agropecuários	3	48	
	Avicultura de Corte e Postura	10	160	
	Associativismo	2	32	
	Suínocultura	10	160	
	SUBTOTAL-1	25	400	
II	Bovínocultura	12	192	
	Forragicultura	5	80	
	Administração e Economia Rural	5	80	
	Estudos Regionais e Extensão Rural	3	48	
	SUBTOTAL-2	25	400	
III	Ovino/Caprinocultura	5	80	
	Aqüicultura	5	80	
	Avicultura Alternativa	5	80	
	Construções e Instalações Rurais	5	80	
	Vermicultura e Apicultura	5	80	
	SUBTOTAL-3	50	400	

QUALIFICAÇÕES

AVICULTURA
 SUINOCULTURA

 BOVINOCULTURA

AQÜICULTURA
 CRIAÇÕES
 ALTERNATIVAS

TOTAL	1200
Estágio Supervisionado	160
TOTAL GERAL	1360

Anexo VIII

Matriz curricular Curso Técnico em Agricultura Modular – 5.154/04

CURSO TÉCNICO EM AGRICULTURA

SEM	COMPONENTE CURRICULAR	CHS	CHT	PROF.
I	Agricultura Geral	5	80	
	Culturas Anuais	10	160	
	Mecanização Agrícola	5	80	
	Associativismo e Planejamento	2	32	
	Projetos Agropecuários	3	48	
	SUBTOTAL-1	25	400	

QUALIFICAÇÕES

CULTURAS ANUAIS

II	Olericultura	10	160	
	Fruticultura	10	160	
	Desenho e Topografia	5	80	
	SUBTOTAL-2	25	400	

OLERICULTURA FRUTICULTURA

III	Jardinagem e Silvicultura	7	112	
	Agricultura Orgânica	5	80	
	Irrigação e Drenagem	5	80	
	Estudos Regionais e Extensão Rural	3	48	
	Administração e Economia Rural	5	80	
	SUBTOTAL-3	25	400	

JARDINAGEM/SILVICULTURA AG. ORGÂNICA

TOTAL	1200
Estágio Supervisionado	160
TOTAL GERAL	1360