

ROGÉRIO CARNEIRO MACHADO

**A FUNÇÃO SOCIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA E A
ESCOLARIZAÇÃO DE FILHOS DE AGRICULTORES FAMILIARES**

GOIÂNIA-GO

2012

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

ROGÉRIO CARNEIRO MACHADO

**A FUNÇÃO SOCIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA E A
ESCOLARIZAÇÃO DE FILHOS DE AGRICULTORES FAMILIARES**

Tese de Doutorado 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 Tereza Canezin Guimarães.

GOIÂNIA-GO

2012

Machado, Rogério Carneiro.

M149f A função social do Curso Técnico em Agropecuária e a escolarização de filhos de agricultores familiares [manuscrito] / Rogério Carneiro Machado. – 2012.
177 f.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães”.

1. Agricultura familiar. 2. Técnicos em agropecuária. 3. Instituto Federal Goiano (Campus Urutaí). I. Título.

CDU: 316.4.062:377(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROGÉRIO CARNEIRO MACHADO

A FUNÇÃO SOCIAL DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA E A ESCOLARIZAÇÃO DE FILHOS DE AGRICULTORES FAMILIARES

Tese de Doutorado 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 Tereza Canezin Guimarães.

Aprovada em _____ de _____ de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Tereza Canezin Guimarães (Orientadora)
PUC-Goiás

Prof^a Dr^a Tânia Fernandes Veri Araújo
IF Goiano CÂMPUS Urutaí

Prof^a Dr^a Aparecida Maria Almeida Barros
UFG - Catalão

Prof. Dr. José Maria Baldino
PUC-Goiás

Prof^a Dr^a Joana Peixoto
PUC-Goiás

A Nália Carneiro Machado,
mãe Amada e sábia professora, que me
apresentou as letras, na sua incansável luta
pela formação acadêmica de seus 5 filhos.

Ao meu pai Emídio Machado, incansável trabalhador rural.

Aos meus irmãos Luciano, Eduardo, Fabrício e Rodrigo.

AGRADECIMENTOS

Em especial ao Senhor do Universo, por permitir-me a realização desta meta, há muito tempo traçada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), pela receptividade.

À professora Doutora Maria Tereza Canezin Guimarães, pela paciência, determinação, sabedoria e profissionalismo em todo o período de orientação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás, pelo companheirismo e estímulo.

Ao professor José Maria Baldino, excelência em profissionalismo e grande amigo.

Aos professores componentes da banca de qualificação e defesa por aceitarem o convite, pelas oportunas e valiosas contribuições e sugestões que muito enriquecem este trabalho.

À mais que amiga e colega de doutorado Juliana Cristina da Costa Fernandes, pelas suas pertinentes contribuições que foram fundamentais em todo meu projeto.

Aos colegas da turma 2009 do Curso de Doutorado em Educação, em especial a Vivian, Leigh e Ricardo, pela confiança e espírito de ajuda.

Aos professores, Maria Aparecida de Oliveira Rosa e Roberli Ribeiro, com os quais pude manter um diálogo importante sobre a educação do campo.

Aos gestores e colegas de trabalho do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, que pela circunstância da pesquisa, me poupou de certas atividades.

À minha grande e acolhedora família, pelo incentivo, apoio, paciência, compreensão e pelas orações.

Ao Sindicato Rural dos Pequenos Produtores Rurais de Orizona, na pessoa do Sr. Presidente João Bosco, que me acolheu com muito entusiasmo e compreensão para a pesquisa de campo.

De forma muito especial a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

*"Há homens que lutam um dia e são bons.
Há outros que lutam um ano e são melhores.
Há os que lutam muitos anos e são muito bons.
Porém, há os que lutam toda a vida.
Esses são os imprescindíveis."*

- BERTOLT BRECHT -

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL	27
1.1 Origens da Agricultura Familiar No Brasil	27
1.2 Campesinato e Agricultor Familiar: conceitos distintos	32
1.3 A Agricultura de Base Familiar em Goiás.....	40
1.4 A Educação dos Jovens da Agricultura Familiar: o caso de Goiás	49
CAPÍTULO II	
O ENSINO AGROTÉCNICO NO BRASIL.....	55
2.1 Dilemas Sobre a Relação entre Educação e Trabalho.....	55
2.2 A Evolução Histórica e Institucional do Ensino Agrícola e Profissionalizante No Brasil	61
2.2.1 A dupla jurisdição sobre o ensino agrotécnico (1930-1961)	61
2.2.2 O fim da dicotomia dos cursos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	67
2.2.3 As mudanças nos cursos agrícolas durante os governos militares.....	70
2.2.4 Dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) aos Institutos Federais.....	75
2.3 A Função Social do Ensino Agrotécnico	82
CAPÍTULO III	
O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA E OS <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL GOIANO CÂMPUS URUTAÍ E A REGIÃO ORIZONA	85
3.1 Caracterização Socioeconômica da Região Sudeste de Goiás	85
3.2 O Município de Orizona e suas Características	95
3.3 A Cidade de Urutaí – Origens e Características Atuais.....	101
3.4 O IF Goiano Câmpus Urutaí.....	109
3.4.1 O IF Goiano Câmpus Urutaí: sua atual estrutura.....	113
3.4.2 O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio - caracterização e inserção regional	116

CAPÍTULO IV

ALUNOS DO MUNICÍPIO DE ORIZONA DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IF GOIANO CÂMPUS URUTAÍ	119
4.1 Identificação dos Sujeitos da Pesquisa e Caracterização Familiar	119
4.2 Motivação para a Escolha do Curso.....	127
4.3 Trajetória Escolar e Percepção Sobre o Curso	129
4.4 Trabalho e Expectativas Profissionais Futuras dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária.....	135
4.5 A Função Social da Escola Pesquisada.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXO A - INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IF), A PARTIR DA Lei nº 11.892/08 E DA PORTARIA Nº 4/09.....	170
APÊNDICE A – MUNICÍPIOS DE ORIGEM DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IF GOIANO- CÂMPUS URUTAÍ (2011)	173
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	175
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS ALUNOS QUE SÃO FILHOS DE PROPRIETÁRIOS RURAIS	176

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Comparativo do número de propriedades familiares - Goiás - 2006	41
Figura 2	- Comparativo da área ocupada por propriedades familiares Goiás - 2006	42
Figura 3	- Comparativo da área ocupada por propriedades familiares, segundo utilização - Goiás - 2006.....	42
Figura 4	- Comparativo do tempo de gestão das propriedades familiares - Goiás - 2006	45
Figura 5	- Comparativo do percentual de ocupação de mão de obra de menores de 14 anos - propriedades familiares e não familiares - 2006.....	46
Figura 6	- Comparativo das características de trabalhadores nas propriedades familiares que possuem algum grau de parentesco com o produtor Goiás - 2006.....	47
Figura 7	- Faturamento bruto das propriedades familiares e não-familiares, por grupo de atividade - 2006.....	48
Figura 8	- Mapa da Região Sudeste de Goiás.....	87
Figura 9	- Goiás - Região Sudeste - evolução do PIB Setorial 2000-2007	90
Figura 10	- Goiás - Região Sudeste - Índice de Analfabetismo - 2010.....	92
Figura 11	- Goiás - Região Sudeste - Correlação entre índice de analfabetismo e população rural - 2010	93
Figura 12	- Goiás - Região Sudeste - renda mensal domiciliar per capita nominal (média) - 2010.....	94
Figura 13	- Goiás - Região Sudeste - correlação entre índice de analfabetismo e renda média mensal domiciliar per capita - 2010.....	95
Figura 14	- Localização do território da estrada de ferro no estado de Goiás	95
Figura 15	- Localização do município de Orizona no estado de Goiás - 2009	97
Figura 16	- Evolução da população urbana e rural em Orizona-GO.....	98
Figura 17	- Urutaí - renda média mensal por domicílio - Censo de 2010	102
Figura 18	- Urutaí - população por faixa etária - Censo de 2010.....	103
Figura 19	- Urutaí - percentual da população por faixa etária - Censo de 2010 ...	103
Figura 20	- Urutaí - valor bruto adicionado bruto a preços básicos - 2000-2008..	104
Figura 21	- Estado de Goiás - mesorregiões administrativas	106
Figura 22	- Estado de Goiás - mapa rodoviário (fragmento)	107

Figura 23	- Edifício construído em 1919 para servir de residência para o diretor da fazenda-modelo de Urutaí.....	110
Figura 24	- IF Goiano Câmpus Urutaí - vista aérea do Câmpus em 2000.....	113
Figura 25	- IF Goiano Câmpus Urutaí - entrada principal do Câmpus na atualidade.....	114
Figura 26	- IF Goiano Câmpus Urutaí - projeto mandioca - área para cultivo	115
Figura 27	- IF Goiano Câmpus Urutaí - estufa de hidroponia.....	115
Figura 28	- IF Goiano Câmpus Urutaí - sala de ordenha.....	116
Figura 29	- Escolaridade dos pais dos alunos	122
Figura 30	- Origem dos pais dos alunos	123
Figura 31	- Tamanho da propriedade dos pais dos alunos	123
Figura 32	- Principais fontes de renda das propriedades pertencentes aos pais dos alunos	124
Figura 33	- Identificação dos alunos por tempo de moradia no município	125
Figura 34	- Identificação dos alunos, por gênero e por ano do Curso	126
Figura 35	- Identificação dos alunos, por local de moradia	127
Figura 36	- Motivação para a escolha do Curso (respostas múltiplas).....	127
Figura 37	- Respostas (por gênero) à pergunta: “Você gosta do Curso Técnico em Agropecuária?”.....	130
Figura 38	- Respostas (por gênero) à pergunta: “Você escolheria novamente esse Curso?”.....	131
Figura 39	- Respostas (por gênero) à pergunta: “Você cursaria o Curso Técnico em Agropecuária concomitante/subsequente?”.....	134
Figura 40	- Área de escolha dos alunos para um eventual Curso superior (respostas por gênero).....	136
Figura 41	- Respostas à pergunta: “Você pretende exercer, no mercado de trabalho, a função de técnico em agropecuária ou áreas afins?”.....	137
Figura 42	- Respostas à pergunta: “Se tivesse condições, você compraria uma propriedade rural para morar e trabalhar nela?”.....	138

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	- Principais Produtos Agrícolas Propriedades Familiares/não Familiares - 2006	43
Tabela 2	- Principais Produtos da Pecuária - Propriedades Familiares/não Familiares - 2006	43
Tabela 3	- Condição do Produtor das Propriedades Familiares - Goiás - 2006	44
Tabela 4	- Pessoal Ocupado nas Propriedades Familiares e não Familiares, por Sexo e por Faixa Etária - Goiás - 2006	45
Tabela 5	- Comparativo de Faturamento Bruto entre Propriedades Familiares e não Familiares - Goiás - 2006	48
Tabela 6	- Goiás - Região Sudeste - Dados Demográficos - 1996-2010	88
Tabela 7	- Goiás - Região Sudeste - Produto Interno Bruto Municipal por setor (em R\$ milhões) 2000-2008	89
Tabela 8	- Goiás - Região Sudeste - Principais Produtos Agrícolas (em mil toneladas) 2009	90
Tabela 9	- Goiás - Região Sudeste - Rebanho Pecuário - 2009	92
Tabela 10	- Urutaí Destinação das Áreas Rurais - 2006	104
Tabela 11	- Urutaí Efetivo do Rebanho (cabeças) 2010	105
Tabela 12	- Principais municípios da Área de Influência do IF Goiano Câmpus Urutaí Produção Agropecuária (principais produtos) 2009.....	108
Tabela 13	- Principais municípios da Área de Influência do IF Goiano Câmpus Urutaí Valores Adicionados Brutos (VABs) Total e Agropecuário - 2008.....	108
Tabela 14	- Profissão do Pai dos Alunos	120
Tabela 15	- Profissão da Mãe dos Alunos	122
Tabela 16	- Cursos Superiores de Escolha pelos Alunos	135
Quadro 1	- Cursos Oferecidos pelo IF Goiano Câmpus Urutaí - 2011	114
Quadro 2	- Disciplinas constantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio.....	117
Quadro 3	- Pontos Positivos do Curso de Técnico em Agropecuária e do IF Goiano Câmpus Urutaí, Segundo Alunos Entrevistados.....	132

Quadro 4	- Pontos Negativos do Curso de Técnico em Agropecuária e do IF Goiano Câmpus Urutaí, Segundo Alunos Entrevistados.....	132
Quadro 5	- Principais Habilidades e/ou Competências Adquiridas pelos Alunos do Curso	142

LISTA DE ABREVIATURAS

AA	- Aprendizados Agrícolas
ABCC	- Associação Brasileira de Criadores de Gado Canchim
Cefet	- Centro Federal de Educação Tecnológica [Brasil/MEC]
Cenafor	- Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal
CNA	- Confederação Nacional de Agricultura [Brasil/MA]
Coagri	- Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
Confea	- Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura
Contag	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na agricultura
Crea	- Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
DEA	- Diretoria de Ensino Agrícola
DEM	- Departamento de Ensino Médio
EAF	- Escola Agrotécnica Federal
ETF	- Escola Técnica Federal
Faeg	- Federação de Agricultura do Estado de Goiás
Fetaeg	- Federação dos Trabalhadores na agricultura do Estado de Goiás
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	- Instituto Federal
Ifet	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Goiano	- Instituto Federal Goiano
Inda	- Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário
Ipea	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961)
LOEA	- Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MA	- Ministério da Agricultura
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MES	- Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
MST	- Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
ONU	- Organização das Nações Unidas
PIB	- Produto Interno Bruto
Pronaf	- Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar
Psecd	- Plano Setorial de Educação, Cultura e Desenvolvimento

Seav	- Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
Senar	- Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
Seplan/Sepin	- Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás/Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas
Sesg	- Secretaria de Ensino de Segundo Grau
SIA	- Serviço de Informação Agrícola
Sinaes	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNA	- Sociedade Nacional de Agricultura
UEP	- Unidades Educativas de Produção
UFG	- Universidade Federal de Goiás

RESUMO

A tese intitulada “A função social do Curso Técnico em Agropecuária e a Escolarização de filhos de agricultores familiares”, pertencente à linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, resultou de uma pesquisa, cujo propósito foi apreender as necessidades e perspectivas dos filhos de famílias de pequenos produtores rurais do município de Orizona-GO em relação à função social do Curso técnico. Este Curso instituiu-se, tendo como um dos objetivos, atender a formação dos filhos de pequenos produtores rurais da região. Trata-se de um Curso com tradição histórica no Câmpus. A instituição passou por diversas transformações ao longo de sua história, alterando até mesmo nomenclatura, de Colégio Agrícola a Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí. Com estas mudanças, o Curso passou por reestruturações que redimensionaram sua função social. Neste estudo, discutiu-se também o desenvolvimento histórico da agricultura familiar, pois os sujeitos da pesquisa são oriundos de filhos de pequenos produtores rurais que têm a agricultura familiar como forma de subsistência. Para realizar esta investigação, centrou-se, teoricamente, nos estudos de Abramovay (2007), Altafin (2007), José de Souza Martins (1990), Frigotto (2001), Kuenzer (2000), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudos de fontes bibliográficas, análise documental, aplicação de questionário individual e entrevista com um grupo de 23 alunos, provenientes de Orizona, município situado na região de influência da instituição e que apresenta, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006), o maior número de pequenos produtores rurais da região.

Palavras-chave: agricultura familiar; técnico em agropecuária; Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí; Orizona-GO.

ABSTRACT

The thesis entitled "The social function of the Technical Course in Farming and schooling of children of farmers, " belonging to the line of research Education, Culture and Society, resulted from a survey whose purpose was to understand the needs and perspectives of the children of families of small farmers in the municipality of Orizona-GO regarding the social function of technical course. This course was instituted, having as an objective, meet the education of children of small farmers in the region. This is a course in historical tradition Campus. The institution has gone through several transformations throughout its history, even changing nomenclature, Agricultura I College of the Federal Institute Goiano – Câmpus Urutaí. With these changes, the course has undergone restructuring to redefine its social function. This study also discussed the historical development of family farming, since the subjects were from children of small farmers who have family farming as a means of livelihood. To conduct this research, focused, theoretically, in studies Abramovay (2007), Altafin (2007), José de Souza Martins (1990), Frigotto (2001), Kuenzer (2000), among others. This is a qualitative research, with studies literature sources, document analysis, questionnaire and individual interview with a group of 23 students from Orizona, municipality located in the region of influence of the institution and who has, according to data Brazilian Institute of Geography and Statistics (2006), the largest number of small farmers in the region.

Keywords: family farming, agricultura I technician, Federal Institute Campus Goiano Urutaí, Orizona-GO.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de um processo de investigação cuja intencionalidade foi apreender as necessidades e perspectivas dos alunos de famílias de pequenos produtores rurais¹ do município de Orizona-GO em relação à função social do Curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí. O Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí tem como um dos objetivos, constante no seu projeto pedagógico (2009), atender aos filhos de pequenos produtores rurais da região.

No Brasil e em Goiás, a formação de técnicos para a agropecuária foi historicamente considerada uma atividade secundária no conjunto do ensino profissionalizante. Mudanças constantes na legislação e na estrutura dessa modalidade de ensino provocaram descontinuidade e rupturas na formação desses profissionais, interferindo no interesse pela carreira por aqueles que poderiam ser por ela beneficiados. As Escolas Agrotécnicas espalhadas pelo país mantiveram, de certa forma, seu trabalho com a população. Algumas sofreram mais com a perda de recursos materiais e humanos, outras conseguiram sobre viver, até por não haver outra alternativa que pudesse atender à região com os mesmos Cursos.

A partir de 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas, os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet) e as Unidades de Ensino Descentralizadas (Uned) foram incorporados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que mantiveram a responsabilidade de promoverem formação básica, técnica e tecnológica. Além de ministrarem Cursos de bacharelado e ofertarem 20% de suas vagas para Cursos de licenciatura, flexibilizaram a oferta de Cursos técnicos nas modalidades: integrado, concomitante/subsequente. Os Cursos técnicos dos *campi* situados nas áreas tradicionalmente voltadas para a agropecuária voltaram a ser valorizados e a atraírem alunos de suas regiões de influência, mediante a oferta de Cursos profissionalizantes sintonizados com o mercado de trabalho local.

¹ Entende-se por produtor rural “pessoa física – pessoa natural – que explora a terra visando à produção vegetal, à criação de animais – produção animal – e também à industrialização artesanal desses produtos primários - produção agroindustrial” (GIUSTINA, 1995).

O atual Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí foi criado, originalmente, pela Lei nº 1.923, de 28 de julho de 1953 (BRASIL, 1953) com a denominação de Escola Agrícola de Urutaí - GO, subordinada à então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (Seav) do Ministério da agricultura. A escola iniciou suas atividades em março de 1956, nas instalações da antiga Fazenda Modelo, oferecendo o Curso de Iniciação Agrícola e de Mestre Agrícola. O Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964 (BRASIL, 1964), alterou a denominação, passando a chamar-se Escola Ginásio Agrícola de Urutaí - GO. A partir de fevereiro de 1970, o estabelecimento recuperou suas condições de ginásio agrícola e, posteriormente, pela Portaria nº 32, de 21 de dezembro de 1977 (BRASIL, 1977), com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, foi autorizada a funcionar como *Curso Técnico em Agropecuária* em nível de segundo grau.

Em 16 de novembro de 1993, a então Escola Agrotécnica Federal de Urutaí – GO foi constituída sob a forma de autarquia federal, mediante a Lei nº 8.731/93 (BRASIL, 1993) com vinculação à então Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Em 1999, ainda como Escola agrotécnica, foi implantado o Curso superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, o qual credenciou a instituição para o processo de cefetização, ou seja, transformar-se em um Cefet, modelo de educação profissional tecnológica federal.

Em 16 de Agosto de 2002, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, por força de um Decreto Presidencial. Pela Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2007), Centros Federais foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). A partir de então esses centros foram transformados em Câmpus, vinculados a um instituto. No estado de Goiás, foram criados dois institutos: o de Goiás e o Goiano. O Câmpus de Urutaí e com os campi de Rio Verde, Ceres, Morrinhos e Iporá, estão vinculados ao Instituto Federal Goiano (IF GOIANO).

Em 2012, o Câmpus Urutaí é uma referência regional em educação profissional nos diversos níveis: básico, técnico e tecnológico, oferece diversos Cursos técnicos e nove Cursos superiores, incluindo bacharelado e licenciatura, além, evidentemente, de Cursos de Tecnologia.

Os Cursos técnicos ofertados pelo Câmpus de Urutaí em 2012 são: Técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agropecuária concomitante\subsequente, Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio,

Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Rede de Computadores, Técnico em Alimentos (Proeja), Técnico em Informática. Além desses, a instituição oferece Cursos superiores. É importante salientar que a maioria dos alunos do Câmpus é proveniente dos municípios circunvizinhos, sobre tudo, Ipameri, Pires do Rio e Orizona.

O município de Urutaí, sede do Câmpus em estudo, está localizado na Região do Sudeste Goiano, a qual é composta por 22 municípios, com um total de aproximadamente 245.520 habitantes, segundo dados do IBGE (2006). Seus maiores diferenciais competitivos são a proximidade com grandes centros consumidores (Região Metropolitana de Goiânia, Entorno do Distrito Federal e Triângulo Mineiro), grande potencial logístico rodoviário e ferroviário, potencial turístico (com destaque para Três Ranchos, que tem como atração a represa do Rio Paranaíba, que forma o Lago Azul), expressivo parque industrial instalado, comércio e serviços fortes e infraestrutura tecnológica desenvolvida. O município destaca-se, ainda, pela agricultura e pecuária, contando com uma agricultura moderna e mecanizada, desenvolvida, sobre tudo, na região da Chapada, ao norte do município, onde o relevo plano favorece a cultura de grandes lavouras.

Já no município de Orizona, onde residem os sujeitos da pesquisa, desde sua origem até os dias atuais, sobressai o setor agropecuário, de fundamental importância para o seu desenvolvimento, uma vez que essa atividade possibilitou sua sustentação econômica.

Atualmente, o desenvolvimento agrícola de Orizona é fortemente marcado pela pecuária, a qual se constitui como a principal atividade econômica do município. A implantação e a consolidação da agricultura empresarial moderna em Orizona contaram com produtores sulistas e paulistas, que inseriram um novo processo de produção. A agricultura familiar nesse município possui uma característica histórica marcante, que é a sua marginalização ou exclusão de todo o processo de modernização da agricultura brasileira. Essa marginalização tem origem no processo de reestruturação espacial e social que a modernização promoveu no Brasil.

O Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí, criado com base em uma fazenda-modelo, fundada em 1918, é uma escola referência na formação profissional de técnicos de nível médio, atraindo alunos de diversas cidades do estado e até de outras regiões do país. É necessário, entretanto, examinar se as mudanças no perfil da instituição estão em sintonia com as necessidades dos alunos e com suas

perspectivas profissionais presentes e futuras, em especial, no que se refere ao Curso técnico em agropecuária.

Como ponto de partida, realizou-se uma significativa pesquisa bibliográfica bem como, levantamento documental acerca da temática do agricultor familiar no contexto do desenvolvimento do capitalismo brasileiro e goiano. Delineou-se historicamente a constituição do IF Goiano e seus vínculos com a região e, por fim, foram investigados alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IF Goiano Câmpus Urutaí. As principais indagações foram: quem são estes alunos? Eles estão cursando o Ensino Técnico para obterem a formação técnica e atuarem no mundo do trabalho? A escola e, especificamente o Curso Técnico em Agropecuária, está cumprindo o seu papel social? Quais os nexos entre as necessidades e expectativas dos filhos de pequenos agricultores familiares e o Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano Câmpus Urutaí?

A escolha do *lócus* da pesquisa IF Goiano Câmpus Urutaí decorreu, principalmente, por tratar-se de uma instituição de referência em ensino agrotécnico no Estado de Goiás, com mais de meio século de existência, sendo a primeira instituição da rede federal de ensino voltada para o ensino agrícola em Goiás, com a oferta do Ensino Técnico em Agropecuária em agosto de 1977. Desde o início da pesquisa, constatou-se que, em âmbito institucional, não havia nenhum estudo sobre os alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na perspectiva de apreender a sua realidade, ou seja, o real interesse em relação ao Curso área técnica ou ensino médio para que a instituição pudesse ampliar a compreensão de sua própria realidade e, assim, propor novas diretrizes para o Curso.

O interesse em investigar alunos oriundos da região de Orizona ocorreu pelo fato de o município apresentar, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maior quantidade de pequenos produtores rurais na região circunvizinha ao Câmpus Urutaí. Segundo o Sindicato Rural dos Pequenos Produtores Rurais, Orizona, atualmente, possui mais de mil pequenos produtores sindicalizados. A investigação de alunos do Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano de Urutaí, em particular, filhos de pequenos agricultores familiares de Orizona, poderia fornecer subsídios para entender a lógica da escola em termos de sua função social. Mais ainda, busca explicitar a visão e a inserção social desses sujeitos na agricultura familiar.

A problemática proposta apresentou inúmeros desafios teóricos e empíricos. No que se refere ao trabalhador no campo², compreender a sua posição no contexto das sociedades capitalistas pressupõe apreender as suas condições de vida e trabalho, o sistema de valores, os mecanismos de educação e de autoeducação, seu comportamento e a definição das políticas mais globais do país.

Nesta perspectiva, o estudo das relações entre educação e trabalho, nas últimas décadas do século XIX, teve como foco a compreensão de como ocorreu a inserção da economia brasileira no padrão da divisão internacional do trabalho, bem como a transformação das relações internas de produção e de trabalho.

As transformações da época não atuam apenas sobre as relações de trabalho, mas sobre a totalidade dos valores relativos ao trabalho, disciplina, lazer e organização da vida cotidiana. Para que ocorra o desenvolvimento capitalista, entram em jogo relações econômicas, sistemas de poder e também sistemas culturais, religiosos e sociais que condicionam o exercício da hegemonia na sociedade, na política e nas relações de produção. Há que se considerar, também, que a própria manutenção do modelo produtivo está articulada por diversas estratégias, incluindo a permanência da agricultura familiar e a precarização do trabalho.

Em se tratando do desenvolvimento do capitalismo no campo, os dados divulgados pelo Censo Demográfico (IBGE, 2000) mostram que, apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do país encontra-se na zona rural. São quase 32 milhões de pessoas residentes na área rural, e que estão em desvantagem em relação aos que moram na área urbana, no que se refere à escolaridade e frequência à escola, dentre outros fatores. Os índices de analfabetismo do Brasil, que já são bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural.

² Em Goiás pode-se considerar população do campo: além dos pequenos agricultores rurais, os trabalhadores rurais sem terra, os desempregados das grandes cidades como Goiânia, Anápolis, Rio Verde e Jataí que migraram do campo para a cidade; os bóias-frias que trabalham na região do corte de cana em Itaberaí, Inhumas, Jataí, Rio Verde e Catalão, isto é, em grande parte do estado, Esses já foram substituídos pela mecanização tecnológica existente, sobre tudo, no setor agroexportador; os peões são agregados e assalariados das fazendas; os arrendatários de terra; os assentados dos projetos de assentamentos de reforma agrária.

No que se refere ao ensino médio, adotando a taxa de escolarização bruta³, observa-se que o atendimento nesse nível de ensino é bem menor que a demanda em potencial definida pela população em idade adequada para esse nível.

Esses dados são importantes indicadores da desigualdade social existente entre as zonas rural e urbana e mostram a necessidade de ações efetivas para reduzir essa disparidade. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para ajudar na construção, por exemplo, de agricultura alternativa e sustentável, que possibilite a inclusão dos excluídos no seio da sociedade.

Ainda que o produtor rural seja reconhecido pela sua produtividade e resistência histórica na sociedade moderna, não se investe em tecnologia voltada para a produção agrícola familiar que precisa ser construída e o seu desenvolvimento demanda uma educação de qualidade para o meio rural.

No Brasil, entretanto, a expansão do capitalismo (mecanização, tecnologia e a substituição do trabalho humano) a área rural determinou, em alguns setores da agricultura, um processo profundo de modernização, provocando uma migração rural para a cidade de 27 milhões de pessoas, entre 1960 e 1980 (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999), dos quais 16 milhões migraram somente na década de 1970, inchando grande s e médias cidades do país, e o estado de Goiás não é exceção.

A lógica do mercado gerou no meio rural três consequências drásticas e desiguais: concentração da propriedade com altos índices de desemprego, intensificação da violência e dominação do urbano sobre o rural. O impacto social da brusca migração do campo para a cidade ocasionou um processo de concentração urbana acompanhado de desemprego e violência. O impacto econômico observado neste período, ocorreu com a implantação do parque industrial brasileiro.

Por outro lado, observa-se, atualmente, um processo de migração das metrópoles para as cidades médias e pequenas, motivada pela interiorização da indústria. Esse fenômeno vem sendo registrado desde a década de 1980 do século XX, em processo crescente com a busca de novos espaços, estruturas e condições político-econômicas para a instalação de novas indústrias. Em Goiás, esse fenômeno é uma realidade que se instala, acompanhada do desenvolvimento tecnológico e científico.

³ Relação entre a matrícula total em determinado nível de ensino e a população residente na faixa etária aconselhável para esse mesmo nível de ensino.

Na agricultura, as transformações tecnológicas possibilitaram a combinação do desenvolvimento agroindustrial e do cooperativismo. Todavia, essa transformação privilegiou, sobre tudo, a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar⁴.

A modernização da agricultura capitalista, como nos demais setores da economia, nesse modelo, determinou, de forma contraditória e simultânea, o aumento da produtividade e do desemprego. Os dados demográficos da zona rural refletem o estado de miserabilidade do trabalhador expulso do seu meio de trabalho, revelado nos indicadores sociais pesquisa dos pelo IBGE. “O Brasil está entre os pouquíssimos países do mundo que têm em suas estatísticas trabalhadores sem renda um eufemismo para trabalho escravo” (CHIAVENATO, 1997, p. 93). Esse fato conduziu ao aumento do número de trabalhadores sem-terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária.

Os dados do Censo Agropecuário 2006, divulgados em 30 de setembro de 2009, pelo IBGE, indicam que o produtor rural goiano está mais eficiente. Cresceram os investimentos em tecnologia, as lavouras ficaram mais produtivas e a atividade pecuária passou a ser mais profissional (IBGE, 2006).

Em 1996, ano em que foi realizada a pesquisa daquela época, o estado ainda era considerado fronteira agrícola, segundo o coordenador técnico do censo do IBGE, Onésio Francisco Dutra. As estatísticas, no entanto, confirmam que Goiás passou a ser um dos protagonistas do agronegócio brasileiro. “*Os dados estaduais não deixam a desejar em relação a nenhuma outra região do país*”, explica o coordenador (IBGE, 2006).

Nesse contexto, é importante considerar que o desenvolvimento da agricultura familiar é uma forma concreta de valorização da vida no campo e uma questão estrutural do próprio capitalismo que, não conseguindo proletarizar a todos, precisa oportunizar alternativas de trabalho aos agricultores familiares para que deixem de ser desempregados, sem-terra etc.

A compreensão dessa realidade, moldada internacionalmente pelo modo de produção capitalista, permite agir sobre e dentro dela, transformando-a na busca da construção de alternativas sociais mais condizentes com a vida dos cidadãos, sendo

⁴ Entendida como o tipo de agricultura que envolve gestão e trabalho realizados predominantemente pela família, A agricultura familiar representa ao mesmo tempo uma unidade de produção e consumo que possibilita a produção e a reprodução social (DENARDI, 2001).

esse, sem dúvida, o espaço que a educação deve ocupar, constituindo-se em um instrumento promotor da elevação do nível cultural da população que, nesse novo patamar, poderá empreender uma ação transformadora da realidade social. Nesse processo transformador das relações sociais, uma condição apresenta-se à educação como necessária: a integração do saber como fazer, ou melhor, a unidade do ensino como processo produtivo, ao mesmo tempo, comprometido com a formação do indivíduo como sujeito de seu próprio destino histórico (IBGE, 2006).

As transformações ocorridas na agricultura brasileira, com o desenvolvimento do capitalismo, suscitam questionamentos no que se refere à formação profissional dos trabalhadores rurais. Todavia, a solução da formação profissional depende do aumento da produção agropecuária e a melhoria das condições de trabalho e vida da população engajada em tal produção.

Nesse contexto do desenvolvimento tecnológico e das relações sociais de produção, que corresponde às condições históricas, materiais e sociais de acumulação do capital, é possível pensar e questionar a qualificação para o trabalho no campo, bem como refletir sobre as propostas e ações institucionalizadas de educação para o trabalho no meio rural.

Trata-se de definir como a formação profissional articula-se como processo de criação e reposição das condições sociais de produção na agricultura, de integração e/ou subordinação dos trabalhadores rurais à estrutura de classes e de poder, enfim, o processo de sua incorporação ao sistema hegemônico de valores e representações.

Ao situar o Estado de Goiás, pode-se dizer que a sua estrutura agrária é bastante diversificada quanto ao tipo de produção: agrícola e pecuária. No que se refere ao tamanho das empresas, coexistem pequenas, médias e grandes propriedades rurais. As primeiras atuam, basicamente, no regime de trabalho familiar e as demais contam com profissionais assalariados, com formação profissional variando do nível superior até a ausência de qualificação profissional do meio Escolar.

Ser trabalhador rural é, para a grande maioria, submeter-se à instabilidade do emprego e a um ganho diário variável. Tal situação deve ser analisada no contexto marcado pela correlação de forças entre os agentes sociais envolvidos. Neste sentido, a transação mercantil de compra e venda da força de trabalho entre

fazendeiros e trabalhadores é marcada pela situação social e histórica específica em que se estabelece tal relação.

De acordo com a análise dos dados estatísticos do IBGE (2011), a força e o poder dos fazendeiros decorrem não só por deterem o controle da oferta de um percentual significativo de empregos, mas também do peso que têm na estrutura econômica da região. Ao integrarem os trabalhadores assalariados na produção que organizam, os fazendeiros fazem valer um código particular autoritário e arbitrário. A vigência desse código nas relações amplia a extração da mais-valia, obriga os trabalhadores a aceitarem as condições patronais impostas, provoca o aumento dos lucros e a acumulação do capital.

Em relação às estratégias político-pedagógicas para atender às famílias dos produtores, cabe ressaltar que a instituição deverá estar sempre revendo seus conceitos, aprimorando o projeto pedagógico emancipado reflexível, não acabado e sempre em permanente construção, levantando dificuldades, abrindo possibilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), determina, em seus artigos 12 e 13 “que os estabelecimentos de ensino terão a atribuição de elaborar e executar sua proposta pedagógica” e salienta a necessidade de os docentes participarem desse projeto, razão pela qual se insere o aspecto legal consubstanciado em uma prática pedagógica comprometida com a realidade da conjuntura social. Como afirma Freire (2002), não há possibilidade de ensinar sem comprometimento, sem uma coerência entre aquilo que é dito e aquilo que é feito.

Nesse cenário, a pesquisa propôs-se a analisar os vínculos entre as reais necessidades dos filhos dos pequenos produtores rurais, tendo como referência estudantes, filhos de pequenos produtores de Orizona-GO e o Curso Técnico em Agropecuária. Além da pesquisa bibliográfica e do levantamento documental, foi realizada uma pesquisa de campo.

Após a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, fez-se a análise da legislação, do projeto pedagógico do Curso, dentre outros documentos oficiais. A fundamentação teórica da pesquisa foi apoiada em obras de autores como Abramovay (2007), Altafin (2007), Martins (1990), Frigotto (2001), Kuenzer (2000).

Em seguida realizou-se a pesquisa de campo. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas a oito alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado

ao Ensino Médio, oriundos de Orizona, filhos de produtores rurais, a fim de apreender a dinâmica dessas unidades e sua relação com a escolaridade.

Da pesquisa realizada, resultaram quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta um levantamento das origens da agricultura familiar no Brasil, como objetivo de compreender o desenvolvimento histórico dessa categoria social, suas similaridades e diferenças e dos conceitos relacionados a esses produtores, que ainda carecem de consenso entre os pesquisadores.

O segundo capítulo é dedicado ao estudo dos dilemas que envolvem a educação voltada para a formação profissional e apresenta a evolução histórica e institucional do ensino agrotécnico no Brasil.

No terceiro capítulo, são apresentadas as principais características do município de Urutaí, *locus* da realização da pesquisa, e do município de Orizona, de onde são provenientes os alunos participantes desta pesquisa. Também consta neste capítulo um recorte histórico da constituição do atual IF Goiano Câmpus Urutaí, com base na criação da Fazenda Modelo até a criação dos institutos federais, em 2008, enfatizando as principais transformações ocorridas nesta instituição de ensino, para, em seguida, destacar as principais características do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, em funcionamento.

No quarto capítulo, são discutidos os resultados da pesquisa com os alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IF Goiano Câmpus Urutaí, tendo como recorte da amostra alunos provenientes do município de Orizona. Em princípio, foi feito um levantamento, na Secretaria de Registros Escolares para localizar alunos com essas características (Curso e município). Um total de oito alunos. No passo seguinte, foi enviado um questionário estruturado a esses alunos. Obteve-se a totalidade de questionários respondidos. Além desse instrumento, também foi realizada entrevista com os oito alunos mencionados, como objetivo de resgatar elementos que melhor fundamentassem os dados de interesse do estudo.

As considerações finais apresentam algumas conclusões, com as quais se espera oferecer uma contribuição para a retomada e o debate da trajetória do modo como os estudantes estão inseridos no contexto do ensino técnico, tem a considerado pertinente na instituição de ensino Câmpus Urutaí. Com base na sistematização de alguns desafios, na pesquisa e nos referenciais teóricos, que indicam algumas possibilidades para melhor entendimento do significado da

educação, enquanto formação técnica, e das perspectivas que se abrem ao pesquisador e aprofundamento deste desafiante tema que é o presente e o futuro da educação: a formação de cidadãos.

CAPÍTULO I

AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL

A agricultura familiar representa um importante setor da agropecuária brasileira, sendo responsável por parcelas significativas da produção de gêneros alimentícios que abastecem os núcleos urbanos. Ao observar seu desenvolvimento histórico é possível perceber uma atividade heterogênea e complexa, que se encontra em processo de transição tendo em vista a adequação às exigências e às necessidades da modernidade.

Dentre as principais mudanças, estão a relação dos agricultores familiares como mercado consumidor, sua dependência de insumos externos, sua baixa escolaridade e a saída de seus descendentes à procura de melhores condições de trabalho, buscando na educação uma possível melhora no seu futuro profissional, como será analisado neste estudo\investigação.

Este capítulo tem como objeto compreender como os estudos mais recentes têm discutido, conceitualmente, as famílias de pequenos produtores no contexto do desenvolvimento capitalista agrário. Também se propôs contextualizar os agricultores familiares em Goiás, de onde se originam os alunos do Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano Câmpus Urutaí, que constitui no foco desta pesquisa

1.1 Origens da Agricultura Familiar No Brasil

Segundo o IBGE (2009), no Censo Agropecuário de 2006, foram identificados 4.367.902 estabelecimentos da agricultura familiar, o que representa 84, 4% do total, ocupando 80, 25 milhões de hectares, ou seja, 24, 3% da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Os estabelecimentos patronais ou não familiares representavam 15, 6% do total dos estabelecimentos, mas ocupavam 75, 7% da sua área.

Os números atuais refletem o modelo que foi imposto pela apropriação de terras no Brasil, desde a sua colonização, o qual distribuiu grandes quantidades de terras para a produção agropecuária visando o mercado exportador. Este processo gerou, e tem gerado, concentração de terras e rendas de um lado, e exclusão de vastas parcelas de trabalhadores de outro, que perdem não só as condições de

sobre vivência, mas os vínculos simbólicos e culturais fundamentais para a sociabilidade dos trabalhadores.

Diante das transformações no tempo e no espaço, os trabalhadores adequam-se aos processos de organização do território. Por conta de sua resistência à expropriação, os trabalhadores do campo foram alvo de estudos, desde a sua condição de proprietário/trabalhador, produtor para o auto consumo até serem considerados avessos às “modernizações”. Assim, são considerados obstáculos para a modernização, quando não inseridos no contexto da Revolução Verde, seja por opção ou por exclusão. Portanto, o agricultor camponês é, ao mesmo tempo, produto e negação do capitalismo no campo. “Isso quer dizer que o próprio capital cria e recria relações não-capitalistas de produção” (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

Como exemplo, podem-se citar os movimentos sociais do campo que, “nas últimas décadas do século XX e nessa primeira década do século XXI, são protagonistas de movimentos de luta pela volta a terra ou para nela permanecer” (GUIMARÃES, 2010, p. 73). O desafio das organizações é romper com a “ordem” estabelecida pelos segmentos detentores de capital, assim, suas organizações são alvo de intensas críticas e de violências nas esferas políticas, no agronegócio e na justiça, o mesmo tempo que se tornam alvos de políticas públicas e de estudos pela academia.

Forma-se então, o arcabouço teórico acerca dos estudos do campo brasileiro. Alguns autores estabeleceram previsões de que “o campo acabou” ou de condições que prevêem “está em vias de acabar” (SILVA, 1999), afirmando que os agricultores familiares ou se modernizam (isto é, adaptem-se ao mercado) ou desaparecem⁵. Outros afirmam que estes processos não são fundamentais, pois admitem a permanência do campesinato no interior do capitalismo e que as relações não capitalistas de produção no campo são criadas e recriadas pelo próprio processo contraditório de desenvolvimento do modo capitalista de produção, porque os camponeses conseguem produzir mercadorias abaixo dos preços praticados no mercado (abaixo da taxa média de lucro), como defende Martins(1980).

Para Oliveira (2007),

outra característica das relações de produção no campo sob o modo capitalista de produção decorre do fato de que a força de trabalho familiar

⁵ Dentre os autores que apontam o desaparecimento do campesinato, destacam-se Lênin, Kautsky, no Brasil, Caio Prado Júnior, José Elida Veiga.

tem um papel muito significativo e vem aumentando numericamente de modo expressivo. Para exemplificar esse fato, basta lembrar o caso brasileiro, em que ela representa mais de 80% da força de trabalho empregada na agricultura, ou então recorrer ao exemplo norte-americano, cujas pesquisas recentes mostram uma participação massiva das *familyfarms*, isto é, da produção baseada no trabalho familiar (p. 8).

A história oficial do Brasil está diretamente relacionada às formas de ocupação do território e de produção agropecuária, tanto que grande parte do período pré-republicano é contada com análises dos ciclos produtivos de algumas culturas, tais como o ciclo da cana-de-açúcar, do algodão, da borracha, do café, etc. Após o breve período que se sucedeu ao descobrimento, quando prevalece a exploração do pau-brasil, as facilidades oferecidas pela importação de escravos africanos, pelo clima e solos férteis e a ameaça da ampliação da navegação de espanhóis, franceses e holandeses, estimularam a adoção de políticas colonialistas de conquista e ocupação, produzindo não só riquezas exportáveis para a matriz, mas também ampliando a população encarregada de defender o território de eventuais invasões estrangeiras.

Por mais de quatro séculos, a monocultura de exportação conviveu em paralelo com a exploração de ouro e pedras preciosas, apesar desta última receber maiores cuidados das autoridades coloniais, em virtude de seu alto valor tributário. Ao largo dessas atividades, a agricultura e a pecuária de subsistência criaram as condições necessárias para o abastecimento das expedições de exploração do interior do país, permitindo, ao mesmo tempo, a formação dos primeiros núcleos urbanos ao longo do litoral.

Deminicis e Deminicis (2009) assinalam que os primeiros agricultores dedicados a esse tipo de produção, em pequenas propriedades e sem interesse econômico, foram índios retirados de seu *habitat* e de sua cultura, escravos negros alforriados ou negros livres, mestiços, imigrantes europeus de baixo poder aquisitivo, filhos não herdeiros, etc. De maneira geral, esses produtores ocupavam terras sem dono ou recebiam em doação dos grandes proprietários pedaços ou glebas pequenas, onde no qual pudessem exercer alguma atividade. Como a mão de obra para a exploração do campo era escassa, as famílias tentavam suprir essa demanda, por meio de um grande número de filhos que, aos e tornarem adultos, só encontravam duas soluções: ou permaneciam na terra da família, dividindo com ela

o trabalho e os frutos, ou partiam em busca de novos espaços, multiplicando esse contingente.

Dessa forma, à margem das grandes fazendas, dedicadas aos produtos exportáveis, surgiram pequenas propriedades com produção em baixa escala e variada, voltada não só para a subsistência, mas também para a negociação de pequenos excedentes, que eram adquiridos pelos comerciantes das vilas e cidades próximas. Nelas também era possível obterem-se os artigos que não podiam ser produzidos no campo, tais como sal, querosene para iluminação, tecidos, utensílios agrícolas, etc. (MARQUES, 2008).

A demanda e a movimentação comercial desses excedentes mantiveram-se relacionadas com o desenvolvimento histórico e econômico de cada região. Os núcleos urbanos situados próximos às grandes cidades ou às rotas que ligavam o litoral ao interior do país tiveram um crescimento mais acentuado do que aqueles que não contavam com um fluxo constante de circulação de pessoas e produtos. Conseqüentemente, os pequenos produtores ligados a esses núcleos também tiveram melhores oportunidades de desenvolvimento, constituindo em diferenças acentuadas entre os pequenos produtores familiares das diversas regiões do país.

Ao longo da história da agricultura familiar, sua origem apresentou-se vinculada ao regime colonial e sobre viveu à concentração da propriedade da terra e da expansão do capitalismo no campo. Oliveira(1991, p. 23) entende que “o processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura de nossos dias está marcado pela sua industrialização”. Esse movimento dá origem à ação de pequenos agricultores brasileiros, que procuram produzir em consonância com suas necessidades, além do que pode ser encaminhado ao mercado, como opção de venda ou como sobra. Assim, os trabalhadores do campo sentem-se em condições de produzirem para o mercado e de comprarem produtos das empresas capitalistas que atuam no campo ou que transformam sua matéria prima em produtos e derivados.

As atividades agropecuárias, influenciadas pelo mercado, tornaram-se subordinadas às atividades urbanas, ao mesmo tempo em que incrementaram e contribuíram para que estas tivessem êxito. Essas mudanças surgem como resultado das atividades de novas formas de capital, incidindo, diretamente, na relação entre a produção e o consumo. Os moradores das zonas urbanas necessitam da produção de alimentos fornecida pelos agricultores de base familiar,

mas esse conjunto de produtores carece de políticas agrárias que viabilizem sua produção e suas condições de sobrevivência. Os governos implantam políticas para a produção agropecuária, as quais, no entanto, não são capazes de atender a quem de fato necessita: os pequenos agricultores, para que melhorem sua qualidade de vida e tenham o devido reconhecimento de sua produção. Com esse modelo, as perspectivas desses agricultores não são as melhores, já que seus rendimentos são baixos, as condições de trabalho precárias, as perspectivas de mercado quase sempre incertas, ainda, convivem com as instabilidades naturais (pragas, doenças e oscilações climáticas).

Mendes (2005) enfatiza que a agricultura familiar tem manifestado forte resistência às adversidades que lhe são infringidas pelas transformações recentes na agricultura brasileira. A autora ainda esclarece que,

a partir da década de 1970, a agricultura brasileira foi submetida a consideráveis transformações, envolvendo diversos aspectos, como relações de trabalho, padrão tecnológico, distribuição espacial da produção, relações intersetoriais – com a formação dos chamados Complexos Agroindustriais (CAIs) – subsídios e demais intervenções estatais. O caráter socialmente excludente dessas transformações, viabilizado pelas políticas agrícolas e agrárias, alterou significativamente o nível tecnológico das explorações, no entanto, ampliou a concentração da propriedade da terra, provocando, conseqüentemente, a expressiva expulsão do trabalhador rural e/ou impedindo a continuidade da profissão paterna (migração de parte da família). O que importa ressaltar desse processo é a distribuição regressiva da renda e o acesso limitado dos pequenos produtores aos benefícios promovidos pelas transformações nos processos produtivos no meio rural brasileiro. Outro ponto importante refere-se ao aumento do trabalho assalariado, principalmente o temporário, em detrimento às formas de trabalho familiar (parceria, meeiro) subordinada diretamente à grande propriedade (MENDES, 2005, p. 19).

O processo histórico deve ser entendido em sua complexidade, não como se fosse linear, e, para que tenha a abrangência necessária, não pode deixar-se levar pelas suas aparências e sim pelas suas contradições. As suas formas particulares de desdobramento são diferentes nos contextos históricos, espaciais e temporais, e, portanto, a proposta é que a reflexão teórica e a construção de categorias analíticas se dêem com base em uma abordagem dialética.

Sobre agricultura familiar, Wanderley (2001) esclarece que,

[...] não é uma categoria social recente, nem a ela corresponde uma categoria analítica nova na sociologia rural. No entanto, sua utilização, como significado e abrangência que lhe tem sido atribuído nos últimos anos, no Brasil, assume ares de novidade e renovação (p. 21).

No Brasil, a agricultura familiar destaca-se em regiões nas quais o processo de colonização priorizou a posse da terra em pequenas glebas, no entorno das cidades de médio e pequeno porte, e nas últimas décadas em regiões dos assentamentos da reforma agrária.

Neto (2011) assinala que,

Em todas essas regiões, a sobre vivência da agricultura familiar e dos pequenos produtores rurais sofre considerável pressão da chamada agricultura empresarial que prioriza a monocultura e está sempre em busca de expansão de suas áreas de cultivo. É comum perceber em todo o país, o avanço do cultivo da cana-de-açúcar para abastecer as usinas sucroalcooleiras, pressionando os pequenos produtores rurais a venderem ou alugarem suas terras, o que tem provocado fortes alterações no meio ambiente com monotonia na paisagem até há pouco formada por pequenas reservas florestais e diversidade de culturas (p. 36).

Schneider (2009, p. 19) salienta que “embora tardiamente, se comparada à tradição dos estudos sobre esse tema nos países desenvolvidos, a expressão ‘agricultura familiar’ emergiu no contexto brasileiro a partir de meados da década de 90 do século XX”. Para melhor análise das teorias que explicam a agricultura familiar e o campesinato em suas semelhanças e contradições, faz-se necessário analisar os diferentes conceitos situados a seguir.

1.2 Campesinato e Agricultor Familiar: conceitos distintos

Os teóricos que estudam o rural brasileiro baseiam-se em pesquisas para dar sustentação a seus discursos, pois, enquanto alguns trabalham a tese da permanência de relações não econômicas, outros discursam em nome da modernização. Ambas teorias devem ser analisadas para além do agrário, pois políticas públicas podem viabilizar a inclusão destes agricultores no processo de desenvolvimento, o que pode ser explicado, por exemplo, pela existência dos atores sociais que se beneficiam de créditos agrícolas, tais como o Programa Nacional de Fortalecimento da agricultura familiar (Pronaf), subsídios etc.

A agricultura familiar não é um termo recente, mas adquiriu novos conceitos e formatos com a sua redescoberta pelas políticas públicas, pelos meios acadêmicos e pelos movimentos de mobilização social do campo. Em cada contexto, a agricultura familiar é definida de forma diferente, de acordo com as

necessidades ou com a utilidade, o que conduz a uma falta de consenso quanto ao seu real significado (ALTAFIN, 2007).

De maneira genérica, pode-se considerar a agricultura familiar como aquela desenvolvida em pequenas ou médias propriedades, praticada por membros de uma mesma família ou ligados por laços de convivência, com produção voltada para a subsistência e para o mercado. As variações dessa definição serão vistas mais adiante neste capítulo, mas essas características são suficientes para que se compreenda como esse tipo de atividade surgiu no país.

Essa forma de agricultura existiu durante séculos com outros nomes, o que constitui, até hoje, tema polêmico entre os estudiosos. Até a década de 1950, as denominações eram diversas e regionalizadas. Assim, como lembra Marques (2008), em São Paulo, Minas Gerais e Goiás, eram conhecidos como roceiros ou caipiras, no litoral paulista, como caiçaras; nos estados do Sul, como colonos ou caboclos. Carvalho, (2009, p. 6) afirma que as denominações “camponeses, posseiros, quilombolas, pescadores, quebradeiras-de-côco, produtores rurais com terra, os sem terra, os arrendatários, os parceiros, os ribeirinhos, os assalariados (do campo e da cidade)” estão, de alguma forma, participando nos dias atuais das novas perspectivas de ações e ligados à questão agrária com base na organização ou no entendimento de sua condição social.

O termo camponês começou a ser utilizado a partir de 1950 para identificar os trabalhadores do campo, quando eles se juntaram para cobrar seus direitos auxiliados por correntes políticas de esquerda, que passaram a apoiar as lutas dos trabalhadores do campo. Os autores que defendem essa tese afirmam que a principal característica desta identidade é a sua trajetória de luta de resistência contra a expropriação. Carvalho (2004), defende que essa identidade deve ser construída nos assentamentos de reforma agrária, para que os assentados possam garantir a sua existência.

O Partido Comunista foi o primeiro a levantar o problema do campesinato no campo brasileiro, resultante da compreensão de luta de classes que caracteriza a sociedade capitalista. As lutas de resistência no campo, que surgiram de forma espontânea foram politizadas e ideologizadas pelo partido. Há que se considerar ainda que o partido contribuiu para a politização das lutas, mesmo compreendendo que não havia lugar social para os camponeses no capitalismo e muito menos no

socialismo, pois visualizava o campesinato no contexto da revolução socialista, assim como defendiam as teses marxistas.

Neste sentido, entendia-se o campo no conjunto do conflito de classes e no poder revolucionário do povo organizado para a transformação social, resultante de modificações no modo de produção. Contudo, o partido desqualificou o campesinato no processo de transformações sociais, reconhecendo-o no campo pelo seu fim, por outro lado, contribuiu para o entendimento do campesinato no contexto das relações capitalistas, conferindo-lhe conteúdo ideológico e político.

Em 1964, após o golpe militar, o conceito camponês deixou de ser utilizado, sendo substituído por pequeno produtor rural e trabalhadores rurais. Marques (2008) apresenta alguns elementos que apontam diferenças importantes para distinguir o conceito camponês e agricultor familiar. A autora ressalta que camponês é aquele que trabalha sem visar lucro, apenas preocupado com seu autoconsumo, participa do mercado de forma independente, adotando técnicas rudimentares de produção e utilizando as sobras da produção para a comprados gêneros que não podem ser produzidos na propriedade.

Em relação ao conceito de agricultor familiar, afirma Marques (2008), ainda, que há autores que utilizam essa denominação como substitutivo do termo camponês, sem maiores reflexões, muitos, seja na academia, na burocracia do Estado, ou também entre os próprios agricultores, seus sindicatos e movimentos sociais. A autora também aponta diferenças no conceito de pequena produção, que articula-se ao de camponês em algumas situações: “o emprego do conceito de agricultura familiar passa pela afirmação de sua diferença em relação ao de camponês, que não mais se aplicaria às novas realidades criadas a partir do desenvolvimento do capitalismo na agricultura”. (MARQUES, 2008, p. 61).

Fabrini (2002) acrescenta que, no conceito de agricultor familiar, está assentada apenas a lógica de vínculo com o mercado, esvaziando sua trajetória de lutas, reivindicações e organização política. Para o autor,

[...] ao contrário do termo camponês, o esforço teórico para conceituara “agricultura familiar”, que toma como referência principal na análise a produção dos pequenos agricultores, traz implícita a despolitização e desideologização. O lugar deles (agricultores familiares) na sociedade capitalista seria pela produção e inserção no mundo da mercadoria (FABRINI, 2002, p. 223) (grifo do autor).

O agricultor familiar, porém, tem a produção como principal fonte de renda, visando sempre o mercado, preocupando-se com novas tecnologias e cultivo de determinados produtos que nem sempre são do interesse do grande produtor, ou que não têm viabilidade econômica se não quando produzidos em escalas menores, como ocorre, por exemplo, com as hortaliças. Guimarães (2010) conclui que,

[...] o campesinato deve ser pensado para além de sua forma econômica. Deve-se levar em conta suas sociabilidades, culturas, religiosidades, entre outros aspectos que lhe dão forma e conteúdo, cuja reprodução econômica e social não obedece às regras do modo de produção capitalista, sendo mais determinadas pelas relações comunitárias, portanto dentro de uma lógica específica de resistências, lutas e construção de existências (p. 87-88).

Segundo Schneider (2009),

[...] atualmente a discussão sobre agricultura familiar vem ganhando legitimidade social, política e acadêmica no Brasil, passando a ser utilizada com mais frequência nos discursos dos movimentos sociais rurais, pelos órgãos governamentais e por segmentos do pensamento acadêmico, especialmente pelos estudiosos das Ciências Sociais que se ocupam da agricultura e do mundo rural (p. 19).

Altafin (2007) mostra que a adoção do conceito de camponês, foi uma tentativa de agrupar a diversidade de denominações dessa classe social, ao longo da história do Brasil, em regiões também diversas. Conforme a autora,

[...] como crescimento das lutas no campo e da ação política da esquerda brasileira, principalmente pelo Partido Comunista do Brasil, ocorre a politização do conceito de camponês, que dá unidade conceitual a uma grande diversidade de relações de trabalho e formas de acesso à terra. Para a polarização das posições, também se busca identificar um conceito único as diferentes situações dos grandes proprietários. Dessa forma, os senhores de engenho do nordeste, os estancieiros do sul, os fazendeiros de café do sudeste e os seringueiros do norte são então denominados simplesmente de latifundiários. [...] É importante observar que essa é uma unidade formal, servindo ao fortalecimento da luta dos movimentos de esquerda no Brasil. Na prática, o conjunto camponês e o conjunto latifundiário continuavam a reunir uma variada gama de situações e de interesses (ALTAFIN, 2007, p. 9).

É importante assinalar esse referencial histórico, pois ele, de certa forma, ele determina a maneira como, até os dias atuais, muitos estudiosos referem-se à maioria dos pequenos produtores rurais.

Tem início também a discussão acerca do conceito de desenvolvimento local, que está assentado no paradigma da agricultura familiar. De acordo com Fernandes

(2001), a agricultura familiar constitui-se em uma tese que defende a integração e não a luta contra o capital pelos camponeses. O autor expõe,

O que há de novo é que, desde o início da década de 90, surgiu outra leitura desse processo em que se defende a integração ao capital. Essa é a tese da agricultura familiar. Compreende a diferenciação e as desigualdades, mas – evidente – não discute a perspectiva de luta contra o capital, entendendo o desenvolvimento do agricultor familiar na lógica do capital [...] De fato, essas ideias representam uma mudança, pois reconhecem a inerência do trabalho familiar no desenvolvimento do capitalismo. É um avanço em relação à visão de que somente as relações capitalistas predominariam na agricultura (p. 32).

Assim, o conceito de camponês não pode ser utilizado de maneira generalizada, por estar atrelado a diversas acepções e interpretações, além de estar intimamente relacionado as questões políticas e sociológicas, que precisam ser avaliadas com cuidado. Após 1964, com o golpe militar, esse conceito deixou de ser utilizado, sendo substituído por pequeno produtor (ALTAFIN, 2007).

Mesmo com as políticas do período militar que privilegiaram os grandes agricultores, considerados principais geradores de renda para o país, os pequenos proprietários rurais nunca deixaram de existir e de ter importância econômica e política. Em um país como o Brasil, com sua enorme diversidade, é normal que ocorram diferenças significativas entre os representantes dessa parcela da sociedade estabelecidos nas diversas regiões do território. Dessa forma, é possível encontrar famílias que são proprietárias de terras no sertão nordestino, e que passam por grandes dificuldades para garantirem sua sobrevivência, até mesmo porque o clima e as condições da terra não os favorecem, diferentemente de agricultores de outras regiões, que conseguem obter uma qualidade de vida só com o fruto de seu trabalho.

É interessante notar que os conceitos de camponês e agricultor familiar se referem a produtores que têm como principal mão de obra os familiares e, portanto, ambos poderiam ser tratados como agricultores familiares. Fernandes (2002), entretanto, explica que todo o camponês é um agricultor familiar, mas a recíproca não é verdadeira. O autor continua,

[...] em uma leitura atenta dos trabalhos acadêmicos pode-se observar que os pesquisadores que utilizam o conceito de agricultura familiar com consistência teórica, não usam o conceito de camponês. Já os pesquisadores que usam o conceito de camponês, podem chamá-los de agricultores familiares, não como conceito, mas como condição de organização do trabalho. Da mesma forma, ao se trabalhar com o conceito

de camponês, pode-se utilizar as palavras: pequeno produtor e pequeno agricultor. Todavia, como existem muitos trabalhos que utilizam essas palavras como equivalentes do conceito de agricultura familiar, é necessário demarcar bem o território teórico (FERNANDES, 2002, p. 3).

A respeito da inserção da agricultura familiar no mercado mundial, Abramovay (2007) tece um amplo debate, mostrando não só a importância desse setor, mas também comparando-o aos seus similares europeus. Essa analogia é interessante já que na Europa a agricultura em pequenas propriedades é a regra histórica da produção, diferentemente do Brasil. O autor também descreve os trabalhos de alguns teóricos das Ciências Sociais, como Marx, Kautsky, Chayanov, Tepichte Lipton, que desenvolveram estudos relacionados ao campesinato e/ou aos pequenos agricultores, com uma visão temporal, política e regionalizada, mas que precisa ser levada em consideração para a compreensão da situação moderna da agricultura familiar no mundo.

Abramovay (2007, p. 114) lembra, por exemplo, que a relação do camponês como mercado é parcial: “indicando não só que parte da subsistência vem da autoprodução, mas também uma certa flexibilidade nas relações como mercado, do qual o camponês pode frequentemente se retirar, sem, com isso, comprometer sua reprodução social.” Reforça-se, portanto, a diferença dos conceitos de camponês e de agricultor familiar.

Em relação à agricultura familiar, entretanto, essa situação é diferente, sobretudo, nos países europeus: “o caráter quase exclusivamente familiar da agricultura europeia continental é tão conhecido que sua demonstração empírica se torna desnecessária” (ABRAMOVAY, 2007, p. 185). Além disso, segundo o autor, essa é uma tendência que vem se espalhando pelo mundo, especialmente, em relação a determinadas culturas que não são viáveis nas grandes propriedades.

Essa tradição já se encontra presente no país há muito tempo. A agricultura familiar é a principal característica da maioria dos municípios dos estados da Região Sul, predominantemente colonizada por imigrantes europeus. Em 2006, por exemplo, esse tipo de propriedade, no Rio Grande do Sul, foi responsável por 89% do leite, 74% do milho e das aves, 58% da soja e das aves, 71% dos suínos e 38% dos bovinos de corte produzidos naquele estado (BRIXIUS; AGUIAR; MORAES; 2006). Nota-se que, mesmo culturas tradicionalmente associadas às grandes propriedades rurais, como a soja, o milho e a pecuária de corte, encontram, naquele

estado, condições favoráveis para o seu desenvolvimento em propriedades familiares.

Abramovay (2007) reconhece que, apesar da agricultura familiar estar associada à inserção no mercado, o estado é o principal responsável por sua manutenção e seu desenvolvimento, por meio da adoção de políticas sociais e de financiamento que garantem sua existência. “O reconhecimento do trabalho do agricultor, mais do que isso, sua moldagem e a determinação de suas modalidades de organização, dependem do estado”, afirma o autor (p. 265).

Segundo Abramovay (2007) no Brasil, o setor da agricultura familiar somente conseguiu adquirir alguma importância e reconhecimento, após a implantação de medidas de financiamento sustentadas pelo governo, como é o caso do (Pronaf) em 1996. O Pronaf foi regulamentado, em junho de 1996, pelo governo brasileiro, que contava com a ajuda, além da iniciativa privada, dos governos municipais e estaduais. Esse programa apresenta, como proposta, o apoio ao desenvolvimento rural, fundamentando-se na agricultura familiar, como segmento gerador de emprego e renda. Além disto, visa contribuir para o aumento da capacidade produtiva e para a melhoria de renda dos agricultores familiares.

Complementa o autor:

O PRONAF surge numa época (1996) na qual o elevado custo e a escassez de crédito eram apontados como os problemas principais enfrentados pelos agricultores, em particular os familiares. Após 10 anos de execução não cabe nenhuma dúvida que o programa se estendeu de forma considerável por todo o território nacional, ampliou o montante financiado, desenvolveu programas especiais para atender diversas categorias, assumiu a assistência técnica e reforçou a infraestrutura tanto dos próprios agricultores como dos municípios sem que se encontra (ABRAMOVAY, 2007, p. 302).

Porém, Neto (2011), esclarece que

O PRONAF ainda não conseguiu solucionar parte dos problemas que se apresentam na pequena agricultura familiar, como por exemplo, o risco associado à variação no nível de renda. Este Programa é baseado em crédito rural, razão porque pode incorrer nos mesmos problemas de informações, e na ausência de garantias e disponibilidade de recursos, necessitando de outro tipo de intervenção para elevar o nível de renda do pequeno produtor familiar.

Em 2005, o Pronaf foi responsável pelo financiamento de mais de 1,8 milhões de contratos em todo o país, com a liberação de cerca de seis bilhões e trezentos milhões de reais para os pequenos agricultores familiares. Em razão dos custos desse tipo de financiamento e das baixas taxas de juros cobradas dos agricultores,

autores como Abramovay (2007) consideram que há uma certa forma de subsídio estatal, que poderia chegar acerca de 40% do montante emprestado.

Dessa forma, há uma nova categoria social emergente na área rural, especialmente, como lembra Abramovay (2007), quando essa área integra-se às opções de renda do mercado, como é o caso da agroindústria ou do fornecimento de gêneros alimentícios aos grandes centros urbanos.

Esse mesmo autor afirma que a base da agricultura moderna nos países mais desenvolvidos está apoiada, exatamente, sobre esse tipo de intervenção, que reduz a importância do mercado para o pequeno agricultor, impulsionando a produção e socializando a renda no campo. O autor ainda complementa que,

É nessa unidade entre a natureza fundamentalmente familiar da agricultura e seu funcionamento a partir de critérios públicos, definidos institucionalmente e onde o mercado pesa cada vez menos, que reside justamente a pedra de toque da modernização da agricultura nos países capitalistas avançados. [...] Vale dizer, o que mudou na agricultura dos países capitalistas centrais não foi apenas sua base técnica, ou sua integração a conjuntos econômicos que extrapolam o setor: a característica central da agricultura moderna está exatamente que ela oferece ao Estado de exercer um controle rigoroso sobre seu próprio processo de desenvolvimento. [...] o traço central do desenvolvimento agrícola no capitalismo avançado encontra-se justamente no caráter socializado do setor [...] (ABRAMOVAY, 2007, p. 265-266).

Existe, portanto, uma tendência crescente de incorporação desses produtores na lógica de organização da sociedade, com influência maior ou menor do Estado, o que poderá melhorar suas condições produtivas e sua qualidade de vida. Não se pode negar que a agricultura familiar parece ser cada vez mais importante para o país, tanto do ponto de vista social quanto econômico, e que se trata de uma tendência irreversível de desenvolvimento, como já o é nos países mais avançados e com tradição histórica mais arraigada.

De acordo com Marques (2008),

[...] na última década do século XX, o conceito de agricultura familiar é proposto por alguns autores como substituto para o de camponês enquanto conceito – síntese e aceitos em maiores reflexões por muitos, seja na academia, na burocracia do Estado, ou também entre os próprios agricultores, seus sindicatos e movimentos sociais (p. 61).

Nesse contexto, surge então, outro conceito para o tipo de agricultura que se contrapõe a familiar: a agricultura patronal, que alguns também definem como agronegócio. Para esses teóricos, a definição de agricultura familiar é tida como uma

unidade de produção, que conta apenas com o trabalho familiar ou com uma quantidade de trabalho assalariado que, em média, não ultrapassa a contribuição da própria família. Já a agricultura patronal (o agronegócio) é aquela em que os membros da família não executam nenhuma atividade diretamente ligada ao processo de trabalho ou executam em uma proporção menor que a oferecida pela mão de obra contratada. As relações na agricultura familiar são marcadas por certa autonomia e controle do processo produtivo, diferentemente do que ocorre na produção em escala do agronegócio.

Os agricultores brasileiros fazem parte de um segmento social que precisa cada vez mais ser estudado e compreendido, para que suas necessidades possam ser supridas e suas peculiaridades compreendidas. Apesar de tratar-se de uma categoria histórica para o país só recentemente tem encontrado condições apropriadas para seu desenvolvimento. Para tanto, no próximo tópico abordará a forma de ocupação pela agricultura/agropecuária em Goiás, região foco do presente estudo.

1.3 A Agricultura de Base Familiar em Goiás

Os dados oficiais sobre a agricultura familiar no Brasil utilizam como referência o conceito de agricultor familiar, dado pelo art. 3º Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006⁶ (BRASIL, 2006). Segundo a legislação, são considerados agricultores

⁶ Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;

IV dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

§ 1º O disposto no inciso I do caput deste artigo não se aplica quando se tratar de condomínio rural ou outras formas coletivas de propriedade, desde que a fração ideal por proprietário não ultrapasse 4 (quatro) módulos fiscais.

§ 2º São também beneficiários desta Lei:

I silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;

II agricultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2 ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivarem tanques-rede;

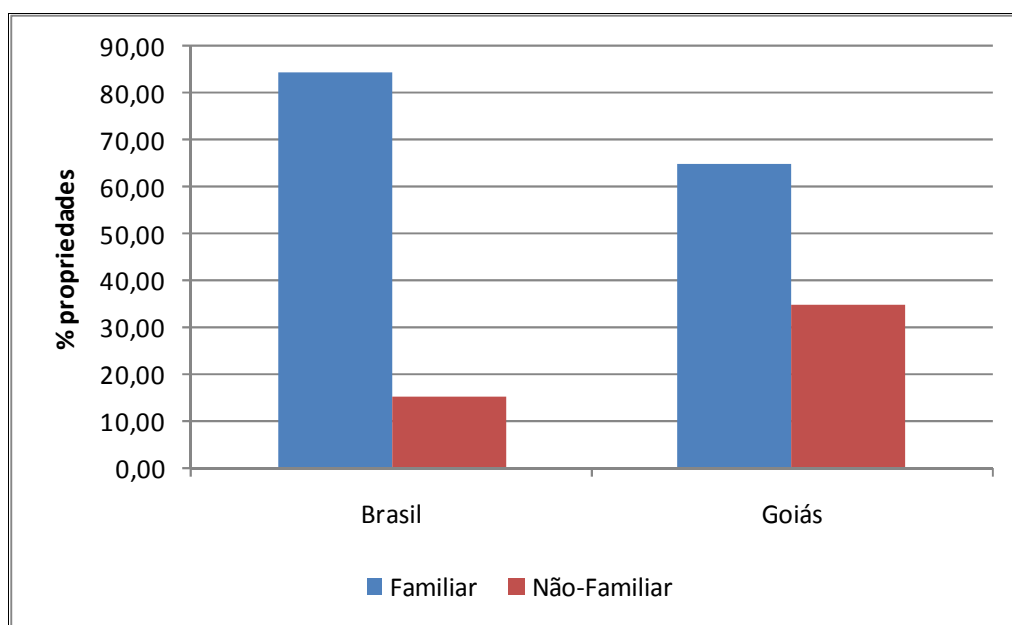
III extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e fiscoadores;

IV pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente (BRASIL, 2006).

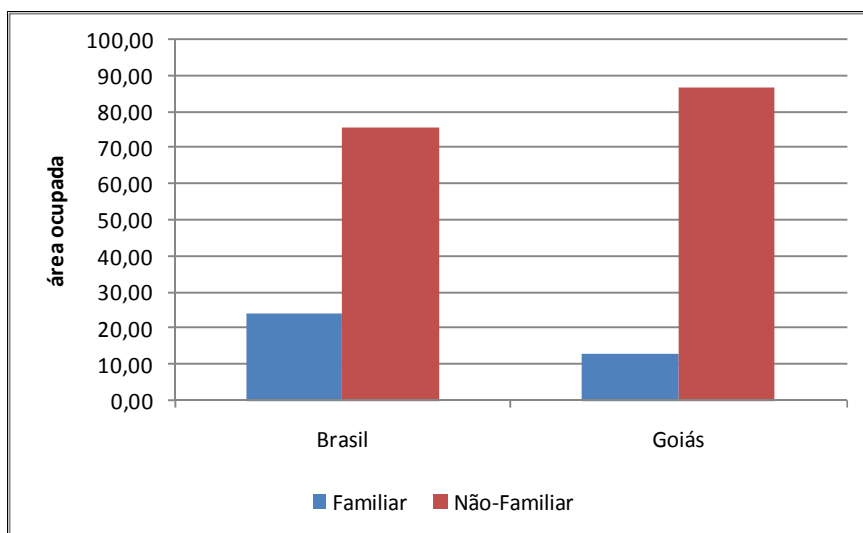
familiares os que, simultaneamente, não possuam área maior do que quatro módulos fiscais, utilizem, predominantemente, mão de obra familiar nas atividades econômicas da propriedade e dirijam o empreendimento em conjunto com a família.

Em Goiás, o módulo fiscal varia entre 7ha (Goiânia) e 80ha (Campos Belos), o que mostra o quanto é complexa a definição desse tipo de agricultor para fins de estudo, pois o tamanho da propriedade é o primeiro fator a ser considerado. Proporcionalmente ao total, em Goiás as propriedades classificadas como familiares são menos numerosas, mas ocupam área maior do que a média nacional (figuras 1 e 2).

Figura 1 - Comparativo do número de propriedades familiares - Goiás - 2006



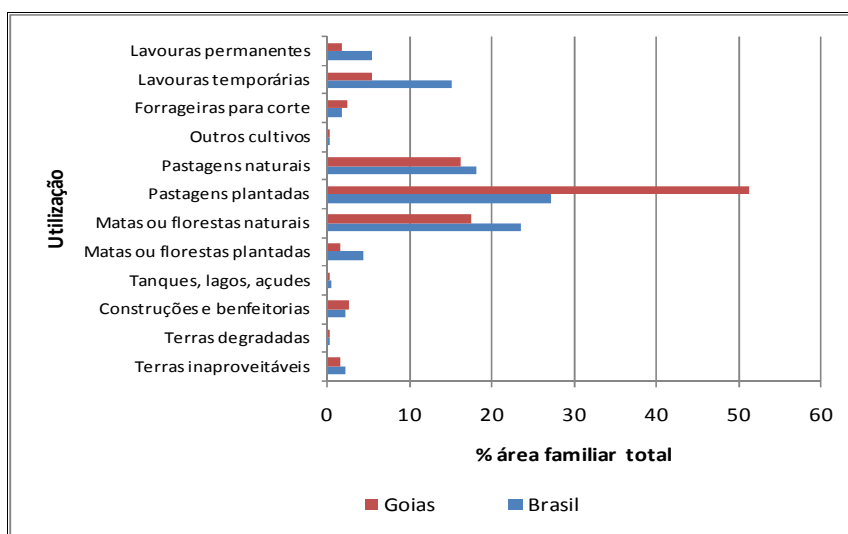
Fonte: IBGE (2006).

Figura 2 - Comparativo da área ocupada por propriedades familiares - Goiás - 2006

Fonte: IBGE (2006).

Essa diferença faz com que a área média das propriedades familiares goianas seja de 37,65ha, enquanto a média nacional é de 18,37ha (IBGE, 2006).

A utilização dada às terras também difere das características do restante do país. Como pode ser visto na figura 3, em Goiás, mais da metade das propriedades familiar estão ocupadas por pastagens plantadas, voltadas para a alimentação de gado de corte e/ou leiteiro. Nessas propriedades, a pecuária ocupava 67,28% da área, contando-se as pastagens naturais e as plantadas, ao passo que no restante do Brasil esse percentual era de 45,33%.

Figura 3 - Comparativo da área ocupada por propriedades familiares, segundo utilização - Goiás - 2006

Fonte: IBGE(2006).

Dentre os principais produtos agrícolas do estado de Goiás, a agricultura familiar era responsável por um volume significativo da produção de arroz (45,74%) e de mandioca (66,92%), como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Principais produtos agrícolas propriedades familiares/não familiares - 2006

Produtos(kg)	Não familiar		Familiar				Produtividade (kg/ha)	
			Produção		%Total		Familiar	Não familiar
	Qtd	Área	Qtd	Área	Qtd	Área		
Arroz em casca	60.642.035	26.570	51.114.376	23.081	45,74	46,49	2.215	2.282
Feijão	104.727.771	53.606	4.497.694	4.527	4,12	7,79	994	1.954
Mandioca	22.945.219	3.964	46.407.684	8.859	66,92	69,09	5.238	5.788
Milho	2.661.353.965	541.035	286.472.773	82.121	9,72	13,18	3.488	4.919
Soja	4.263.338.718	1.533.216	126.355.535	51.157	2,88	3,23	2.470	2.781
Café	5.968.116	2.495	423.945	298	6,63	10,67	1.423	2.392

Fonte: IBGE (2006).

Mesmo assim, é possível notar, pelos dados da tabela 1, que a produtividade nas propriedades familiares era inferior à obtida naquelas de maior porte. No caso do feijão, por exemplo, as propriedades familiares só atingiram 50,85% da produtividade das não familiares. Essa diferença justifica-se pela utilização de Tecnologia, que, nas propriedades familiares, era menos intensiva (IBGE, 2006).

Na pecuária, as propriedades familiares goianas destacam-se, sobre tudo, na produção leiteira e na suinocultura, como mostra a tabela 2. Como já ocorria na suinocultura, a avicultura apresentava um crescimento importante nas pequenas propriedades, incentivado pelo sistema de parcerias estabelecido com frigoríficos, instalados em diversas regiões do estado.

Tabela 2 - Principais produtos da pecuária - propriedades familiares / não familiares - 2006

Produtos	Não familiar	Familiar	%Total
Bovinos (cabeças)	14.247.607	3.012.018	17,45
Aves (cabeças)	41.417.841	11.530.731	21,78
Suínos (cabeças)	915.547	485.606	34,66
Leite de vaca (litros)	1.166.785.266	863.170.390	42,52
Leite de cabra (litros)	115.763	185.040	61,52
Ovos (un)	80.113.653	10.662.644	11,75

Fonte: IBGE (2006).

É interessante observar que, apesar de as pastagens representarem mais da metade da área ocupada nas propriedades familiares, o efetivo de bovinos era apenas 17,45% do total da produção de Goiás (IBGE, 2006).

Em relação à condição do agricultor (tabela 3), Goiás apresentava condições fundiárias melhores do que a média do restante do país. Do total das propriedades familiares, 85,66% estavam sob administração de proprietários (88,22% da área), índice que superava a média nacional, que é de 79,11% (87,66% da área). Apenas em 3,41% das propriedades (2,46% da área) a condição do produtor era de percentual inferior ao total do país, que era de 8,94% de propriedades e 3,78% da área (IBGE, 2006).

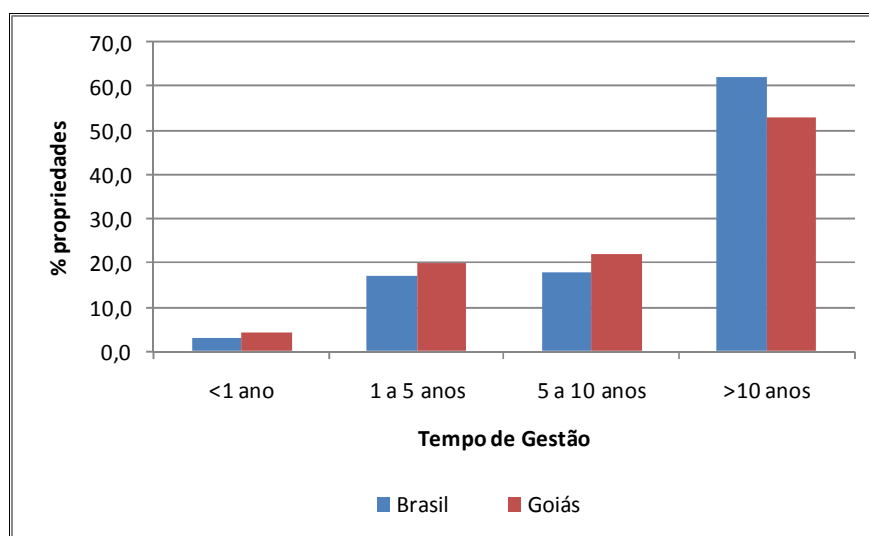
Tabela 3 - Condição do produtor das propriedades familiares - Goiás - 2006

Condição do produtor	Brasil				Goiás			
	nº	Área	Total %		nº	Área	Total %	
			nº	Área			nº	Área
Proprietário	3.263.868	70.346.453	79, 11	87, 66	74.102	2.937.536	85, 66	88, 22
Assentado	170.391	4.065.596	4, 13	5, 07	6.534	197.855	7, 55	5, 94
Arrendatário	196.111	2.093.567	4, 75	2, 61	2.619	103.448	3, 03	3, 11
Parceiro	126.795	708.852	3, 07	0, 88	303	8.884	0, 35	0, 27
Ocupante	368.668	3.035.985	8, 94	3, 78	2.951	81.908	3, 41	2, 46

Fonte: IBGE (2006).

Pela própria característica de ocupação e desenvolvimento do estado, as propriedades familiares em Goiás possuem menos tradição do que a média nacional, como mostra a figura 4. mais da metade (53,43%) das propriedades vinham sendo administrada havia mais de dez anos, mas esse percentual era inferior ao índice brasileiro, de 62,25%. Em compensação, 42,25% das propriedades familiares goianas possuíam administração entre um e dez anos, índice superior ao do país, que era de 35,10% (IBGE, 2006).

Figura 4 - Comparativo do tempo de gestão das propriedades familiares - Goiás - 2006



Fonte: IBGE (2006).

Essa diferença justifica-se pelo fato de o desenvolvimento de Goiás e realizar-se, sobre tudo, sobre bases latifundiárias. Era comum que propriedades familiares de maior porte permanecessem unificadas mesmo após processos de sucessão, mantendo-se o tipo de exploração tradicional sob a administração de um dos herdeiros, sendo o lucro dividido, informalmente, entre os demais. Somente a partir da década de 1980, com a introdução de novas técnicas de cultivo da terra, os pequenos agricultores, que até então se dedicavam à produção de subsistência, contaram com novas opções de desenvolvimento que possibilitaram a reprodução da propriedade e permanência no campo.

O padrão de emprego de mão de obra na agricultura familiar no peculiar e se caracterizava pelo número elevado de trabalhadores por área e pelo maior envolvimento das mulheres, como mostra a tabela 4.

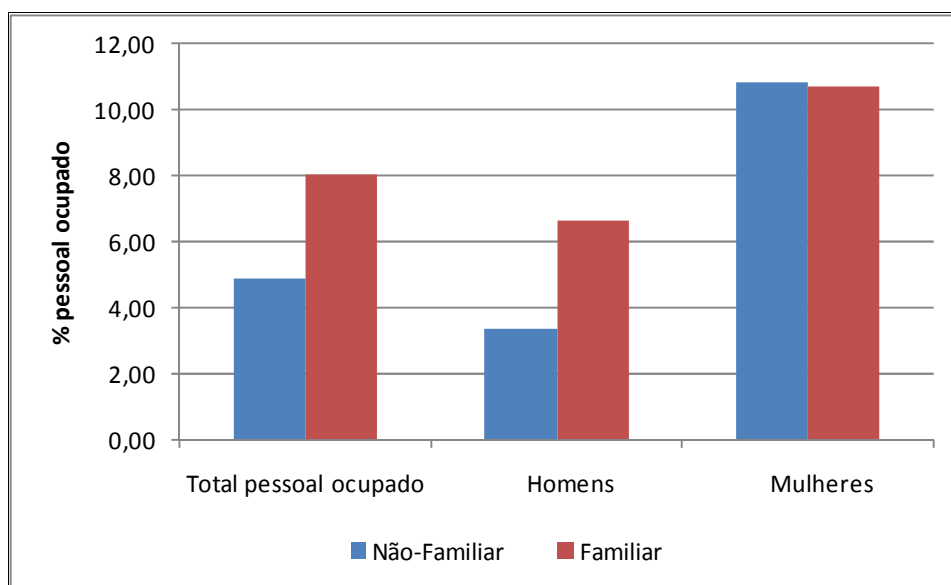
Tabela 4 - Pessoal ocupado nas propriedades familiares e não familiares, por sexo e por faixa etária – Goiás - 2006

Características do pessoal ocupado	Não Familiar		Familiar		Total %	
	Total	>14anos	Total	>14anos	Total	>14anos
	Total pessoal ocupado	205.070	195.028	212.980	195.775	50, 95
Homens	163.881	158.312	139.024	129.757	45, 90	45, 04
Mulheres	41.189	36.716	73.956	66.018	64, 23	64, 26
%Homens	79, 91	81, 17	65, 28	66, 28		
%Mulheres	20, 09	18, 83	34, 72	33, 72		

Fonte: IBGE (2006).

As propriedades familiares eram responsáveis por 50,95% do total de trabalhadores rurais em Goiás, ocupando 45,90% dos homens e 64,23% das mulheres. Observa-se que, ao passo que, em propriedades não familiares, apenas 20,09% de mulheres trabalhadoras, o índice, nas propriedades familiares, era de 34,72%. Segundo esses mesmos dados, mais de 600 mil estabelecimentos familiares (13,7%) eram dirigidos por mulheres, ao passo que na agricultura não familiar, essa participação não chegava a 70%. Pelas próprias características da agricultura familiar, a ocupação de mão de obra de menores de quatorze anos, era significativamente superior ao que ocorria nas propriedades não familiares (figura 5).

Figura 5 - Comparativo do percentual de ocupação de mão de obra de menores de 14 anos - propriedades familiares e não familiares - 2006



Fonte: IBGE (2006).

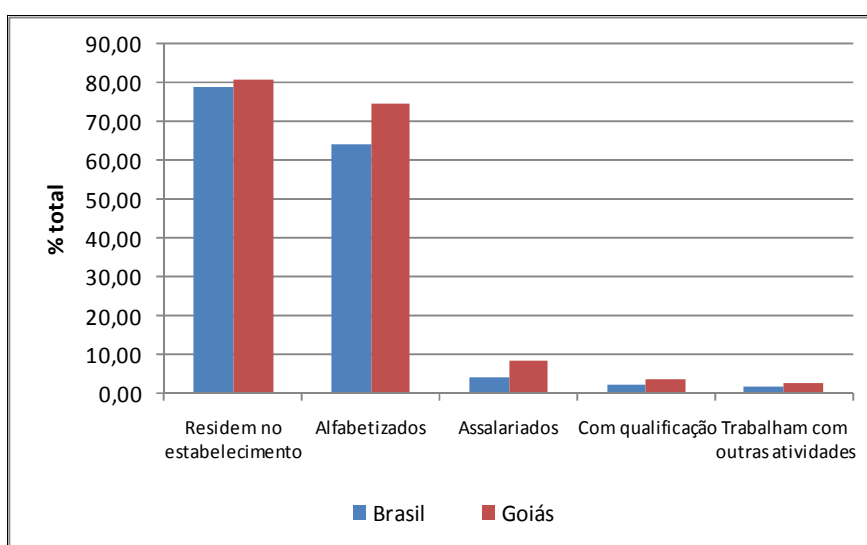
Essa diferença dava-se, sobre tudo, entre os homens, já que ambos os tipos de propriedade utilizavam, praticamente, trabalhadoras mulheres em iguais proporções, e em percentual superior ao dos homens (IBGE, 2006). Parte desses números pode ser justificada porque, morando na propriedade, o envolvimento econômico dos jovens menores de quatorze anos é maior do que naquelas em que o trabalho é assalariado.

Outra característica importante é a maior ocupação de mão de obra por área. Nas propriedades não familiares, ocupava-se um trabalhador para cada 109ha, e nas propriedades familiares, essa proporção era de um trabalhador para cada 16ha.

Essa diferença é natural, já que, nas propriedades maiores, a mecanização é mais intensiva, reduzindo o número de trabalhadores necessários para o cultivo. No Brasil, essas médias eram de 6,5 trabalhadores/há para as propriedades familiares e de 58,8 trabalhadores/há para as não familiares (IBGE, 2006).

Dentre os trabalhadores das propriedades familiares que possuem grau de parentesco como produtor⁷, 81,0% residem na propriedade, 74,70% são alfabetizados, 8,45% são assalariados, 3,96% possuem qualificação profissional e 2,94% atuam somente em funções que não estão relacionadas à agropecuária. Na figura 6, é possível observar que esses índices eram ligeiramente superiores às médias do país (IBGE, 2006).

Figura6 - Comparativo das características de trabalhadores nas propriedades familiares que possuem algum grau de parentesco com o produtor Goiás - 2006



Fonte: IBGE (2006).

Em 2006, o faturamento bruto das propriedades familiares foi de 806 milhões de reais, que equivale a 14,38% do total. Apesar da baixa participação, a média de faturamento por área ocupada era 12,78% maior nas propriedades familiares, quando comparadas às não familiares (tabela 5) (IBGE, 2006).

⁷ OIBGE (2006) considera o produtor entre esses trabalhadores.

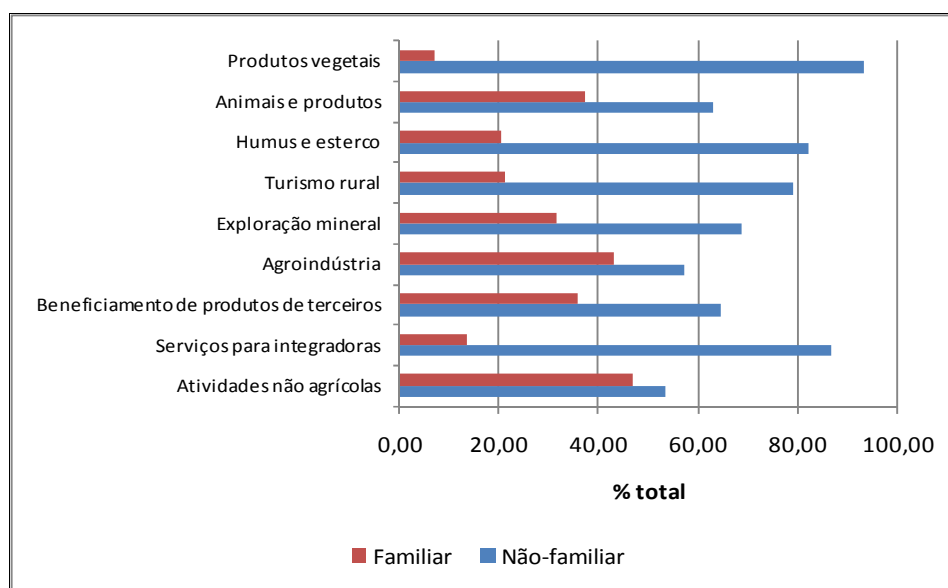
Tabela 5 - Comparativo de faturamento bruto entre propriedades familiares e não familiares – Goiás - 2006

	Não familiar	Total %	Familiar	Total %
Estabelecimentos (n)	47.247	34, 82	88.436	65, 18
Área (ha)	22.353.918	87, 04	3.329.630	12, 96
Pessoal ocupado (n)	205.070	49, 05	212.980	50, 95
Faturamento bruto (R\$mil)	4.797.864	85, 62	805.997	14, 38
Média por área (R\$/ha)	214, 63		242, 07	
Média por trabalhador (R\$/n)	23.396		3.784	

Fonte: IBGE (2006).

Para algumas atividades, a diferença de participação entre as propriedades familiares e não familiares era menor, como mostra a figura 7.

Figura 7 - Faturamento bruto das propriedades familiares e não-familiares, por grupo de atividade - 2006



Fonte: IBGE (2006).

Nas propriedades familiares, as atividades que apresentavam menor diferença na participação percentual do faturamento bruto possuíam algumas características. Para os animais e produtos, vale lembrar que uma parte significativa dessa renda provinha da produção leiteira, que ainda era e é uma atividade tradicional das pequenas propriedades goianas, mesmo aquelas que se dedicam, prioritariamente, a outros tipos de cultivo e produção. A exploração mineral concentra-se, sobre tudo, na extração de areia para construção civil e argila para cerâmicas, o que representava uma forma de complementação da renda, já que

exige pouco ou nenhum investimento do proprietário, ficando a cargo do contratante o fornecimento e a manutenção de equipamentos e da mão de obra utilizada (QUARESMA, 2009).

A agroindústria, para as propriedades familiares, está relacionada ao beneficiamento de produtos próprios, tais como laticínios, doces, conservas, farinha, etc. Esse trabalho, geralmente, utiliza a mão de obra feminina, o que explica o maior percentual de trabalhadores do sexo feminino atuando nas pequenas propriedades goianas.

Em parte, esse trabalho explica, também, o faturamento obtido no grupo de atividades relacionadas ao beneficiamento de produtos de terceiros, pois é comum que um produtor adquira produtos de vizinhos para aumentar sua matéria-prima nesse processamento.

O IBGE (2006) considera como atividades não agrícolas aquelas relacionadas aos produtos da propriedade, mas que não se destinam diretamente ao consumo alimentício, como o artesanato. Nestes casos, como na agroindústria, o trabalho é essencialmente feminino, cabendo aos homens a coleta ou colheita dos produtos a serem utilizados na manufatura.

Em 2006, os produtores familiares goianos obtiveram, ainda, receitas provenientes de fontes externas à propriedade, no total de 162,5 milhões e quinhentos mil reais. Dentre essas fontes, destacavam-se as aposentadorias e pensões (46,06% do total) e os salários de atividades fora da propriedade (46,01%). Portanto, além do faturamento da propriedade, essas famílias tiveram um acréscimo de 20,16% em sua renda, o que, algumas vezes, ajuda não só na manutenção, mas também na garantia de eventuais compromissos que representem despesas fixas para esses produtores (IBGE, 2006)⁸.

1.4 A Educação dos Jovens da Agricultura Familiar: o caso de Goiás

Especialmente no que se refere à educação, é importante compreender como funcionam as relações sociais entre essas famílias, permitindo a criação de soluções específicas, de acordo com a realidade observada.

⁸ A única fonte detalhada e atualizada de dados estatísticos e técnicos sobre a agricultura familiar é o IBGE. Outros órgãos como a Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás (Segplan) ou o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) utilizam dados em suas publicações.

Até meados do século XX, não havia a preocupação com a educação, vista como desnecessária para o manejo no campo. As técnicas eram transmitidas, oralmente, através das gerações e o aprendizado iniciava-se cedo, na prática, com os filhos auxiliando os pais na lavoura e no trato dos animais (BERTTI, 2002; CAUME, 2005; MENDES, 2005). Neto (2011) enfatiza que,

[...] antes, durante e após o período de inserção no sistema formal de educação, a família desempenha papel preponderante no processo de socialização das novas gerações e empresta à Escola suas experiências como agência formadora e participa também com seus saberes que, espera, sejam associados à dinâmica da realidade Escolar. Por outro lado, a participação dos jovens nas práticas de lazer exerce papel de igual importância na abertura de suas individualidades para o relacionamento com o outro, com o diferente, sempre em um processo de aprendizagem. Assim, à medida que vivem relacionamentos sociais com a Escola, com os seus pares, os jovens apresentam-se como sujeitos sociais, interpretam e dão sentido à sua existência humana no mundo, à sua história e às relações com os diversos segmentos e relações que compõem sua trajetória de vida (p. 122).

Neto (2011) ainda esclarece que,

[...] no processo migratório do campo para a cidade, os jovens agricultores são os primeiros motivados ou forçados a instalarem-se nas cidades em busca de educação e de trabalho, tendo muitas vezes de romper com projetos de permanência e sobrevivência digna na pequena propriedade rural (p. 18).

Moraes; Lima (2003) realizaram um levantamento sobre o perfil socioeconômico dos agricultores familiares de quatro cidades do Sudoeste Goiano⁹, com base em dados da Federação dos trabalhadores na agricultura do Estado de Goiás (Fetaeg), de 2002. Segundo essa pesquisa, quase 80% das propriedades eram chefiadas por homens (79,5%), a grande maioria (69,77%) com mais de vinte anos de experiência na lida do campo. A escolaridade é baixa, o que certamente prejudica a realização de cursos técnicos de aperfeiçoamento e atualização, tanto que apenas 16,6% dos agricultores declararam já ter participado de alguma atividade desse tipo.

Segundo Moraes; Lima (2003),

[...] os dados analisados indicam que um dos gargalos para a atividade familiar está no baixo nível de escolaridade dos mesmos, já que, [...] mais de 75,4% declararam ter o primeiro grau incompleto. Quanto a este primeiro grau incompleto, a maioria informou que possuía apenas em média quatro anos de ensino, o que indica que não terminaram nem a primeira fase do

⁹ Os municípios selecionados foram: Rio Verde, Santa Helena, Jataí e Chapadão do Céu.

primeiro grau que compreende a primeira série até a quarta série. Isto, com certeza, dificulta a participação destes produtores em treinamentos principalmente os ligados às áreas administrativas já que exigem um mínimo de domínio sobre a leitura e as operações matemáticas (p. 5).

Os autores ainda relatavam outro motivo de preocupação, a inexistência de políticas públicas voltadas para a educação desses agricultores, pois a maioria não dominava nem a leitura e nem a escrita básica, uma vez que grande parte se declarou não possuir nenhum tipo de instrução escolar. No entanto, o fato desses produtores terem experiência em atividade rural, as práticas nas atividades produtivas garantiam o uso de procedimentos técnicos nas atividades realizadas.

Em 2005, uma equipe da Universidade Federal de Goiás realizou a pesquisa Agricultura Familiar no Estado de Goiás em seis municípios goianos¹⁰, buscando coletar dados socioeconômicos sobre as famílias de propriedades rurais que pudessem ser enquadradas nos conceitos de agricultura familiar. O número de entrevistados em cada município obedeceu à proporcionalidade de propriedades contabilizadas pelo IBGE em cada uma das mesorregiões do estado (CAUME, 2005).

Essa pesquisa demonstrou que, em média, em cada propriedade residiam seis pessoas, e na maioria havia mais de uma família, ligadas por laços de parentesco. Do total de moradores, em média 70,2% trabalhavam na própria unidade de produção, apesar desse percentual não incluir, em muitos casos, o trabalho feminino e o trabalho infantil. Ainda de média dos chefes de família foi de 48 anos, e as famílias apresentavam cerca 4,3 filhos, sendo 3,4 filhos com idade acima de 12 anos (CAUME, 2005). Se o maior número de moradores e filhos representavam uma vantagem do ponto de vista da mão de obra disponível para o trabalho, por outro lado significa um desafio, pois a terra não era suficiente para que todos, ao atingirem a maior idade, possam trabalhar de forma independente. O fracionamento da propriedade não seria suficiente para atender a todos. A esse respeito, Caume (2005) comenta:

Isso constitui um forte indicador do desejo dos descendentes de ser e produzirem enquanto produtores familiares, mas, por outro lado, pode constituir um fator de desequilíbrio entre a área disponível para a exploração e o número de pessoas que dela dependem (p. 36).

¹⁰ Os municípios pesquisados foram: Goiás, Itapuranga, Orizona, Formosa, Rio Verde e Porangatu.

Outra constatação levantada pela pesquisa foi a debilidade da oferta de ensino básico e médio na zona rural de Goiás, já que 58% dos entrevistados declararam ter cursado somente até a quinta série do ensino fundamental. Foram encontrados, ainda, 21,8% de analfabetos, 15,5% que cursaram entre a quinta e a oitava séries e somente 4,7%, com o segundo grau, atual ensino médio (CAUME, 2005).

Ainda de acordo com Caume (2005),

[...] a baixa escolaridade dos pesquisados pode ser explicada pela precariedade da oferta e pela localização das escolas nos municípios. A maior parte dos entrevistados (90%) afirmou que há escolas próximas das propriedades, contudo a grande maioria destas escolas abrange apenas o ensino de primeira a quarta séries. Essa situação contribui significativamente para a migração daqueles jovens que desejam estudar nos centros urbanos (p. 37-38).

A pesquisa de Mendes (2005) com agricultores familiares de Catalão também aponta dados importantes sobre o perfil socioeconômico desses grupos. As famílias entrevistadas possuíam entre dois e três filhos, e 44% deles moravam com os pais. Assim como na pesquisa anterior, a grande maioria dos jovens gostaria de permanecer nas propriedades familiares, com percentuais iguais para homens e mulheres, uma vez que os entrevistados que declararam essa opção tinham entre 16 e 18, 19 a 21 e 26 a 29 anos e o percentual foi de 13,96%, 4,65% e 2,32%, respectivamente.

Mendes (2005) relata que,

Os filhos dos agricultores, que representam a nova geração, estão vindo estudar em Catalão. Uma minoria já cursa o ensino superior e não mostra interesse em continuar no meio rural. Essa opção é tomada a partir da impossibilidade de todos os seus membros (pai, mãe e filhos) se tornarem produtores familiares, considerando o atual tamanho da propriedade e a baixa remuneração do trabalho. Segundo os dados obtidos na pesquisa de campo, 34,88% dos jovens (filhos de produtores) afirmaram que querem se mudar do meio rural, enquanto 65,12% afirmaram que não gostariam e/ou não desejam se mudar da propriedade (p. 228).

A escolaridade dos produtores familiares de Catalão é baixa: com 71% dos entrevistados cursando apenas a primeira fase do primeiro grau (até a quarta série), e 19% com a segunda fase (quinta a oitava séries do ensino fundamental). Apesar de apenas 5% declararem terem o ensino médio e 1% o ensino superior, não foi encontrado nenhum analfabeto.

Segundo Mendes (2005),

A baixa escolaridade, apresentada pelos produtores pesquisados (71% contam com a formação primária), é reflexo da deficiência da rede pública de ensino na zona rural e, também pelos valores da época. Essa situação é agravada pela localização das escolas. Hoje, os jovens que querem continuar seus estudos, no ensino médio, são obrigados a vir para a cidade, o que contribui para a migração desses jovens (p. 236).

Berti (2002) afirma que, de maneira geral, a educação rural nunca foi uma prioridade para os governos, tendo sido, historicamente, marcada por questões ideológicas e preconceituosas que associavam o campo ao atraso, contrapondo-se ao desenvolvimento dos centros urbanos.

De acordo com Berti (2002),

[...] as políticas públicas voltadas para a educação das populações rurais, desconsideram suas reais necessidades, e não se vinculam organicamente às suas lutas concretas por melhores condições de vida e trabalho. Foram impostas à revelia dessas populações e têm como objetivos o controle das mesmas e a manutenção da estrutura social. O questionamento é quanto aos princípios ideológicos: a concepção do rural como sinônimo de atraso, de entrave ao desenvolvimento e a imposição sobre o mesmo de um conjunto de valores, atitudes, comportamentos, negando a esses sujeitos outras formas de pensar e elaborar projetos, que não sejam as do capital (p. 113-114).

Os dados das pesquisas citadas demonstram que, na maior parte dos casos, as novas gerações já se encontram inseridas no trabalho da propriedade familiar, mesmo que ela não seja suficiente, no futuro, para atender à demanda de todos. A possibilidade de modernização das técnicas de produção utilizadas, o que poderia garantir uma maior produtividade por área e o direcionamento da produção não só para a subsistência, mas também para o mercado, depende da melhoria da escolaridade dos produtores e de seus herdeiros.

Percebe-se, portanto, que há uma disfunção entre a educação oferecida e a necessidade real dos que vivem no campo. Para uma parte dela, aquela que irá permanecer nas propriedades familiares ou dar continuidade à profissão em propriedades próprias, é importante haver um preparo técnico que lhes ofereça a oportunidade de desenvolvimento e melhoria do padrão econômico.

Mesmo representando um percentual menor da população brasileira, os filhos dos proprietários que se dedicam à agricultura familiar precisam receber a atenção adequada para sua inserção social e econômica, seja pelo preparo técnico que lhes permita investir na produção, seja pela profissionalização daqueles que pretendam

seguir outros caminhos, sem que esse processo os empurre em direção contrária à cultura que sempre caracterizou seu grupo familiar.

No próximo capítulo, pretende-se analisar se a formação sugerida pelas instituições de ensino agrotécnico atendem aos princípios propostos, analisando sua evolução histórica, e se ela cumpre a função social da escola, a de oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, criando condições para a formação de cidadãos autônomos, éticos, comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico, privilegiando a qualidade de vida, de forma sustentável, potencializando a capacidade de aprender a ser, a conviver, com respeito às diferenças, como proposto no PDI.

CAPÍTULO II

O ENSINO AGROTÉCNICO NO BRASIL

O propósito deste capítulo é apresentar o desenvolvimento histórico e institucional do ensino agrotécnico na sociedade brasileira e, em específico, no IF Goiano. Compreende a constituição de um breve histórico da formação do Curso agrotécnico, incluindo a legislação e as mudanças organizacionais das Escolas modelos até a instalação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

2.1 Dilemas Sobre a Relação entre Educação e Trabalho

A escola, como concebida na modernidade, é uma invenção relativamente recente na história do homem. Surgiu com a Renascença europeia, por volta do século XVII, para atender aos interesses das famílias burguesas, que desejavam oferecer uma educação mais ampla e formal a seus filhos, nos moldes semelhantes aos que eram utilizados pelos preceptores e educadores que se encarregavam de educar a nobreza. Ampliava-se, também, o interesse por uma educação voltada para o desenvolvimento intelectual em oposição à educação para o trabalho, que era oferecida aos mais pobres nas oficinas ou no campo (ARANHA, 2006).

Carvalho (2004) relata que,

Antes do surgimento da escola como um lugar separado e especializado de educação formal, as crianças e jovens educavam-se na família e na comunidade, inclusive pela participação nas práticas produtivas e rituais coletivos. A educação como transmissão cultural distinguia-se em popular oral e prática e erudita (letrada, formal, sinônimo de cultura), sendo esta última reservada às elites - em casa com mestres e mestras residentes, ou em colégios internos. Nas sociedades ditas primitivas, a educação das crianças era uma tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática, como ainda ocorre hoje em áreas rurais e urbanas das regiões pobres do mundo (p. 48).

Acerca do mesmo processo, Cambi (1999) apresenta o seguinte:

Quanto aos processos educativos, eles penetram na sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se libera da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica, por um lado, às academias e às Escolas técnicas, por outro; mas incidem também sobre o controle social, contra os desvios de todos os gêneros, inclusive os juvenis, como também na formação de um

imaginário social, alimentado pelos mitos do Moderno e por um estilo de vida civilizado, normatizado, regulado por códigos e limitado por interdições (p. 279).

Neste sentido, a educação para o trabalho foi incorporada pela escola formal, quando foi institucionalizada como instrumento do estado e, por consequência, como instrumento da sociedade para instruir e preparar os mais jovens, supostamente tornando-os aptos para o convívio social e para a participação no desenvolvimento individual e coletivo.

A partir do século XVII, as ideias iluministas influenciaram as discussões sobre o papel da educação na formação do homem como ser de obrigações e de direitos, portanto, como cidadão. A secularização, iniciada na Renascença, conduziu o pensamento pedagógico para a busca da autonomia e da independência do educando, dentro do contexto histórico que, posteriormente, daria origem ao lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade (ARANHA, 2006).

A escola assumiu gradativamente a função de preparação do indivíduo para o desempenho futuro de seus papéis sociais, e não se restringiu apenas à transmissão dos conhecimentos curriculares, mas representou, também, um ambiente de experimentação, de socialização, de convivência e de interação. Libâneo *et al.* (2003) consideram a escola um ambiente que não se restringe às atividades pedagógicas, exercendo influência em diversos aspectos da formação dos seres humanos.

Segundo Libâneo *et al.* (2003), a escola é,

[...] uma instituição social com objetivo: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimento, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente (p. 300).

Diante das acentuadas mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, um dilema que aflige os educadores consiste em saber como lidar com a escola em uma sociedade cada vez mais inter e multicultural. Como preservar valores e cultura, ao mesmo tempo, preparar os alunos para o convívio crítico em um mundo globalizado em todos os sentidos? Como cumprir a formação integral e humanista, a formação para o trabalho e educação para a vida, para a cidadania e, ao mesmo tempo, preparar o educando para o mercado de trabalho, que se torna

cada dia mais exigente? Essas perguntas convivem com o cotidiano da educação em todos os níveis, como mostra Alarcão (2001):

A escola, instituição social, pólo do binômio interativo escola-sociedade, irá metamorfosear-se ou permanecerá imutável e estática no modo hierárquico como se estrutura, na compartimentalização de turmas, espaços e tempos horários, na estrutura curricular de base disciplinar, na vivência individualista (não confundir com pessoalista) e tecnicista do cotidiano escolar, na regulação das avaliações? (p. 13).

Sacristán (2007) apresenta uma possível alternativa para essas dúvidas:

Se considerarmos que a educação deve seguir propondo modelos de ser humano e de sociedade, sem se limitar a adaptar-se às demandas do momento (o que não significa desconsiderá-las), não podemos ficar à espera das demandas externas e do mercado, mas deveremos defender determinada atitude comprometida com um projeto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de indivíduo e de sociedade (p. 38).

Certamente, trata-se de um desafio a ser enfrentado: o de preparar os indivíduos para um aprendizado seletivo, funcional e circunstancial, de acordo com as exigências do mercado e da sociedade moderna, sem esquecer as novas responsabilidades da escola com a formação moral e ética, o que, anteriormente, era atribuição quase que exclusiva da família.

Dessen; Polonia (2007) afirmam que,

[...] a escola emerge, portanto, como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade. Como um microsistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (p. 25).

As políticas educacionais cada vez mais apontam a necessidade de ofertar educação para “todos”. Observa-se, diariamente, o surgimento de novas possibilidades que se configuram em diferentes modos, para que ninguém fique fora da escola. Intensificam-se as formas de ingresso, flexibilizam-se organizações curriculares, criam-se novas possibilidades de educação a distância, implementam-se propostas para todas as idades, entre outras opções. Em outras palavras, o indivíduo dispõe de múltiplas escolhas.

Nesse cenário, tais discursos proliferam-se, constituindo práticas e significados que são tomados como premissas inquestionáveis, uma vez que o sentido conferido a essas práticas supõe a luta pela universalização do ensino, em favor daqueles que estão em condições desfavoráveis. Esses discursos que, em um primeiro momento, parecem indubitáveis, mostram a conexão dessas práticas com a sociedade globalizada, vinculada às tendências neoliberais da contemporaneidade.

Desta forma, a educação, especialmente, a educação profissional é aclamada diante dos ditames do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva capitalista. Assim, essa modalidade de educação é vista como um instrumento de preparação para atender às constantes mudanças no mundo do trabalho. Frigotto (2001), em crítica contundente a esse modo de conceber a educação, enfatiza que,

[...] neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária-se quer habilite o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (p. 80).

Portanto, o foco de angústia para os educadores é a inevitável subordinação de preparar os alunos para o mundo econômico. O trabalho também deixou de ser apenas uma forma de obtenção dos meios de sustento, como fora historicamente tratado, e passou a representar mais um canal de realização pessoal, uma alternativa de socialização e de desenvolvimento. É interessante notar que, para alguns autores, como Saviani (2007), essa associação é natural, “é uma relação de identidade”, e faz parte da própria formação do ser humano.

Segundo Saviani (2007),

[...] se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade (p. 154).

Nessa perspectiva, educar para o trabalho é uma das funções da escola. Houve, ao longo da história, uma deturpação desse conceito. A educação privilegiava a formação intelectual, subordinando a preparação para o trabalho à ideologia capitalista, tratando-a apenas por seu lado explorador (SAVIANI, 2007).

A essas observações de Saviani (2007); Paro (1999), acrescenta que:

O homem se faz pelo trabalho, mas apenas pela divisão social do trabalho, que põe em contato com os demais componentes da sociedade, é que ele consegue fazê-lo. Isto coloca para o ser humano uma das maiores questões da filosofia: a construção de sua liberdade em convivência com os demais seres humanos (p. 4).

Especificamente em relação ao ensino médio, etapa que em geral marca o início da preparação para o mundo profissional, mesmo alguns críticos do modelo educacional vigente, como Kuenzer (2000), têm defendido a oferta de diversas opções, que permitam atender às características específicas de cada público. A autora afirma que a formação generalista é indispensável para dar “o necessário suporte à participação na vida social e produtiva”, ao mesmo tempo, ela ressalta que,

[...] contudo, esse tratamento não será suficiente para certas clientela, para as quais o Ensino médio é mediação necessária para o mundo do trabalho, e nesses casos condição de sobrevivência. Para atender às necessidades dessa clientela, alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisem trabalhar ao abandono do ensino médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos (KUENZER, 2000, p. 28).

De maneira ainda mais clara, Kuenzer (2000) reconhece que, para a realidade brasileira, as formações generalista e profissional concomitantes são uma forma importante de inserção social e econômica de uma parcela significativa da população. Segundo a autora,

[...] para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior. O ensino médio deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso (KUENZER, 2000, p. 29).

É importante observar que, após uma fase inicial de incertezas e instabilidade, há conquistas importantes do ponto de vista social, alcançadas no meio do trabalho e da educação. O Relatório das Nações Unidas sobre os Objetivos

de Desenvolvimento do Milênio mostra que houve avanços significativos na oferta de melhores condições de vida para a população, especialmente, nos países em desenvolvimento. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), nessas regiões, entre 1990 e 2005, o percentual de pessoas na faixa de pobreza absoluta¹¹ caiu de 46% para 27%. A crise econômica de 2008 provocou uma estagnação nesse progresso, mas, conforme a ONU, é possível retomar essa tendência de declínio a curto prazo, graças à melhoria nas condições econômicas desses países, o que pode ser observado pelo aumento na oferta de trabalho, pela universalização do ensino primário, pelo aumento nos recursos disponíveis para as políticas sociais (ONU, 2010).

No Brasil, um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostra que a educação é o melhor investimento quando se visa a melhoria da qualidade de vida da população. De acordo com o Ipea (2011), o acréscimo de 1% do Produto Interno Bruto no investimento em educação resulta no aumento de 67% na renda das famílias, o que é observado tanto na cidade quanto no campo.

Para Neri (2011), cerca de 75% do aumento na renda dessa faixa da população devem-se à melhoria nos níveis de escolaridade. A comparação entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres mostra que, nesse período, houve um aumento no número de anos de estudo de 8,12% entre os primeiros e de 55,59% entre os últimos, o que refletiu no aumento de 8,88% na renda dos mais ricos e de 49,52% dos mais pobres.

A maioria da população rural pode ser enquadrada, tanto nas estatísticas que se referem à faixa mais pobre da população, quanto naquela referida por Kuenzer (2000), a de dependente de um trabalho para dar continuidade a seus estudos de maneira digna. Para esse grupo, dentre as alternativas de profissionalização, estão aquelas que permitem a manutenção do jovem próximo de sua família e de sua cultura, tais como os cursos agrotécnicos, oferecidos por instituições públicas de ensino, geralmente em pólos de interesses agropecuários espalhados por todo o país. Esses cursos, como será visto a seguir, passaram por diversas modificações estruturais e conceituais ao longo do tempo, até atingirem o formato em que são oferecidos atualmente, como o Curso Agrotécnico do IF Goiano Câmpus Urutaí, onde foi realizada a presente pesquisa.

¹¹ A ONU considera como pobreza absoluta as pessoas que vivem com menos de um dólar e vinte e cinco centavos por dia (ONU, 2010).

2.2 A Evolução Histórica e Institucional do Ensino Agrícola e Profissionalizante No Brasil

A evolução histórica do ensino agrícola profissionalizante no país traz à lume os aspectos que formaram os paradigmas atuais desse tipo de educação, na forma como é oferecido para os alunos que ingressam nas escolas dos institutos federais que ministram cursos agrotécnicos, objeto deste trabalho.

A seguir, mostraremos como esse tipo de ensino passou por diversas rupturas conceituais, políticas e ideológicas, o que se refletiu em sua gestão e na estrutura existente nesses cursos. É interessante notar, também, que, nos dias atuais, muitos dos problemas encontrados nos cursos agrotécnicos têm origem nessas constantes mudanças.

2.2.1 A dupla jurisdição sobre o ensino agrotécnico (1930-1961)

Em 1934, alguns patronatos foram transformados em aprendizados agrícolas (AAp), “destinados à formação profissional do trabalhador rural e do operário agrícola”, e outros passaram à responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, conforme (BRASIL, 1934).

Em 1940, a Superintendência do Ensino Agrícola, subordinada ao Ministério da Agricultura (MA), acrescentou às suas responsabilidades a supervisão do ensino de Veterinária, passando a chamar-se Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (Seav). Tinha por incumbência “orientar e fiscalizar o ensino agrícola e veterinário nos seus diferentes graus, fiscalizar o exercício das profissões agrônômica e veterinária, fazer o registro dos respectivos diplomas e ministrar o ensino médio e elementar de agricultura” (BRASIL, 1940).

Apesar das divergências entre os dois órgãos, em 1943, o governo federal solicitou que técnicos do Ministério da Educação colaborassem com a Seav na elaboração de uma Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Enquanto aguardava o resultado dessa comissão, foi promulgado o Decreto nº 14.252, de 10 de dezembro daquele ano, realizando uma pequena reforma nas atribuições dos aprendizados agrícolas, destinando-os ao ensino técnico primário e aos cursos supletivos, ampliando ainda mais as resistências do Ministério da Educação (NERY, 2010).

O envolvimento dos Estados Unidos da América (EUA) na Segunda Guerra Mundial influenciou as políticas de cooperação técnica com os aliados, como objetivo de estimular a produção de alimentos fora dos países envolvidos no conflito, especialmente, na América Latina. A partir de 1940, agrônomos brasileiros foram convidados a realizar estudos naquele país, trazendo os conhecimentos por eles adquiridos foram estimulados aprimorar o ensino técnico e superior de agricultura, veterinária e zootecnia. A esse respeito, Mendonça (2006) assim relata:

A disputa Ministério da Agricultura versus Ministério da Educação ganharia novos contornos a partir do envolvimento dos Estados Unidos na Segunda Grande Guerra, donde resultou a assinatura do primeiro de um conjunto de tratados firmados entre aquele país e a Pastada produção, originando a Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios em 1942. Ela atuaria em parceria com instituições de ensino agrícola ministeriais de modo a acelerar a formação dos trabalhadores rurais que maximizariam a produção dos gêneros de primeira necessidade necessários ao “esforço de guerra”. Junto a esta experiência inicial de “cooperação” nasceriam os primeiros clubes agrícolas no Brasil [...] (p. 99).

Os clubes agrícolas eram instituições extra escolares, vinculadas ao serviço de Informação Agrícola (SIA) do Ministério da Agricultura, e funcionavam anexas às escolas primárias, nas zonas rural e urbana. Seu objetivo era divulgar os conhecimentos sobre a vida no campo.

Segundo Nery (2010),

[...] ao adentrar um Clube Agrícola, a criança era iniciada em várias atividades relacionadas ao meio rural, fazendo valorizar a vida no campo, o trabalho, a livre iniciativa, não se esquecendo de inculcar-lhe valores morais e cívicos. Com estes ideais, os Clubes proliferaram ao longo de toda a década de 1940, passando de 374 em 1942 para 1.450 em 1947 (p. 225).

O trabalho desses clubes, nas instituições regulares vinculadas ao Ministério da Educação acirrou ainda mais as desavenças desse órgão como Ministério da Agricultura, sobre tudo, porque os convênios firmados com as entidades norte-americanas destinavam recursos exclusivamente para o ensino agrícola. Contudo, esses mesmos convênios fortaleceram a posição do MA, que pôde criar um planejamento de médio e longo prazo para a educação agrícola.

Os resultados desses convênios apressaram a elaboração da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), aprovada pelo Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (BRASIL, 1946). Anteriormente a esta lei, o Ministério da Educação já havia

aprovado outras quatro legislações semelhantes, regulamentando os ensinos primário, secundário, normal, comercial e industrial¹².

A LOEA alterava, significativamente, a estrutura do ensino agrícola no país, mantendo fora apenas o ensino superior, alvo de legislação específica. Em linhas gerais, houve um melhor direcionamento para a formação técnica, procurando atender aos interesses dos trabalhadores, dos fazendeiros e do desenvolvimento econômico do setor (art. 2º). Destinava-se a jovens e adultos sem formação anterior ou ao aperfeiçoamento de trabalhadores agrícolas já diplomados, incluindo a formação de professores para esse tipo de ensino (art. 3º e 4º) (BRASIL, 1946b).

Os cursos de formação dividiam-se em dois ciclos. O primeiro era formado por dois cursos o de iniciação e o de mestría, ambos equivalentes ao nível primário, com duração de dois anos cada (art. 8º). O segundo era formado pelo curso agrícola técnico e pelos cursos pedagógicos. O curso agrícola técnico tinha duração de três anos e era ministrado em uma das seguintes modalidades: agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Os cursos pedagógicos eram ministrados nas modalidades de magistério de economia rural doméstica (dois anos), didática de ensino agrícola (dois anos) e administração de ensino agrícola (um ano) (art. 9º) (BRASIL, 1946b).

Os estabelecimentos de ensino agrícola também eram qualificados, de acordo com o nível de ensino, em escolas de iniciação agrícola (somente cursos de iniciação), escolas agrícolas (curso de iniciação e de mestría) e escolas agrotécnicas (qualquer dos níveis, incluindo os pedagógicos). A articulação dos cursos dava-se por progressão conforme o art. 14:

Art. 14. A articulação no ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes: I. Os cursos de formação do ensino agrícola se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade. II. O curso de Iniciação agrícola estará articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola, com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo. III. E' assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das

¹² Decreto Lei nº 8.529 (02 de maio de 1946), Decreto Lei nº 4.244 (nove de abril de 1942), Decreto Lei nº 8.530 (02 de maio de 1946), Decreto Lei nº 6.141 (vinte e oito de dezembro de 2012) e Decreto Lei nº 4.073 (trinta de janeiro de 1942), respectivamente. O conjunto dessas leis ficou conhecido como Reforma Capanema, em referência ao Ministro da Educação Gustavo Capanema, que ocupou o cargo entre 1937 e 1945.

condições de admissão determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1946b).

Para permitir a articulação em todos os cursos, com exceção dos de didática e de administração, havia disciplinas de cultura geral e disciplinas técnicas (art. 16 e 17) (BRASIL, 1946b).

A admissão em qualquer dos cursos exigia a aprovação em um concurso vestibular e a comprovação do candidato não ser portador de doença contagiosa e ter sido vacinado. Os alunos do curso de iniciação deviam ter pelo menos doze anos e ter recebido educação primária (primeira a quarta séries). Entretanto, as escolas de iniciação podiam ministrar o curso primário para os alunos analfabetos ou que não tivessem concluído esse nível de ensino (art. 65). Para o curso de mestría, exigia-se a conclusão do curso de iniciação. Os cursos técnicos e de magistério deviam ser precedidos do curso de mestría ou do primeiro ciclo do curso secundário ou normal. Já os cursos de didática e administração exigiam a conclusão ser precedidos de qualquer dos cursos técnicos (ou magistério) (art. 26) (BRASIL, 1946b).

A LOEA também previa a existência de cursos de continuação e aperfeiçoamento, sem exigência de escolaridade prévia para os primeiros (exceto a idade mínima de dezesseis anos) e com exigência de conclusão de um curso agrícola ou outro equivalente para os segundos. Estabelecia, também, a igualdade de condições para o ingresso de mulheres nos cursos agrícolas, sugerindo a abertura de estabelecimentos, especificamente, para essa finalidade (BRASIL, 1946b).

Uma novidade da LOEA foi o rompimento do monopólio da União na administração para os cursos agrícolas, os quais poderiam ser instalados por estados, municípios e pela iniciativa privada, conforme dispunha o art. 54.

Art. 54. Além dos estabelecimentos de ensino agrícola federais, que serão os mantidos e administrados sob a responsabilidade direta da União, poderá haver no País duas outras modalidades desses estabelecimentos de ensino: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1º Equiparados serão os estabelecimentos de ensino agrícola mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

§ 2º Reconhecidos serão os estabelecimentos de ensino agrícola mantidos pelos municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal (BRASIL, 1946b).

As inspeções para fins de equiparação ou reconhecimento eram feitas pelo Ministério da Agricultura, “articulado com o Ministério da Educação, na forma de cooperação pedagógica” (art. 56). É interessante notar que esse dispositivo não obrigava a cooperação entre os dois órgãos, mas indicava a possibilidade de haver essa cooperação. Como a LOEA foi elaborada por técnicos dos dois ministérios, é provável que o item tenha sido incluído para reduzir as divergências que já se prolongavam havia algumas décadas, tanto que, no art. 72, que dispõe sobre as providências para o desenvolvimento do ensino agrícola, somente o Ministério da Agricultura é mencionado (BRASIL, 1946b)

Na mesma data da LOEA, foi publicado o Decreto nº 21.667 (BRASIL, 1946b). Contendo a regulamentação dos currículos dos cursos agrícolas, mantendo sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, os programas das disciplinas teóricas e práticas a serem ministradas. Os quatorze estabelecimentos de aprendizado agrícola foram transformados em escolas de iniciação, escolas agrícolas ou escolas agrotécnicas, com aproveitamento de sua infra estrutura (BRASIL, 1946a).

De certa forma, a LOEA simplificou e tornou mais clara a educação agrícola para os níveis primário e secundário, estabelecendo regras para seu funcionamento e para sua articulação como ensino formal. Além de privilegiar a formação técnica nos dois níveis, as escolas deviam realizar atividades de extensão em parceria com a comunidade local, ampliando a disseminação desse conhecimento (art. 71) (BRASIL, 1946b).

A publicação da LOEA não interrompeu a cooperação norte-americana como Ministério da Agricultura, que continuou ampliando a oferta de centros de treinamento de operários agrários e os clubes agrícolas em todo o país. Segundo Mendonça (2006), esses acordos previam, também, a expansão da assistência técnica e de crédito para os produtores, chegando a atender a mais de cem mil famílias, em doze estados da federação.

Outro fator importante para a consolidação dos cursos agrotécnicos foi o reconhecimento dos seus diplomas pelo Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (Confea) e dos Conselhos Regionais de Engenharia e Arquitetura (Crea), com a aprovação da LOEA. Segundo Pereira (2003),

[...] a resolução do CONFEA tem grande relevância para os técnicos na medida em que contribui para a firmá-los como categoria profissional no mundo do trabalho, bem como localiza os técnicos como trabalhadores intermediários nos processos produtivos e basicamente isso se faz na

condução dos trabalhos junto aos operários. Sua função está, portanto, hierarquicamente situada entre os operários e os engenheiros (p. 55).

A estrutura de ensino estabelecida pela LOEA (BRASIL, 1946b) permaneceu em vigor até 1961, quando da publicação da Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Anteriormente, fora publicado novo regulamento dos currículos dos cursos agrícolas, por meio do Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955 (BRASIL, 1955), sem contudo alterar a estrutura estabelecida pela LOEA.

É importante ressaltar que, na segunda metade da década de 1950, o país viveu um surto desenvolvimentista, com foco na industrialização. Para Ianni (1968),

[...] a história da industrialização no Brasil é ao mesmo tempo a história das relações com os países que desempenham papéis hegemônicos. Em verdade, os papéis da produção fabril colocam em confronto e em encadeamento a história nacional e a história universal. A história brasileira, mais uma vez, funde-se e ilumina-se na história do capitalismo (p. 23-24).

Neste contexto, ganharam importância os cursos técnicos industriais, colocando o ensino agrícola em segundo plano. Soares (2003) relata que esse processo foi reforçado pela publicação do Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, que regulamenta o ensino industrial e define um conjunto de 23 escolas técnicas em todo o país que passariam a compor a rede federal de ensino do então Ministério da Educação e Cultura, sem excluir as escolas estaduais, municipais e particulares do cumprimento do regulamento. As escolas da rede foram transformadas em autarquias e passaram a denominarem-se Escolas Técnicas Federais.

A rede de escolas agrícolas federais continuou a expandir-se. Sá (2009) relata que um estudo realizado pelo Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos da América, entre 1956 e 1958, constatou o avanço no número de instituições, que passaram de doze, em 1947, espalhadas por dez estados, para 53, em 1957, em dezoito estados, apesar dos problemas financeiros provocados pela falta de repasse dos governos estaduais para custeio dessas instituições.

2.2.2 O fim da dicotomia dos cursos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

A aprovação da LOEA (BRASIL, 1946b) não reduziu o descontentamento dos técnicos do Ministério da Educação em relação a autonomia dos cursos agrícolas, que permaneceram sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura. A Constituição de 1946 (BRASIL, 1946)¹³ estabelecia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, inciso XV, alínea d), o então Ministro da Educação, Clementemariani, criou uma comissão, em 3 de abril do ano seguinte, encarregada de elaborar o ante projeto de uma lei orgânica com essa finalidade, a ser encaminhada ao Congresso Nacional. O ante projeto ficou pronto em um ano, e foi enviado ao Congresso em 29 de outubro de 1948. Sua tramitação, entretanto, levaria treze anos entre as duas casas, em parte, por motivos políticos. Apesar da turbulência política, provocada pela renúncia do Presidente Jânio Quadros¹⁴ e pela posse do vice-presidente, João Goulart, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024) (PEREIRA, 2003; MONTALVÃO, 2010).

As novas diretrizes implantadas pela LDBEN modificavam, significativamente, o ensino técnico, especialmente, o agrícola. A alteração mais importante foi a retirada da responsabilidade por esse ensino do Ministério da Agricultura, já que o Ministério da Educação e Cultura passou a ser o único órgão encarregado de administrar o ensino no país, em todos os níveis¹⁵ (arts. 6º e 7º). As decisões, na realidade, ficavam a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE) “constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação” (art. 8º). Esse Conselho era dividido em câmaras, cada qual encarregada por deliberar sobre um nível de ensino (primário, médio e superior) (art. 8º, §4º). Formalmente, cabia ao

¹³ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, aprovada em 18 de setembro de 1946.

¹⁴ O Presidente Jânio Quadros tomou posse em 31 de janeiro de 1961 e renunciou em 21 de agosto do mesmo ano.

¹⁵ O ensino militar ficou sujeito a regulamentação por lei específica (LDBEN, art.6º, parágrafo único).

CFE decidir sobre quase tudo que se referia à educação, conforme previa o art. 9º (BRASIL, 1961)¹⁶

A União manteve o privilégio de legislar sobre o ensino superior, mas transferiu para os estados e o Distrito Federal a competência para autorizar o funcionamento de instituições de ensino primário e médio não pertencentes à União. Na realidade, a esfera federal continuava a manter uma rede própria nesses níveis, pois administrava o ensino ministrado nos territórios¹⁷. Da mesma forma, aos estados era facultada a criação de universidades, que após cinco anos de funcionamento, teriam seu controle subordinado ao governo local (art. 15) (BRASIL, 1961).

Os cursos agrícolas de nível primário foram eliminados, apesar de mantida a possibilidade do ensino de “técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (art. 26, parágrafo único). A duração mínima deveria ser de quatro anos, podendo estender-se por mais dois, para o caso de ainda ministrarem essas técnicas. O ensino primário também passa a ser obrigatório a partir dos sete de

¹⁶ Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por ensino agrícola lei, compete:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo 70;
- f) vetado
- g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;
- h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;
- i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;
- j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
- l) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;
- m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
- n) estimular a assistência social escolar;
- o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;
- p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;
- q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras a, b, d, e, f, h e i;

§ 2º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva (BRASIL, 1961).

¹⁷ Em 1961, o país contava com cinco territórios sob administração federal: Acre (elevado à condição de estado em 1962), Rondônia (elevado em 1981), Roraima, Amapá e Fernando de Noronha (os dois primeiros, elevados em 1988 e o último incorporado ao estado de Pernambuco-todos pela Constituição de 1988) (BRASIL, 1988).

idade, podendo ser criadas classes especiais para alunos que iniciassem esse nível com mais idade (art. 27). Os pais que não matriculassem seus filhos, na idade estabelecida ficavam impedidos de exercer cargos públicos, em sociedades de economia mista ou concessionárias de serviços públicos, exceto em casos excepcionais (comprovação de estado de pobreza, insuficiência de escolas, etc.). As empresas com mais de cem funcionários ficaram obrigadas a oferecer o ensino primário gratuito extensivo aos filhos ou oferecer-lhes bolsa para que frequentassem outras instituições (art. 32) (BRASIL, 1961).

O ensino médio compreendia o curso ginásial e o colegial, incluindo os cursos técnicos e de magistério (art. 34). Para ingresso na primeira série do ginásial, o concluinte do ensino primário devia prestar um exame de admissão e ter mais de onze anos completos (art. 36). Da mesma forma, para ingresso nos cursos colegiais e/ou técnicos, o aluno devia comprovar a conclusão do curso ginásial. O curso ginásial era ministrado em, no mínimo, quatro anos, e o colegial, em três (BRASIL, 1961).

A o ensino técnico foi dedicado um capítulo a parte (capítulo III), prevendo os cursos industrial, comercial e agrícola, que podiam ser ministrados no ciclo ginásial (quatro anos) ou colegial (três anos). Os diplomas somente seriam reconhecidos se registrados no Ministério da Educação. Não houve qualquer referência adicional sobre os cursos agrotécnicos (BRASIL, 1961).

Na prática, as escolas agrícolas criadas pela LOEA, em 1946, eram mantidas pela União. Com a nova LDBEN, as escolas de iniciação e de mestría passaram a ministrar o nível ginásial do ensino agrícola, em quatro séries, concedendo o certificado de mestre agrícola. Já as escolas agrotécnicas, que ministravam os cursos técnicos, passaram a chamar-se colégios, equiparados ao nível colegial, concedendo o certificado de técnico em agricultura. Os demais cursos foram extintos ou incorporados aos níveis previstos na LDBEN (NEUVALD, 1996).

É interessante notar que a Superintendência de Ensino agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura, não foi extinta com a LDBEN, já que ela não incluía a regulamentação sobre educação superior. As instituições desse nível somente foram incorporadas ao Ministério da Educação em 1967, pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio (BRASIL, 1967).

2.2.3 As mudanças nos cursos agrícolas durante os governos militares

No período do governo militar, uma de suas preocupações, foi a redução das tensões com os movimentos sociais do campo, principais focos de rebelião do início da década de 1960, com o apoio do então Presidente João Goulart. Como principais marcos, destacam-se a Lei nº 4.504, denominada Estatuto da terra, que regulamentou a reforma agrária, e o Decreto nº 55.890, de 1965, que estabeleceu o Regulamento Geral do Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário (Inda), criando um elo entre o governo e Confederação Nacional de Agricultura (CNA) e a Confederação Nacional dos trabalhadores na agricultura (Contag) e estimulando o cooperativismo (SOARES, 2003).

Uma das vias principais utilizadas pelo governo federal para o controle desses movimentos era a educação, portanto, propunha-se a revalorização do ensino agrícola, visto como uma das melhores formas de manutenção das famílias no campo e de desenvolvimento econômico. A partir de 1966, as escolas agrícolas federais passaram a adotar o sistema de escola-fazenda, com base na metodologia adotada com sucesso em Porto Rico (SÁ, 2009).

Segundo Soares (2003),

[...] os estabelecimentos de ensino agrícola buscaram adequar sua estrutura pedagógica às demandas dos conglomerados industriais e das empresas agrícolas que baseavam suas atividades no desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas. Era fundamental que os alunos aprendessem a nova racionalidade técnica da produção e para tal todo um aparato pedagógico, em termos de base física e metodologia, começa a ser implementado e vai atingir a sua plena consecução após a LDB de 1971. Toda essa estruturação do ensino alinha-se aos postulados defendidos pelas agências e organismos internacionais que vinham financiando programas e projetos no setor educacional, desde os anos 40, bem como atende aos interesses urbanos - industriais associados aos legitimadores do golpe militar de 64 (p. 70).

O sistema escola-fazenda baseou-se na separação entre o ensino do núcleo comum e o ensino e prática do núcleo específico¹⁸. O primeiro era ministrado em salas de aula, situadas distantes do campo, pois destinavam-se ao ensino teórico de

¹⁸ O modelo de divisão em três componentes foi criado pela Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri), criada em 1973 pelo Ministério da Educação. No mesmo ano, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional de São Paulo (Cenafor) editou um manual de implantação de escolas-fazenda, estabelecendo uma divisão em quatro partes: as salas de aulas, laboratórios de práticas e produção (LPP), os Programas Agrícolas Orientados (PAOs) e a Cooperativa Escolar Agrícola (Coop) (SÁ, 2009).

disciplinas como língua portuguesa, matemática, e outras. O ensino e a prática eram realizados nas denominadas Unidades Educativas de Produção (UEPs), também dotadas de salas de aula, próximas dos espaços de prática, apenas para a oferta da parte teórica da disciplina exercitada na UEPs. Cada escola podia dispor de diversas UEP, dirigidas para as especialidades, como a bovinocultura, fruticultura, suinocultura, etc. A terceira divisão referia-se à cooperativa, encarregada de estimular o sistema de associativismo e de comercializar a produção da escola (MACHADO, 2005). Ao final da década de 1960, havia no país quatro escolas com esse sistema, nos estados de Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal (SÁ, 2009).

Em 1967, o Decreto nº 60.731, de 19 de maio, transferiu as últimas unidades de ensino agrícola ainda sob responsabilidade do Ministério da Agricultura, para o Ministério da Educação e Cultura, subordinando as unidades de ensino superior à Diretoria do Ensino Superior e criando a Diretoria de Ensino agrícola (DEA) para administrar as dos demais níveis, ficando incumbida, também, de reformular a filosofia dessa modalidade de ensino e de implantar o sistema de escola-fazenda em toda a rede federal já existente. O Decreto estabelecia um prazo de até um ano para que essa transferência fosse efetivada (BRASIL, 1967).

Em 1970, pelo Decreto nº 66.296, a DEA foi incorporada ao Departamento de Ensino Médio (DEM), mantendo-se as escolas técnicas federais como autarquias, mas sujeitas à supervisão ministerial para recebimento de verbas oficiais (BRASIL, 1970).

Todas essas alterações políticas e administrativas tiveram impacto negativo no ensino técnico agrícola, cujas verbas eram reduzidas quando comparados aos ensinos comercial e industrial, que sempre estiveram a cargo do Ministério da Educação (SOBRAL, 2005).

Em 1971, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto, introduziu novas mudanças na estrutura do ensino Brasileiro, criando os ensinos de primeiro e segundo graus no lugar dos ensinos primário e ginásial e secundário, respectivamente. Apesar do ensino técnico não ser, especificamente, mencionado, sua formação foi incorporada em caráter obrigatório ao currículo do segundo grau, com a denominação de

habilitação profissional, podendo ser ampliada a duração do curso de três para quatro anos, na forma estabelecida pelo art. 5º (BRASIL, 1971)¹⁹.

Segundo Soares (2003), resumidamente, a nova lei ampliou a obrigatoriedade da escolarização entre os sete e os quatorze anos, reunindo os ensinos primário e ginásial, que passaram a denominaram-se primeiro grau. A separação entre curso secundário e técnico foi eliminada, e o ensino de segundo grau destinou-se à preparação de alunos para o ingresso no ensino superior ou para a introdução no mercado de trabalho, já com um diploma de técnico. A autora, entretanto, ressalta que essa determinação não foi integralmente adotada pela rede escolar, prejudicando os objetivos iniciais de sua edição:

Segundo Soares (2003),

A política instaurada explicitava a democratização do ensino, no entanto as condições objetivas para implementação da proposta educacional não foram dadas. Recursos humanos e materiais não foram proporcionados para atender às exigências da Lei e muitas escolas continuaram a oferecer o ensino propedêutico, burlando a legislação com o oferecimento de habilitações fictícias, ficando a efetiva profissionalização restrita a escolas públicas e privadas que já ofereciam esse tipo de formação antes da promulgação da Lei. Por outro lado a maioria das escolas que obedeceram a lei procuraram oferecer habilitações de baixo custo, sem articulação com as necessidades do mercado de trabalho, a grande maioria dos alunos continuava a desejar o prosseguimento dos estudos em nível superior e a seletividade social continuava a se manifestar de forma gritante. O fracasso da lei foi evidente. Num momento em que a técnica assume um papel de destaque no cenário do desenvolvimento do país, a formação profissional oferecida pelo sistema deixa a desejar e a esperada qualificação se torna na realidade desqualificação da força de trabalho (p. 78-79).

Naquele contexto, o ensino agrícola não sofreu grandes abalos, apesar da necessidade de adaptação das escolas técnicas que ainda o ministravam. Os especialistas do Ministério da Educação realçaram a importância da adoção do sistema de Escola-fazenda, que já previa uma estrutura capaz de se adequar às novas determinações (SOARES, 2003; SÁ, 2009).

Essa recomendação foi reforçada em 1973, com a criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (Coagri), por meio do Decreto nº 72.434. A COAGRI, com autonomia financeira e administrativa, embora vinculada ao Departamento de Ensino Médio, ficou encarregada de oferecer assistência técnica e financeira aos estabelecimentos de ensino agrícola (BRASIL, 1973). Segundo Sá (2009), a criação da COAGRI foi uma exigência do acordo firmado com o Banco Mundial, que nas

¹⁹ Art., por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971).

décadas de 1970 e 1980 financiou diversos projetos do Ministério da Educação, sobre tudo, aqueles vinculados ao ensino técnico profissionalizante. Além dos recursos recebidos da União e dos convênios com entidades privadas e internacionais, a Coagri também poderia dispor da renda obtida com a venda da produção das escolas, o que melhorou, significativamente, seu potencial de investimentos.

Conforme Sobral (2005),

sem dúvida, a criação da COAGRI, para o Sistema de Ensino Agrícola Federal, possibilitou uma revitalização do ensino agropecuário, representando um marco na história das Escolas Agrícolas, pois, tendo iniciado suas atividades em 1976 como órgão autônomo da administração direta, proporcionou profundas transformações na administração e manutenção de uma rede de 33 Escolas Agrícolas Federais.[...] A política para o ensino agrícola, implantada no período da COAGRI, foi responsável por sistematizar e garantir uma identidade, não construída até então, para essa modalidade de ensino, conferindo-lhe uma metodologia adequada (p. 31-32).

Em 1975, a Coagri alterou seu nome para Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário, mantendo-se a sigla. Em 1979, por meio do Decreto nº 83.935, de 4 de setembro, as escolas vinculadas à Coagri passaram a denominar-se Escolas Agrotécnicas Federais, com o complemento do nome do município onde estivessem instaladas (SOBRAL, 2005; SÁ, 2009).

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) coordenadas pela Coagri, eram divididas em oito UEPs: 1) Zootecnia I (animais de pequeno porte – aves e coelhos); 2) Zootecnia II (animais de médioporte – suínos e caprinos); 3) Zootecnia III (animais de grande porte – bovinos); 4) Hortifrutigranjeiros; 5) Culturas de Ciclo Anual; 6) Silvicultura e Fruticultura; 7) Mecanização; 8) Indústrias Rurais (processamento dos produtos de origem vegetal e animal). Com essa estrutura, os custos de manutenção eram altos e nem todas as unidades conseguiam manter uma autossuficiência. Por esse motivo, em 1976, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal (Cenafor) apresentou um relatório com críticas ao modelo, baseadas, especialmente, nessa questão. Mas o modelo permaneceu como referência para o ensino agrotécnico brasileiro, sobre tudo, em razão dos incentivos oferecidos pelo Banco Mundial, que cobria parte do déficit apresentado pelas instituições (SÁ, 2009).

A manutenção das EAF até 1975 foi, em grande parte, financiada pelos convênios internacionais firmados entre o governo brasileiro e instituições internacionais, especialmente, organizações norte-americanas, interessadas em

estimular o desenvolvimento da América Latina e reduzir uma possível influência soviética, e organismos internacionais, como a Unesco. Essas verbas foram fundamentais para a ampliação das EAF e para a reforma de instalações antigas, assim como permitiram a regularização das áreas ocupadas pelas escolas e a capacitação de recursos humanos especializados para ministrar o ensino agrícola (SÁ, 2009).

Em março de 1976, foi criado o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar), com autonomia técnica, administrativa e financeira, ligado ao Ministério do trabalho. Essa entidade, entretanto, voltou-se, especificamente, para a formação de mão de obra profissional, não sobrepondo-se às atribuições das EAFs, mas complementando-as (SOARES, 2003).

No início da década de 1980, a crise financeira internacional, provocada, sobre tudo, pelo aumento acentuado e repentino nos preços do petróleo, também afetou a relativa estabilidade do ensino agrotécnico no país, que não mais podia contar com as verbas internacionais para sua manutenção. No âmbito geral, o país passava por um processo de inflação acentuada e de enfraquecimento do governo federal, então chefiado pelo Presidente João Batista Figueiredo. O ambiente desfavorável provocou um grande aumento no desemprego, até mesmo na zona rural, e a redução na oferta de vagas de trabalho. Acentuam-se as críticas ao modelo educacional adotado pelo país, que privilegiava a formação de mão de obra, em detrimento da formação generalista e de base (SOARES, 2003).

Em resposta às críticas, e atendendo às determinações do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desenvolvimento (PSECD - 1980-1985), a Coagri direcionou as EAFs para atuarem como Centros de Desenvolvimento Rural, procurando formar técnico capaz de trabalhar como “agente de mudanças junto às populações rurais e às populações das periferias urbanas, onde uma massa de 'bóias-frias' necessitava de atenção” (SOARES, 2003, p. 86).

A insatisfação com os resultados alcançados pelas escolas de segundo grau, que atuaram de acordo com as determinações da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), o que incluía o ensino agrotécnico, provocaram uma reformulação no ensino profissionalizante, primeira edição da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982). A principal mudança foi a eliminação da obrigatoriedade de qualificação profissional nas escolas de primeiro e segundo graus, sendo substituída pela preparação para o trabalho, de caráter opcional.

Segundo Soares (2003),

[...] regulariza-se assim, uma questão que já era corrente na prática cotidiana, atendendo principalmente à rede particular de ensino e esvaziando a profissionalização em nível de 2º grau. A preparação para o trabalho possuía um significado tão amplo que tanto poderia traduzir-se em um curso realmente formador de profissionais, quanto poderia limitar-se ao oferecimento de informações sobre as profissões e suas possibilidades, o que poderia ser realizado através de palestras, visitas, estágios, testes vocacionais, etc. (p. 88-89).

Esse esvaziamento enfraqueceu a atuação das entidades encarregadas de coordenar o ensino técnico e a formação de recursos humanos para esse nível. Como consequência, em 1986, foram extintas o Cenafor e a Coagri, passando as suas responsabilidades para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (Sesg).

2.2.4 Dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) aos Institutos Federais

Em 30 de junho de 1978, a Lei nº 6.545 (BRASIL, 1978) criou os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) com base nas escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Escola Técnica Celso Suckow da Fonseca). O objetivo desses centros era a formação em grau superior de profissionais de Engenharia Industrial, tecnólogos e professores para as disciplinas correlatas do Curso de Tecnologia (BRASIL, 1978). Os Cefets não deixaram de ministrar o ensino profissionalizante de nível médio, mas foram autorizados a oferecer Cursos de graduação e pós-graduação de curta duração, em um campo específico. Aos três Cefets iniciais foram acrescentadas, em 1989 e 1993, as Escolas Técnicas Federais do Maranhão e da Bahia, respectivamente.

É interessante notar que o Decreto nº 87.310/82, que regulamentou a Lei nº 6.545 (BRASIL, 1978) estabelecia que esses cursos superiores, ministrados pelos Cefets, tinham como característica dar continuidade à formação de segundo grau, diferenciando-se do ensino universitário, como determinava o art. 3º. No mesmo decreto, foi criado o Conselho de Diretores-Gerais dos Centros Federais de Educação Tecnológica, o que já era um indício de que se pretendia estender essas atribuições ao restante da rede (BRASIL, 1982).

Efetivamente, em 1994, por meio da Lei nº 8.948 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, “integrado pelas instituições de educação tecnológica,

vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal.” (art. 1º). A partir de então, ficou estabelecido que as Escolas Técnicas Federais seriam, gradativamente, transformadas em Cefets, por meio de decretos específicos, incluindo-se as Escolas Agrotécnicas. Os critérios para a transformação levavam em conta as instalações físicas, as condições pedagógicas e os recursos humanos disponíveis em cada unidade. Como os Cefets são autarquias especiais, todo o patrimônio e os recursos humanos das Escolas Técnicas seriam transferidos para a nova instituição (BRASIL, 1994).

A regulamentação da Lei nº 8.948 (BRASIL, 1978) só ocorreu em 1997, por meio do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro (BRASIL, 1997). Neste decreto, a diferenciação do ensino superior tecnológico das demais formas de graduação superior foi, novamente, enfatizada, mas os objetivos dos Cefets foram ampliados, já que poderiam ministrar cursos de nível básico, médio, superior e de qualificação ou requalificação, desde que obedecidos os critérios de profissionalização no âmbito tecnológico. Outra diferença importante é que os Cefets gozariam de autonomia para a criação dos cursos de nível básico, médio e tecnológico e para a ampliação da oferta de vagas já existentes. Os cursos superiores de outra natureza, continuavam dependendo de autorização do MEC (BRASIL, 1997b).

Pereira (2003) informa que a maioria dos Cefets foi criada no período entre 1999 e 2002. Essa transformação também provocou uma mudança de mentalidade, pois a concessão de autonomia e a exigência de apresentação de um projeto institucional para a conversão das ETFs em Cefets mobilizaram os corpos administrativos e docentes dessas instituições, até então acomodados no papel de executores das políticas elaboradas pelo MEC.

É importante assinalar que entre a aprovação da Lei nº 8.948 e o processo de montagem dos Cefets outros dois instrumentos provocaram mudanças na estrutura educacional, incluindo-se os ensino médio e técnico. A primeira delas foi a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB). Pela LDB, o ensino médio passou a fazer parte do nível básico (art. 21), a cargo, prioritariamente, dos estados (art. 10), e dentre as diretrizes comuns do ensino básico foi incluída a orientação para o trabalho (art. 27, inciso III) (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário, a escola precisa ser reinventada, sendo necessário priorizar processos “capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, aptos a intervir e problematizar as formas de produção e de vida.” (BRASIL, 2009, p. 9).

A LDB então propõe na seção IV, § 2º, que o ensino médio priorizem a formação geral do educando, preparando-o para o exercício das profissões técnicas. E, ainda nos parágrafos 3º e 4º considera que os cursos do ensino médio têm equivalência legal e habilitam o educando para o prosseguimento estudo, para a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação.

Assim, estabeleceu-se uma das principais mudanças, a separação do ensino médio do ensino técnico, sendo o primeiro formado por disciplinas gerais, não profissionalizantes, e, o segundo apenas por disciplinas profissionalizantes. Ambos os níveis podem ser cursados concomitantemente ou em sequência, o que afetou a estrutura curricular dos Cefets, que até então mantinham uma grade única para formação de nível médio. A educação profissional passou a ficar disponível para os egressos de qualquer nível (art. 39) e pode ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou na forma continuada (art. 40) (BRASIL, 1996).

Como a educação profissional não foi devidamente esclarecida pela LDB, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril (BRASIL, 1997a), regulamentou esse nível de ensino, detalhando sua forma de execução. Segundo esse decreto, a educação profissional era dividida em três níveis: o básico, destinado a qualquer trabalhador, independente de escolaridade; o técnico, para os egressos do nível médio; e o superior, na forma de educação tecnológica, para os egressos do nível médio e/ou técnico (art. 3º) (BRASIL, 1997a).

O Decreto nº 2.208/97 teve vigência rápida, sendo revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) que modificou novamente, a estrutura do ensino profissional. A partir de então, o nível básico passou a ser denominada formação inicial e continuada de trabalhadores, articulada, preferencialmente, com a educação de jovens e adultos (EJA), visando elevar sua escolaridade (art. 3º). A formação técnica de nível médio podia ser cursada como ensino médio, de maneira integrada, concomitante ou subsequente (art. 4º).

Manteve-se a educação tecnológica de nível superior, mas foi acrescida uma exigência, que até então só era feita no nível médio: a possibilidade de saídas intermediárias, por meio da concessão de certificados de conclusão de módulos, além da diplomação na conclusão do curso (art. 6º) (BRASIL, 2004).

Observe-se que, no prazo de duas décadas, a estrutura do ensino profissionalizante de nível médio e tecnológico sofreu diversas alterações importantes, que provocaram rupturas e redirecionamentos. Conforme Pereira (2003), a edição do Decreto nº 5.154/04 foi resultado da polêmica gerada pela legislação anterior referente o papel a ser exercido pelos Cefets. As discussões relacionadas à separação entre ensino médio regular e ensino profissional tiveram como uma das causas a própria qualidade do ensino ministrado por aquelas instituições, que passaram a ser procuradas por candidatos que não pretendiam dar sequência ao ensino profissional, mas, prepararem-se adequadamente, para o ingresso no ensino superior tradicional. Como o ensino médio regular estava a cargo, prioritariamente, dos estados, que nem sempre contavam com instituições com a mesma qualidade dos Cefets, estes começaram a ser utilizados como ponte para a graduação, deturpando sua finalidade original.

Pacheco e Rezende (2009) relatam que,

durante a década de 90, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornam-se Cefet, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994. Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Apesar da resistência dessas instituições, a separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para a educação superior acentuam as segmentações existentes. Grande parte do esforço pedagógico passa a ser direcionado ao acompanhamento dos cursos de ensino médio como objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de Tecnologia cada vez mais fragmentados. Após sete anos de embate, em 2004 inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio seguida, em 2005, da alteração na lei que vedava a expansão da rede federal (p. 7-8).

Em 2008, uma nova mudança foi introduzida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro (BRASIL, 2008), que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os Cefets de todo o país foram transformados em Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e alguns foram integrados para formar uma só instituição (art. 5º). O quadro constante do Anexo A mostra como foi feita essa reestruturação.

As únicas exceções ficaram por conta dos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Cefet – RJ e de Minas Gerais – Cefet - MG, que não foram transformados em IFs, permanecendo como entidades autárquicas, ligadas ao MEC. A maioria dos colégios agrícolas e agrotécnicos vinculados às universidades federais também não foi incorporada pelos IFs (BRASIL, 2008).

As finalidades dos IFs também foram modificadas, conforme descreve o Art. 7º²⁰ da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Pela nova legislação, os IFs podem ministrar cursos profissionalizantes em todos os níveis, desde o básico (formação inicial e continuada de trabalhadores) até a pós-graduação *stricto sensu*, desde que, no mínimo, 50% das vagas sejam destinadas ao ensino Técnico de Nível Médio, e 20%, aos cursos de licenciatura. Trata-se, portanto, de uma estrutura separada e paralela à do ensino regular, voltada essencialmente para a formação profissionalizante, com exceção do ensino médio, em que as matérias regulares são ministradas em conjunto com as específicas. Apesar da abrangência, é necessário compreender a

²⁰ Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de Cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II- ministrar Cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de Escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III- realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV- desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI- ministrar em nível de educação superior:

a) Cursos superiores de Tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobre tudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) Cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) Cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) Cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e Tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

natureza dessas novas instituições, comprometidas, prioritariamente, com a profissionalização do indivíduo, com seu preparo para atuação plena no mundo do trabalho.

Conforme Silva (2009),

não se trata de um conjunto aleatório de Cursos. O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa. O que está posto para os institutos federais é formação para o exercício profissional tanto para os trabalhadores que necessitam para a realização de suas atividades profissionais de formação em nível superior, como para os que precisam da formação em nível médio técnico, como para aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas, ao mesmo tempo, as atividades de pesquisa e extensão estão diretamente relacionadas ao mundo do trabalho (p. 23).

Silva (2009) ressalta que a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se origina, em grande parte, “das 19 Escolas de aprendizes artífices, instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha.” (p. 7).

Apesar de estabelecidas como autarquias, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, as instituições da rede federal, descritas anteriormente, devem obedecer à legislação federal estabelecida pelo MEC, apesar de deterem algumas prerrogativas internas de autorregulamentação. As normas incluem a sujeição ao sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o que as torna semelhantes às instituições regulares de ensino superior.

A esse respeito, Silva (2009) comenta que,

é importante ressaltar que as autarquias são entes administrativos autônomos, mas não são autonomias, pois não podem legislar para si, devem seguir as leis instituídas pela entidade que a criou. Seus bens e receitas não se confundem com as do órgão da administração direta a que estão vinculadas. Tornam-se, portanto, titulares de interesses públicos, sujeitas a encargos e direitos e detentoras de poderes e deveres, prerrogativas e responsabilidades, na execução descentralizada de atividades típicas da administração pública. Trata-se, portanto, de instituição pública-estatal dotada de determinado grau de autonomia limitada aos objetivos definidos pelo Estado através de políticas públicas vinculados a sua natureza (p. 18).

No âmbito do nível superior, as diretrizes dos IFs também são essencialmente pragmáticas e dirigidas para o preparo de trabalhadores qualificados e habilitados para o mercado. Com esse objetivo, estabelecem a integração constante entre teoria e prática, já que sem essa compreensão, corre-se o risco de dispersão dos conhecimentos, como, eventualmente, ocorre na rede regular de ensino.

Segundo Silva (2009),

é importante observar que tal diretriz é absolutamente válida para os cursos da educação superior. Apesar de este ser um nível de ensino em que a profissionalização é inerente, muitas vezes seus projetos são tão apartados da concretude do mundo do trabalho que seus egressos têm dificuldade de se compreender enquanto trabalhadores profissionalizados. Na mesma direção, há de se notar que os cursos de licenciaturas, os bacharelados e engenharias deverão circunscrever as áreas do conhecimento relacionadas às ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Essas mesmas observações cabem para os Cursos de especialização *lato sensu* e, no caso da pós-graduação *stricto-sensu*, torna relevante à oferta de mestrados e doutorados profissionais (p. 24).

A polêmica gerada pela LDB (BRASIL, 1996) e pelo Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) que estabelecia uma ruptura entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, foi, particularmente, ativa nas escolas agrotécnicas. Até por suas peculiaridades, essa divisão contrariava seus objetivos primordiais, que era a formação técnica voltada para o campo, com público-alvo específico. Um dos principais problemas enfrentados era a dificuldade encontrada pelos egressos para a continuidade dos seus estudos, já que precisariam cursar, também, o ensino médio, para o acesso ao ensino superior.

Diferentemente do ensino técnico e tecnológico urbano, as escolas agrotécnicas, situadas em regiões economicamente alicerçadas na produção agropecuária, estão intimamente ligadas à cultura do campo, o que as distancia de maneira significativa da cultura industrial, para a qual a estrutura dos Cefets havia sido montada.

Com a reestruturação realizada em 2008, as escolas agrotécnicas transformadas em *campi*, visam atender às especificidades locais e à necessidade de formação de profissionais integrados com a realidade social, cultural e econômica de cada região. Apesar dos avanços legais, trata-se de uma situação que traduza complexidade e a busca de organicidade das ações, programas e políticas, de modo a garantir a universalização do ensino obrigatório de quatro a dezessete anos, até 2016.

2.3 A Função Social do Ensino Agrotécnico

Apesar dos dilemas sobre as relações entre educação e trabalho, já relatados neste capítulo, Saviani (2007) refere-se à importância do ensino médio na preparação do indivíduo para a vida e para o mercado de trabalho, simultaneamente. Segundo o autor, no ensino fundamental a relação entre educação e trabalho é mais sutil e implícita, pois visa-se uma formação generalista, a criação de um alicerce básico de conhecimentos sobre os quais os demais serão construídos. Já no ensino médio, essa associação deve ser mais direta, tanto para solidificar o conhecimento adquirido quanto para aproximar o conhecimento teórico de sua aplicação prática. O autor esclarece:

Assim, no Ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula como processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Observa-se que Saviani (2007) reforça a importância da educação generalista em uma etapa (ensino fundamental) e da educação aplicada em outra (ensino médio), o que permite que o aluno construa uma ponte de comunicação entre teoria e prática. Essa compreensão é indispensável para que o indivíduo apreenda não só a razão do saber, mas também suas finalidades (construção pessoal, integração social, desenvolvimento profissional, etc.)

Depois de algumas mudanças na legislação, que havia descaracterizado seus objetivos, as escolas técnicas, transformadas em institutos federais, retomaram sua proposta de formação profissional, atualmente atuando em três níveis: técnico, médio e superior. Conforme Castro (2003), essa mudança foi extremamente positiva para os jovens das classes menos elitizadas, pois oferece-lhes a oportunidade de profissionalização, sem excluir a possibilidade de uma continuidade futura nos estudos. Segundo o autor, o esforço para melhoria das escolas técnicas provocou um aumento na clientela de classe alta, mais interessada no preparo para o vestibular do que na profissionalização.

Castro (2003) expõe:

Com a reforma do ensino técnico que separou a parte profissional da acadêmica, só vai hoje para o curso técnico quem está realmente interessado em uma profissão. O desinteresse das elites pelo lado profissional abre vagas para os mais pobres, que antes não conseguiam competir (em "vestibulinhos" com mais de dez candidatos por vaga) (p. 20).

Essa reestruturação afetou menos as escolas agrotécnicas, que mantiveram seu caráter local, atendendo a alunos que moram na região, tanto que a maioria de suas unidades estão instaladas em municípios afastados das capitais e em locais onde a economia é, prioritariamente, baseada na agropecuária. O fato de atendermos três níveis de ensino favorece a ampliação da clientela, podendo suprir a demanda educacional das diversas faixas etárias.

A pesquisa de Souza (2009), realizada em 2008, na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia-MG, com 167 alunos do Curso Técnico em Agropecuária em concomitância com o ensino médio mostrou que 77,97% deles provinham de famílias que trabalhavam na área rural. Desses, após a conclusão do Curso Técnico, 66,42% pretendiam seguir a formação superior em especial os cursos de agronomia, veterinária e zootecnia, 22,13% trabalhar na área rural, e 7,63% pretendiam atuar na propriedade familiar.

Na pesquisa realizada com 23 egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) Catarinense-Câmpus de Sombrio, concluintes de 2007, Souza (2010) obteve resultados um pouco diferentes. Dos pesquisados, 33% haviam nascido na zona rural, mas apenas 21% ainda moravam no campo. Um terço deles estava cursando graduação na mesma área, mas 37% faziam curso superior em outra área profissional. Com a formação obtida, 73% dos egressos já estavam trabalhando, sendo 49% deles em empresas privadas e apenas 6% na propriedade da família, 3% atuavam como profissional liberal e o mesmo percentual, como microempresários. Dos que declararam trabalhar em empresas privadas, 89% já saíram do curso com vaga garantida e 91% declararam que o fato de terem cursado o Ifet representou um referencial muito significativo no mercado de trabalho.

Sobral (2005) efetuou uma investigação com os egressos da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (SC) e suas famílias, entre 1999 e 2002, considerando apenas aqueles que podiam ser enquadrados como agricultores familiares, e um total de 48 famílias. Também nessa região, a maior parte dos egressos (72,9%) não retornou à propriedade familiar depois de concluir o curso.

Desses, 20% faziam curso superior, 25,71% estão desempregados, 28,57% trabalhavam como técnicos agropecuários em outros locais e 25,71%, exerciam outras atividades.

Esses dados permitem observar que não há um padrão geral de comportamento para os egressos dos cursos oferecidos pelas escolas agrotécnicas (atualmente institutos federais) no que se refere ao retorno à propriedade familiar para dar continuidade ao empreendimento. Possivelmente outros fatores podem ser responsáveis pela opção em procurar trabalho em outros locais, tais como a oferta externa de melhor remuneração, o número de membros da família já envolvidos no trabalho da propriedade, as limitadas perspectivas de crescimento no faturamento, ou quaisquer outros que representem um desestímulo para que o aluno invista sua formação na melhoria das condições já existentes.

Por outro lado, o fato de a maioria encontrar colocação no mercado de trabalho com certa facilidade demonstra a qualidade da formação adquirida, seja para os que são contratados por empresas privadas, seja para aqueles que se dedicam ao trabalho como autônomos ou profissionais liberais. O que se confirma pelo baixo índice daqueles que migraram para outras áreas de atuação para trabalhar ou fazer um curso superior.

Dessa forma, as escolas agrotécnicas representam, direta ou indiretamente, uma alternativa importante para o desenvolvimento das camadas populares, características das pequenas propriedades situadas no interior do país. As escolas oferecem não só uma educação de qualidade, incluindo-se a formação profissional para ingresso rápido no mercado de trabalho, mas também um avanço nos níveis de escolarização desses grupos.

No próximo capítulo, para subsidiar a compreensão do *corpus* empírico da pesquisa, serão discutido o Curso Técnico em Agropecuária, a trajetória histórica da Instituição, *locus* da pesquisa e o contexto socioeconômico de Orizona.

CAPÍTULO III

O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA E OS *LOCUS* DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL GOIANO CÂMPUS URUTAÍ E A REGIÃO ORIZONA

O Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí tem formado, historicamente, técnicos e, conseqüentemente, participado da transformação, não só da vida dos estudantes, mas também na Região Sudeste de Goiás, especialmente, no município onde se encontra instalado, Urutaí, incluindo as cidades vizinhas, como é o caso de Orizona, cidade onde residem os alunos desta pesquisa. A forte expressão que é dada ao atual desenvolvimento técnico-científico, neste caso, a agropecuária, modifica o perfil do produtor rural em diferentes aspectos, associado às transformações socioeconômicas que envolvem também os estudantes. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional do Câmpus Urutaí, o instituto vem se preocupando com a formação de seus alunos para os novos desafios, assim sendo percebe-se a necessidade de aperfeiçoamento em diversas áreas, com novas formações que permitam um maior e mais seguro acesso ao mercado de trabalho.

Este capítulo apresenta o sudeste Goiano, na sua conformação geográfica, com destaque para Urutaí e Orizona, com suas histórias, produção e demografia atual e um recorte histórico da constituição do atual IF Goiano Câmpus Urutaí, desde a criação da fazenda modelo até a sua transformação em instituto federal em 2008, ressaltando as principais alterações no status acadêmico ao longo do tempo. Por fim, apresenta-se as principais características do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, ofertado na instituição desde 1977.

3.1 Caracterização Socioeconômica da Região Sudeste de Goiás

Inicialmente, a pecuária serviu apenas para a subsistência e, posteriormente, como mercadoria de comércio e troca com os viajantes, porém, ao longo do tempo, a criação de gado assumiu importante papel na economia goiana. A existência de pastagens naturais e a dificuldade para o desenvolvimento da agricultura e o escoamento da produção excedente para outras regiões facilitaram a expansão da

pecuária como atividade econômica mais adequada às condições de solo e ao clima da região (GALLI, 2005).

Segundo Magalhães (2004), a pecuária apresentava vantagens evidentes em relação à agricultura, dentre elas, a independência das condições climáticas e sazonais, o aproveitamento das pastagens naturais e a facilidade de transporte para comercialização em outras regiões, já que o gado se autotransportava.

A região atualmente denominada Triângulo Mineiro fez parte da Capitania de Goyaz, desde sua criação até 1833, quando foi incorporada a Minas Gerais. Como as principais rotas de ligação do litoral com o interior passavam por essas cidades, foi também na porção sul e sudeste da capitania que começaram a surgir as primeiras atividades agropecuárias comerciais, aproveitando a facilidade de escoamento para os centros consumidores. Essa produção, entretanto, permaneceu incipiente, mais voltada para o abastecimento das cidades próximas, ainda limitada pela dificuldade de transporte para locais mais distantes (MAGALHÃES, 2004).

Somente no final do século XIX, com o início da construção da Estrada de Ferro Goiás (no princípio, Estrada de Ferro Alto Tocantins), essa situação começou a modificar-se, criando uma importante via de acesso dos produtos goianos através da interligação da província com a Estrada de Ferro Mogiana, no entroncamento de Araguari-MG. Apesar das dificuldades derivadas por motivos políticos, em 1913, a ferrovia já havia sido implantada até a Vila de Roncador (atual Ipameri), o que significou um impulso para o desenvolvimento do estado (CAMPOS JR., 2004).

Chaui (1997) assinala que,

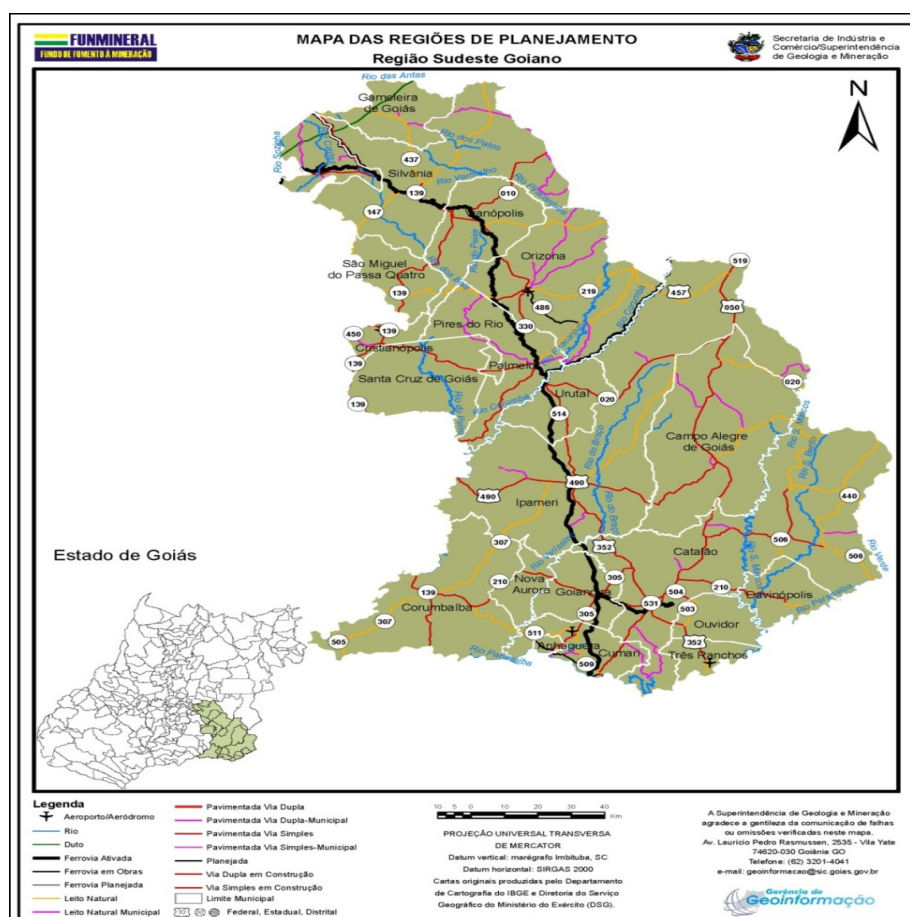
a implantação da estrada de Ferro em Goiás e a construção de rodovias favoreceram o crescimento deste movimento migratório e intensificaram a ocupação econômica do Estado. A melhoria dos meios de transporte e comunicação arrancou Goiás do isolamento físico e econômico em que se encontrava. Com a Estrada de Ferro, os grilhões que prendiam a economia agrícola regional a uma situação de estagnação começaram a ser quebrados ao ritmo da expansão dos trilhos. Ao lado da pecuária, a agricultura começou a se organizar com a atividade mercantil. Os produtos primários, que antes apodreciam na roça por falta de transporte para escoá-los, passaram a ser largamente explorados (p. 107).

A Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder representaram outro marco favorável ao desenvolvimento de Goiás. Com suas ideias desenvolvimentistas e de integração do território nacional, Vargas nomeou o médico Pedro Ludovico Teixeira (1891-1979) interventor federal no estado, encerrando-se a fase oligárquica de famílias tradicionais da Cidade de Goiás, que

passaram à oposição política. Uma das primeiras providências de Pedro Ludovico foi nomear uma comissão para estudar a mudança da capital para uma região mais próxima das vias de acesso e mais apropriada para o desenvolvimento futuro do estado. Goiânia foi planejada e construída entre 1933 e 1942 e representou uma mudança profunda nas relações sociais e econômicas de Goiás com o restante do país (CHAUL, 1997; MAGALHÃES, 2004).

A Região Sudeste (figura 8) é formada por 22 municípios, em sua maioria cidades já consolidadas, com mais de cinquenta anos de criação e/ou emancipação. Algumas, como Catalão, Ipameri, Santa Cruz de Goiás²¹ e Silvânia, fizeram parte do desenvolvimento histórico da região. As demais foram, posteriormente, desmembradas desses municípios (tabela 6).

Figura 8 - Mapa da Região Sudeste de Goiás



Fonte: Goiás (Secretaria de Indústria e Comércio) (2010).

²¹ Santa Cruz de Goiás foi elevada à categoria de vila em 1833 e cidade em 1884. No período entre 1943 e 1947 perdeu sua condição de sede, tendo sido incorporada a Pires do Rio-GO. É considerada uma das cidades mais antigas do estado.

Tabela 6 - Goiás - Região Sudeste - Dados Demográficos - 1996-2010

MUNICÍPIO	Pop total			Pop urbana		Pop rural		Criação
	1996	2010	%Va r.	N	%	N	%	
Anhanguera	861	1017	18,12	955	93,90	62	6,10	1955
Campo Alegre de Goiás	4.621	6.057	31,08	4.494	74,20	1.563	25,80	1953
Catalão	58.507	86.597	48,01	81.020	93,56	5.577	6,44	1859
Corumbaíba	5.970	8.164	36,75	6.303	77,20	1.861	22,80	1912
Cristianópolis	2.665	2.933	10,06	2.472	84,28	461	15,72	1953
Cumari	3.095	2.961	-4,33	2.419	81,70	542	18,30	1947
Davinópolis	2.079	2.050	-1,39	1.398	68,20	652	31,80	1963
Gameleira de Goiás ²²	-	3.275		1.094	33,40	2.181	66,60	1998
Goianira	5.157	5.268	2,15	4.542	86,22	726	13,78	1931
Ipameri	21.975	24.745	12,61	21.337	86,23	3.408	13,77	1880
Leopoldo de Bulhões	7.763	7.875	1,44	4.843	61,50	3.032	38,50	1948
Nova Aurora	1.898	2.069	9,01	1.880	90,87	189	9,13	1953
Orizona	13.068	14.292	9,37	7.981	55,84	6.311	44,16	1906
Ouvidor	4.013	5.446	35,71	4.795	88,05	651	11,95	1953
Palmelo	2.177	2.339	7,44	2.216	94,74	123	5,26	1953
Pires do Rio	25.094	28.691	14,33	27.018	94,17	1.673	5,83	1930
Santa Cruz de Goiás	3.114	3.142	0,90	981	31,22	2.161	68,78	1759
São Miguel do Passa Quatro	2.980	3.761	26,21	2.076	55,20	1.685	44,80	1988
Silvânia	18.761	19.096	1,79	12.679	66,40	6.417	33,60	1833
Três Ranchos	2.660	2.817	5,90	2.486	88,25	331	11,75	1953
Urutaí	2.870	3.058	6,55	2.165	70,80	893	29,20	1947
Vianópolis	9.519	12.549	31,83	9.164	73,03	3.385	26,97	1948
TOTAL	198.847	248.202	24,82	204.318	82,32	43.884	17,68	
Goiás	4.514.967	6.004.045	32,98	5.421.069	90,29	582.976	10,75	
%Goiás	4,40	4,13		3,77		7,53		

Fonte: Goiás / Seplan / Sepin (2011); IBGE (2011).

Nota-se que, nos últimos anos, o crescimento populacional da região foi menor do que a média do estado (24,82% e 32,98%, respectivamente), fenômeno que pode ser explicado pela migração dos habitantes da região para outras cidades, em busca de oportunidades de estudo e trabalho. A população rural ainda representa parcela importante da população 17,68%, superando a média estadual (10,75%), sendo composta por 43.884 habitantes. Mesmo assim, o Sudeste possui apenas 4,13% da população total de Goiás (IBGE, 2011).

A agropecuária é a principal fonte de renda da região. Na tabela 7, apesar de a indústria aparecer como importante setor econômico, com um crescimento de 246,21% entre 2000 e 2008, trata-se, na realidade, do surgimento de novos estabelecimentos agroindustriais, de beneficiamento dos produtos agrícolas e pecuários, o que justifica, também, o crescimento acentuado do setor de comércio,

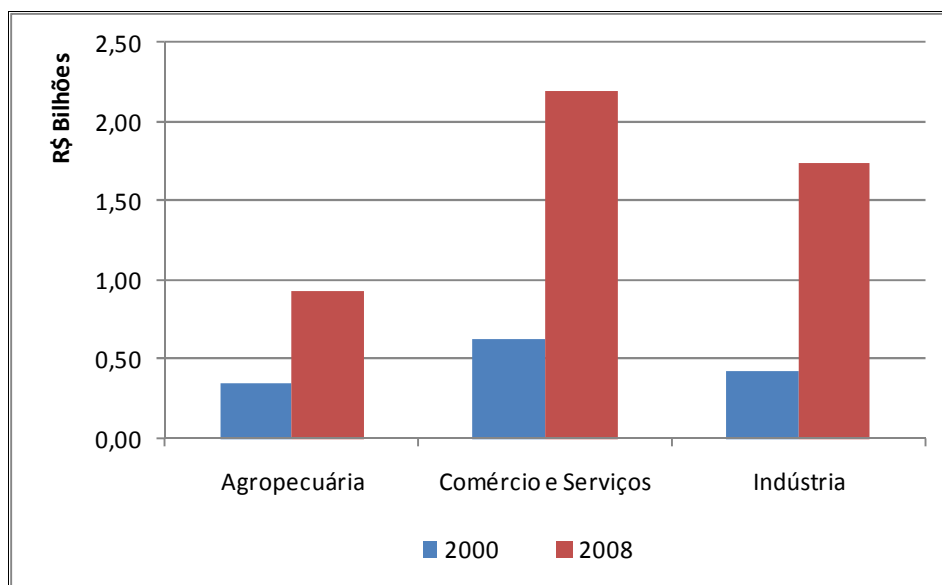
²² Alguns dados sobre Gameleira de Goiás não estão disponíveis por tratar-se de município instalado em 2001.

responsável pela alimentação da cadeia produtiva e pelo escoamento dos produtos com valor agregado (figura 9).

Tabela 7 - Goiás - Região Sudeste - Produto Interno Bruto municipal por setor (em R\$ milhões) - 2000-2008

MUNICÍPIO	Agropecuária			Comércio			Indústria		
	2000	2007	%Var	2000	2007	%Var.	2000	2007	%Var
Anhanguera	0,24	1,05	332,15	2,50	5,77	130,99	0,30	0,63	110,38
Campo Alegre de Goiás	40,75	97,54	139,35	15,47	46,59	201,25	2,25	9,91	340,50
Catalão	64,11	173,50	170,64	278,26	1232,27	342,85	296,01	1367,69	362,05
Corumbáiba	8,77	33,00	276,39	30,53	81,39	166,60	22,38	73,32	227,63
Cristianópolis	2,94	7,22	145,66	6,01	13,00	116,19	1,17	2,49	112,22
Cumari	4,26	15,38	261,09	5,82	13,47	131,61	0,71	2,17	205,03
Davinópolis	2,09	7,41	254,05	3,50	8,58	145,37	0,68	2,80	313,36
Gameleira de Goiás		33,54			13,91			2,77	
Goianira	4,25	12,32	190,05	10,77	26,01	141,39	1,14	3,72	225,37
Ipameri	59,01	161,36	173,44	56,00	157,41	181,12	9,73	42,65	338,29
Leopoldo de Bulhões	22,22	30,72	38,28	14,70	28,54	94,16	2,46	5,04	104,83
Nova Aurora	1,43	5,53	287,88	3,99	10,29	157,65	0,80	1,56	95,22
Orizona	25,14	82,78	229,30	26,83	75,62	181,86	9,85	28,76	191,85
Ouvidor	2,37	7,49	215,86	18,36	34,23	86,45	30,13	80,24	166,31
Palmelo	0,55	1,67	201,18	4,40	9,84	123,74	1,77	1,28	-27,61
Pires do Rio	8,46	29,94	253,94	66,06	193,58	193,05	34,20	82,23	140,44
Santa Cruz de Goiás	7,12	33,52	370,60	5,10	14,56	185,54	1,35	2,03	49,97
S Miguel do Passa Quatro	11,27	23,71	110,45	6,40	16,57	158,99	0,99	2,63	166,83
Silvânia	60,42	107,77	78,37	42,30	117,04	176,70	5,65	14,04	148,56
Três Ranchos	0,89	3,83	330,47	6,96	15,96	129,31	0,87	2,07	136,70
Urutaí	3,42	19,33	464,63	5,62	13,26	135,86	0,70	1,99	185,75
Vianópolis	24,54	47,55	93,74	23,92	65,30	172,96	5,25	14,52	176,29
Total	354,26	936,18	164,27	633,48	2193,19	246,21	428,40	1744,54	307,22
Goiás	3237,26	8453,36	161,13	14325,76	40138,64	180,19	5551,67	17261,64	210,93
% de Goiás	10,94	11,07		4,42	5,46		7,72	10,11	

Fonte: Goiás/Seplan/Sepin (2011).

Figura 9 - Goiás - Região Sudeste - evolução do PIB Setorial 2000-2007

Fonte: Goiás/Seplan/Sepin (2011).

Nota-se que as cidades menos populosas tiveram um maior aumento no PIB da Agropecuária no período consultado. Uma causa provável é o melhor aproveitamento das terras, pela utilização de técnicas mais atualizadas, ou a entrada destas em áreas na produção comercial, que antes estariam voltadas para a produção de subsistência ou apenas atuando no comércio informal local. Coincidentemente ou não, em sua maioria, foi nos municípios com maior percentual de população rural, os aumentos foram mais acentuados.

As principais culturas obedecem às características de clima e solo, semelhantes às encontradas no Triângulo Mineiro, por exemplo, (tabela 8). Além dos produtos tradicionais, há, também, importantes produções de banana, maracujá, laranja e palmito, além de outras de menor expressão econômica.

Tabela 8 - Goiás - Região Sudeste - principais produtos agrícolas (em mil toneladas) - 2009

MUNICÍPIO	Algodão	Café	Feijão	Mandioca	Milho	Alho	Soja	Tomate	Trigo
Anhanguera				0,45	0,18	2,25			
C. Alegre de Goiás	6,56	3,90	7,45	2,50	51,28		165,00	9,12	2,16
Catalão	0,41	1,23	3,40	4,50	117,60	0,24	235,62	8,00	6,30
Corumbaíba				0,27	3,60		11,01		
Cristianópolis				0,22	2,25		4,05	5,23	
Cumari				1,92	1,76		1,12		

Davinópolis				0,56	0,33		0,75		
Gameleira de Goiás			1,82	1,62	15,00		73,50	47,00	
Goiandira		0,05		0,60	0,33		1,10		
Ipameri	6,78	1,50	2,64	4,00	116,06	2,17	208,94	4,50	1,38
Leopoldo Bulhões		0,01	0,51	1,80	4,29		13,50	13,75	
Nova Aurora				1,92	0,38		0,00		
Orizona		0,01	0,35	5,40	35,10		67,62	47,50	
Ouidor		0,09		1,50	2,10		0,77	0,60	
Palmelo				0,15	1,02		0,75		
Pires do Rio				0,27	4,20		9,00	0,75	
S. Cruz de Goiás				0,81	3,50		27,00	4,75	
S. M. Passa Quatro			1,16	0,63	20,00		33,00	26,60	
Silvânia	1,64		6,70	4,50	56,25		159,00	71,93	1,50
Três Ranchos				0,75	0,60		0,75		
Urutaí				0,14	3,15		9,00		
Vianópolis			1,07	1,80	19,35		78,00	9,58	2,60
Totais	15,39	6,79	25,10	36,31	458,33	4,66	1099,49	249,30	13,94
Goiás	227,31	18,80	261,93	355,29	4980,61	21,26	6809,19	1427,14	84,47
%Goiás	6,77	36,12	9,58	10,22	9,20	21,92	16,15	17,47	16,50

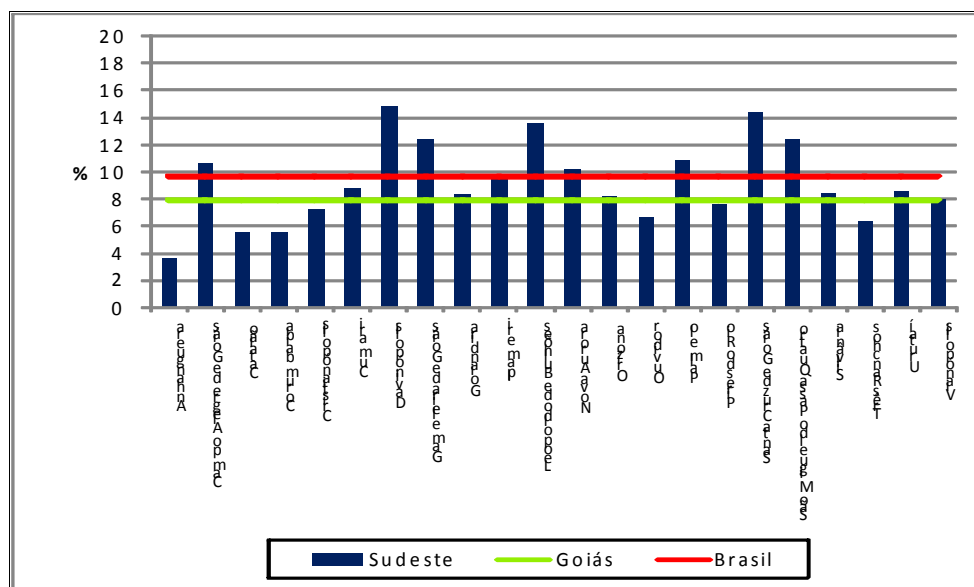
Fonte: IBGE (2011).

A região destaca-se na produção pecuária, principalmente de aves e de leite (tabela 8). Não por acaso, esses dois produtos são característicos de pequenas propriedades e, no caso das aves, da parceria entre indústria e produtor. Essa parceria se dá por meio da terceirização, uma vez que a indústria fornece os pintos, aração, a assistência técnica e a orientação para construção dos galpões e, como contrapartida garante a aquisição dos animais prontos para abate.

No caso da produção leiteira, a pesquisa realizada pela Federação da agricultura do Estado de Goiás em 2007 (FAEG, 2009), mostrou que se trata de uma atividade eminentemente familiar. Segundo os dados dessa pesquisa, em 98,0% das propriedades, a atividade é administrada, apenas, pelo proprietário ou por ele e sua família. Esses dados são compatíveis com os resultados do Censo Agropecuário de 2006, que apontam a agricultura familiar em Goiás como responsável por 42,52% da produção leiteira e representa 62,36% dos estabelecimentos dedicados a essa atividade. E mais: do total de estabelecimentos da agricultura familiar recenseados

pele IBGE, em 2006, quase metade (48,74%) trabalhavam com a produção de leite (IBGE, 2006).

Figura 10 - Goiás - Região Sudeste - Índice de Analfabetismo - 2010



Fonte: IBGE(2012).

Tabela 9 – Goiás – Região Sudeste – rebanho pecuário - 2009

MUNICÍPIO	Bovinos (cabeças)	Suínos (cabeças)	Aves (cabeças)	Leite (em litros)
Anhangüera	4.900	340	680	1.200
Campo Alegre de Goiás	71.000	1.700	20.000	14.400
Catalão	166.500	8.800	350.000	68.850
Corumbáiba	145.000	2.500	14.000	39.525
Cristianópolis	14.700	3.170	3.600	6.000
Cumari	61.000	570	6.500	17.440
Davinópolis	31.000	1.330	15.500	8.250
Gameleira de Goiás	22.000	4.100	10.000	7.800
Goianira	48.200	1.800	15.000	10.560
Ipameri	193.500	19.000	72.000	51.850
Leopoldo de Bulhões	35.300	12.650	980.000	13.200
Nova Aurora	31.300	540	1.800	5.770
Orizona	147.000	9.930	950.000	77.500
Ovidor	28.000	1.800	7.800	8.000
Palmelo	3.300	1.250	265.000	1.600
Pires do Rio	87.000	3.900	2.500.000	27.000
Santa Cruz de Goiás	72.000	5.100	135.000	30.000
S Miguel do Passa Quatro	32.500	3.380	16.500	13.000
Silvânia	10.000	14.000	62.000	46.000
Três Ranchos	16.000	850	3.600	3.900
Urutaí	50.000	3.650	2.636.000	15.000
Vianópolis	57.000	5.050	14.500	20.000
Totais	1.327.200	105.410	8.079.480	486.845
Goiás	20.874.943	1.929.062	42.988.052	3.003.182
% de Goiás	6, 36	5, 46	18, 79	16, 21

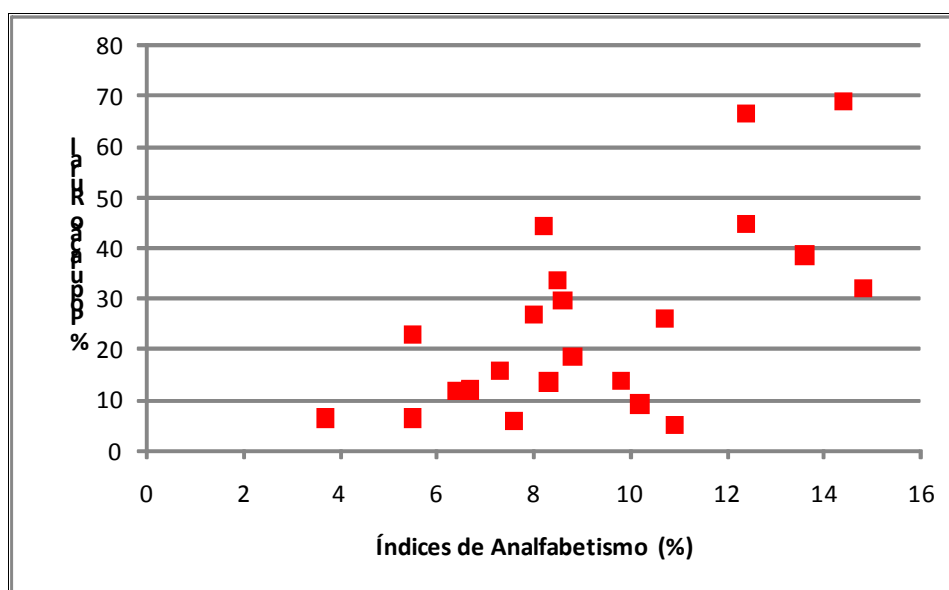
Fonte: IBGE(2011).

Segundo o Censo de 2010, na maioria das cidades que compõem a região, os índices de analfabetismo são inferiores à média nacional, como pode ser visto na figura 10. Em apenas 9 das 22 cidades, os índices de analfabetismo superam essa média. Uma ressalva a ser feita é que as pesquisas oficiais não levam em consideração o analfabetismo funcional, ou seja, pessoas que, apesar de saberem, minimamente, ler e escrever, ou que se declararam como alfabetizadas, não conseguem compreender totalmente os textos lidos nem têm desenvoltura para elaborar uma redação.

A comparação dos índices de analfabetismo da região com a média do estado, que é de 7,95%, mostra que os municípios apresentam situações bastante distintas. Em 15 dos 22 municípios da Região Sudeste, os índices de analfabetismo superam a média de Goiás.

Ao contrário do que se poderia supor, não há uma correlação significativa entre esses índices e o percentual da população rural (figura 11) ($r^2=0,6447$). Entretanto, as três cidades que apresentam maiores índices de analfabetismo – Davinópolis (14,8%), Santa Cruz de Goiás (14,4%) e Leopoldo de Bulhões (13,6%) - também possuem um percentual alto de população rural: respectivamente, 31,90%, 68,78% e 38,56%.

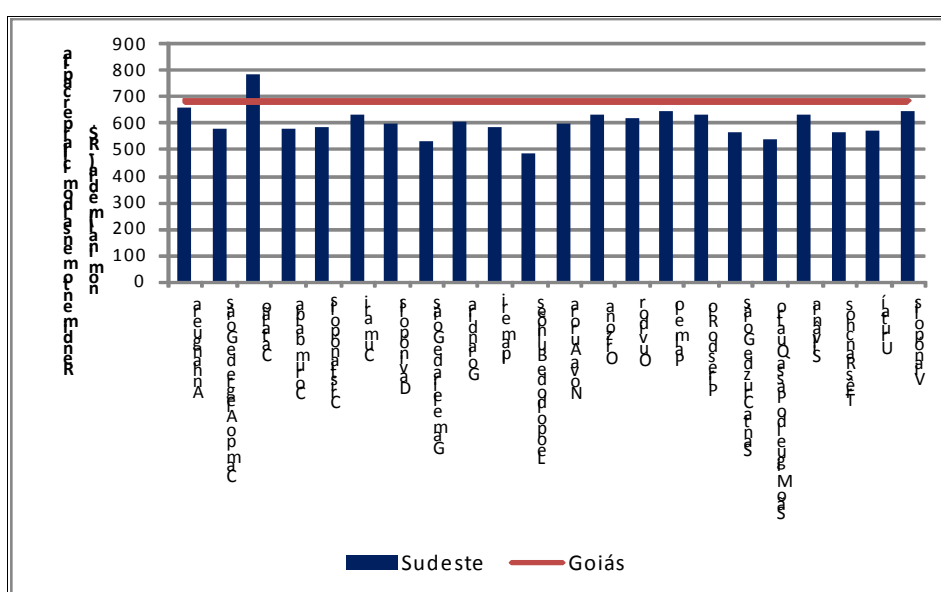
Figura 11 - Goiás - Região Sudeste - Correlação entre índice de analfabetismo e população rural - 2010



Fonte: IBGE (2012).

Outro fator que poderia influenciar os índices de analfabetismo é a renda média mensal das famílias, calculada pelo IBGE e divulgada no Censo Demográfico de 2010. Com exceção de Catalão, maior cidade da região, todas as demais apresentam renda média mensal abaixo da média de Goiás, como mostra a Figura 12. Esse indicador mostra uma maior homogeneidade entre as cidades do Sudeste Goiano.

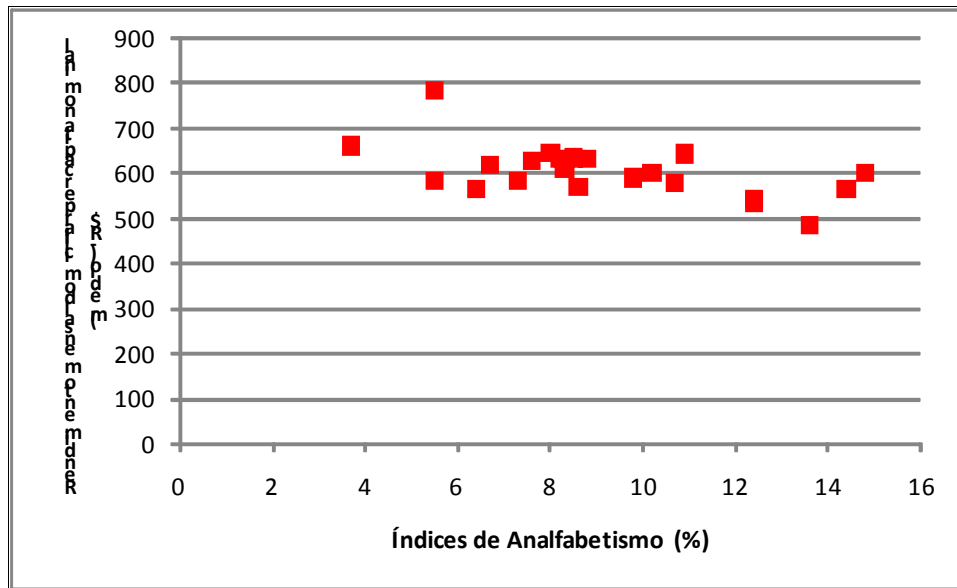
Figura 12 - Goiás - Região Sudeste - renda mensal domiciliar per capita nominal (média) - 2010



Fonte: IBGE (2012).

A figura 13 mostra que, também, entre esses fatores não há uma correlação significativa ($r^2=0,57$). Apesar disso, as três cidades que apresentam menores rendas mensais *percapita* também possuem índices de analfabetismo elevados: Leopoldo de Bulhões (R\$ 485,00 e 13,6%), Gameleira de Goiás (R\$ 586,00 e 12,4%) e São Miguel do Passa Quatro (R\$ 542,00 e 12,4%).

Figura 13 - Goiás - Região Sudeste - correlação entre índice de analfabetismo e renda média mensal domiciliar percapita - 2010

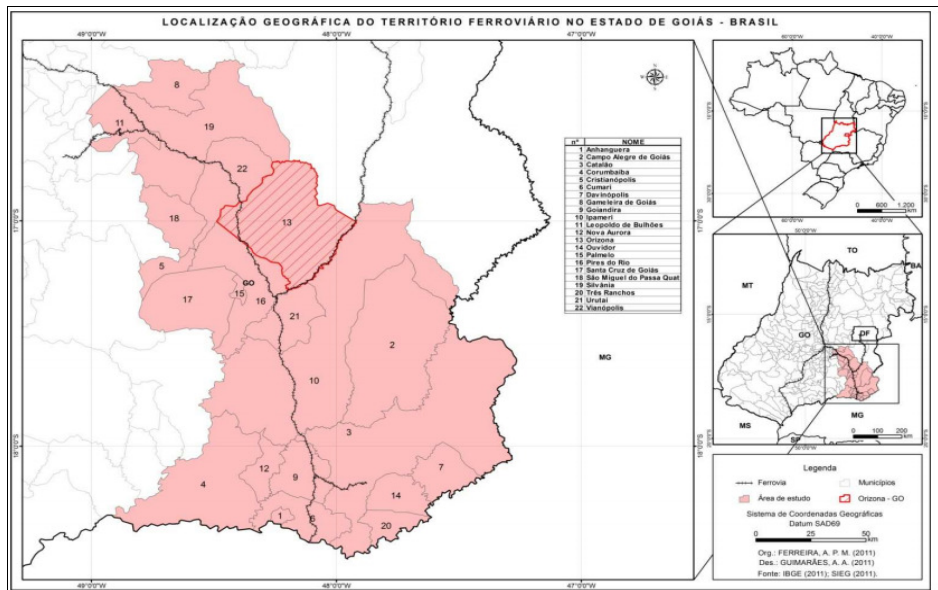


Fonte: IBGE, (2012);Goiás/Seplan/Sepin (2011).

3.2 O Município de Orizona e suas Características

O município de Orizona está localizado na região Sudeste do Estado de Goiás e Centro-Oeste do Brasil, com uma área de 1.972,865km² (Goiás/Seplan, 2009) representando 0,34% da área total do estado.

Figura 14 - Localização do território da estrada de ferro no Estado de Goiás



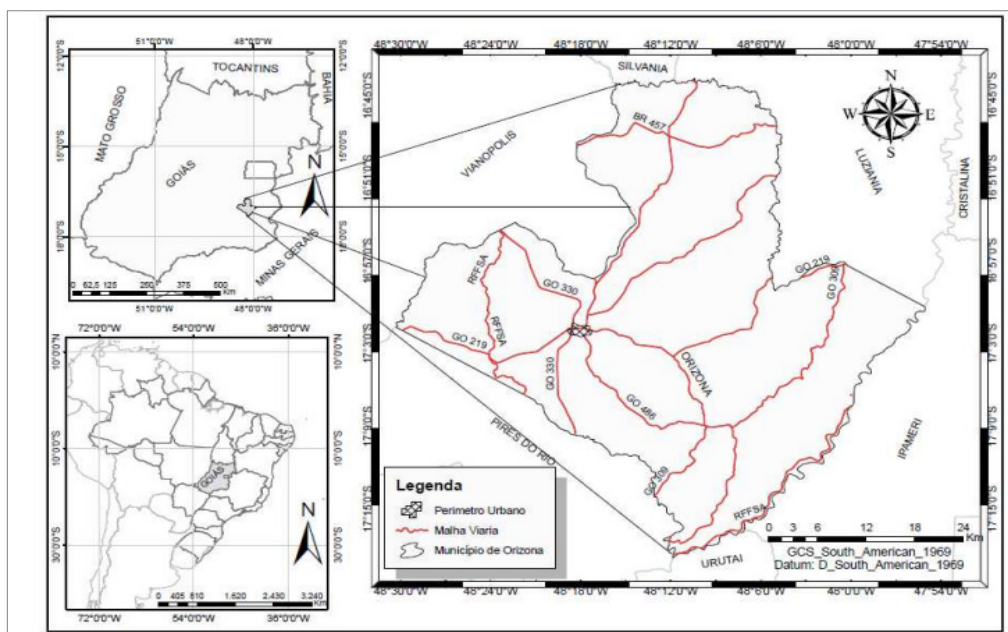
Fonte: Org. FERREIRA, A.P.M.

No município, aconteceram várias transformações decorrentes de implementações no modo de produzir, advindos da consolidação da modernização da agricultura na década de 1970. No Centro-Oeste, mais especificamente no Estado de Goiás, o município de Orizona é um caso típico, em que ocorrem a modernização da agricultura estendeu-se ao campo. O município de Orizona, desde sua origem até os dias atuais, tem no setor agropecuário um elemento de representatividade, até porque essa é a atividade que sempre sustentou a economia no município. Anteriormente à década de 1980, o espaço agrário de Orizona era composto pela vegetação nativa do Cerrado, áreas de pastagens naturais e aquelas em que se realizavam as atividades agrícolas de pequena extensão.

O território da estrada de ferro, no qual está inserido a cidade de Orizona, segundo a Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás (Goiás/Seplan-GO), possui uma área de 25.120,227km², correspondente a 7,39% do Estado de Goiás, como pode ser visualizado na figura 14. A população, era de 186.896 habitantes, o correspondente a 4,64% da população do estado. Segundo a Seplan, a população urbana do território era de 163.092 habitantes, ao passo que nas áreas rurais esse número era de 49.160 habitantes. O território da estrada de ferro era muito importante na produção de grãos. No ano de 2006, produziram-se 1.223.406 toneladas e, no ano de 2009, produziram-se 1.694.330 toneladas, um crescimento de cerca de 5 mil toneladas em três anos, ao passo que no Estado de Goiás, a produção de grãos no ano de 2006 foi de 10.581.453 toneladas e, em 2009 de 13.313.506 toneladas, um aumento de menos de 3 mil toneladas (IBGE, 2006; 2009). Estes números evidenciam a política adotada pelo estado nas últimas décadas, com a modernização do campo e aumento das monoculturas em detrimento da diversificação da produção agrícola.

Segundo dados da Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás (Seplan), o município de Orizona localiza-se a 138km de Goiânia, capital do estado e faz divisa com os municípios de: Luziânia (nordeste), Silvânia (norte), Vianópolis (noroeste), Pires do Rio (sudoeste), Ipameri (sudeste) e Urutaí (sul), como mostra a figura 15.

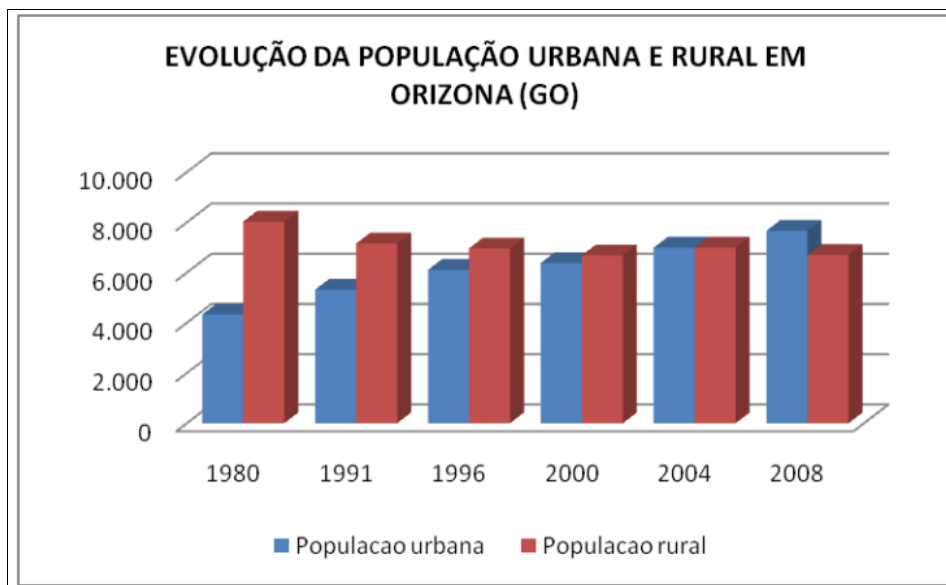
Figura 15 - Localização do município de Orizona no Estado de Goiás - 2009



Fonte: Base de dados vetoriais do Sieg – Disponível em: www.sieg.go.gov.br
Org. Renato A.Martins.

De acordo com o IBGE (2010), Orizona foi fundada no ano de 1850. Com a vinda de migrantes agricultores, oriundos, sobre tudo de Minas Gerais, formou-se o povoado de Campo Formoso. Em 1890, o povoado tornou-se distrito do município de Santa Cruz de Goiás. O distrito emancipou-se no ano de 1943, assumindo, então, o nome atual de origem latina (Ori=arroz+zona=região), pois, na época, o município era um dos grandes produtores de arroz do Estado de Goiás.

O Censo IBGE (2010), mostra que o município de Orizona possuía 14.292 habitantes, 7.981 vivendo nas áreas urbanas e 6.311, nas áreas rurais. Os dados mostram que, na última década, a população urbana aumentou, ao passo que a rural decresceu. No Censo IBGE (2000), o município contava com população total de 13.067 habitantes, 6.382 nas áreas urbanas e 6.685 nas áreas rurais. O município de Orizona era um dos poucos municípios brasileiros que possuíam população rural maior do que a urbana, mas com o incentivo ao agronegócio em detrimento da agricultura camponesa, essa realidade vem mudando. Ferreira (2011), estudando o papel da escola Família Agrícola (Efaori) no município, afirma que “as EFAs, aliadas aos movimentos sociais, lutam, justamente, para que isso não continue a ocorrer.” (p. 94). A figura 16 a seguir mostra essa evolução.

Figura 16 - Evolução da população urbana e rural em Orizona-GO

Fonte: Goiás/Seplan, 1980-2008.

Essa realidade encontra-se diretamente ligada ao processo de ocupação atual no município de Orizona como sul do estado. Devido a sua proximidade com a Região Sudeste, e por ser uma área em que os trilhos da Estrada de Ferro de Goiás estavam assentados, tornou-se o primeiro local do Estado de Goiás a responder pelas demandas de produtos primários do Sudeste. Neste sentido, Orizona começou a articular-se com as demais regiões, em busca da inserção no mercado agrícola.

Contudo, o processo de ocupação foi marcado por lutas e resistências, envolveram trabalhadores rurais e grandes fazendeiros. O embate no campo orizonense recebeu o nome de “Luta do Arrendo”, que ocorreu entre os anos de 1950 e 1951, em uma área denominada Campo Limpo, caracterizada pela presença de grandes propriedades (LOUREIRO, 1988). A luta consistiu na reivindicação dos pequenos produtores pela redução da taxa de arrendamento de 50% para 20% da produção. Os pequenos produtores trabalhavam nessas terras em sistema de parceria, e o fazendeiro, no final da colheita, recebia 50% da safra colhida em sua propriedade, participando do processo produtivo apenas com a preparação do solo para o plantio, pois o restante dos custos da produção ficava a cargo do parceiro.

Ao saberem da existência de um artigo na Constituição Estadual de Goiás, que fixava a taxa do arrendamento, em no máximo 20% da produção, os pequenos produtores começaram a organizar-se, reivindicando os seus direitos (LEMES, 2010). O apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi fundamental para a

organização do movimento. Os produtores organizavam-se na época da colheita e pressionavam os fazendeiros, de modo que não permitindo que se apropriassem de parcela superior que 20% da produção. No primeiro ano, em 1950, o movimento conseguiu ser atendido em seus objetivos. Já no ano seguinte, os fazendeiros organizaram-se e, com o apoio do poder local, conseguiram reprimir o movimento com a ajuda de policiais provenientes da capital. A partir do momento em que esses produtores começaram a perder força, o próprio PCB, também, retirou seu apoio ao movimento.

Loureiro (1988) aponta que,

os atingidos pela repressão foram os camponeses e alguns simpatizantes. Ninguém do Partido [PCB] foi preso ou espancado, camponeses, sim. Eram espancados o marido, a mulher e os filhos. Gente ficou aleijada, muita criança sem leite, sem comida, porque os pais estavam fugidos, presos ou doentes de pancada. Em Orizona, um dentista ficou aleijado. Ele só dava alguma ajuda aos camponeses. Era um simpatizante. Nessa época, o destacamento de polícia foi dobrado, tanto em Orizona como em Pires do Rio. Muitos camponeses fugiram, mas houve prisões e espancamentos (p. 68).

A “Lutado Arrendo” (1950-1951) retrata como se deu, em grande parte, a disputa pelo território e pela produção agrícola no município. Entretanto, as grandes alterações nesse sentido só foram consolidadas a inserção do processo de modernização da agricultura no município, fato que ocorreu na década de 1980.

Desde aquela época, constata-se que as pastagens naturais e plantadas apresentavam-se como principal atividade de uso do solo, confirmando o papel da agropecuária no município. No entanto, observou-se que a pecuária vem sofrendo um declínio nas últimas décadas, sobre tudo, por causa da expansão das lavouras. “As lavouras permanentes e temporárias obtiveram crescimento expressivo após 1985, confirmando que a territorialização do capital provocou mudanças no uso da terra” afirma Matos (2011, p. 235).

Orizona possui algumas especificidades que o diferencia dos outros municípios goianos em relação ao tamanho das propriedades rurais. De acordo com Matos (2011), a maior quantidade de propriedades tem áreas entre 10 e 200 hectares. Segundo o autor, “Esses números demonstram que o município possui uma estrutura fundiária menos concentrada, prevalecendo um número maior de estabelecimentos” (p. 232).

Em consequência da modernização agrícola, o espaço agrário de Orizona, assim como o brasileiro, apresentou mudanças, como aumento da produção, ampliação dos índices de produtividade, entrada de técnicas e insumos modernos, que fizeram com alguns espaços do município, que eram voltados para a agricultura tradicional, se tornassem empresas agrícolas. Com isso, os espaços que apresentavam predomínio de vegetação natural, foram em um curto intervalo de tempo, sendo modificadas.

De acordo com Tavares (2002), com o passar do tempo, e com o agravamento das injustiças sociais, movimentos sociais e associações rurais foram sendo criadas, reconfigurando o espaço agrário do município, entre eles estão as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Centro Social Rural de Orizona (CSRO), Sindicato Rural (SR), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), associações, cooperativas, e a Escola Família Agrícola de Orizona (Efaori), ligada ao CSRO. A educação, dependendo da forma como é conduzida, também constitui reivindicar melhores condições de vida no campo. A luta das famílias camponesas em Orizona, por acesso à terra e contra a exploração dos grandes fazendeiros, há anos travada na “Luta do Arrendo”, reflete a insatisfação com a exploração a que eram e ainda são submetidos. Lutar por uma educação diferenciada para as crianças e jovens do campo reflete, também, a insatisfação de um modelo de educação comprometido com valores burgueses.

Em sua pesquisa de mestrado, Ferreira (2011) esclarece que, de acordo com a Proposta Pedagógica a Efaori, trata-se de,

é uma Escola comunitária, que visa atender filhos de agricultores familiares, assentados e quilombolas da região de Orizona, conveniada com a Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação, e recebe apoio de várias entidades e grupos organizados no município (entidades parceiras) (p. 105).

A Efaori, como uma instituição com proposta de uma educação emancipadora, compreende essas questões e sua política tem influenciado a vida dos jovens, quando eles deixam a escola. A escola como Sistema de Alternância, no qual o estudante permanece uma semana, integralmente, na escola em regime de internato e uma semana com a família, ou seja, no meio socioprofissional. Esta proposta pedagógica evoca uma nova organização curricular que permite o aproveitamento de competências e experiências anteriores. Porém, Lemes (2010)

critica a ação da prefeitura do município em relação ao apoio dado aos estudantes do município que procuram o Curso Técnico do IF Goiano Câmpus Urutaí:

No caso da Efaori, o governo municipal oferece alguns auxílios no que tange as questões físicas e estruturais, muito embora estas sejam precárias. Não se tem, portanto, o apoio integral até mesmo quanto às questões de estímulo para ensino rural dentro da área do próprio município. O governo municipal paga parte do transporte de aproximadamente 60 alunos para o Instituto Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (Ifet) para o ensino médio voltado as questões rurais, sendo que o município possui um estabelecimento nesse sentido, considerado modelo de ensino no segmento rural. Se as condições estruturais fossem compatíveis o município seria capaz de comportar toda a demanda que possui, já que a maioria desses estudantes são filhos de pequenos produtores rurais que buscam estudos voltados para seu meio, até mesmo como estratégia para permanecer no campo (p. 131).

3.3 A Cidade de Urutaí – Origens e Características Atuais

Como já menciona do, a Região Sudeste do Estado de Goiás passou por mudanças socioeconômicas importantes nas primeiras décadas do século XX, com a inauguração do ramo da Estrada de Ferro Goyaz²³, que ligou as cidades de Catalão e Ipameri ao Triângulo Mineiro.

Essa região era, essencialmente, rural e sua produção agropecuária visava, prioritariamente, abastecer as grandes cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, que começavam a ser industrializadas. No trajeto entre os municípios já existentes, foram criadas outras estações, que atendiam à população rural e a pequenos povoados instalados ao longo das antigas estradas, por quais eram transportadas as mercadorias produzidas na região. Segundo Brandão (2005), nas duas primeiras décadas do século XX, quando foi construído o ramal ferroviário, as propriedades situadas entre Ipameri e Catalão eram responsáveis por cerca de 50% do total de arroz produzido no estado e exportado para outros mercados.

Brandão (2005) relata que a chegada da ferrovia trouxe inúmeras transformações na vida de Ipameri, consideradas, na época, indícios de urbanização e desenvolvimento. Em 1913, ano da inauguração da estação, também foi iniciada a construção da primeira hidroelétrica no estado. Nos anos seguintes, chegaram à cidade o primeiro automóvel, o serviço telefônico, o primeiro jornal, a primeira loja

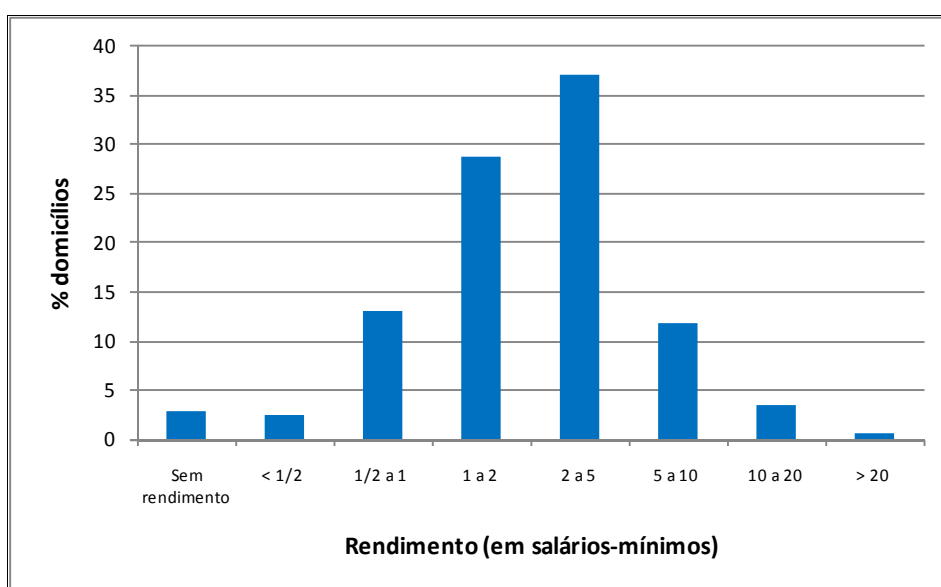
²³ Esse ramo ferroviário pertenceu originalmente à Estrada de Ferro Mogiana até 1904, data de criação da Estrada de Ferro Goyaz.

maçônica, o primeiro time de futebol e a pavimentação de ruas, com sarjetas e meios-fios.

O povoado de Urutaí, localizado a 30km de Ipameri, teve sua estação ferroviária inaugurada em 15 de novembro de 1914. Ao seu redor, intensificou-se a construção de moradias das famílias que haviam migrado de São Paulo, Minas Gerais e da Região Nordeste, para participarem da construção da ferrovia. Além das residências, começaram a serem construídos, também, depósitos para armazenamento dos produtos que, posteriormente, seriam enviados para a Região Sudeste. Em 1915, o arraial foi elevado à categoria de distrito, mas somente em 1947 tornou-se município, desmembrado de Ipameri (IBGE, 2011).

Segundo o IBGE (2012), o município de Urutaí conta com 3.074 habitantes²⁴. Do total de 911 estabelecimentos, 608 são agropecuários (66,74%). A maioria das famílias têm renda entre um e cinco salários-mínimos (figura 17). Do total de habitantes, 2.634 declararam-se alfabetizados no Censo de 2010, o que indica um percentual de analfabetismo de 14,31%. A população urbana corresponde a 70,33% do total (figura 18). A população é relativamente jovem, como mostram as figuras 18 e 19.

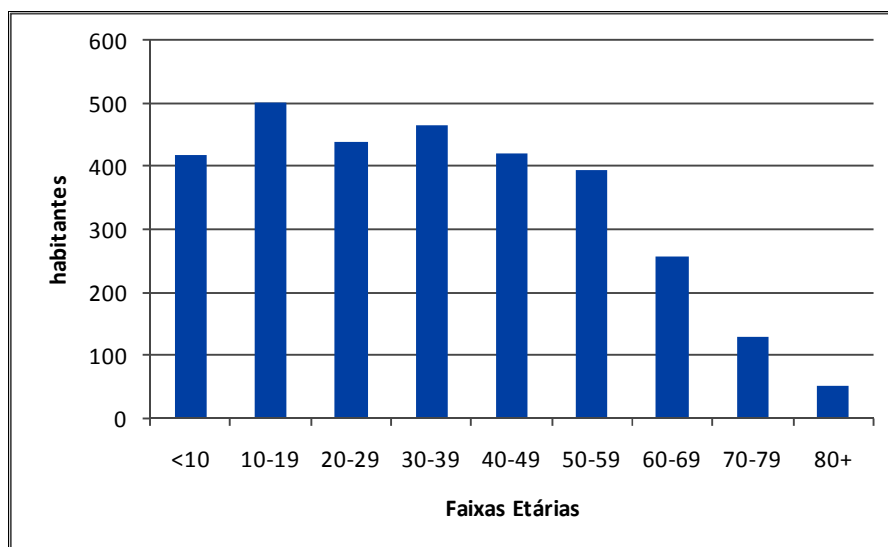
Figura 17 - Urutaí – renda média mensal por domicílio – Censo de 2010



Fonte: IBGE (2012).

²⁴ Dados do Censo de 2010 (IBGE, 2010).

Figura 18 – Urutaí - população por faixa etária – Censo de 2010

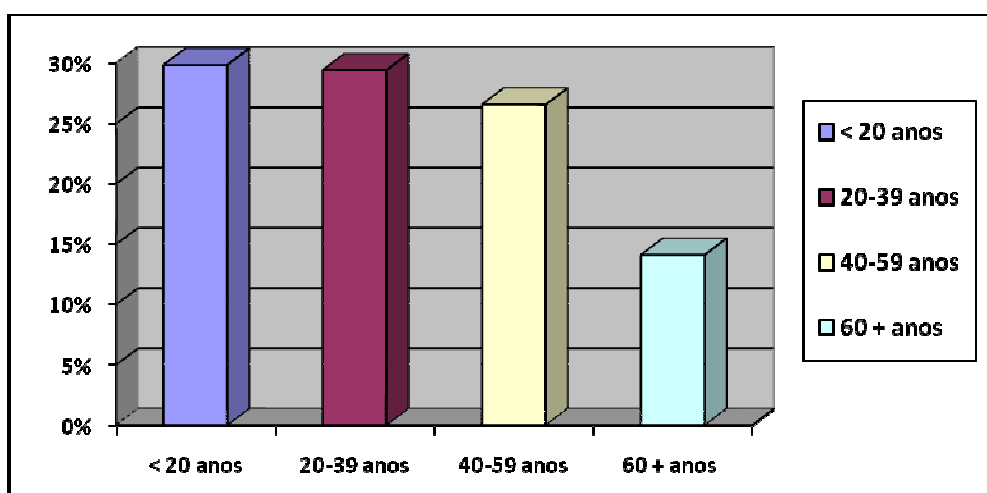


Fonte: IBGE (2012).

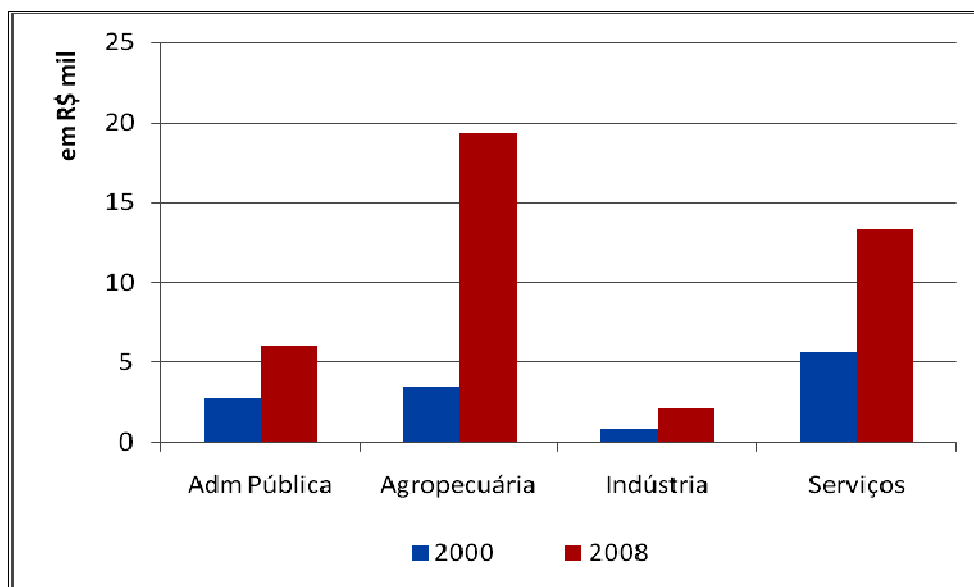
Neste contexto, observa-se a importância do Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí, pois não só oferece empregos como também movimentava a economia do município e o comércio local, como por exemplo, recebimento de aluguéis de estudantes que moram na cidade. Percebe-se na figura 17 que a maioria da população tem sua renda mensal entre dois e cinco salários mínimos.

Entre 2000 e 2008, o produto interno bruto (PIB) do município teve um crescimento de 251,68%, o que representou um crescimento *percapita* de 297,96%. A agropecuária foi o setor que mais cresceu nesse período (464,63%), seguido da indústria (185,75%), dos serviços (135,86%) e da administração pública (126,68%) (figura 19) (GOIÁS/SEPLAN/SEPIN, 2011), conforme figura 19.

Figura 19 – Urutaí – percentual da população por faixa etária – Censo de 2010



Fonte: IBGE (2012).

Figura 20 – Urutaí - valor bruto adicionado bruto a preços básicos - 2000-2008

Fonte: Goiás/Seplan/Seplan, (2011).

Segundo Censo Agropecuário de 2006, 96,73% das propriedades rurais pertenciam a produtores individuais, o que equivalia a 95,28% do total da área dos estabelecimentos agropecuários. As pastagens ocupavam grande parte dessa área (70,72%) e somente 4,11% da área, era dedicada a lavouras (temporárias e permanentes) (tabela 10). Essas propriedades eram responsáveis por cerca de 27,97% dos empregos oferecidos na cidade (IBGE, 2006).

Tabela 10 – Urutaí – destinação das áreas rurais - 2006

Destinação	Área(ha)	Total %
Lavouras permanentes	158	0,31
Lavouras temporárias	1.944	3,80
Forageiras para corte	287	0,56
Pastagens naturais	4.933	9,64
Pastagens plantadas degradadas	1.051	2,05
Pastagens boas	30.191	59,02
Matas preservadas	11.368	22,22
Outros	1.222	2,39
Total	5.154	100,00

Fonte: IBGE (2006).

Em 2010, os principais produtos agrícolas de Urutaí foram a soja (10.920 ton), o milho (4.056 ton) e o sorgo (900 ton). O município, entretanto, destacava-se pela produção animal, como mostra a tabela 11.

Tabela 11 – Urutaí – efetivo do rebanho (cabeças) - 2010

Animais	2000	2010	%Var	%Goiás2010
Aves corte	629.600	4.022.000	538, 82	7, 29
Bovinos corte	38.200	51.500	34, 82	0, 24
Bovinos de leite	6.100	12.500	104, 92	0, 50
Suínos	1.550	4.150	167, 74	0, 20

Fonte: Goiás/Seplan/Sepin (2011).

O rebanho de aves teve seu crescimento incentivado pela instalação do frigorífico Friato, no município de Pires do Rio, a 20km da cidade. Trabalhando em regime de integração, a empresa fornece para os produtores os pintos de um dia, a ração, medicamentos e assistência técnica, garantindo a compra dos animais depois da engorda, o que faz que a produção de frangos, em Urutaí, representassem em 2011 cerca de 7,29% da produção total do Estado de Goiás (GOIÁS/SEPLAN/SEPIN, 2011).

Em linhas gerais, levando-se em consideração os programas governamentais de incentivo para esse setor, é possível admitir que haverá um crescimento no número de produtores, na ocupação de mão de obra e no faturamento dessas propriedades, já que esse tem sido o caminho apresentado em outras regiões brasileiras onde a agricultura familiar tem maior tradição, como no Sul e no Sudeste.

Todos esses dados comprovam a tradição e a vocação agropecuária da Região Sudeste do Estado de Goiás. Desse modo, evidencia-se a importância da existência de uma estrutura educacional adequada às características sociais, culturais e econômicas dessa população. Essa estrutura precisa estar voltada não só para a formação que privilegie a inserção regional dos indivíduos, mas que também ofereça todas as condições necessárias para seu desenvolvimento pessoal e profissional, presente e futuro.

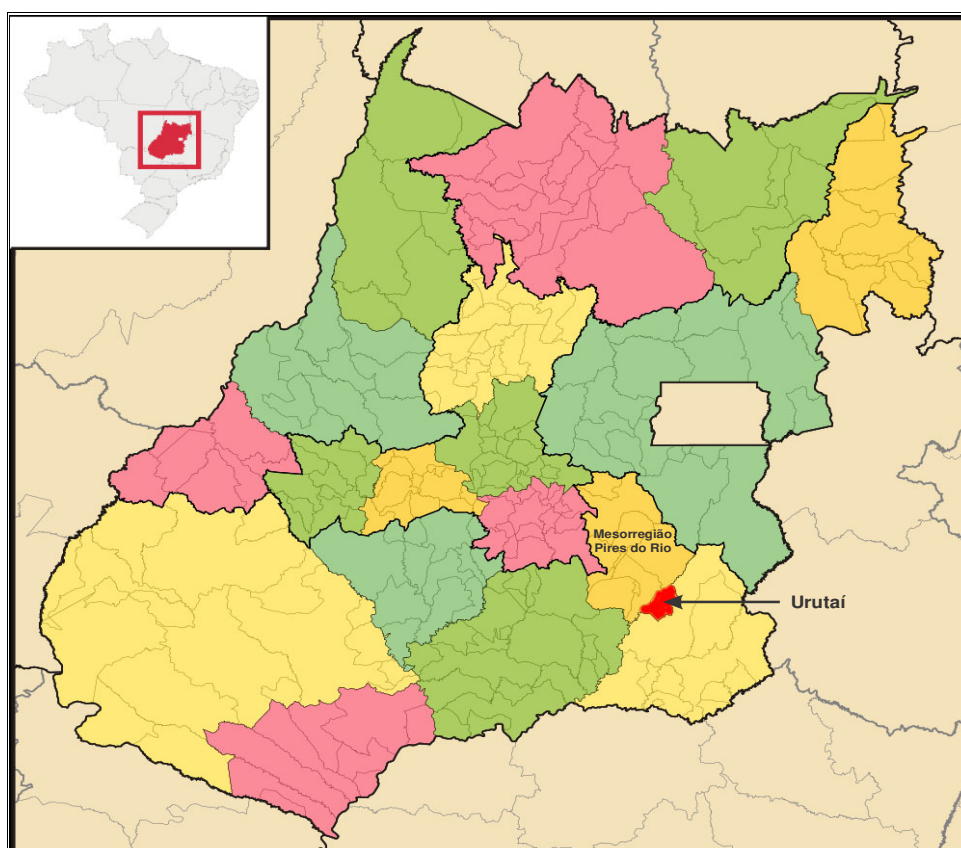
Em grande parte, esses objetivos são característicos das escolas agrotécnicas, instituições públicas de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio, tanto generalistas quanto profissionalizantes. As características e a evolução histórica dessas instituições serão brevemente tratadas no próximo capítulo.

Situada na Região Sudeste de Goiás, Urutaí fez parte do município de Ipameri até 1947, quando foi emancipada. Sua formação está diretamente ligada à agropecuária. Os primeiros habitantes foram atraídos pela estação da Estrada de

Ferro Goyaz, inaugurada em 15 de novembro de 1914. Com as primeiras habitações, começaram a ser construídos armazéns destinados aos produtos agropecuários produzidos pelos fazendeiros da região e comercializados com os estados de Minas Gerais e São Paulo. Em 1915, o povoado foi elevado à categoria de distrito. A cidade está distante 168km de Goiânia-GO, 252km de Brasília-DF e 203km de Uberlândia-MG. O município em 2011 contava com estrutura básica de comércio local e serviços públicos, tais como agência bancária, correios, escolas e postos de saúde (IBGE, 2011).

Urutaí está localizada na Mesorregião do Sul Goiano, na Microrregião de Pires do Rio (figura 21). Sua influência estende-se por uma região eminentemente agropecuária, que inclui diversos municípios que dependem economicamente dessa produção (figura 22).

Figura 21 - Estado de Goiás - mesorregiões administrativas



Fonte: adaptado da imagem original de Wikimedia Commons Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Goias_Microrregions.svg>. Em vermelho o município de Urutaí.

Tabela 12 - Principais municípios da área de influência do IF Goiano Câmpus Urutaí
- Produção agropecuária (principais produtos) - 2009

Municípios	Produtos						
	Aves (cabeça)	Leite (litros)	Bovinos (cabeça)	Suínos (cabeça)	Milho (ton)	Soja (ton)	Grãos (ton)
Caldas Novas	42.700	20.210	100.000	10.350	40.625	48.000	93.145
Campo Alegre	22.500	14.400	71.000	1.700	51.280	165.000	240.061
Cristianópolis	6.700	6.000	14.700	3.170	2.250	4.050	6.704
Gameleira de Goiás	42.000	7.800	22.000	4.100	15.000	73.500	101.022
Ipameri	95.000	51.850	193.500	19.000	116.060	208.944	349.158
Marzagão	14.100	5.520	22.500	1.610	450	--	450
Nova Aurora	3.300	5.770	31.300	540	380	488	--
Orizona	998.000	77.500	147.000	9.930	35.100	67.620	105.068
Palmelo	265.950	1.600	3.300	1.250	1.020	750	1.840
Pires do Rio	2.510.000	27.000	87.000	3.900	4.200	9.000	13.744
Santa Cruz de Goiás	145.500	30.000	72.000	5.100	3.500	27.000	32.260
S. Miguel do Passa Quatro	31.500	13.000	32.500	3.380	20.000	33.000	57.404
Silvânia	112.000	46.000	100.000	14.000	56.250	159.000	249.771
Urutaí	3.081.000	15.000	50.000	3.650	3.150	9.000	12.780
Vianópolis	26.500	20.000	57.000	5.050	19.350	78.000	105.376
Total	7.396.750	341.650	1.003.800	86.730	368.615	883.352	1.368.783
Goiás	53.717.123	3.003.182	20.874.943	1.929.062	4.980.834	6.809.187	13.313.507
%Goiás	13, 77	11, 38	4, 81	4, 50	7, 40	12, 97	10, 28

Fonte: Seplan/Sepin(2011)

Tabela 13 - Principais municípios da área de influência do IF Goiano – Câmpus
Urutaí - valores adicionados brutos (VABs) total e agropecuário - 2008

Municípios	VAB total	VAB Agropecuária	%Part
Caldas Novas	647.538	41.931	6,48
Campo Alegre	154.050	97.544	63,32
Cristianópolis	22.713	7.223	31,80
Gameleira de Goiás	50.225	33.541	66,78
Ipameri	361.427	161.362	44,65
Marzagão	17.380	4.191	24,12
Nova Aurora	17.379	5.531	31,83
Orizona	187.159	82.777	44,23
Palmelo	12.800	1.671	13,06
Pires do Rio	305.756	29.941	9,79
Santa Cruz de Goiás	50.103	33.518	66,90
S. Miguel do Passa Quatro	42.916	23.712	55,25
Silvânia	238.852	107.769	45,12
Urutaí	34.576	19.333	55,91
Vianópolis	127.364	47.550	37,33
Total	2.270.238	697.596	30,73
Goiás	65.853.635	8.453.361	12,84

Fonte: Goiás/Seplan/Sepin(2011).

Essas informações demonstram a importância de cursos de formação profissional para o setor agropecuário nessa região. Quanto melhor for a capacitação da mão de obra, melhores serão os indicadores e a produção, garantindo a manutenção e o aumento da produtividade e dos indicadores socioeconômicos da população local.

3.4 O IF Goiano Câmpus Urutaí

Em 25 de setembro de 1918, o Presidente Wenceslau Braz determinou a criação de uma fazenda-modelo para criação de gado de corte, por meio do Decreto nº13.197. Além da formação de um centro de formação de reprodutores, a fazenda destinava-se, também, ao ensino de técnicas de criação para os fazendeiros, como mostra o preâmbulo do referido decreto.

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil, attendendo á conveniencia de se estabelecer uma Fazenda Modelo de Criação, no Estado de Goyaz, a fim de proporcionar aos criadores alli existentes não só o ensino pratico necessário ao melhoramento do gado pelos modernos processos de zootechnia, mas ainda um centro capaz de fornecer reproductores de raça seleccionados e apropriados ás diversas regiões do Estado e considerando que é este um dos meios mais seguros de promover naquella como em qualquer outra zona do paiz o desenvolvimento da pecuaria [...] (BRASIL, 1918a).

A área onde foi instalada a fazenda-modelo pertencia ao governo estadual, na região conhecida como Pedra Branca. Sua administração ficou a cargo da Diretoria do Serviço de Indústria Pastoral, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1918a). Segundo Machado (2005), a criação da fazenda-modelo deveu-se à iniciativa de um grupo de fazendeiros da região, interessados no desenvolvimento da pecuária. Esses fazendeiros teriam doado, também, parte das terras onde foi montada a fazenda, e, em 1919 foi construída a sede da diretoria geral, que atualmente abriga o museu tecnológico, conforme (figura 23).

Figura 23 - Edifício construído em 1919 para servir de residência para o diretor da fazenda-modelo de Urutaí. Atualmente é lotado como museu institucional.



Fonte: Acervo do I Urutaí (2009).

Na década de 1920, a fazenda-modelo serviu de local das primeiras experiências para introdução de animais da raça charolesa, importados pelo Ministério da Agricultura. Esses experimentos tiveram continuidade até 1936, quando o plantel foi transferido para a fazenda-modelo de São Carlos-SP, utilizado, para criação da raça canchim (ABCC, 2007).

Até a década de 1950, a fazenda-modelo funcionou como centro de formação de mão de obra capacitada para o trabalho nas fazendas da região, além de oferecer outros Cursos, como o ensino primário rural para os filhos dos agricultores, funcionários e para a população da vizinhança.

Em 1951, o Deputado Benedito Vaz apresentou um projeto de lei visando a transformação da fazenda-modelo em escola agrícola, o que ampliaria as possibilidades de oferta de cursos e de formação de trabalhadores especializados. No projeto, (BRASIL, 1951) afirma-se que,

[...] sendo um estado agrícola por excelência, onde ainda se encontram uma das maiores reservas de matas do país, é claro que se impõe a criação imediata, inadiável, não de uma, mas de várias Escolas Agrícolas, que orientem cientificamente os trabalhos de centenas de milhares de brasileiros que se dedicam à lavoura nas regiões do Brasil Central, muitas das quais ainda não pisadas pelo homem civilizado (p. 11.591).

Em 1953, pela Lei nº 1.923, de 28 de julho (BRASIL, 1953), foi criada a Escola Agrícola de Urutaí, a primeira de Goiás, obedecendo às regras estabelecidas pelo Decreto-lei, nº 9.613/46 Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946) e o Decreto nº 21.667/46 (BRASIL, 1946), que estabelecia o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. Seu objetivo inicial era ministrar os cursos de iniciação agrícola e mestria agrícola, que seriam implantados gradativamente. As instalações da fazenda-modelo passaram a constituir o Núcleo de Zootecnia da nova escola (BRASIL, 1953).

Segundo Machado (2005), em 1955, o curso ginásial começou a ser ministrado na escola, que contava com cerca de cem alunos no total. Desde então, a população começou a referir-se à instituição como Ginásio Agrícola, mesmo ele mantendo os demais níveis de ensino, todos voltados para a formação profissional.

Em 1964, a Lei nº 53.558 alterou a denominação das escolas agrícolas e agrotécnicas, as primeiras passaram a chamar-se ginásios agrícolas e as segundas para colégios agrícolas. O Ginásio Agrícola de Urutaí formou sua primeira turma de mestres agrícolas dois anos depois. Como as demais instituições agrotécnicas, em 1967, passou à jurisdição do Ministério da Educação, administrado daquela diretoria de ensino agrícola. Em 1970, o Departamento de Ensino Médio (DEM) absorveu as funções dessa diretoria, e dos demais departamentos voltados para o ensino técnico profissionalizante, como já relatado anteriormente (FRANCISCHETTI, 2005; MACHADO, 2005).

No início da década de 1970, foi implantado o sistema escola-fazenda, sob a coordenação do Cenafor. Seu objetivo era,

[...] o desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica que educa integralmente, porque familiariza o educando com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto, aplicando o princípio: “aprender a fazer e fazer para aprender” (CENAFOR, 1966 apud FRANCISCHETTI, 2005, p. 11).

Pela proximidade geográfica com Brasília, a escola de Urutaí tornou-se um centro de referência desse sistema, tendo seus professores recebido treinamento e material elaborados pelo Cenafor. Segundo Francischetti (2005), nesse período, a escola recebeu diversos investimentos em estrutura física, equipamentos e recursos didáticos, e suas instalações foram divididas em quatro núcleos integrados,

formados por salas de aula, laboratórios de práticas e produção, programa agrícola integrado e cooperativa escolar agrícola. Entre 1970 e 1976, a escola destacou-se pela formação de mestres agrícolas de nível ginasial.

Portador de características próprias, o ensino agrícola representou um desafio para o DEM e, por esse motivo, em 1973, a coordenação desse ensino passou à responsabilidade da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri) que, em 1975, como visto anteriormente, passou a chamar-se Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário, sem mudança de sigla. Em grande parte pela influência da Coagri, o sistema escola-fazenda existiu nos colégios agrícolas, até 1986, ano de extinção do órgão (FRANCISCHETTI, 2005; MACHADO, 2005).

Em 1977, a escola de Urutaí sofreu nova alteração em sua denominação, passando a chamar-se Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, passando a ministrar também o Curso Técnico em Agropecuária, de nível médio. Ainda nesse período, um número elevado de alunos vivia na escola em regime de internato.

Machado (2005) relata que,

[...] na década de 1980, houve uma tentativa acanhada de envolver a escola com a comunidade por meio de ações como as de orientação de hortas comunitárias, participação em campanhas etc., as quais faziam parte da orientação de reforçar a formação do técnico como agente de mudanças. Tentativas como essa e outras não surtiram o efeito desejado, porque a escola não abriu espaço para discussões de temas sociais e continuou formando o produtor rural, ou seja, o profissional para vender seus conhecimentos (p. 59).

Essa tentativa frustrada não foi exclusividade da EAF Urutaí, como já mencionado, mas manteve a escola focada apenas em sua atividade básica, de formação profissional, sem integrá-la efetivamente, com a comunidade rural de que fazia parte.

A partir de 1993, com sua transformação em autarquia, o número de vagas do internato começou a ser reduzido. Em 2002, a EAF de Urutaí foi transformada em Cefet, ministrando cursos técnicos agrícolas com habilitação em Agropecuária, Agricultura, Agroindústria e Zootecnia, além do Curso Técnico de Informática, implantado em 1995, e cursos de graduação tecnológica, com habilitação em Irrigação e Drenagem e Habilitação em Sistemas de Informação (FRANCISCHETTI, 2005; MACHADO, 2005; IFGOIANO, 2009).

Após a nova reforma, ocorrida em 2008, o Cefet Urutaí passou a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) Câmpus de Urutaí.

3.4.1 O IF Goiano Câmpus Urutaí: sua atual estrutura

O IF Goiano Câmpus de Urutaí ocupa uma área de 512ha, sendo 450ha destinados a projetos agropecuários. Sua abrangência estende-se até os municípios vizinhos, pois se trata da instituição de ensino agrotécnico mais antiga e mais importante da região. A figura 24 ilustra a instituição, em 2000, quando ainda era Escola Agrotécnica Federal.

Figura 24 – IF Goiano Câmpus Urutaí – vista aérea do Câmpus em 2000



Fonte: Acervo do Câmpus Urutaí (2000).

A figura 25 apresenta a instituição em 2010, já transformada em IF Goiano Câmpus Urutaí.

Figura25 – IF Goiano - Câmpus Urutaí – entrada principal do Câmpus na atualidade

Fonte: Acervo fotográfico do Câmpus Urutaí (2009).

Além dos prédios acadêmicos, o Câmpus possui uma biblioteca, com acervo de 15 mil exemplares, refeitório, no qual são servidas mais de seiscentas refeições/dia, Centro Integrado de Saúde, que oferece assistência médica, odontológica, psicológica e de enfermagem, centro poliesportivo e instalações para abrigar duzentos alunos em regime de internato (IF GOIANO, 2010). Os Cursos oferecidos encontram-se listados no quadro 1.

Quadro 1 - Cursos oferecidos pelo IF Goiano Câmpus Urutaí – 2011

Curso	Vagas Anuais/Período
Graduação em Agronomia-	30–integral
Graduação em Engenharia Agrícola	30–integral
Tecnologia em Alimentos	30–vespertino
Tecnologia Análise e Desenvolvimento de Sistema s	30–matutino
Tecnologia em Gestão Ambiental	30–matutino
Tecnologia em Irrigação e Drenagem	30–matutino
Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação	30–noturno
Licenciatura em Ciências Biológicas	40–noturno
Licenciatura em Matemática	40–noturno
Licenciatura em Química	40–noturno
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	120–integral
Técnico em Agropecuária –Concomitante\ Subsequente	80–matutino
Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	80–integral
Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio	40–integral
Técnico em Rede de Computadores	40–noturno
Técnico em Alimentos (PROEJA)	30–noturno

Fonte: IF Goiano (2011).

O ensino agrotécnico utiliza diversos laboratórios, além das áreas de produção e pesquisa (Figuras 26 a 28). Na Figura 26, observa-se alunos com aulas práticas no cultivo da mandioca.

Figura 26 – IF Goiano – Câmpus Urutaí – projeto mandioca – área para cultivo



Fonte: Acervo do Câmpus Urutaí.

A figura 27, apresenta uma palestra, ministrada pelo coordenador da área de horticultura, na estufa de hidroponia, à comunidade externa, em visita ao *Câmpus*.

Figura 27 – IF Goiano – Câmpus Urutaí – estufa de hidroponia



Fonte: Acervo do Câmpus Urutaí.

A figura 28 mostra o processo de ordenha, realizado pelos alunos devidamente uniformizados. A sala localiza-se na área de Zootécnica III, destinada a animais de grande porte.

Figura 28 – IF Goiano-Câmpus Urutaí – sala de ordenha



Fonte: Acervo do Câmpus Urutaí.

3.4.2 O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio - caracterização e inserção regional

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio ministrado pelo IF Goiano Câmpus Urutaí tem duração prevista de três anos e oferece, ao mesmo tempo, uma formação profissional e generalista, voltada para os egressos do ensino fundamental. A integração refere-se à oferta, concomitante, de disciplinas que fazem parte do currículo do ensino médio e de disciplinas profissionalizantes, relacionadas ao curso técnico em agropecuária.

São oferecidas 120 vagas anuais, com aulas em dois turnos (matutino e vespertino). O ingresso dá-se por processo seletivo, e o curso tem duração de 4.500 horas, sendo 240 de estágio obrigatório, realizado após o término do segundo ano. A matriz curricular está resumida no quadro 2 (IF GOIANO, CAMPUS URUTAÍ, 2010).

Como a carga horária do ensino médio é de 2.400 horas, as demais 2.100 horas previstas para o curso estão distribuídas pelas disciplinas profissionalizantes, incluindo as 240h de estágio.

Quadro 2 - Disciplinas constantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio

Currículo geral			
Disciplinas	Anos – CH		
	1	2	3
Língua Portuguesa e Literatura	160	120	120
Língua Inglesa/Espanhola	80	80	80
Educação Física	80	80	80
Matemática	120	120	120
Química	80	80	80
Física	80	80	80
Biologia	80	80	80
História	80	80	80
Geografia	80	80	80
Artes		40	
Filosofia			20
Sociologia			20
Currículo profissionalizante			
Disciplinas	Anos – CH		
	1	2	3
Gestão ambiental	40		
Matemática aplicada	40		
Informática aplicada	40		
Biosseguridade animal	40		
Avicultura	100		
Alimentação animal	40		
Introdução ao projeto agropecuário	40		
Fundamentos e ciência do solo	60		
Fertilidade e conservação do solo	60		
Olericultura	100		
Irrigação e drenagem	60		
Apicultura	20		
Culturas perenes		160	
Suinocultura		80	
Reprodução e melhoramento aplicado		40	
Caprinocultura e Ovinocultura		40	
Desenho e Topografia		60	
Piscicultura		40	
Controle de pragas e doenças		40	
Iniciação à pesquisa		20	
Jardinagem/Paisagismo		40	
Mecanização Agrícola		40	
Culturas anuais			160
Bovinocultura			120
Gestão do Agronegócio			40

continuação

Desenvolvimento interpessoal e profissional			40
Construções e instalações rurais			40
Elaboração de projetos agropecuários			40
Criações alternativas			60
Associativismo/Extensão rural			40
Agroindústria			40

Fonte: IF Goiano Câmpus Urutaí (2010).

Segundo o Projeto pedagógico do curso PPC (IF GOIANO - CÂMPUS URUTAÍ, 2010), a metodologia adotada segue as orientações do Decreto nº5.154/04, que organiza a formação profissional concomitante com a formação básica, preparando o aluno para o trabalho e, ao mesmo tempo, oferecendo-lhe as bases necessárias para a continuação dos estudos em nível superior, se assim o desejar.

Do ponto de vista socioeconômico, a proposta do curso é coerente com as características da região no qual o IF Goiano - Câmpus Urutaí se encontra instalado, pois atende às necessidades de formação de mão de obra demandada pela principal atividade desenvolvida no município sede e nos circunvizinhos, como será visto adiante, ao mesmo tempo que oferece o preparo necessário para aqueles que pretendem cursar o ensino superior.

No próximo capítulo, será apresentada a discussão dos resultados da pesquisa realizada com os alunos oriundos do município de Orizona, que estão regularmente matriculados (2011) no Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano - Câmpus Urutaí.

CAPÍTULO IV

ALUNOS DO MUNICÍPIO DE ORIZONA DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IF GOIANO CÂMPUS URUTAÍ

O objetivo deste capítulo é analisar um grupo de alunos matriculados no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Câmpus Urutaí, filhos de agricultores familiares do município de Orizona. Por meio da pesquisa de campo realizada, em dados coletados em questionários e entrevistas e também conversas informais, buscou-se apreender quem são esses alunos, em termos da composição familiar, expectativas em relação à formação técnico-científica, perspectivas de escolarização e trabalho em confronto com a função social do curso.

Sob este aspecto, o capítulo registra as respostas das histórias de estudantes com vidas construídas no meio rural, o que foi possível identificar os sujeitos desta pesquisa e ressaltar o que os motiva na busca pela referida certificação profissional.

4.1 Identificação dos Sujeitos da Pesquisa e Caracterização Familiar

A economia local de Orizona, como já retratada nesta pesquisa, tem base na agricultura e pecuária, sobre tudo avicultura, suinocultura e gado leiteiro, cerâmicas (olarias), marcenaria e comércio em geral. Um considerável número de famílias trabalha na condição de assalariada em indústrias ou órgãos públicos.

As donas de casa contribuem para o sustento familiar prestando serviços na agricultura e pecuária ou ainda trabalhando como assalariadas. A maioria das famílias, quanto ao nível de ensino, só possui o antigo primário, algumas, o ensino fundamental completo e outras, os níveis médio e superior, porém em menores proporções. A religião predominante no município é a católica.

Em depoimento, um dos pais relata que *“a escola é o lugar aonde os filhos vão para aprender a ser gente”*, o que significa, em uma leitura mais ampla, que os alunos se preparam para assumirem o seu papel de cidadão, e que esse pai está bem consciente da função educadora da escola.

Orizona tem um forte papel no histórico do cooperativismo nacional, uma força que é vivenciada no exemplo, pois é o município que possui um grande

número de associações. Há predominância de atividades agropecuárias, que bem organizadas, têm nas associações, seu ponto forte.

A comunidade tem duas organizações sociais básicas: a comunidade católica e a sociedade esportiva e cultural. São entidades independentes e não conflitantes. As famílias não são numerosas como há anos, ainda assim a média de filhos está em torno de três a quatro ou mais, por família. Em regra geral, as famílias de maior poder aquisitivo e as de maior nível de escolaridade têm menor número de filhos do que a média local.

As propriedades da agricultura familiar, que caracteriza a região, estão enfrentando, a exemplo de outras do país, a falta de sucessão das propriedades e, em consequência, o fim de suas propriedades e viabilidade como negócio. De um lado, essa situação pode apresentar-se como um problema, mas, de outro lado, pode tornar-se uma alternativa, sobre tudo para as propriedades bem estruturadas, com a possibilidade de retorno dos filhos egressos de cursos técnicos para assumirem a atividade rural da família.

Os alunos procedentes do município de Orizona desempenham um importante papel na sociedade, e, deste estudo, participaram 23 alunos, dos quais doze homens (52,17%) e onze mulheres (47,83%). Um dos alunos fazia o curso concomitante/subsequente, e todos eles, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – oito no primeiro ano, nove no segundo (incluindo o aluno do curso subsequente) e seis no terceiro ano. Nem todos, porém, estavam relacionados com a agropecuária como atividade familiar. A tabela 14 apresenta a profissão dos pais dos alunos do município de Orizona.

Tabela 14 - Profissão do pai dos alunos

Profissão		N	%	%Acum
Relacionada à agropecuária	Agricultor	5	21,74	
	Lavourista	2	8,70	
	Lavrador	1	4,35	34,78
Não relacionada à agropecuária	Motorista	3	13,04	
	Pedreiro	3	13,04	
	Pintor	2	8,70	
	Padeiro	1	4,35	
	Comerciante	1	4,35	

	Militar	1	4,35	
	Feirante	1	4,35	
	Autônomo	1	4,35	
	Frentista	1	4,35	60,87
	Semresposta	1	4,35	4,35
Total		23		100,00

Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Assim sendo, os alunos /sujeitos da pesquisa são os oito que afirmaram ser a atividade da família relacionada à agropecuária, serem filhos de pequenos proprietários rurais, ou seja, tinham relação com a atividade de seus pais (lavrador, lavourista, agricultor). Os outros pais trabalhavam em atividades não relacionadas com o setor. Dentre as profissões de pais de alunos não relacionadas à agropecuária, foram citadas as de motorista, padeiro, pintor, comerciante, militar (cabo), pedreiro, feirante, frentista e autônomo, cujos filhos não fazem parte do universo da pesquisa.

Diante de um município significativamente estruturado na atividade agropecuária e com espírito cooperativista, sobre tudo, para os filhos de produtores rurais, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é importante para fortalecer os laços já construídos e vivenciados na família, na cooperativa e especialmente nos sindicatos. De acordo com os alunos entrevistados a função social da escola se faz no conjunto de histórias dos sujeitos, no modo como se inserem na escola e nela criam vínculos para sua formação. *“Desde criança acompanho meu pai nas reuniões da cooperativa e sempre pensei no dia em que eu poderia também dar minha opinião e meu voto”*. Na pesquisa, evidenciou-se que a articulação com os interesses e significados de cada um em suas realidades tornam o processo formativo um fortalecedor de comportamentos e atitudes.

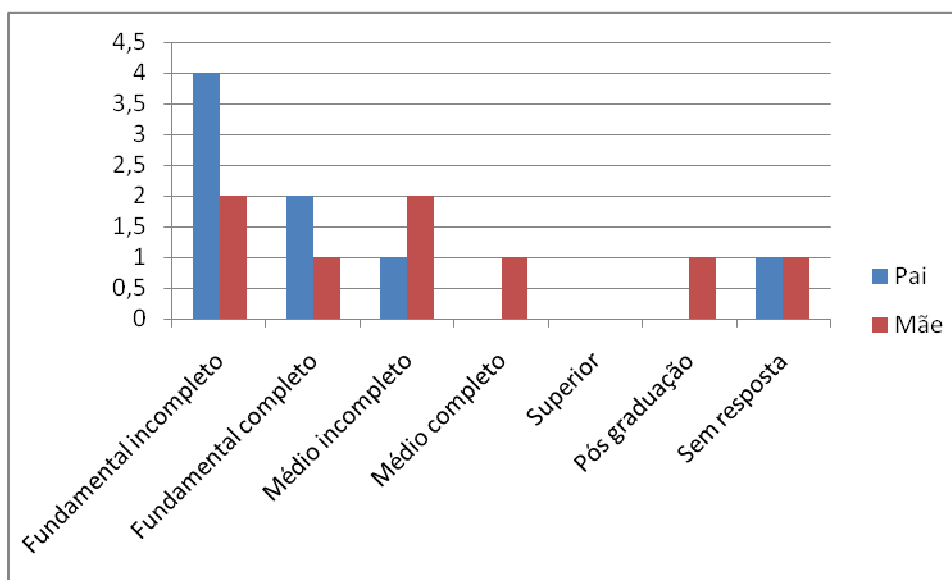
Também foram levantados dados sobre a profissão das mães: apenas duas trabalham em funções relacionadas à agropecuária (agricultora, lavradora). Esse resultado, entretanto, deve ser relativizado, pois quatro alunos declararam que as mães eram donas de casa. Como, em todos os casos, os pais trabalhavam com agropecuária, não se excluía possibilidade de as mães, além das tarefas domésticas, dedicarem parte do tempo a outras atividades (tabela 15).

Tabela 15 - Profissão da mãe dos alunos

Profissão		N
Relacionada à agropecuária	Agricultora	1
	Lavradora	1
	Dona de Casa	4
Não relacionada à agropecuária	Professora	1
	Cabeleireira	1
Total		8

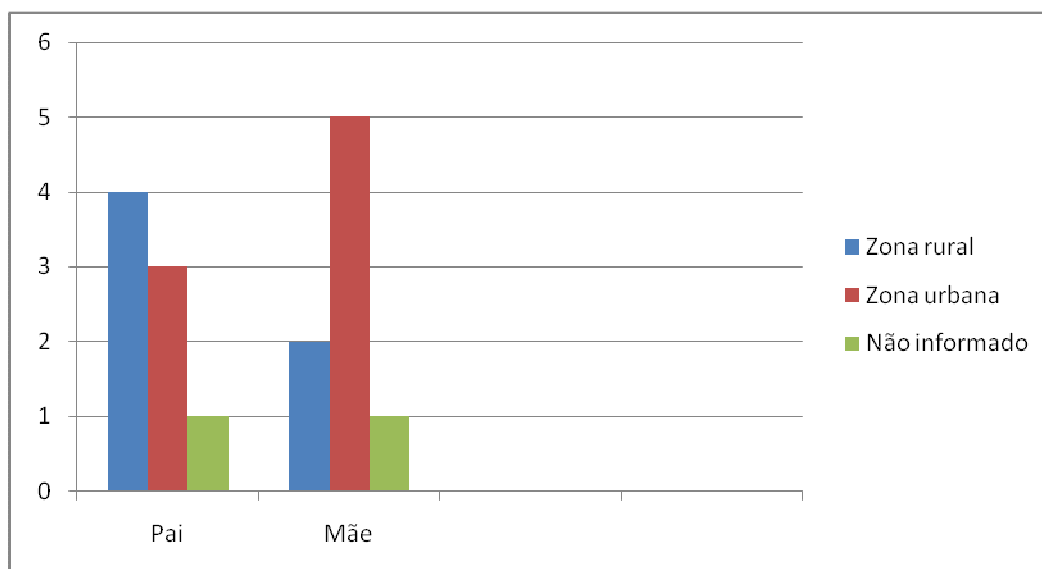
Fonte: dados da pesquisa, 2011.

De maneira geral, a escolaridade dos pais era inferior à das mães, como mostra a figura 29. Dentre os pais, 47,83% cursaram apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto. Dentre as mães, 73,91% possuíam pelo menos o ensino médio (completo ou incompleto), e dessas, 17,39%, curso superior ou pós-graduação. Esse perfil é compatível com o encontrado nos trabalhos de Moraes e Lima (2003) e Caume (2005) sobre a escolaridade dos pais de jovens da agricultura familiar.

Figura 29 - Escolaridade dos pais dos alunos

Fonte: dados da pesquisa, 2011.

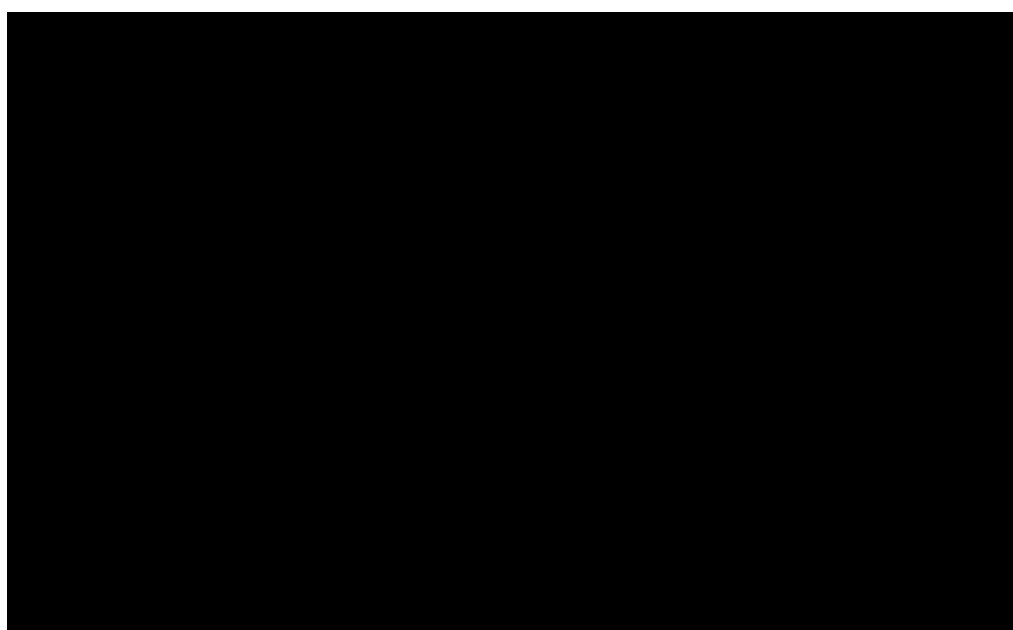
Em 50% dos casos, os pais tinham como origem a zona rural e, no tocante às mães, esse índice era de 25%. Nasceram na cidade 37,5% dos pais e 62,5% das mães, respectivamente. Para 12,5%, não se obteve resposta para a origem dos pais (figura 30).

Figura 30 - Origem dos pais dos alunos

Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Apenas quatro pais de alunos eram proprietários rurais, e em todos os casos, ambos os pais tinham origem na zona rural. Dos demais, em três casos os pais não eram proprietários nem originários da zona rural. Dentre os alunos cujos pais tinham origem na zona rural, um não era proprietário.

Dois terços das propriedades rurais pertencentes aos pais dos alunos têm áreas superiores a 50 hectares (figura 31).

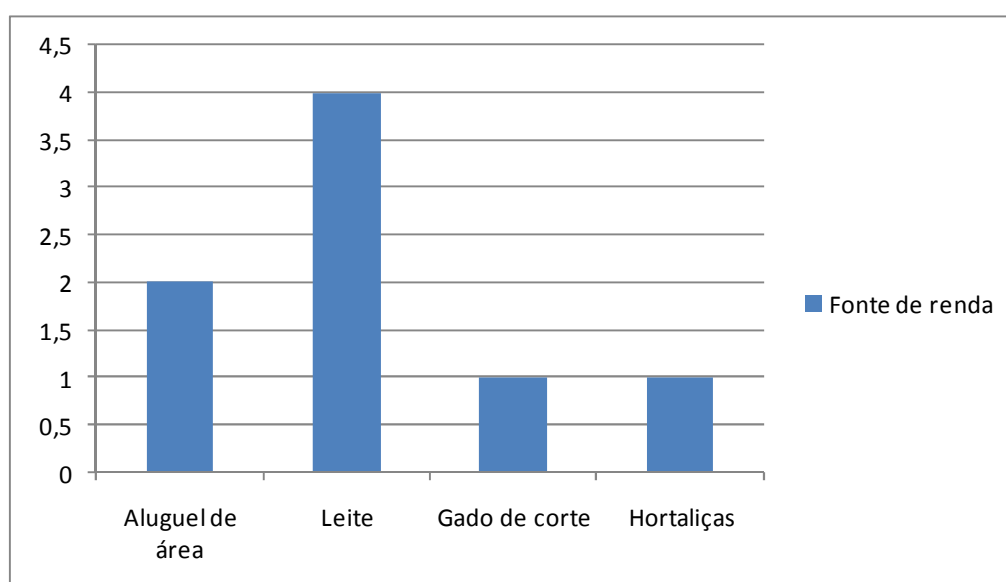
Figura 31 - Tamanho da propriedade dos pais dos alunos

Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Entre aqueles que possuíam propriedades com menos de 50 hectares, a escolaridade variava entre ensino fundamental incompleto e ensino médio completo. Dentre os proprietários com mais de 50 hectares, três cursaram ensino fundamental completo, dois, o fundamental completo e, nenhum, o ensino superior.

As principais fontes de renda das propriedades eram a produção de grãos (soja e milho), de leite e aluguel e/ou arrendamento de áreas e pastagens. O gado de corte era criado em apenas uma das oito propriedades, e uma delas produzia hortaliças (figura 32).

Figura 32 - Principais fontes de renda das propriedades pertencentes aos pais dos alunos



Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Nas áreas das propriedades alugadas e/ou arrendadas, eram produzidos grãos, como milho, soja e sorgo, no período do verão e, no inverno, essas áreas serviam de pastagem para o rebanho leiteiro. Parte dos grãos produzidos nas propriedades era destinada à fabricação de rações para atender à avicultura, bastante representativa no município, ou mesmo comercializada na época da colheita.

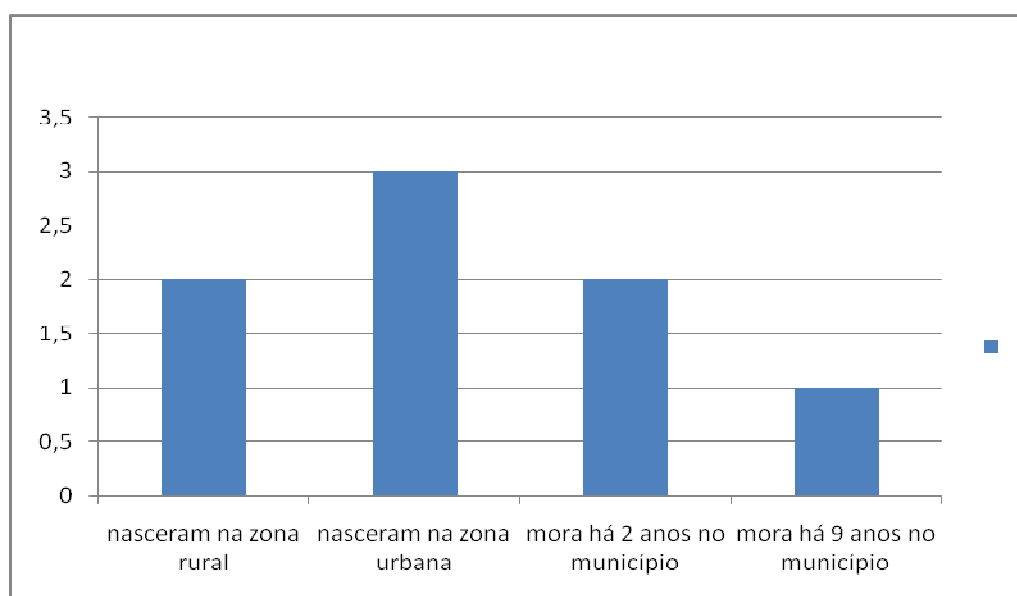
Foi objeto de pesquisa a relação que estes estudantes declararam ter com a terra (apêndice C, questão 13) e como se relacionavam com a atividade dos pais, pois se pressupunha tratar-se de um fator significativo na decisão do aluno para a escolha do curso.

O perfil que pode ser observado nas respostas que os alunos procuraram o Curso Técnico em Agropecuária, possivelmente influenciados, consciente ou inconscientemente, pela cultura local e/ou familiar. A convivência frequente com as atividades econômicas de familiar e sou a observação das atividades que caracterizam a economia regional pode ser a fonte de influência para a escolha do curso. De maneira geral, a conclusão de um curso técnico já representaria uma escolarização mais elevada do que a maioria dos pais, e, ainda, a possibilidade de avançar para um curso superior.

Além disso, pelo fato de a maioria dos pais serem de origem rural, muitos continuavam a trabalhar nessa área. A região vem apresentando um desenvolvimento acentuado do setor agropecuário, até mesmo com a instalação de agroindústrias, o que pode ser incentivo adicional para que os jovens se interessem pelo curso.

Dois dos oito alunos declararam que nasceram e residiam na zona rural. Três eram nascidos e criados em Orizona, dois moravam no município havia dois anos e um, havia nove anos, conforme mostra a figura 33. É ilustrativo não ser determinante o local da residência para a escolha do curso, pois apenas dois residiam na zona rural, mas sim, o fato de serem filhos de agricultores familiares, o que os levou à opção pelo curso, como será tratado mais adiante.

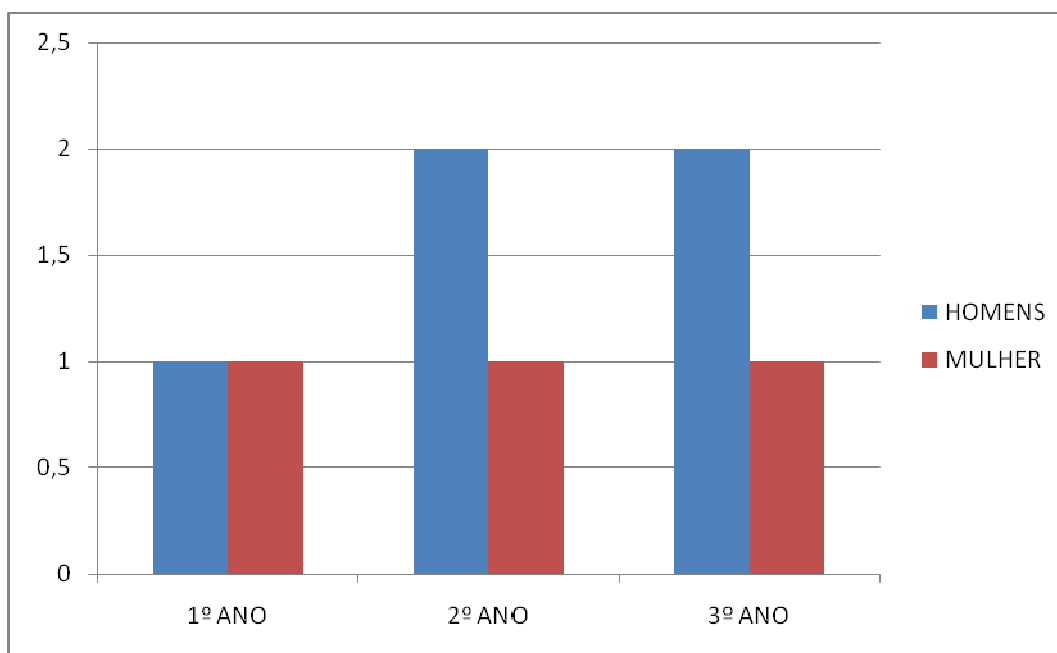
Figura 33 - Identificação dos alunos por tempo de moradia no município



Fonte: dados da pesquisa, 2011.

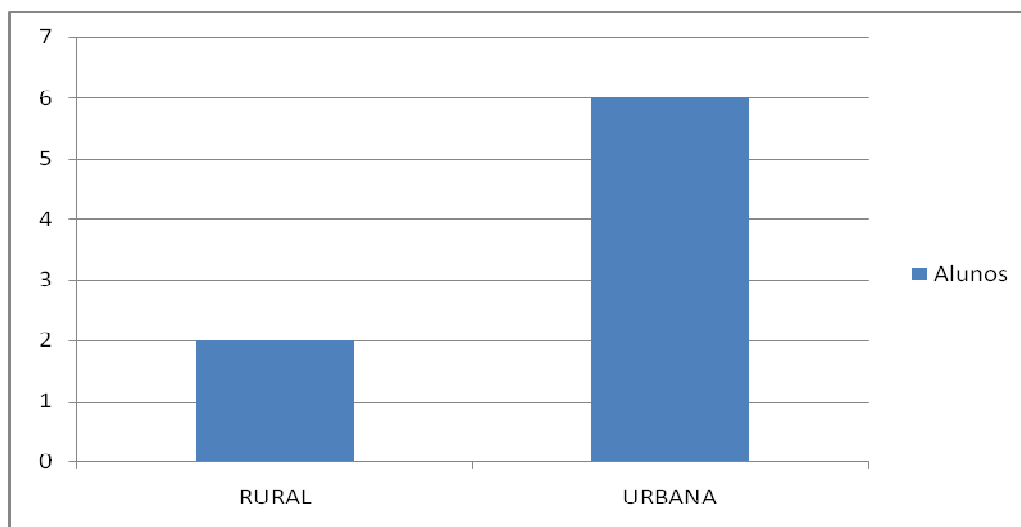
A figura 34 ilustra o quantitativo dos sujeitos da pesquisa por gênero e por ano do curso.

Figura 34 - Identificação dos alunos, por gênero e por ano do curso



Fonte: dados da pesquisa, 2011

Em relação à residência, foi observado que nem todos habitavam a zona rural, conforme mostra a figura 35, porém, os alunos foram unânimes em afirmar que sempre que podiam, ajudavam nas atividades agropecuárias e aproveitavam os meses de férias para auxiliarem seus pais nas propriedades, para assim aplicarem os conhecimentos adquiridos no curso

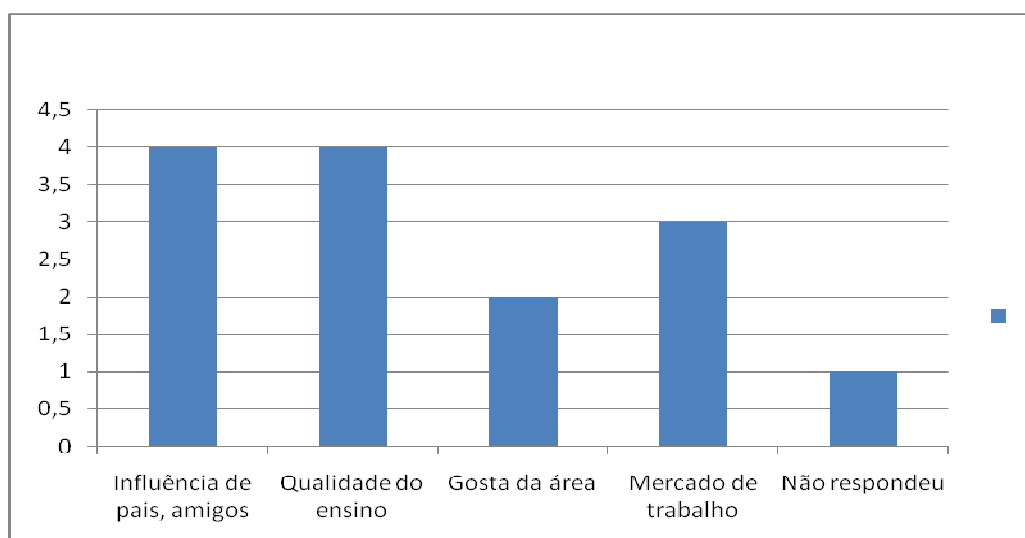
Figura 35 – Identificação dos alunos, por local de moradia

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

As motivações para a escolha do curso e os projetos profissionais futuros desses alunos serão apresentados e discutidos a seguir.

4.2 Motivação para a Escolha do Curso

Dois motivos concentraram a maior parte das respostas: o fato de gostarem da área e a qualidade do ensino médio oferecido pelo IF Goiano Câmpus Urutaí (figura 36).

Figura 36 - Motivação para a escolha do Curso (respostas múltiplas)

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Ao contrário do que se poderia supor, a influência de terceiros só foi citada por três alunos. Ao longo das entrevistas, a maioria dos alunos referiu-se à influência dos pais ou de outros parentes, como pode ser visto nos comentários sobre quem os influenciou a fazerem o curso e sobre a motivação para a escolha²⁵:

Meus pais, desde pequeno eu vou na fazenda com eles, aí eles foram me influenciando (A2).

Do meu pai, ele me levava pra fazenda desde pequena (A5).

Minha mãe. Eu tinha prestado pro [Curso] superior, não passei e ela falou pra eu fazer agropecuária (A1).

Por influência dos meus avós, porque eu tive tios que estudaram aqui. Eles falaram que era muito bom e eu gosto também. Eles falaram que era bom e me daria um futuro melhor e eu também gosto (A8).

Teve, do meu pai e do meu irmão. Meu irmão estudava aqui, então ele chegava em casa e comentava que o curso era bom, falava que seria bom eu fazer o curso também (A4).

Em geral, percebe-se que o fato de as famílias possuírem propriedades rurais influenciam a escolha dos filhos para a escolha do curso. Dos oito entrevistados, apenas um declarou que não teve influência da família, embora a motivação tenha sido a vida na zona rural: “porque eu sempre vivi na fazenda, minha cultura é agropecuária” (A5).

Um aluno cuja família não era proprietária rural (trabalhava como assalariada), declarou que a motivação inicial foi o ensino médio, e que também foi incentivado pela mãe:

Tive influência da minha mãe, ela falava que o curso aqui era melhor. No principio eu vim mais pelo ensino médio, mas passei a gostar do Curso (A7).

Apenas um entrevistado não conseguiu explicitar qual foi a influência recebida. Disse apenas que entrou no curso “por falta de informação” (A8).

Pelas respostas obtidas, é possível perceber que familiares e amigos constituem uma influência importante na escolha do curso para esses alunos. As referências históricas e culturais também interferem, pois todos vivem a tradição de trabalho rural. Mesmo os que não nasceram no município de Orizona, mas eram provenientes de municípios próximos, Urutaí e Pires do Rio, por exemplo, tinham a agropecuária como base de sua economia.

²⁵ Os alunos foram identificados pela letra “A”, seguida de um número. As respostas correspondem às perguntas 30 e 31 da entrevista (apêndice C). Também há respostas referentes às perguntas 5, 6 e 7 da entrevista (apêndice C).

4.3 Trajetória Escolar e Percepção Sobre o Curso

Do total dos alunos participantes da pesquisa, constatou-se que nenhum estudou em escola rural, mesmo os dois que declararam que as famílias residiam na zona rural. Apenas dois disseram ter cursado parte do ensino básico em escolas particulares; os demais eram provenientes de escolas públicas.

Em entrevista, foi possível perceber que a escolha desses alunos por uma escola agrotécnica ocorreu, sobre tudo, pela possibilidade de um aprendizado, visto que é possível conciliar a teoria adquirida em sala de aula com as aulas práticas de campo.

Apenas dois alunos declararam, no questionário, que não estão gostando do curso.

Nas entrevistas, somente quatro alunos mantiveram essa opinião. Em todos os casos, a razão é a falta de identificação com a área:

Assim ... Um pouco, o curso não tem muito a ver comigo, mas o curso é muito bom, pra quem gosta (A1).
 Mais ou menos, porque eu não gosto de fazer... "Trem" de agropecuária, não tenho ... (A3).

Três desses alunos foram influenciados por outras pessoas (irmã, pais, amiga), e um declarou que entrou no curso sem ter informação adequada sobre sua proposta pedagógica.

Dos que se declararam favoravelmente ao curso, algumas respostas chamam a atenção, porque demonstram que houve uma mudança de opinião ao longo do curso:

Estou, bastante. Não era pra eu ter vindo, mas eu to gostando do curso (A1).
 Estou, ah... Porque eu achei bem melhor do que eu pensava (A8).

De maneira geral, os alunos justificaram o fato de estarem gostando do curso pelo aprendizado ou pelas perspectivas futuras que esse aprendizado pode oferecer:

Gosto demais, porque eu estou vendo coisa que a gente vê um pouquinho lá [na fazenda], ai complementa aqui, sabe...(A1).
 Estou, porque eu acho legal. Tem muita coisa diferente que a gente pode aplicar na nossa vida mesmo (A7).

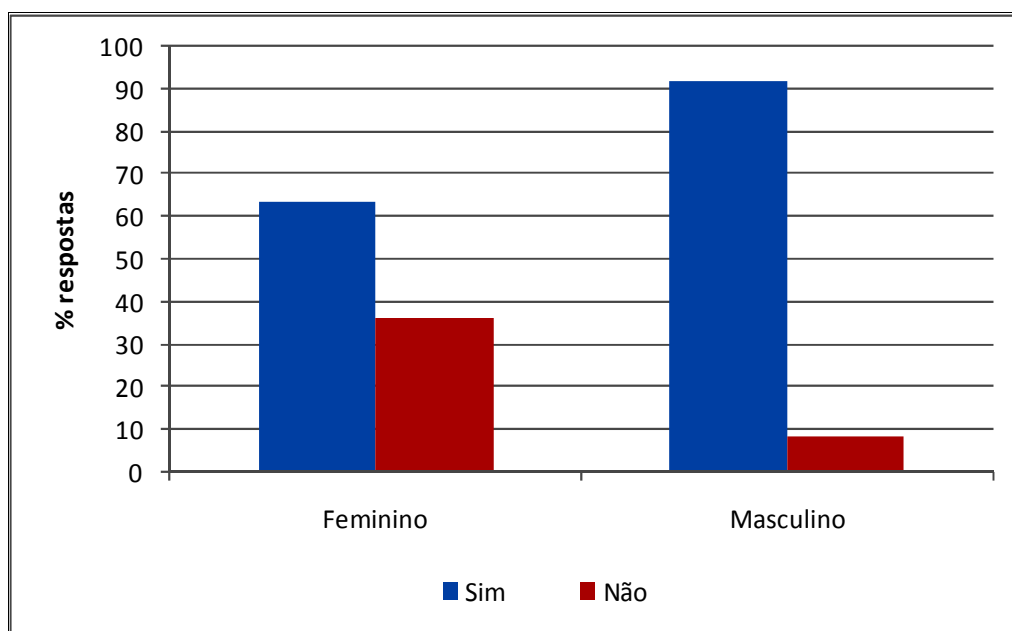
Muito, porque é um curso que prepara a gente pra ser um técnico na vida e ele é bem explicativo (A6).

Sim, porque essa área é ampla e mostra que você não tem que trabalhar só com bicho só com planta. É amplo, é uma área bem aberta, que você pode trabalhar em várias coisas e ter uma profissão (A5).

Estou gostando, porque eu aprendi muita coisa que eu não tinha nem noção. Eu aprendi muito com o curso (A4).

Apesar do número de homens e mulheres do universo pesquisado serem próximos (cinco homens e três mulheres), as mulheres foram menos receptivas ao curso do que os homens, como mostra a figura 37. Ao passo que o índice de aprovação dos homens atingiu 91,67%, apenas 63,64% das mulheres declararam que gostavam do Curso. Mesmo assim, trata-se de um percentual elevado, considerando que o trabalho feminino no setor agropecuário não é tradicional no país.

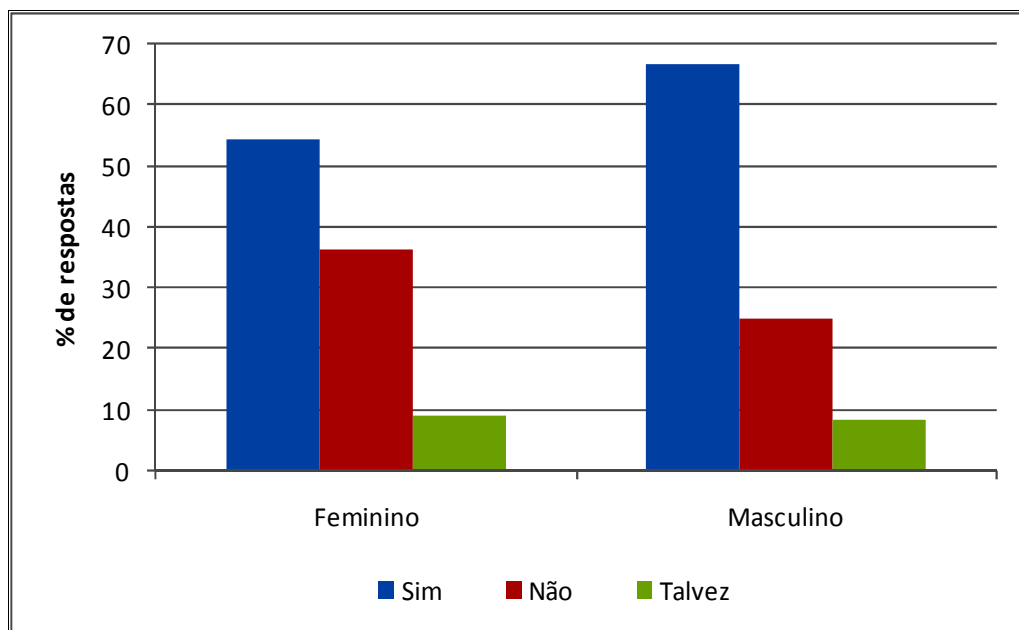
Figura 37 - Respostas (por gênero) à pergunta: “Você gosta do Curso Técnico em Agropecuária?”



Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Apesar da maioria das declarações serem favoráveis ao curso, 30,43% dos alunos pesquisados informaram que não escolheriam novamente o curso, como mostra a figura 38.

Figura 38 - Respostas (por gênero) à pergunta: “Você escolheria novamente esse curso?”



Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Os alunos que responderam negativamente apontaram, dentre outras, as seguintes razões por que não escolheriam novamente esse curso: não identificação com o curso, falta de aula prática, professores não qualificados, carga horária elevada. Eles explicaram que, pelo fato de o curso contemplar tanto disciplinas do ensino médio regular e também da área técnica, as aulas são em período integral (manhã e tarde), o que torna o curso bastante cansativo, comprometendo o desempenho dos alunos.

Novamente, houve uma diferença importante em relação ao gênero. Ao passo que 66,67% dos homens responderam afirmativamente, apenas 54,55% das mulheres indicaram a possibilidade de não fazer o curso novamente, caso pudessem fazer uma nova escolha.

Os sujeitos pesquisados concordam sobre a qualidade do curso oferecido pelo IF Goiano Câmpus Urutaí. Os principais pontos positivos estão sintetizados no quadro 3.

Quadro 3 – Pontos positivos do Curso de Técnico em Agropecuária e do IF Goiano
Câmpus Urutaí, segundo alunos entrevistados

Pontos positivos	N	%
Boa estrutura	5	62, 5
Qualidade do ensino	4	50
Professores qualificados	3	37, 5
Foco no ensino técnico	2	25
Espaços amplos	1	12, 5
Relacionamento com colegas	1	12, 5
Integração do ensino médio e técnico	1	12, 5

Fonte: dados da pesquisa, 2011 (respostas múltiplas).

Deve-se levar em consideração que todos esses alunos eram oriundos de escolas públicas, municipais e estaduais, que dificilmente possuem estrutura e recursos similares aos que podem ser oferecidos pela rede federal, incluindo o preparo dos docentes.

Observa-se que os alunos enfatizaram como principal ponto positivo do curso a infraestrutura da instituição (60%), sobrepondo-a até mesmo à qualidade do ensino. Este resultado é preocupante, pois uma boa estrutura deveria contribuir para a qualidade do ensino.

Em entrevista realizada com esses alunos para elucidar melhor as respostas, verificou-se que a integração ensino médio/técnico é vista como ponto negativo pelo fato de os alunos permanecerem em período integral na instituição, com aulas nos períodos matutino e vespertino, o que os impossibilita disporem de horário para estudarem os conteúdos desenvolvidos nas aulas (quadro 4).

Quadro 4 - Pontos negativos do Curso de Técnico em Agropecuária e do IF Goiano
Câmpus Urutaí, segundo alunos entrevistados

Pontos negativos	N	%
Poucas aulas práticas	3	37, 5
Integração ensino médio/técnico	4	50
Ensino médio prejudicado pelo ensino técnico	2	25
Carga horária	4	50
Pouca rigidez na disciplina	2	10
Distância da cidade	2	25
Pouca especialização	1	12, 5
Poucas visitas técnicas	1	12, 5

Fonte: dados da pesquisa, 2011 (respostas múltiplas).

Alguns alunos foram claros quanto à percepção de que a integração do ensino médio como técnico não atende às expectativas de quem pretende prosseguir estudos:

A carga horária do curso atrapalha muito no desenvolvimento do ensino médio. Ou seja, se eu for competir, por exemplo, com a pessoa que estuda em um colégio particular ou em outro colégio que tenha como objetivo o vestibular, eu vou ficar um pouco atrás (A1).

É porque a gente tem uma carga horária do ensino médio pequena, e pra quem quer prestar o vestibular sai bem prejudicado (A5).

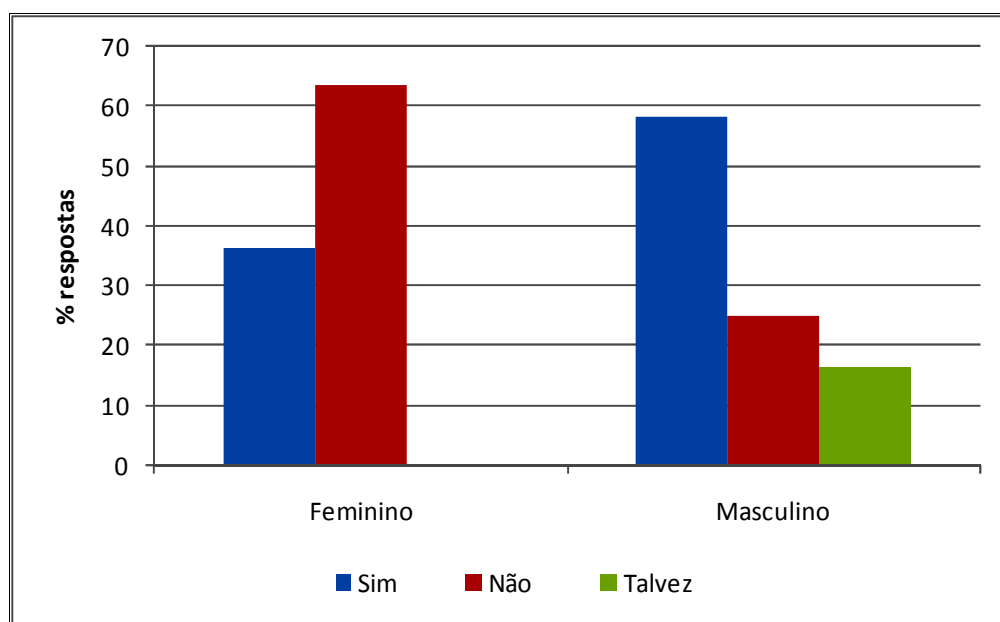
A aparente insatisfação com essa integração provocou divisão nas opiniões quanto a realização de um curso concomitante/subsequente.

Há dois aspectos que precisam ser levados em consideração para a compreensão dessas respostas. Em primeiro lugar, a passagem do ensino fundamental para o ensino médio, por si só, já representa uma mudança significativa na vida dos alunos. No ensino fundamental, a matriz de disciplinas é mais ou menos constante, apesar de seu conteúdo variar ao longo dos anos. Com a entrada no ensino médio, a grade curricular modifica-se, o que pode provocar certo desconforto nos alunos, pois há o aumento no número de disciplinas a cursar, sobre tudo no primeiro ano. Outro fator importante é que esses alunos não estavam acostumados com a frequência às aulas em turno integral, o qual pode acarretar cansaço e dificuldade de adaptação à rotina de estudos.

Em segundo lugar, mesmo como evidente interesse da maioria pelo ensino técnico, muitos desses alunos pretendem dar continuidade aos estudos, avançando para o ensino superior. Nesse caso, como foi citado por um dos alunos, a ênfase dada às disciplinas do curso técnico pode representar uma desvantagem em relação aos cursos médios tradicionais, que procuram manter seu foco no conteúdo exigido para o vestibular.

Para as alunas, a possibilidade de fazer o curso técnico concomitante/subseqüente parece ser mais desgastante do que para os alunos, pois um maior número delas respondeu que não faria essa opção, como mostra a figura 39. Em entrevista, as alunas alegaram ser difícil realizar atividades práticas exigidas pelo curso, além da dificuldade de conseguirem estágio na área de agropecuária, componente curricular obrigatório do curso. Quase dois terços delas (63,64%) responderam negativamente, ao passo que, para os alunos, esse percentual foi de apenas um quarto (25%).

Figura 39 - Respostas (por gênero) à pergunta: “Você cursaria o Curso Técnico em Agropecuária concomitante/subsequente?”



Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Independentemente dessas aspirações, os alunos entrevistados foram quase unânimes em afirmar que o Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano Câmpus Urutaí forma profissionais capacitados para ingresso no mercado de trabalho, o que pode ser uma mera repetição de uma representação difundida pelo instituto:

Prepara, porque você pode perceber que tem gente que faz o Curso técnico e já sai empregado (A1).
 Prepara. Se dedicar aqui já sai daqui pronto pra trabalhar (A7).
 Com certeza, mas o aluno também tem que contribuir, porque a Escola não faz esse papel sozinha (A5).

A seguir, será apresentado o que se identificou nas entrevistas e questionários para verificar o que se apreendeu das perspectivas futuras profissionais/acadêmicas dos alunos e como o ensino no Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano Câmpus Urutaí pode colaborar para a formação dos seus educandos.

4.4 Trabalho e Expectativas Profissionais Futuras dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária

Como citado anteriormente, todos os alunos disseram que pretendem tentar o ingresso no Curso superior. A tabela 16 apresenta os Cursos mais mencionados pelos alunos.

Tabela16 - Cursos superiores de escolha pelos alunos

Curso	N	%
Veterinária	3	37,5
Agronomia	4	50
Psicologia	1	12,5
Direito	1	12,5
Zootecnia	1	12,5
Nutrição	1	12,5
Farmácia	1	12,5
Análise de Sistemas	1	12,5
Arquitetura	1	12,5

Fonte: dados da pesquisa (respostas múltiplas).

É possível notar que os cursos mais citados estão diretamente ligados ao setor agropecuário (Veterinária e Agronomia). Alguns dos que indicaram outros cursos também o fizeram mencionando essas opções, como, por exemplo, Psicologia e Agronomia ou Veterinária.

Para alguns, o Curso Técnico em Agropecuária exerceu influência sobre a escolha de curso superior. Nas entrevistas, foi possível observar uma mudança de opção, após estarem realizando o curso técnico:

Técnico em informática, porque na época antes de entrar aqui o auge era informática. *[Agora pretende fazer]* Agronomia, porque depois que eu entrei aqui eu passei a gostar da área de agropecuária (A3).

[Pretendia ser professor e agora pretende fazer Nutrição] Sempre admirei esse papel, eu acho que por traz de um grande profissional teve um professor. Mudei bastante! Mudei porque você vê que não é isso, e tipo assim, você passa a conhecer um pouco de cada profissão, você tá em convívio com diversas profissões e você vê que tem mais opções, e você passa a interagir com outras coisas que você passa a gostar (A5).

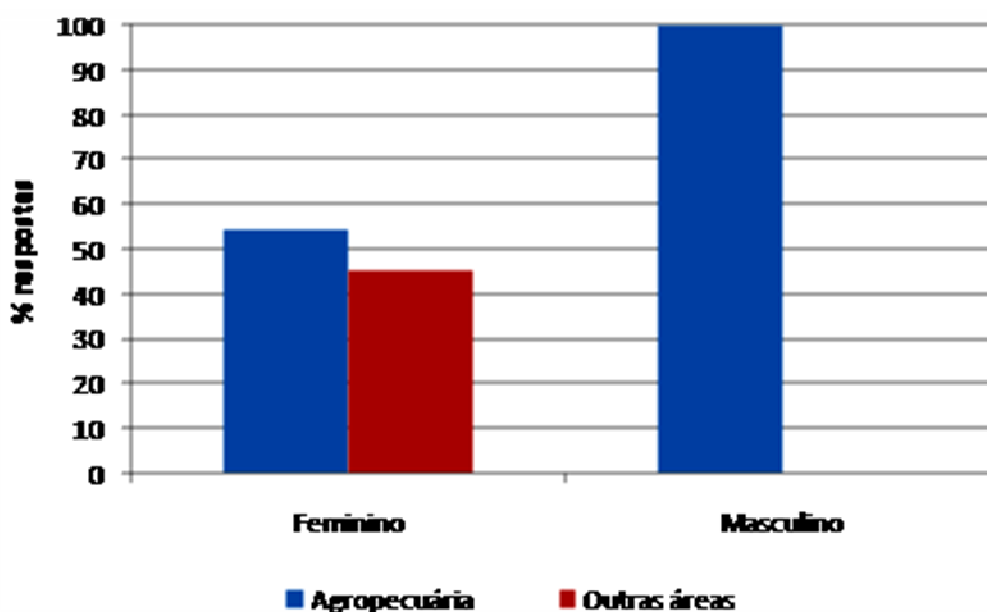
Farmácia, porque me veio na cabeça. Sim, Veterinária, porque foi a área que eu mais me identifiquei. Entre a agricultura e pecuária, eu me identifiquei mais com a pecuária (A7).

Dos oito entrevistados, apenas três (dois da área de Agronomia e um da Veterinária) declararam não ter havido mudança na opção inicial para um futuro curso superior. Houve, ainda, dois casos em que os alunos disseram que não tinham certeza quanto a uma futura profissão, mas que, depois de iniciarem o Curso Técnico em Agropecuária, decidiram por Veterinária (A6) e por Agronomia (A4). Em relação aos demais, foram condizentes as respostas do questionário com as da entrevista.

É interessante, registrar que um dos alunos declarou a pretensão de fazer o curso superior em Nutrição e justificou sua escolha em razão de o curso trabalhar com alimentos, sem qualquer referência às outras áreas de atuação da Nutrição.

Dentre os alunos entrevistados, todos os homens manifestaram intenção de fazer cursos superiores relacionados à área de agropecuária: Agronomia, Veterinária ou Zootecnia. A escolha entre cursos da área de agropecuária e de outras, no tocante às mulheres, apresenta-se mais ou menos equilibrada, como mostra a figura 40. Esse resultado confirma que as profissões relacionadas à agropecuária ainda provocam maior interesse no público masculino do que no feminino.

Figura 40 - Área de escolha dos alunos para um eventual curso superior (respostas por gênero)

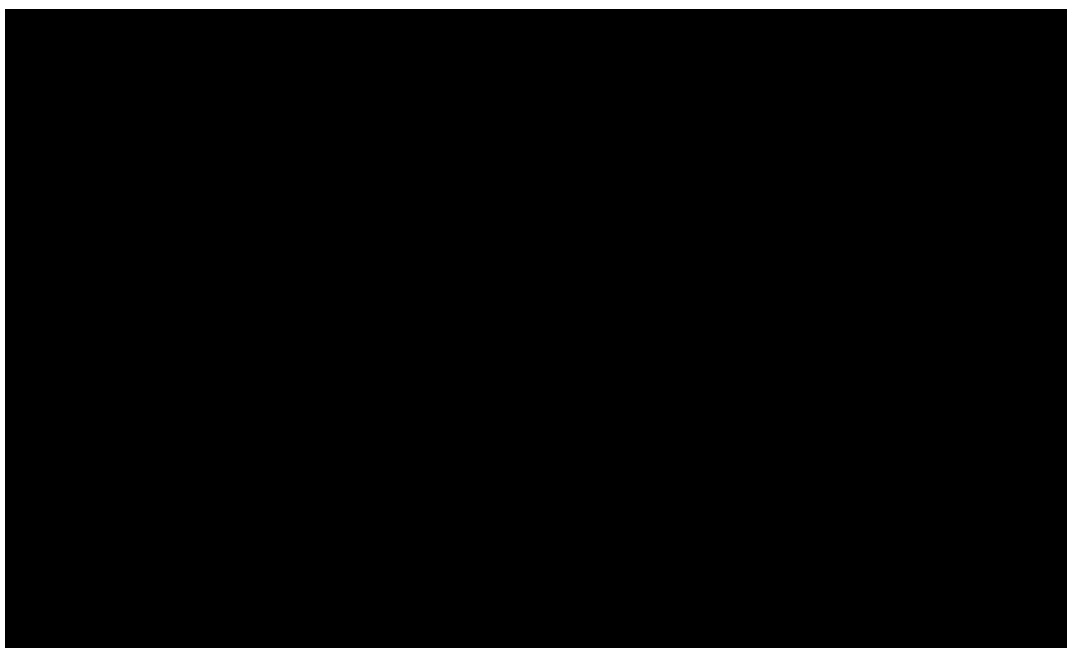


Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Pode-se inferir que a escolha pelos cursos superiores (Agronomia, Veterinária ou Zootécnica) relacionados à agropecuária pode ter relação com o fato de serem filhos de agricultores familiares, pois, os depoimentos anteriores evidenciaram que a relação com a propriedade influenciou a escolha do curso técnico.

O fato de todos os alunos terem interesse em continuar seus estudos não significa que o curso técnico seja considerado apenas uma passagem obrigatória para alcançar esse objetivo. Dos oito entrevistados, cinco declararam que se conseguirem um bom emprego deixarão para cursar o ensino superior em um outro momento, já, para eles a independência financeira compensa o atraso na graduação. Muitos alegaram ser o curso técnico uma opção real de carreira, até mesmo como uma alternativa para o caso de o curso superior não se mostrar viável, o que se pode inferir nos dados mostrados na figura 41.

Figura 41 - Respostas à pergunta: “Você pretende exercer, no mercado de trabalho, a função de técnico em agropecuária ou áreas afins?”



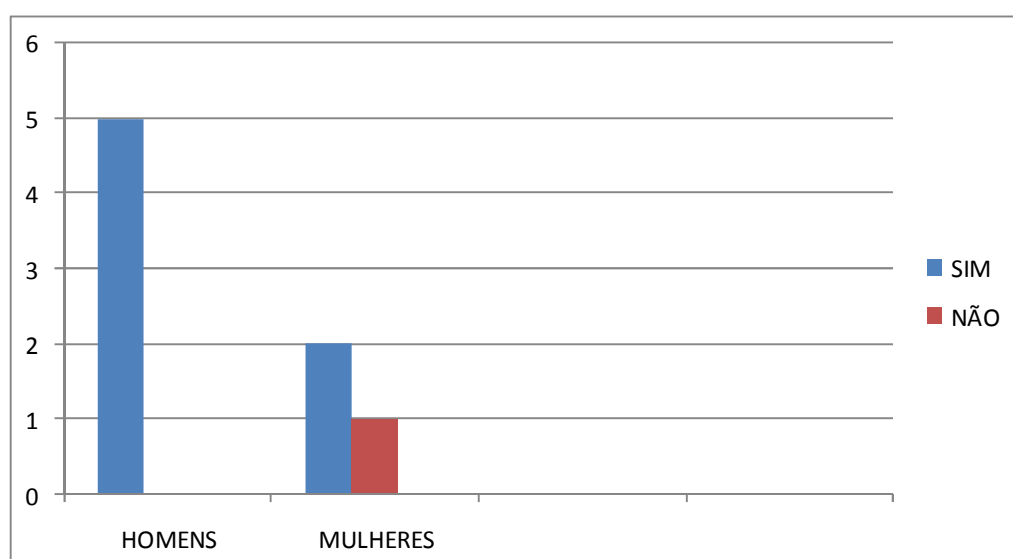
Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Quase dois terços dos alunos declararam que pretendem exercer a profissão adquirida com o curso técnico. As respostas dadas nas entrevistas mostram o pragmatismo dessas decisões. Quando questionados sobre a possibilidade de a propriedade se tornar uma alternativa de trabalho futuro, quatro alunos deram as seguintes respostas:

Talvez, pode ser. Se meus planos derem errado, talvez eu possa pegar a fazenda pra cuidar (A1).
 Uai...Pra mim tanto faz, senão der certo na escola ...(A2).
 Senão der certo na escola, tem a propriedade como segunda opção (A3).
 Pode. Se não der certo aqui, eu vou pra lá. Meu pai quer que eu pare de estudar pra trabalhar lá (A7).

A figura 42 mostra os resultados das entrevistas, no tocante a essa questão. Os alunos manifestaram-se mais otimistas quanto ao exercício futuro da profissão nas propriedades rurais e também o desejo de adquirir uma propriedade para trabalhar. Não se pode descartar que essa tendência seja influenciada pela vivência que esses alunos já possuem nesse tipo de trabalho, uma vez que os pais eram proprietários rurais e muitos foram criados no convívio com essas atividades.

Figura 42 - Respostas à pergunta: “Se tivesse condições, você compraria uma propriedade rural para morar e trabalhar nela?”



Fonte: dados da pesquisa, 2011.

Essas diferenças desaparecem, entretanto, quando a questão se refere à possibilidade de a agropecuária ser um bom ramo de negócios para as propriedades rurais familiares. Obteve-se unanimidade de todos os entrevistados na resposta positiva, mesmo com ressalvas:

Se a pessoa tiver afinidade, souber mexer, souber trabalhar, tiver alguma facilidade pra mexer com investimentos, sim (A1).
 Eu acho que sim. Porque pra quem gosta é muito bom (A2).
 Eu acho que é pra quem gosta, né...(A4).
 Sim, pra quem sabe tocar o negócio. (A5)

Percebe-se que a resposta positiva com percentual muito representativo, como indica a figura 42 pode ser provocada pelo próprio aprendizado no curso técnico em agropecuária. Dessa forma, a vivência com atividades que seriam exercidas nessas propriedades permite que os alunos adquiram a consciência da viabilidade econômica da agropecuária em menor escala. O comentário de um dos alunos sobre a eventualidade de adquirir uma propriedade para trabalhar é significativo: “Sim, é fácil você tocar o trabalho, é fácil você arrumar crédito e pagamento facilitado.” (A2).

Não se pode descartar a hipótese de que essas opiniões tenham sido influenciadas pelos comentários de professores. Mas é preciso, também, levar em consideração que os alunos têm oportunidade de conviver com outros produtores e profissionais relacionados à agropecuária, não diretamente ligados ao Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí, mas que fazem parte da comunidade local. Além disso, o fato de estar fazendo um curso relacionado com a principal atividade econômica desenvolvida na região faz que esses alunos se interessem pela busca de informações que lhes possam ser úteis no presente e no futuro.

Apesar de serem, em sua maioria, provenientes de famílias com menor poder aquisitivo, a maioria dos alunos nunca trabalhou. Do grupo entrevistado, apenas 12,5% declarou já ter trabalhado na vida. No entanto, é interessante destacar que, embora a maioria dos alunos tenha afirmado praticar atividades nas propriedades das famílias, não as consideravam trabalho. Dos oito entrevistados, apenas três declararam que não ajudavam na propriedade familiar:

Não, porque eu não tenho contato mais, eu mudei pra cidade então eu quase não vou à fazenda (A1).

Não, porque eu estudo aqui e não tenho tempo (A4).

Não, porque acho que pelo fato de eu ser menina mesmo e aí meu pai não me estimula muito. Eu fico mais em casa (A8).

A última justificativa (A8) mostra que ainda há casos de tratamento diferenciado de acordo com o gênero nas propriedades rurais, mas não é a regra. A aluna A5, também do sexo feminino, afirmou que trabalhava na propriedade rural, na qual aplicava conhecimentos adquiridos no curso:

Quando eu tenho tempo, eu ajudo no que eu posso, porque eu já estou aqui nesse curso. Então, eu estando lá eu estou ajudando meus pais e também estou aprendendo.

Para os homens, entretanto, trabalhar na propriedade familiar parece ser uma atividade cotidiana, mesmo quando não a consideram um trabalho formal:

Nos finais de semana eu ajudo meu pai (A2).
 Trabalhei muito lá na roça, pra ajudar mesmo (A6).
 Trabalho muitas vezes porque precisa, pra aprender, e porque pai e mãe incentivam (A7).
 Trabalho, pra ajudar e pra aprender (A5).
 Eu ajudo fazendo o que eu posso (A3).

De todos os entrevistados, apenas um declarou que não gosta do trabalho na propriedade rural: “Trabalho um pouco, não muito, não tem muito a ver comigo, tem mais a ver com meu pai e minha mãe mesmo.” (A1). Todos os demais, incluindo as alunas A5 e A7, que declararam não trabalhar diretamente na propriedade, informaram que gostavam do trabalho, que o achavam interessante ou com ele se identificavam.

Deve-se ressaltar que a maioria das propriedades familiares dos alunos eram produtivas e davam renda suficiente para o sustento de seus membros, conforme relatos das entrevistas e respostas do questionário. (pergunta 9 do apêndice C e do questionário, apêndice B). Apenas dois alunos declararam o contrário: um informou que na propriedade só havia extração de areia, e o outro comentou que a rendada propriedade não era suficiente, mas o pai investia em gado de corte em outro estado, o que complementava o rendimento familiar. Para os 75% restantes, não houve qualquer ressalva em relação a essa pergunta, como indicam os depoimentos que se seguem:

É, o dinheiro que ele tira lá da pra sustentar (A2).
 Sim, eles vendem leite (A3).
 É.O que a gente ganha lá é o suficiente pra todo mundo (A4).
 É suficiente, porque produtor de leite lá em Orizona é uma coisa que dá lucro (A5).
 É, mexe só com isso NE (A7).
 É, a gente mexe com lavoura mesmo, milho e soja...(A8)
 Sim, o que a gente produz é o suficiente pra sustentar a família (A1).
 É. A gente mexe com leite e meu pai tem caminhão boiadeiro, então é mais fácil. Dá pra despesa e até sobra (A6).

Para os alunos pesquisa dos, mesmo naquelas famílias nas quais a escolaridade dos pais era baixa (apenas um dos oito cursou pelo menos o ensino médio incompleto, e uma mãe, pós-graduação), tem havido investimentos em tecnologia nos últimos anos. Na totalidade dos casos, os alunos responderam afirmativamente a essa pergunta, o que pode indicar uma mudança de consciência

desses agricultores, que percebem a necessidade de realizar investimentos para poderem adequar-se às demandas do mercado.

Nesse sentido, o incentivo dos familiares para o estudo e para a escolha do curso parece fazer parte dessa mudança de comportamento, a revalorização do trabalho no campo. Canezin e Duarte (2011), sobre a importante relação entre família e escola, esclarecem que,

[...] a família e a escola são instituições clássicas, que, embora vivenciem substanciais mudanças nas sociedades contemporâneas, atuam de maneira interdependente na trajetória de vida dos jovens. Constituem espaços socioculturais importantes, pois estabelecem redes de interdependência, contribuindo para a formação da juventude e seus processos de identificação. Com elas, apreendem *habitus*, incorporam disposições psíquicas, cognitivas, culturais e morais, mediante experiências vivenciadas em processos educativos (p. 148).

Esta relação pode ser percebida de forma acentuada nas famílias dos agricultores.

Neto (2011) aponta que,

[...] de um modo geral, estão sintonizadas com as mudanças e expectativas porque passa a sociedade e abertas as novas tecnologias que possam tornar mais leve o trabalho cotidiano, tendo em vista a diminuição da atividade dos filhos, cada dia mais envolvidos com a cidade, com a escola ou, ainda, engajando-se no mundo de trabalho urbano. No dia a dia, elas tomam providências em relação à reprodução dos seus modos de sobrevivência e trabalho, promovendo melhores formas de sustento do grupo familiar, não sendo passivas em relação a movimento migratório para as cidades, ao fascínio que as cidades vêm exercendo sobre seus filhos, especialmente os jovens. Elas estão atentas e buscam novas formas de trabalho, adaptando-se às modernas tecnologias, mesmo que timidamente e, como dizem eles mesmos, estão de olho nas escolas, incentivam seus filhos a estudarem, enviam-nos à cidade todos os dias, ficam privados de sua companhia quase o dia todo (p. 97-98).

Segundo Neto (2011), observa-se que as famílias dos agricultores revelam uma preocupação com o uso de novas tecnologias, de novas formas de trabalho, incentivando o estudo de seus filhos. Dessa forma, evidencia-se uma reconfiguração dos *habitus* culturais dessas famílias que, atualmente, percebem a importância das novas tecnologias e a necessidade de os filhos adquirirem novos conhecimentos e os aplicarem no seu cotidiano, a fim de que se promovam melhores condições de vida no campo.

Neste sentido, durante a pesquisa, quando foi perguntado aos alunos se os conhecimentos adquiridos no curso contribuem para o trabalho na propriedade da

família, apenas a aluna A1 respondeu negativamente, justamente a que estava afastada da convivência com a propriedade e que pretendia fazer um curso superior em área distinta desse ramo (Arquitetura). Todos os demais responderam afirmativamente:

Sempre eu estou ajudando meu pai pra alguma coisa (A3).

Contribui. Muita coisa que eu aprendo aqui eu converso com meu pai, a gente conversa, tira duvidas. Às vezes, alguma coisa que ele defende eu venho aqui e pergunto (A5).

Sim, só que eu não ajudo tanto porque meu pai já sabe bastante. Mas o que eu aprendo aqui, eu converso com meu pai (A7).

Bastante, porque se você conhece a teoria, você faz a prática muito melhor (A8).

A variedade de interesses dos alunos reflete a amplitude de temas abordados no currículo do curso. Quando questionados sobre as principais habilidades e/ou competências que acreditavam ter adquirido no curso, as respostas foram bastante diversas, como mostra o quadro 5.

Quadro 5 - Principais habilidades e/ou competências adquiridas pelos alunos do curso

Habilidade/competência	N
Práticas de agricultura /adubação /controle de pragas e doenças/preparo do solo/manejo de pastagens/cálculo de áreas	7
Cuidados como meio ambiente	2
Bovinocultura/suinocultura/avicultura/horticultura/cunicultura/fruticultura/Piscicultura	4
Técnicas reprodutivas	1
Criação de pequenos animais	1
Criações alternativas	1
Balanceamento de rações	1
Técnicas de Zootecnia/fisiologia animal/castração de animais /melhoramento genético de animais	2
Melhorias na propriedade	1
Uso de alimentos orgânicos	1
Cuidados com a qualidade do leite/bovinocultura leiteira	2

Fonte: dados da pesquisa, 2011 (respostas múltiplas).

A ausência de itens com grande número de respostas, à exceção de práticas de agricultura, que pode ser considerado um assunto generalista, mostra que o curso é bastante abrangente em relação às técnicas utilizadas nas propriedades rurais. Observa-se que a pergunta refere-se às habilidades e/ou competências que os alunos acreditavam ter adquirido, o que mostra ter havido um real aprendizado

nesses temas. Um aluno relatou que o aprendizado sobre o manejo de plantas daninhas tinha permitido que ajudasse o avô em sua propriedade. Outro não apontou um tema específico, mas afirmou: “agora estou um pouco mais prepara do para lidar com situações na minha região em que o técnico em agropecuária é requisitado.” (A5).

4.5 A Função Social da Escola Pesquisada

Ao longo deste trabalho, foram feitas digressões que sinalizaram o fato de o processo educacional escolar ser um instrumento capaz de produzir e reproduzir relações sociais, formar sujeitos ativos e cidadãos com capacidade de interferirem na história e serem membros constituintes da sociedade. Portanto, quando se ressalta a expressão “função social da escola”, não se considera a mera adaptação da instituição ao mercado ou às exigências estruturais e pontuais da conjuntura, mas destacam-se as imbricações, as tensões, os dilemas que permeiam a sua dinâmica historicamente. Esse esclarecimento tem sentido, tendo em vista que a reflexão feita neste estudo tem sido orientada para o entendimento da lógica/dinâmica de um curso agrotécnico para filhos de pequenos agricultores familiares.

De acordo com Kuenzer (2012),

[...] ao campo educacional, como nunca, vem se atribuindo um papel crucial de resposta ao “impacto” da reestruturação, da nova organização e gestão produtiva, da competitividade das economias globalizadas, e à reconversão profissional, requalificação e, mais amplamente, ao que se tem denominado ideologicamente de “empregabilidade”. (...) busca-se efetivar um balanço crítico a esta visão estreita e falseadora do campo educativo e afirmar uma perspectiva mais global de formação humana.

Neste sentido, na escola pesquisada, em um balanço crítico trabalhado por diversos olhares e experiências, os alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio têm convivido com a perspectiva mais global de formação humana, pois, atualmente, o Câmpus Urutaí é laboratório de inúmeras experiências, e os diversos sujeitos deste processo estão em constante interação e troca de experiências, vivenciando espaços de pesquisa e extensão essenciais ao processo ensino-aprendizagem.

Para autores como Libâneo (2005), a função da escola está relacionada à capacidade de oferecer um ensino de qualidade. Por sua vez, segundo o autor, a educação de qualidade e voltada para formação é aquela que

[...] mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos (p. 117).

Assim, à educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários, para que os sujeitos se envolvam em uma rede de relações sociais e atuem como cidadãos. Dessa forma, é importante observar as escolas agrotécnicas que mantiveram seu caráter local, atendendo a alunos que moram na região, tanto que a maioria de suas unidades está instalada em municípios afastados das capitais e em locais em que a economia é, prioritariamente, baseada na agropecuária. O fato de atendermos três níveis de ensino favorece a ampliação da clientela, podendo suprir a demanda educacional de diversas faixas etárias.

Como visto neste contexto, as escolas Técnicas transformadas em Institutos Federais, retomaram sua proposta de formação profissional, só que atualmente atuando nos três níveis: médio, técnico e superior. Conforme Castro (2003), essa mudança foi extremamente positiva para os jovens das camadas populares, pois coexistem a oportunidade de profissionalização e a possibilidade de uma continuidade futura nos estudos.

Frigotto (2011) chama a atenção para os limites de uma perspectiva escolar profissionalizante reducionista, cujo preparo dos alunos para o mundo do trabalho é feito de forma instrumental sem a garantia de uma sólida formação teórica. Ainda para esse autor, a escolarização só pode garantir formação sólida e preparação efetiva para o mundo do trabalho, quanto mais a formação se aproximar da concepção de educação politécnica. Esse tipo de educação busca a superação da fragmentação dos conhecimentos, da separação entre educação geral e específica, técnica e política, da divisão entre trabalho manual e intelectual e afirma o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo de trabalho moderno na relação entre educação, instrução e trabalho.

Por outro lado, o fato de a maioria dos egressos do ensino técnico encontrar colocação no mercado de trabalho com certa facilidade demonstra a qualidade da

formação adquirida, seja para os que são contratados por empresas privadas, seja para aqueles que se dedicam ao trabalho como autônomos ou profissionais liberais. Esse dado confirma-se pelo baixo índice daqueles que migraram para outras áreas de atuação, para trabalharem ou fazerem um curso superior.

Pode-se afirmar, portanto, que a escola contribui para a formação dos alunos, Saviani (2006) salienta que,

[...] do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (p. 31).

Dessa forma, as escolas agrotécnicas representam, direta ou indiretamente, uma alternativa importante para o desenvolvimento das camadas populares, características das pequenas propriedades situadas no interior do país, pois oferecem não só uma educação de qualidade, incluindo a formação profissional para ingresso rápido no mercado de trabalho, mas também um avanço nos níveis de escolarização desses grupos.

Buscando refletir sobre essa questão, constata-se que o universo formado pelos alunos de Orizona que freqüentam o Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano Câmpus Urutaí, é relativamente semelhante, do ponto de vista socioeconômico, apesar de se dividir entre aqueles que possuem tradição rural e os que não a possuem.

De maneira geral, trata-se de jovens com origem em famílias de camadas populares, que nasceram e foram criados em municípios do interior de Goiás, onde a agropecuária representa a principal atividade econômica. Mesmo a maioria dos pais tendo baixa escolaridade, eles incentivam os filhos para os estudos e reconhecem a importância das atividades rurais como alternativa profissional futura, tanto para aplicação na propriedade familiar, quando ela existe, quanto para o trabalho para terceiros.

Embora alguns alunos tenham afirmado o desejo de permanecer no campo, todos disseram que pretendem dar continuidade aos estudos, tentando cursar o ensino superior, geralmente em áreas relacionadas à agropecuária, como Agronomia, Veterinária ou Zootecnia. Praticamente, todos declararam gostar do trabalho rural relacionado a esses setores, e mesmo aqueles que não possuem

propriedade familiar rural, afirmaram que, se dispuserem de recursos, gostariam de adquirir uma área para seu trabalho e para obtenção de renda no futuro.

Na pesquisa, verifica-se que a maioria dos alunos de famílias oriundas do meio rural no que se refere à continuidade dos estudos ou o ingresso no mundo do trabalho, refletem as expectativas de sua classe de origem. Pelo fato de a escola ser um elemento de grande importância na vida dos jovens alunos, é necessário que ela exercite a formação crítico-social, que acompanhe as inovações, conciliando conhecimento técnico e domínio teórico, que promova o diálogo, construindo e reforçando valores éticos e democráticos. A escola precisa assumir, cotidianamente, sua responsabilidade pela qualidade do ensino. Nesse sentido, a sua função não se resume somente à qualificação para o mercado, no sentido estritamente instrumental, mas também deve promover a formação integral, preparando o educando para a vida.

Saviani (2007) destaca que o homem atualmente se situa em um mundo marcado por uma história milenar. Pesadas e complexas estruturas econômicas, sociais, políticas e religiosas estão profundamente enraizadas nesse contexto.

Ao mesmo tempo, as pessoas vêm-se envolvidas em um processo de constante e intensa transformação. Contrastes profundos estão na ordem do dia, e se presenciam e mesmo se experimentam as suas consequências. No confronto vivo com este mundo, todos são profundamente afetados e condicionados em sua maneira de ser e viver. Na tentativa de assumir sua identidade de sujeitos da história, as pessoas agem no mundo e sobre o mundo, e interagem com os outros em sociedade. Neste agir e interagir, o homem compreende-se como ser econômico, social, cultural, moral e espiritual.

A máquina produtiva de bens de consumo, cada vez mais aperfeiçoada e eficiente, responde melhor aos interesses em jogo do que à pessoa humana, e chega a ameaçar a sua posição na sociedade. O conceito de modernidade atende aos critérios do sistema capitalista consumista, impondo-se mais e mais à consciência do homem, em detrimento da sua dimensão de ser histórico e transcendente.

A universalização dos mercados consumidores e produtivos, oriundos da abertura dos mercados internacionais tem obrigado as empresas produtoras de bens e serviços a disputarem mercados cada vez mais competitivos, diminuindo os custos, aumentando sua eficiência produtiva, aprimorando os processos produtivos,

perseguindo a máxima qualidade de sua produção. Dessa forma, o consumidor passa a receber mais atenção em suas individualidades e é beneficiado com essas mudanças. Porém, as ofertas aparentemente generosas visam mais conquistar clientela consumista do que o ser humano.

Instituições de ensino, pesquisa e extensão que atuam na área de agropecuária de nível médio, como o IF Goiano Câmpus Urutaí, que oferece o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, insere-se nesse contexto socioeconômico e cultural, destacando sua atuação para atendimento a pequenos proprietários, na sua quase totalidade atrelados a agroindústrias na forma de produção integrada.

Saviani (2007) define educação como “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global.” Pode-se então dizer que a função social da escola, de um modo genérico, mais amplo, supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social.

Porém, a função social da escola não pode ser compreendida à margem da história, mas no contexto em que os homens estabelecem entre si relações de produção da sua própria existência. Dessa forma, é impossível separar a educação da questão do poder: a educação não é um processo neutro, mas se acha comprometida com a economia e a política de seu tempo.

Aranha (2001) assinala que os processos formativos podem se desenvolverem diferentes ambientes sociais, como o ambiente familiar, a convivência humana, os locais de trabalho. Analisando o IF Goiano Câmpus Urutaí, instituição de ensino, pesquisa e extensão, cujo campo de atuação abrange toda a região da antiga Estrada de Ferro Goyaz, procura assumir sua participação ativa nas manifestações culturais da região.

A organização pedagógica acontece no reconhecimento da importância da educação, na atitude de assumir o papel da escola como agente de transformação, pois cuidar da educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios é uma atitude insustentável.

Na tradição educacional brasileira, o termo educação tem um referente de formação geral com o objetivo fundamental do desenvolvimento humano integral

formado por valores éticos, sociais, políticos, de modo a preservar a dignidade intrínseca do ser humano e a desenvolver ações na sociedade com base nos mesmos valores, o que requer uma leitura atualizada do mundo nas suas implicações econômicas, culturais e científico-tecnológicas.

A função da escola consiste em instrumentalizar o homem para ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida. A escola não é a transmissora de um saber acabado e definitivo, não devendo separar teoria e prática, educação e vida, pois a escola ideal não separa cultura, trabalho e educação.

As críticas feitas em relação à integração do curso técnico ao ensino médio, vêm sendo feitas à escola e revelam a sua dificuldade em atender às necessidades de um mundo em constante mutação, no qual a ciência e a tecnologia tornam cada vez mais complexa a função do educador.

De acordo com Saviani (2007), o saber objetivo transformado em saber escolar não interessa por si mesmo, e, percebe-se, na escola pesquisada, em sua função social, a preocupação com a formação integral dos alunos, a fim de que eles não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Saviani (2007) ainda destaca a diferença entre elaboração do saber e produção do saber. Esta última é social, e se dá no interior das relações sociais, só alcançando o nível de elaboração aqueles que possuem o domínio dos instrumentos de sistematização. Nas sociedades divididas, só a classe dominante atinge essa etapa. Sobressai, portanto, a importância da educação formal, pois, segundo Saviani (2007),

[...] se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (p. 100).

A função social da escola pesquisada faz parte de um mundo social que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, e o Câmpus Urutaí apresenta-se com um universo cada vez mais desafiador, e este espírito é muito importante para a formação humana. Ao avaliar as respostas e atitudes dos alunos entrevistados,

percebe-se nas entrelinhas que todos sabem que, apesar de não terem maior quantidade de aulas de disciplinas do ensino médio, que parecem ser a solução para se saírem bem nos “Enens da vida”, sabem e conhecem as histórias de conterrâneos de sucesso que foram alunos formados no Câmpus Urutaí, cujo trabalho pedagógico tem sido percebido constantemente nos egressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a função social do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio, procurando entender o processo de como a instituição associa-se à perspectiva futura de atuação profissional de seus alunos. A intencionalidade do estudo consiste na apreensão das necessidades e perspectivas dos filhos de famílias de pequenos produtores rurais em relação à função social do Curso Técnico em Agropecuária no IF Goiano Câmpus Urutaí.

Além da perspectiva de uma formação técnica, há, também, a preocupação com o processo sucessório de sua realidade de agricultores familiares, porque a realização de estudos pode significar um presente e futuro melhores para os alunos e até mesmo para suas famílias, proporcionando possibilidades de reprodução também de seus modos de vida e de trabalho.

A reprodução social dos modos de vida e do trabalho próprios da agricultura familiar, nas condições de desenvolvimento das sociedades fortemente tecnológicas, está atrelada ao conhecimento adquirido na escola com a possibilidade, capacidade e potencial para as mudanças que o mercado impõe ao modelo existente - gestão, trabalho, propriedade e cultivo – bem como para a manutenção de suas características, adaptando-as aos avanços da modernidade, expressos na incorporação de novas tecnologias e interações com a sociedade urbana. Nestes termos, a sociedade atua sobre a individualidade, no desenvolvimento das predisposições de cada indivíduo, e, nesse atuar, ela o insere no seu grupo sociocultural.

A agricultura familiar representa um importante setor da agropecuária brasileira, responsável por parcelas significativas da produção de gêneros alimentícios que abastecem os núcleos urbanos. A observação de seu desenvolvimento histórico demonstra tratar-se de uma atividade heterogênea e complexa, que encontra-se em processo de transição, procurando adequar-se às exigências e às necessidades da modernidade.

De maneira genérica, pode-se considerar a agricultura familiar como aquela que é desenvolvida em pequenas ou médias propriedades, praticada por membros de uma mesma família ou ligados por laços de convivência, com produção voltada para a subsistência e principalmente para o mercado. O agricultor familiar tem a produção como principal fonte de renda, preocupando-se com novas tecnologias e

cultivo de determinados produtos que nem sempre são do interesse do grande produtor, ou não têm viabilidade econômica senão quando produzido sem escalas menores, como ocorre, por exemplo, com as hortaliças.

Há diferenças importantes entre os agricultores familiares das diversas regiões do país. Aqueles situados mais próximos dos núcleos urbanos puderam se desenvolver melhor, em razão da facilidade de escoamento de seus excedentes para o mercado consumidor e de acesso à informação e às novas tecnologias. Nos últimos anos, a formação de polos agroindustriais no interior do país também colaborou para esse desenvolvimento, através das parcerias firmadas entre os pequenos agricultores e as indústrias. A partir de 1996, políticas oficiais de incentivo a esse setor, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), têm tentado reduzir a dificuldade histórica de acesso ao crédito para esses produtores, ajudando, também, seu desenvolvimento.

Nas últimas duas décadas, portanto, o potencial de crescimento e de melhoria das condições de vida dos agricultores familiares aumentou significativamente, a ponto desse setor ser considerado como categoria social emergente e cada vez mais importante para o país, tanto sob o ponto de vista social quanto econômico.

Esse potencial encontra como obstáculo para seu pleno desenvolvimento as próprias características históricas de formação dos agricultores familiares. Em Goiás, entre 2003 e 2005, três pesquisas investigaram o universo da agricultura familiar, buscando suas características socioculturais e econômicas. Apesar de trabalharem com universos diferentes, os resultados foram similares: a maioria dos agricultores familiares possui larga experiência no trabalho, mas baixa escolaridade. Esses trabalhos mostraram, também, que grande parte dos filhos desses agricultores ainda mora com os pais e, mais importante, gostaria de permanecer na propriedade, desenvolvendo sua atividade profissional para torná-la mais rentável e produtiva.

Os dados das pesquisas citadas demonstram que, na maior parte dos casos, as novas gerações já se encontram inseridas no trabalho da propriedade familiar, mesmo que esta não seja suficiente, no futuro, para atender à demanda de todos. A possibilidade de modernização das técnicas de produção utilizadas, o que poderia garantir uma maior produtividade por área, depende da melhoria da escolaridade dos produtores e de seus herdeiros. Percebe-se, portanto, que há uma distância entre a educação oferecida e a necessidade real dos que vivem no campo.

Por todos esses motivos, este trabalho buscou aprofundar o tema, investigando jovens da agricultura familiar de Orizona que frequentam o Curso Agrotécnico oferecido pelo Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí. O objetivo foi não só caracterizá-los nos aspectos socioeconômicos, mas também compreender suas aspirações e seus projetos, presentes e futuros.

Tanto Orizona, origem dos alunos pesquisa dos, quanto Urutaí, sede do IF Goiano, estão situadas no Sudeste Goiano, região cuja economia está fortemente assentada sobre a agropecuária.

O IF Goiano de Urutaí originou-se de uma fazenda-modelo criada em 1918 como centro de formação de reprodutores de gado de corte e de ensino de técnicas de criação para os fazendeiros da região. Assim como as demais escolas técnicas e agrotécnicas brasileiras, o Instituto Federal passou por diversas mudanças de gestão e formato ao longo do século XX, mas conseguiu manter uma clientela relativamente estável, originária tanto da própria região quanto de outros estados do país. O Curso Técnico em Agropecuária desta Instituição tem formado, historicamente, técnicos e conseqüentemente, tendo participado diretamente da transformação, não só na vida dos estudantes, mas também na região Sudeste de Goiás. A escolha da amostra recaiu, portanto, sobre agricultores familiares que possuem características representativas da atual fase desse setor: tradição no trabalho do campo, situados em região cuja principal atividade econômica favorece seu desenvolvimento e com uma geração de sucessores que podem optar por trajetórias profissionais que dão continuidade ao trabalho dos pais ou que conduzem a outros setores.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano de Urutaí conta com 366 alunos, distribuídos em seis turmas, sendo três de primeiro ano, duas de segundo ano e uma de terceiro ano. Esses alunos são provenientes de 57 municípios diferentes do Estado de Goiás e de outros cinco estados da Federação, sendo que 23 deles são originários de Orizona - 8 cursam o primeiro ano, 9 cursam o segundo e 6 cursam o terceiro.

Do universo de 23 alunos pesquisa dos, apenas 8 declararam que seus pais tem profissões relacionadas à agropecuária (ou são donos ou arrendantes). Trabalhando então com 8 alunos sujeitos da pesquisa filhos de agricultores familiares, 50% dos pais e 25% das mães destes, têm origem na zona rural. Em

apenas 4 casos a propriedade é da família, sendo que dois terços delas possui mais de 50 hectares.

As principais fontes de renda das propriedades são a produção de grãos (soja e milho), a produção de leite e o aluguel e/ou arrendamento de áreas e pastagens. O gado de corte é criado em apenas 1 das 8 propriedades e uma produz hortaliças.

Mesmo sendo os filhos de agricultores familiares a minoria na amostra, a pesquisa mostrou que os alunos procuraram o Curso Técnico em Agropecuária, possivelmente, influenciados, consciente ou inconscientemente, pela cultura local e/ou familiar. A convivência frequente com as atividades econômicas de familiares ou a observação das atividades que caracterizam a economia regional podem ser a fonte de influência para a escolha do curso. De maneira geral, a conclusão de um Curso técnico já representaria uma escolarização mais elevada do que a maioria dos pais, representando, ainda, a possibilidade de avançar para um curso superior.

Dois motivos concentraram a maior parte das respostas: o fato de gostarem da área e a qualidade do Ensino Médio oferecido pelo IF Goiano de Urutaí. Ao longo das entrevistas, a maioria dos alunos se referiu à influência dos pais ou de outros parentes na escolha. Nenhum aluno estudou em escolas rurais e apenas dois declararam ter cursado parte do ensino básico em escolas particulares.

A escolha da maioria dos alunos por uma Escola Agrotécnica ocorreu, principalmente, pela possibilidade de aprendizado, visto que é possível conciliar a teoria vista em sala de aula com as aulas práticas de campo. Apenas dois declararam não estar gostando do curso e a razão é a falta de identificação com a área. Os que declararam positivamente, justificaram que estão gostando do curso pelo aprendizado ou pelas perspectivas futuras que esse aprendizado pode oferecer.

Cerca de 30% dos alunos filhos de agricultores familiares afirmaram que não escolheriam novamente esse curso e a justificativa principal foi a própria estrutura do curso. Como a matriz curricular contempla tanto as disciplinas específicas quanto as do Ensino Médio, a frequência em período integral cansa e compromete seu desempenho. Apesar disso, houve unanimidade no que se refere à qualidade do curso, sendo enfatizados principalmente a infraestrutura da escola, a qualidade do ensino e a qualificação dos professores.

Essa rejeição parcial ao Curso técnico concomitante ao Ensino Médio foi interpretada sob dois aspectos. Em primeiro lugar, à própria estranheza que a

transição do Ensino Fundamental para o Médio provoca, tanto pela carga horária quanto pelos conteúdos. Em segundo lugar, boa parte dos alunos pretende dar continuidade aos estudos e a falta de tempo para assimilação das matérias foi considerada como uma fragilidade diante de outros concorrentes que se dedicam apenas ao Ensino Médio, na hora de ingressar no Ensino Superior.

Das futuras carreiras profissionais citadas como desejadas, a maioria está relacionada ao setor agropecuário: Veterinária, Agronomia e Zootecnia. Para alguns, que não tencionavam seguir os estudos nessa área, o Curso Técnico em Agropecuária exerceu influência sobre essa escolha. Dos 8 entrevistados, apenas 3 declararam não ter havido mudança na opção inicial para um futuro curso superior.

O fato de todos os alunos terem interesse em continuar seus estudos não significa que o curso técnico é apenas uma passagem obrigatória para alcançar esse objetivo. Dos 8 entrevistados 5 declararam que se conseguirem um bom emprego deixariam para cursar o ensino superior em um outro momento, já que consideram que a independência financeira compensa o atraso na graduação. Muitos consideram o curso técnico como uma opção real de carreira, inclusive como uma alternativa para o caso do curso superior não se mostrar viável. Essa impressão pode ser influenciada pela percepção de que o Curso tem boa aceitação no mercado e realmente forma profissionais preparados, como foi observado nas entrevistas.

Quase dois terços dos alunos declararam que pretendem exercer a profissão adquirida com o curso técnico. As respostas dadas nas entrevistas mostram o pragmatismo dessas decisões, já que metade deles considera a possibilidade de trabalhar na propriedade familiar como plano alternativo.

Os alunos são mais otimistas quanto ao exercício futuro da profissão nas propriedades rurais e também têm desejo de adquirir uma propriedade para trabalhar. Não se pode descartar que essa tendência seja influenciada pela vivência que esses alunos já possuem nesse tipo de trabalho, já que os pais são proprietários rurais e muitos foram criados no convívio com essas atividades.

Essas diferenças desaparecem, entretanto, quando a questão se refere à possibilidade da agropecuária ser um bom ramo de negócios para as propriedades rurais familiares. Obteve-se unanimidade de todos os entrevistados na resposta positiva, mesmo com ressalvas, relacionadas ao fato da pessoa gostar e/ou se dedicar realmente ao negócio.

É importante notar que a maioria dos alunos declarou nunca ter trabalhado, mas quase todos afirmam ajudar nas atividades da propriedade familiar. Apenas 3 não o fazem. Deve-se ressaltar que a maioria das propriedades familiares dos alunos é produtiva e dá renda suficiente para o sustento de seus membros. Também é importante notar que todos os alunos declararam que tem havido investimentos em tecnologia nas propriedades nos últimos anos, o que pode indicar uma mudança de consciência desses agricultores, percebendo a necessidade de realizar investimentos para poder se adequar às demandas do mercado. Os conhecimentos adquiridos no curso fazem parte desses investimentos, já que apenas um aluno declarou negativamente quando questionado se aplica na propriedade o que aprende na escola.

Ao longo deste trabalho foram feitas digressões que sinalizaram o fato do processo educacional escolar ser um instrumento capaz de produzir e reproduzir relações sociais, formar sujeitos ativos e cidadãos com capacidade de interferir na história e ser constituinte da sociedade. Portanto, quando se ressalta a expressão “função social da escola” não se considera a mera adaptação da instituição ao mercado ou às exigências estruturais e pontuais da conjuntura, mas destaca-se as imbricações, as tensões, os dilemas que permeiam a sua dinâmica historicamente. Esse esclarecimento tem sentido, na medida em que, a reflexão feita neste estudo tem se orientado para entender a lógica/dinâmica de um Curso Agrotécnico para filhos de pequenos agricultores familiares.

A pesquisa constatou que os alunos filhos de pequenos produtores estão motivados e que suas famílias incentivam os estudos, percebendo e tendo a consciência do papel da educação na formação do cidadão, e ao incentivarem seus filhos a procurarem o IF Goiano de Urutaí com o objetivo de conquistarem uma profissão e atuarem com desenvoltura, estão contribuindo para que a instituição se torne cada dia mais significativa para sua região.

A reprodução social está ligada a um processo dinâmico do indivíduo e sua relação com a sociedade, portanto, faz-se necessário que se entenda a evolução histórica do ensino agrícola, onde foi visto que o IF Goiano Câmpus Urutaí vem progressivamente se transformando e propiciando a aquisição de: princípios científicos gerais que impactam sobre o processo produtivo; habilidades instrumentais básicas que incluem formas diferenciadas de linguagens próprias envolvendo diversas atividades sociais e produtivas; categorias de análise que

facilitam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do ser humano, como cidadão e trabalhador; capacidade instrumental de exercitar o pensar, o estudar, o criar e o dirigir estabelecendo os devidos controles.

No Câmpus Urutaí, por meio do Projeto Político Pedagógico da Área Agropecuária, foi demonstrado que o trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo do trabalho.

No curso pesquisado o conceito de mundo do trabalho inclui atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida.

Nesse contexto, a função social do curso pesquisado, demonstra que tem sido um agente importante no processo de transformação social, capaz de promover o desenvolvimento social e econômico. Para tanto, no Câmpus Urutaí não há um trabalho limitado apenas à transmissão de conhecimentos, mas também ao preparo do sujeito para que possa participar ativamente da vida, oferecendo-lhe elementos para compreensão do mundo em que vive e o quanto pode estar participando das mudanças e transformações necessárias a sua realidade.

Neste sentido a função social do curso pesquisado compreende e atua no conceito de que a escola não é um espaço de ensino fácil e atraente em todos os momentos, mas um local que, dentro do respeito ao aluno, impõe sacrifícios, renúncias e esforço, pois o progresso do aluno, rumo aos conhecimentos elaborados historicamente pelo homem, não se pode dar a não ser através de muita concentração e dedicação.

Na pesquisa, verificou-se que para os estudantes, a educação formal representa uma estratégia para mudar de vida, ter uma posição social melhor na sociedade. Ao analisarem-se as perspectivas educacionais dos estudantes constatou-se que a grande maioria, quer continuar seus estudos, cursando uma faculdade. Além disso, a escolha dos cursos na maioria dos casos tem relação com a área das ciências agrárias.

A escola precisa assumir, cotidianamente, sua responsabilidade pela qualidade do ensino. Nesse sentido, a sua função não se resumirá a qualificar para o mercado, de forma estritamente instrumental, mas também formará, integralmente, para a vida.

Embora nem todos tenham relação com o trabalho familiar agrícola, nos moldes como vivem os processos de socialização, pode-se entender que esse processo de ensino é o principal meio de formação, pois, segundo a pesquisa, constata-se que os estudantes pretendem atuar na área. São jovens que estão acreditando na formação do ensino técnico para serem profissionais, com a possibilidade de continuarem o processo de formação universitária, sendo agrônomos e veterinários ou outras formações afins ligadas à agropecuária.

As representações dos estudantes sobre as possibilidades de permanência na agricultura, assim como as avaliações que fazem do trabalho da família e do seu modo de vida, permitem apreender as dinâmicas da reprodução social da agricultura familiar. Por serem estudantes, encaram as possibilidades de reprodução, mas conscientes de que as atitudes e principalmente as tomadas de decisões serão conduzidas por eles ao assumirem suas funções neste processo de condução das propriedades rurais.

A identificação de mundo dos estudantes pesquisa dos se baseia na família e na comunidade; o estilo de se vestir, de falar é de certa forma homogêneo. Por isso muitos partem para a cidade, mesmo que temporariamente, em busca de uma amplitude de valores e concepções. No entanto, como ficou claro neste trabalho, é no campo que eles afirmam sua identificação, sentem que possuem um lugar e que pertencem a este lugar.

Nesse contexto, o jovem aluno se encontra influenciado pela estrutura familiar rural e a modernidade da sociedade globalizada. Portanto, o estudante sai em busca de um conhecimento que permite sua permanência no campo e colabora para o desenvolvimento econômico e social do meio rural. Por anos e sucessões de erros, os sujeitos envolvidos com a agricultura familiar foram ignorados e colocados em um lugar subalterno na economia brasileira. A população rural vem lutando uma guerra injusta em busca de igualdade social e desenvolvimento local sem perder a identidade campesina, valorizando a cultura e dando crédito aos sistemas rurais que envolvem os processos de produção dos pequenos agricultores e suas famílias.

A consolidação e a continuidade da agricultura familiar têm como desafio a possibilidade de uma parceria entre educação profissional dos novos agricultores, especialmente das novas gerações, para ampliação dos horizontes de realização pessoal daqueles que pretendem permanecer na atividade. É, neste contexto, que

esta pesquisa vem fortalecer a necessidade da instituição de estar sempre ouvindo, percebendo seu público de interesse.

É importante considerar que o ponto de partida para trabalhar com sujeitos é conhecê-los, saber de suas aspirações e ideias. Assim sendo, neste estudo fica evidente a necessidade de analisar as respostas dadas pelos alunos, que fazem repensar ações e atitudes, conscientizam quanto à realidade em que vivemos e como profissionais da educação, nos tornamos comprometidos política e socialmente com as transformações essenciais ao processo de ensino capaz de respeitar os estudantes que buscam uma formação pública, gratuita e de qualidade, nesta instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Edusp, 2007.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALTAFIN, I. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. 2007. Disponível em: <<http://comunidades.mda.gov.br/o/1635683>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CRIADORES DE CANCHIM (ABCC). **Origens**. 2007. Disponível em: <<http://www.canchim.com.br/raca.asp>>. Acesso em: 16 maio 2011.

BERTTI, M. S. **Memória coletiva e educação em assentamentos rurais goianos**. Goiânia, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

BRANDÃO, H. **Memórias de um tempo perdido: a estrada de ferro Goiás e a cidade de Ipameri (início do século XX)**. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de História, Uberlândia.

BRANDÃO, C. F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. **Decreto nº 8.319**, de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

_____. **Decreto nº13.197**, de 25 de setembro de 1918. Crêa uma Fazenda Modelo de Criação no districto de Urutahy, termo e comarca de Ipameri no Estado de Goyaz. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=48836&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. **Decreto nº12.893**, de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos colônia e se outros estabelecimentos do Ministério. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?d=48986&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

_____. **Decreto nº24.115**, de 12 de abril de 1934. Dispõe sobre a organização definitiva dos estabelecimentos de ensino elementar de agricultura, subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola, do Departamento Nacional, da produção Vegetal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=31422&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

_____. **Decreto nº2.832**, de 4 de dezembro de 1940. Modifica o artigo 16 do Decreto-lei n. 982, de 23 de dezembro de 1938. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=42474&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

_____. **Decreto nº21.667**, de 20 de agosto de 1946. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=154445&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

_____. **Decreto-lei nº9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=105134&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto nº 1.416-1951. **Diário do Congresso Nacional**, 22 nov. 1951, p. 11591-11592. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=22/11/1951&txpagina=11581&altura=700&largura=800>. Acesso em: 16 maio 2011.

_____. **Lei nº1.923**, de 28 de julho de 1953. Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1923-28-julho-1953-367061-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 maio 2011.

_____. **Lei nº4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 8 abr. 2011.

_____. **Decreto nº maio 60.731**, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da agricultura e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=192106&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

BRASIL. **Decretonº66.296**, de 3 de março de 1970. Provê a estrutura do Ministério da Educação e Cultura e autoriza outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=196811&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. **Lei nº5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PU>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. **Decretonº72.434**, de 9 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202017&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

_____. **Lei nº6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109760/lei-6545-78>>. Acesso em: 12 maio 2011.

_____. **Decreto nº87.310**, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109882/decreto-87310-82>>. Acesso em: 12 maio 2011.

_____. **Lei nº8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=140342&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 maio 2011.

_____. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 maio 2011.

_____. **Decreto nº2.208**, de 27 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146021&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 maio 2011.

BRASIL. **Decreto nº2.406**, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=147706&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 maio 2011.

_____. **Decreto nº5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=238991&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 maio 2011.

_____. **Lei nº11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 14 maio 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional – documento base**. Brasília, 2003. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/.../documento_base.pdf >. Acesso em: 17 maio 2011.

_____. _____. Portaria nº4, de 6 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**, 7 de janeiro de 2009, p. 130-131. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sec1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer nº 15/98. Brasília, 1998. Disponível em: portalsme.prefeitura.sp.gov.br/.../Parecer_CNB_C...>. Acesso em: 19 maio de 2011.

_____. _____. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Brasília, [data]. Disponível em: <www.conexaoprofessor.rj.gov.br/.../DIRETRIZES>. Acesso em: 19 maio de 2011.

BRIXIUS, L.; AGUIAR, R.; MORAES, V. A. A força da agricultura familiar no Rio Grande do Sul. **Extensão rural e desenvolvimento sustentável**. Porto Alegre, v. 2, n.1/3, p.7-15, set./dez. 2006.

CAMARANO, A. A; ABRAMOVAY R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**: panorama dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1999.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS JR., P. B. Goiás nos trilhos. **Conjuntura Econômica Goiana**, Goiânia, n. 2, p.15-18, nov. 2004.

CANEZIN, M.T.G.; DUARTE, A. J. Juventude e educação: novos processos de socialização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 1-190, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 maio 2012.

CARVALHO, H. M. **De produtor rural familiar a camponês**. Acatar se necessária. Disponível em: <www4.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2009.pdf>. Acesso em: 17 maio 2012.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações Escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p.41-58, jan./abr.2004.

CASTRO, C.D.M. Os pobres nos Cursos técnicos. **Veja**, v. 36, n. 30, p. 20-30 jun. 2003.

CAUME, D.J. **A agricultura familiar no Estado de Goiás**. Goiânia: UFG, 2005.

CHAUL, N.F. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: UFG, 1997.

CHIAVENATO, J.J. O grito da terra. In: KUPSTUS, M. (Org.). **Violência em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

DEMINICIS, R.B.; DEMINICIS, B.B. De que agricultura familiar estamos falando? **Inter Science Place**. Rio de Janeiro, a. 2, n. 8, jul./ago. 2009.

DENARDI, R. A. Agricultura familiar e políticas públicas: alguns dilemas e desafios para o desenvolvimento rural sustentável. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, jul./set.2001.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Rio de Janeiro, **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FABRINI, João E. **Os assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra do Centro-Oeste/PR enquanto território de resistência camponesa**. 2002. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente, Presidente Prudente.

FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA DO ESTADO DE GOIÁS (Faeg). **Diagnóstico da cadeia produtiva do leite de Goiás: relatório de pesquisa**.Goiânia: Faeg, 2009.

FERNANDES, B.M. **Questão agrária, pesquisa e MST**.São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Agricultura camponesa e/ou agricultura familiar.In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13. João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: AGB, 2002. Comunicação Coordenada.CD.

FERREIRA, A.P. de M. **Escola família agrícola de Orizona (GO):** uma proposta de educação camponesa. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Federal de Goiás. Departamento de Geografia. 2011. Disponível em: <http://bdtd.ufg.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2094> Acesso em: 29 maio 2012.

FRANCISCHETTI, Z.A.P. **A agroecologia como tema transversal na formação do técnico agrícola.** 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia, Seropédica.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Ética, utopia e educação.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. São Paulo: **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado –** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GALLI, U. **A história da mineração em Goiás.** Goiânia: UCG, 2005.

GOIÁS. Secretaria de Indústria e Comércio do Estado de Goiás (SIC-GO). **Base cartográfica e mapas temáticos do Estado de Goiás.** 2010. Disponível em: <<http://www.sieg.go.gov.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

GOIÁS. Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás (Seplan-GO). Superintendência de Pesquisa e Informação (Sepin). 2009. Disponível em: <<http://seplan-go.gov.br/sepim>>. Acesso em: 3 maio 2012.

_____. _____. _____. **Estatísticas municipais.** 2011. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepim/perfilweb/Estatistica_bde.asp>. Acesso em: 28 nov. 2010.

GUIMARÃES, R.R. **As estratégias de resistência camponesa:** o movimento camponês popular na comunidade Ribeirão em Catalão (GO). 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Departamento de Geografia, Catalão.

GUINZAROLI, C.E. Pronaf dez anos depois: resultados e perspectivas para o desenvolvimento rural. **Revista de Economia & Sociologia Rural**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 301-328, abr./jun. 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2006 – Agricultura Familiar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

_____. **IBGE Cidades @**. 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

_____. **Censo Demográfico 2010–resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Gastos com a política social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda**. Brasília: Ipea, 2011.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO – Câmpus Urutaí (IFGoiano). **Histórico**. 2009. Disponível em: <<http://www.ifgoiano.edu.br/urutai/home/o-Câmpus-urutai/historico>>. Acesso em: 15 maio 2011.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO – Câmpus – URUTAÍ (IFGOIANO). **Projeto pedagógico – Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Urutaí: IF Goiano Urutaí, 2010.

KECHIKIAN, A. **Os filósofos e a educação**. Lisboa: Colibri, 1993.

KUENZER, A. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, a. 21, n. 70, p.15-39, ab. 2000.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEMES, K.C. **Agricultura familiar e territorialidades: os desafios dos produtores rurais da comunidade Taquaral em Orizona (GO)**. 2010. Universidade Federal de Goiás. Departamento de Geografia. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Disponível em: <http://bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1981>. Acesso em: 30 maio 2012.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVIERA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Goiânia:

PUC, 2010. Disponível em: <[http://pt.scribd.com/doc/75471518/A-Escola -Brasileira - Em-Face-de-Um-Dualismo-Perverso](http://pt.scribd.com/doc/75471518/A-Escola-Brasileira-Em-Face-de-Um-Dualismo-Perverso)> Acesso em:30 maio 2012.

_____. Didática e prática histórico-social. **Ande**. São Paulo, v. n. 8, 1984.

_____. Organização e gestão da escola teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOUREIRO, W.N. **O aspecto educativo da prática política**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9217/000049015.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 maio 2012.

MATOS, P.F. **As tramas do agronegócio nas “terras” do Sudeste Goiano**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia.

MACHADO, E.R. **Mudança na formação do técnico agrícola no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí-GO**. O proposto e o realizado. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás. Goiânia.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. **Alimentação, saúde e doenças em Goiás no século XIX**. 2004. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de História, Direito e Ciência Social, Franca.

MARQUES, M.I.M. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista Nera**. a. 11, n.12, p.57-67, jan.-jul./2008.

MARTINS, J.S. **Expropriação & violência**. A questão política no campo. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MENDES, E.P.P. **A produção rural familiar em Goiás: as comunidades rurais do município de Catalão**. 2005. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2005.

MENDONÇA, S.R. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 2, ed. especial, p. 88-113, 2006.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico - FGV**. a. 2, n. 3, jun. 2010. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para -uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o](http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 10 abr. 2011.

MORAES, C.L.; LIMA, D.A.L.L. Perfil da agricultura familiar no Sudoeste de Goiás. In: CONGRESSO DA SOBER EM RIBEIRÃO PRETO, 43.2003, Ribeirão Preto. **Anais...** Brasília: Sober, 2003. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/2/827.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2010.

MOURA, M.M. **Camponeses**. São Paulo: Ática, 1988.

NERI, M.C. **Desigualdade de renda na década**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

NERY, M.A.A.M. **Pelos caminhos de Deméter**: os aprendizados agrícolas federais e as políticas para o ensino agrícola primário no início do século XX (1910-1947). 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NETO, J.J. **Jovens da agricultura familiar de Rubiataba-GO**: processos educativos e perspectivas de reprodução social. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

NEUVALD, L. O ensino agrícola no período populista – 1943/1964: o aprendizado Agrícola de Mato Grosso (atual Escola Agrotécnica Federal de São Vicente – Cuiabá). **Revista de Educação Pública**. v. 5, n. 8, p. 71-90, jul./dez. 1996.

OLIVEIRA, A.U. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

_____. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, M.M. As origens da educação no Brasil – da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação das Políticas Educacionais**. v. 12, n. 45, p. 945-958, out./dez. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório sobre os objetivos de desenvolvimento do milênio**. Lisboa: ONU, 2010.

PACHECO, E.; REZENDE, C. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, C.J.R. (org.). **Institutos Federais – Lei nº 11.892, de 29/12/2008 – comentários e reflexões**. Brasília: IFRN, 2009, p. 7-11.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho !!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PEREIRA, L.A.C. **A rede federal de educação tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, RJ, Goytacazes.

QUARESMA, L.F. **Desenvolvimento de estudos para elaboração do Plano Duodecenal (2010-2030) de Geologia, Mineração e Transformação Mineral.** Relatório Técnico 31 – perfil de areia para construção civil. São Paulo: J. Mendo Consultoria, 2009.

SÁ, J.M.M. **Gestão na educação profissional e tecnológica: a escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília.

SACRISTÁN, J.G. **A educação que ainda é possível.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1986.

SCHNEIDER, S. Teoria social, agricultura familiar e pluriatividade. *RBCS*, v. 18, n. 51, fev. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v18n51/15988.pdf>> Acesso em: 3 fev. 2012.

SILVA, J.G. da. **O novo rural brasileiro.** Campinas: Unicamp, 1999.

SILVA, C.J.R. (org.). **Institutos federais – Lei nº 11.892, de 29/12/2008 – Comentários e reflexões.** Brasília: IFRN, 2009.

SOARES, A.M.D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. Tese (Doutorado em Sociedade e Agricultura). – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SOBRAL, F.J.M. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

SOUZA, S.C.L. **A contribuição da educação profissional para a inserção dos alunos no mercado de trabalho da Microrregião do Extremo Sul Catarinense – caso IFET Câmpus Sombrio.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SOUZA, S.C.M. O potencial da política pública educacional para o desenvolvimento da agricultura familiar. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 47. **Anais...** Porto Alegre: 26-30 jul. 2009. Porto Alegre: Sober, 2009.

_____. **Construção do conhecimento**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação**. São Paulo: 1998.

TAVARES, J.M. **Em grupo é mais fácil**: associativismo rural e educação em Orizona (GO). 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

WANDERLEY, N. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, (org.) **Agricultura familiar**: realidades e perspectivas. Passo Fundo: UPF, 2001.

**ANEXO A - INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA
(IF), A PARTIR DA Lei nº 11.892/08 E DA PORTARIA Nº 4/09**

UF	IF	Instituições de origem	Campi
AC	Acre	ETF do Acre	Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira
AL	Alagoas	CEFET de Alagoas EAF de Satuba	Maceió, Satuba, Palmeira dos Índios, Marechal Deodoro, Penedo, Piranhas, Arapiraca e Maragogi
AP	Amapá	ETF do Amapá	Macapá e Laranjal do Jari
AM	Amazonas	CEFET do Amazonas EAF de Manaus EAF de São Gabriel da Cachoeira	Manaus-Centro, Manaus-Zona Leste, Manaus-Distrito Industrial, Coari, São Gabriel da Cachoeira, Presidente Figueiredo, Lábrea, Maués, Tabatinga e Parintins
BA	Bahia	CEFET da Bahia	Salvador, Barreiras, Vitória da Conquista, Eunápolis, Santo Amaro, Simões Filho, Valença-Tento, Porto Seguro, Camaçari, Feira de Santana, Irecê, Ilhéus, Jacobina, Paulo Afonso, Seabra e Jequié
BA	Baiano	EAF de Catu EAF de Guanambi (Antônio José Teixeira) EAF de Santa Inês EAF de Senhor do Bonfim;	Guanambi, Catu, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca, Valença e Bom Jesus da Lapa;
CE	Ceará	CEFET do Ceará EAF do Crato EAF de Iguatu	Fortaleza, Crato, Iguatu, Maracanaú, Cedro, Juazeiro do Norte
DF	Brasília	ETF de Brasília	Brasília, Gama, Samambaia, Planaltina e Taguatinga
ES	Espírito Santo	CEFET do Espírito Santo EAF de Alegre EAF de Colatina EAF de Santa Teresa	Vitória, Alegre, Colatina-Zona rural, Colatina, Santa Tereza, Cariacica, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Serra, Aracruz, Ibatiba, Linhares, Nova Venécia e Vila Velha;
GO	Goiás	CEFET de Goiás	Goiânia, Jataí, Inhumas, Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Formosa e Anápolis
GO	Goiano	CEFET de Rio Verde CEFET de Urutaí EAF de Ceres	Rio Verde, Urutaí, Ceres, Morrinhos e Iporá
MA	Maranhão	CEFET do Maranhão EAF de Codó EAF de São Luís EAF de São Raimundo das Mangabeiras	São Luiz – Monte Castelo, São Luiz - Maracanã, São Luiz – Centro Histórico, Codó, Imperatriz, Zé Doca, Buriticupu, Açailândia, Santa Inês, Caxias, Timon, Barreirinhas, São Raimundo das Mangabeiras, Bacabal, Barra do Corda, São João dos Patos, Pinheiro e Alcântara

UF	IF	Instituições de origem	Campi
MG	Minas Gerais	CEFET de Ouro Preto CEFET de Bambuí EAF de São João Evangelista	Ouro Preto, Bambuí, São João Evangelista, Congonhas, Formiga e Governador Valadares;
MG	Norte de Minas Gerais	CEFET de Januária EAF de Salinas	Januária, Salinas, Montes Claros, Pirapora, Araçuaí, Arinos e Almenara
MG	Sudeste de Minas Gerais	CEFET de Rio Pomba EAF de Barbacena Colégio Técnico Universitário – UFJF	Rio Pomba, Barbacena, Juiz de Fora e Muriaé
MG	Sul de Minas Gerais	EAF de Inconfidentes EAF de Machado EAF de Muzambinho	Inconfidentes, Machado e Muzambinho
MG	Triângulo Mineiro	CEFET de Uberaba EAF de Uberlândia	Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba e Paracatu
MT	Mato Grosso	CEFET de Mato Grosso CEFET de Cuiabá EAF de Cáceres	Cuiabá, Cuiabá – Bela Vista, São Vicente, Cáceres, Barra do Garças, Campo Novo do Parecis, Confresa, Juína, Pontes e Lacerda e Rondonópolis
MS	Mato Grosso do Sul	ETF de Mato Grosso do Sul EAF de Nova Andradina	Campo Grande, Nova Andradina, Aquidauana, Ponta Porã, Três Lagoas, Corumbá e Coxim
PA	Pará	CEFET do Pará EAF de Castanhal EAF de Marabá	Belém, Castanhal, Altamira, Marabá, Nova Marabá, Tucuruí, Abaetetuba, Conceição do Araguaia, Bragança, Itaituba e Santarém
PB	Paraíba	CEFET da Paraíba EAF de Sousa	João Pessoa, Sousa, Cajazeiras, Campina Grande, Picuí, Princesa Isabel, Monteiro, Patos e Cabedelo;
PE	Pernambuco	CEFET de Pernambuco EAF de Barreiros EAF de Belo Jardim EAF de Vitória de Santo Antão	Recife, Barreiros, Vitória de Santo Antão, Belo Jardim, Pesqueira, Ipojuca, Garanhuns, Caruaru e Afogados da Ingazeira
PE	Sertão Pernambucano	CEFET de Petrolina	Petrolina, Petrolina-Zona rural, Floresta, Salgueiro e Ouricuri
PI	Piauí	CEFET do Piauí	Teresina-Central, Teresina-Zona sul, Floriano, Picos, Parnaíba, Angical, Uruçuí, Corrente, Paulistana, São Raimundo Nonato e Piripiri;
PR	Paraná	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná	Curitiba, Foz do Iguaçu, Jacarezinho, Paranaguá, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama;
RJ	Rio de Janeiro	CEFET de Química de Nilópolis Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF	Nilópolis, Rio de Janeiro, Pinheiral, Paracambi, Duque de Caxias, Volta Redonda, Realengo e São Gonçalo

UF	IF	Instituições de origem	Campi
RJ	Fluminense	CEFET de Campos Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges-UFF	Campos-Centro, Campos-Guarús, Macaé, Bom Jesus de Itabapoana, Cabo Frio e Itaperuna
RN	Rio Grande do Norte	CEFET do Rio Grande do Norte	Natal-Central, Natal-Zona Norte, Mossoró, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Macau, Santa Cruz, Caicó, Pau dos Ferros e Apodi
RS	Rio Grande do Sul	CEFET de Bento Gonçalves ETF de Canoas EAF de Sertão Escola Técnica – UFRGS Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG	Bento Gonçalves, Porto Alegre, Porto Alegre-Restinga, Sertão, Canoas, Caxias do Sul, Osório, Erechim e Rio Grande
RS	Farroupilha	CEFET de São Vicente do Sul EAF de Alegrete	São Vicente do Sul, Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, São Borja e Santo Augusto
RS	Sul-rio - grandense	CEFET de Pelotas	Pelotas, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Venâncio Aires, Camaquã e Bagé
RO	Rondônia	ETF de Rondônia EAF de Colorado do Oeste	Porto Velho, Colorado do Oeste, Ariquemes, Vilhena e Ji-Paraná;
RR	Roraima	CEFET de Roraima	Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari
SC	Santa Catarina	CEFET de Santa Catarina	Florianópolis, Florianópolis - Continente, São José, Jaraguá do Sul, Joinville, Chapecó, Araranguá, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages e São Miguel do Oeste
SC	Catarinense	EAF de Concórdia EAF de Rio do Sul EAF de Sombrio Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC	Rio do Sul, Concórdia, Sombrio, Camboriú, Araquari e Videira
SP	São Paulo	CEFET de São Paulo	São Paulo, Cubatão, Sertãozinho, Guarulhos, Caraguatatuba, São João da Boa Vista, Salto, Bragança Paulista, São Roque, Campos do Jordão, Barretos, Suzano, Campinas, Catanduva, Avaré, Araraquara, Itapetininga, Birigui, Votuporanga, Registro, Presidente Epitácio e Piracicaba
SE	Sergipe	CEFET de Sergipe EAF de São Cristóvão	Aracajú, São Cristóvão, Lagarto, Estância, Nossa Senhora da Glória e Itabaiana
TO	Tocantins	ETF de Palmas EAF de Araguatins	Palmas, Araguatins, Paraíso do Tocantins, Araguaína, Gurupi e Porto Nacional.

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica/ ETF - Escola Técnica Federal/ EAF - Escola Agrotécnica Federal.

Fonte: BRASIL (2008, 2009).

**APÊNDICE A – MUNICÍPIOS DE ORIGEM DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IF GOIANO-
CÂMPUS URUTAÍ (2011)**

CIDADES	UF	Nº ALUNOS
Cristalina	GO	44
Pires do Rio	GO	44
Urutaí	GO	38
Ipameri	GO	28
Orizona	GO	23
Itacarambi	MG	21
Cocalinho	MT	14
Alto Garças	MT	12
Silvânia	GO	11
Formosa	GO	10
Catalão	GO	08
Manga	MG	08
Palmelo	GO	07
Unai	MG	07
Goiânia	GO	05
Rondonópolis	MT	05
Vianópolis	GO	05
Araguari	MG	04
Nova Crixás	GO	04
Senador Canedo	GO	04
Acreúna	GO	03
Britânia	GO	03
Ipameri – Distrito de Cavaleiro	GO	03
Januária	MG	03
Luziânia	GO	03
Santa Cruz	GO	03
São Miguel do Passa Quatro	GO	03
Taguatinga	DF	03
Talismã	TO	03
Caldas Novas	GO	02
Campo Alegre	GO	02
Campos Belos	GO	02
Corumbaíba	GO	02
Goiandira	GO	02
Goianésia	GO	02

CIDADES	UF	NºALUNOS
Nova Braslândia	MT	02
Paracatu	MG	02
São João das Missões	MG	02
Anápolis	GO	01
Aparecida do Rio Negro	TO	01
Campinaçu	GO	01
Cristianópolis	GO	01
Ipameri – Distrito de Domiciano Ribeiro	GO	01
Edeia	GO	01
Estrelado Norte	GO	01
Janaúba	MG	01
Mineiros	GO	01
Ouvidor	GO	01
Patrocínio	MG	01
Pedro Afonso	TO	01
Porangatu	GO	01
Posse	GO	01
Rio Quente	GO	01
São Geraldo do Araguaia	PA	01
Sorriso	MT	01
Trindade	GO	01
Varzelândia	MG	01
Total		366

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Idade: _____ Sexo: _____ Curso : _____ Ano: _____

Local de residência: _____ Tempo de residência: _____

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Escolaridade do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

Qual de seus pais tem origem rural? () Pai () Mãe () Ambos

Seus pais são produtores rurais? () Sim () Não

Se seus pais são produtores rurais, responda às questões abaixo:

Tamanho da propriedade: () Menor que 50ha () Maior que 50ha

O que mantém a propriedade? _____

Já estudou em Escola rural? () Sim () Não

O que o levou a fazer o Curso Técnico em Agropecuária no IF Goiano? _____

Você gosta do curso? Por quê? _____

Você faria o Curso Técnico em Agropecuária concomitante/subsequente? _____

Você escolheria novamente esse Curso? () Sim () Não

Você pretende exercer, no mercado de trabalho, a função de técnico em agropecuária ou áreas afins? () Sim () Não

O curso oferece condições para você ajudar sua família nas atividades do campo?

() Sim () Não

Você pretende fazer um Curso superior? Qual? _____

Quais as competências/habilidades que você acredita ter adquirido durante o Curso?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS ALUNOS QUE SÃO FILHOS DE PROPRIETÁRIOS RURAIS

- 01- Idade e Sexo
- 02- Local de residência
- 03- Ano de ingresso no Curso
- 04- Onde você nasceu?
- 05- seus pais são agricultores familiares? Se não, o que eles fazem?
- 06- A família mora na propriedade?
- 07- A família trabalha na propriedade? Quem trabalha?
- 08- A família tem tradição na área rural? Se sim, comente sua história.
- 09- A renda da propriedade é suficiente para o sustento da família? Por quê?
- 10- Nos últimos anos, a família tem investido em tecnologia para melhorar a produção da propriedade?
- 11- O estudo é importante na sua família?
- 12- O conhecimento, os saberes que você aprende na escola, contribuem para o trabalho na propriedade da família?
- 13- Qual o significado da terra para você?
- 14- Qual a sua trajetória escolar? Em quais escolas você estudou?
- 15- A formação escolar influenciou na escolha do Curso de Técnico em Agropecuária?
- 16- Qual o papel da escola na sua vida?
- 17- Na sua avaliação, o que o curso (Escola) te oferece como o saber importante na sua vida?
- 18- Quais as diferenças e as semelhanças entre esta escola e as outras que você estudou?
- 19- Aponte um aspecto negativo
- 20- Aponte um aspecto positivo.
- 21- Na sua opinião, a escola prepara um bom profissional para o mercado de trabalho?
- 22- Você já trabalhou em algum período de sua vida? Em que?
- 23- Você trabalha na propriedade? Por quê?
- 24- Você gosta do trabalho na propriedade? Por quê?

- 25- Você acha que a propriedade pode representar um futuro profissional para sua vida? Por quê?
- 26- Que tipo de trabalho você pretende fazer depois de se formar?
- 27- se tivesse condições, você compraria uma propriedade rural para morar e trabalhar nela? Porquê?
- 28- Você acha que a agropecuária é um bom ramo de negócios para as propriedades familiares? Porquê?
- 29- O que você acha que poderia tornar a propriedade uma alternativa para o seu futuro?
- 30- Por que você escolheu o Curso Técnico em Agropecuária?
- 31- Teve influência de alguém? Quem? De que forma?
- 32- Você está gostando do Curso? Porquê?
- 33- Antes de entrar para o Curso, que profissão você gostaria de exercer no futuro?Por quê?
- 34- Depois que entrou no Curso, você mudou de ideia? Porquê?
- 35- Você pretende fazer um Curso superior? Qual? Por quê?
- 36- O que você acha do Curso integrado?