

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ CARLOS MOREIRA DE SOUZA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA
NA CONSTITUIÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Goiânia - GO

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA
NA CONSTITUIÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação sob **orientação** da professora Dr^a. Maria Margarida Machado. **Linha de Pesquisa:** Educação, trabalho e movimentos sociais.

Goiânia - GO

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S719e Souza, José Carlos Moreira de.

A educação profissional agrícola na constituição do Instituto Federal Goiano / José Carlos Moreira de Souza. – Goiânia: UFG, 2014.
154 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Margarida Machado.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.

Bibliografia.

Apêndices.

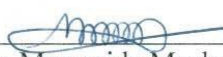
1. Ensino Agrícola. 2. Qualificação Profissional. 3. IF Goiano.
I. Machado, Maria Margarida II. Título.

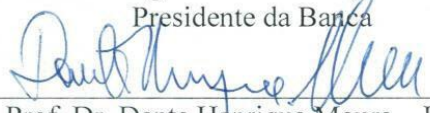
CDU- 377.36

JOSÉ CARLOS MOREIRA DE SOUZA


**A educação profissional agrícola na constituição do
Instituto Federal Goiano**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada em 25 de fevereiro de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:


Profª Drª Maria Margarida Machado (Orientadora) – UFG
Presidente da Banca


Prof. Dr. Dante Henrique Moura – IF/RN


Profª Drª Edna Castro de Oliveira – UFES


Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa – UFG


Profª Drª Maria Emilia de Castro Rodrigues – UFG

DEDICATÓRIA:

Dedico esta tese para *Ana Moreira de Souza*, mãe exemplar, sertaneja, guerreira e sábia. Um exemplo de mulher.

AGRADECIMENTOS

"E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar (...)".

Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior
(1945 –1991): **Gonzaguinha**,
Caminhos do coração, 1982.

O sentimento do dever cumprido é confortante e mobilizador da ação que nos leva a olhar para traz e reconhecer que **nunca estamos sozinhos** e que nossas realizações e conquistas na verdade não são totalmente só nossas, mas frutos de circunstâncias que também envolveram outras pessoas, outros sentimentos, algo a mais que nosso próprio egoísmo.

Nestas linhas em que me é permitido subverter o rigor acadêmico, em que é possível colocar um pouco de emoção e poesia na pesquisa, quero **agradecer**. Cada um dos que cito aqui tiveram participação especial em minha vida e neste período de formação. **Muitas pessoas me apoiaram e estimularam; contribuíram** para que minha construção como pessoa e como profissional fosse sendo burilada através dos anos. Impossível citar todas elas, mas quero homenagear e agradecer estas que aqui nomearei, tornando-as representantes de todas aquelas que a memória talvez não me seja fiel.

Agradeço a *Deus* Pai, que dirige meus passos. Obrigado pela vida, sobretudo e principalmente pela recuperação da minha saúde no percurso do doutorado; Pela possibilidade de estar aqui com os outros, em especial de poder servir aos sujeitos/agentes sociais com quem tenho e devo socializar o pouco do conhecimento que *Ele* me permitiu – com sacrifícios – descobrir.

Geralmente os agradecimentos são a última coisa que se escreve para integrar a seção *pré-textual* de uma tese ou de uma dissertação. É um momento para olhar para trás e lembrar-se das **mãos estendidas** ao longo da caminhada percorrida. Pessoas que de alguma forma

acompanharam o período de intensa mudança intelectual [*somos os alunos que nunca fomos*] e que presenciaram a desconstrução e construção, nesta ordem, de tudo que se sabe [por isso um caminho tão escarpado e desestabilizador].

Agradeço à Universidade Federal de Goiás [PPGE/FE/UFG], pela sólida formação acadêmica nestes anos de estudo e pesquisa, especialmente aos professores doutores: Ged Guimarães, Jadir de Moraes Pessoa, João Ferreira de Oliveira, José Adelson da Cruz, Miriam Fábria Alves e Nelson Cardoso do Amaral.

Agradeço aos professores doutores da FE/UFG: Jadir de Moraes Pessoa e Miriam Fábria Alves, pela dedicação e postura profissional no PPGE, assim como, pelas sugestões e observações realizadas no **exame de qualificação**, que muito contribuíram para a revisão e aprofundamento de pontos fundamentais desta tese, e posteriormente na **banca de defesa**, juntamente com os professores doutores: Dante Henrique Moura (IFRN), Edna Castro de Oliveira (UFES) e Maria Emília de Castro Rodrigues (FE/UFG) pelo fecundo diálogo e rica discussão.

Do *sertão da Bahia*, onde nasci e fui criado, agradeço aos sujeitos simples e valentes, que mesmo na distância inspiram meus caminhos. Devo-lhes muito: minha mãe Ana Moreira de Souza, que junto com meu pai Francisco (*in memoriam*) ensinou parte de tudo que hoje sei e sou, e ainda hoje continua ao meu lado, ajudando de todas as formas. Agradeço igualmente à minha *vó* Francisca, aos meus irmãos Sílvia, Silvana, Júlio e Julimar; minhas sobrinhas Gabrielly, Tamires, Beatriz, Jéssica, Ana Carolina e meu sobrinho, Miguel, que está a caminho: bem vindo!

De lá, também, guardo a amizade de Ana Leuza S. Domingues, Cláudio Wilson S. Pereira, Etevaldo Silveira Caldas, Florisvaldo P. Nunes, Helivan Américo Melo, Josemar Dias Públio, Régis Rani Martins Abreu e Rita de Cássia M. Rocha David, que em momentos distintos da minha trajetória me foram imprescindíveis **companheiros (as)**.

Meus agradecimentos aos **amigos** que conheci no IF Goiano. Homenageio a todos (as) através de Claudio Márcio de Castro, Cleiton Mateus Sousa, Denise de Souza Honório, Geísa D. Ribeiro Boaventura, Glacie Regina Rosa, Ilcinéia da Silva Lima, Márcia Langaro

Passarinho, Maria Lícia dos Santos, Ondina Maria da Silva Macedo, Paulie Ceres Palasios, Waldeliza Fernandes da Cunha e Wellington Arruda Passarinho.

Agradeço minha instituição, o **Instituto Federal Goiano** – Câmpus Ceres, através dos dirigentes: Cleiton Mateus Sousa, Elias de Pádua Monteiro, Hélber Souto Morgado e Mônica Maria A. Brainer, sobretudo pela liberação integral para a realização do doutorado.

Aos inomináveis agentes sociais (**trabalhadores e trabalhadoras**) dos câmpus do IF Goiano e de outra instituição pesquisada – sensíveis, pensantes, em permanentes peijas, ricos de ensinamentos, de aprendizagens, de sonhos... coletivos fartos de possibilidades. Agradeço o acolhimento, a disponibilidade, os ensinamentos, a rica convivência, as histórias contadas e os documentos e bibliografia compartilhados.

Aos **alunos e alunas** do IF Goiano – Câmpus Ceres, sobretudo àqueles que buscam no *ensino agrícola* uma possibilidade de se integrarem à sociedade, ao mundo do trabalho, de serem e de se sentirem úteis e dignos. Saibam que, de longa data, vocês são parte de minha inspiração para a pesquisa e o estudo. Também são responsáveis, em parte, pela manutenção de minhas inquietudes e incertezas, levando-me a buscar e aprofundar os saberes da profissão docente.

Na vida, conhecemos *pessoas e pessoas*, algumas passam, outras ficam, deixando marcas, dividindo sonhos, enfrentando desafios. Foi assim neste **doutorado**. Convivi com genialidades do meio educacional, com as quais descobrir novas emoções, sentimentos e novas vidas, e por isso, essas **pessoas** para mim acabaram se tornando **amigas** e irmãs, permitindo a continuar me apaixonando pela educação e agentes sociais que dela precisam. Assim, gostaria de citar alguns e agradecer os colegas, com quem tive oportunidade de conviver por mais tempo: obrigado Ivone Cella da Silva, Maria Aparecida Alves da Silva, Paulo Eduardo Santos, Sander Sales Amaral e Vânia Lúcia Machado.

Aos integrantes do **grupo de estudos e pesquisas** da FE/UFG - *Reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional - desafios e possibilidades*: Adolfo Mendes, Ariadiny Cândido, Claitonei de Siqueira Santos, Jacqueline Maria B. Vitorette, Lenin T. Garcia, Maria Emília de C. Rodrigues e Maria Margarida Machado. Agradeço-os pela disponibilidade e pelas trocas vivenciadas.

Às funcionárias da Secretária do PPGE/FE/UFG, Adenilde de Oliveira Souza, Ana Paula R. de Carvalho e Rosângela Magalhães M. de Oliveira, pela atenção e apoio durante o curso.

À professora do IF Goiano e amiga Paulie Ceres Palásios pela leitura atenta e revisão comprometida desta tese.

Aos **educadores** que na minha adolescência ou no início de minha formação acadêmica e mestrado: Centro Educacional Dom José Pedro Costa (Candiba/BA), Universidade do Estado da Bahia (Uneb, Câmpus VI - Caetité/BA) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foram os *exemplos maiores* que me fizeram buscar a *docência*. Obrigado: Cláudio Pinto Nunes, Consuelo Amaral Moura, Dom Armando Buccioli, Luzia de Castro Vieira Gomes, Maria Eliane B. Andrade, Maria Goreth e Silva Nery, Marta Cilene Santos, Maura Lúcia Reis Martins de Abreu, Nilcea Santos Calmon, Núbia Maria de Brito, Núbia Magali Muniz Moura Reis, Paulo Laranjeira de Moura, Raimundo José de Oliveira, Sandra Barros Sanchez (*in memoriam*), Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, Valdimir Pereira Reis e Valter Luiz dos Santos Marcelo.

Obrigado também a **todos** os companheiros (as), professores (as) e amigos (as) que direta e indiretamente me ajudaram a concretizar a realização de mais esta etapa da vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL:

O poeta e músico baiano Raul Seixas deixou dito que "um sonho que se sonha só é simplesmente um sonho, mas um sonho que se sonha junto pode se transformar em realidade", e eis que outra pessoa sonhou este sonho comigo; Obrigado professora **Dra. Maria Margarida Machado**, orientadora impecável que me acolheu como orientando; Obrigado pela orientação objetiva e precisa com que conduziu os estudos, mostrando-me o caminho nos momentos de incerteza e pela infinita paciência em me atender prontamente diminuindo minhas ansiedades, proporcionando-me a oportunidade de amadurecimento intelectual, e, especialmente por perseverar mesmo diante das dificuldades com a saúde pelas quais passei. Obrigado por valorizar cada conquista; Obrigado pelo relacionamento harmonioso – tornando-se, para mim, um exemplo de inteireza que, com paciência, compreensão, competência, discernimento, e, sobretudo, com um acompanhamento amigo soube nortear esta tese e acreditar no resultado final;

Obrigado!

MEMORIAL

*O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas —
mas que elas vão sempre mudando
[...]. O que vale, são outras coisas.
A lembrança da vida da gente se guarda
em trechos diversos, cada um com seu
signo e sentimento, uns com os outros.*

(ROSA, 1993, p. 19).

Ao realizar um memorial sobre minha trajetória enquanto pesquisador em formação a fim de explicitar as razões que me levaram a realizar esta pesquisa e a tese desdobrada a partir de tal pesquisa, bem como os limites que esta trajetória me impõe – quanto à compreensão da problemática em questão – pude reconhecer a indissociabilidade entre o pesquisador – como agente social que toma conhecimento da sociedade da qual faço parte enquanto objeto (e, ao mesmo tempo, agente coletivo) cognoscível – e a prática como pressuposto para a atuação nos processos educacionais e/ou de gestão nas instituições educativas, como também em outros espaços formativos em que há atuação docente.

Desta feita, também pude rever o caminho até aqui percorrido. Espero ter deixado para trás as leituras e noções do senso comum que permeiam a experiência cotidiana em direção a uma compreensão crítica da realidade social.

Nasci em Candiba, há 751 km de Salvador, no Alto Sertão¹ da Bahia. Sou filho de Francisco Ferreira de Souza (*in memoriam*) e Ana Moreira de Souza, agricultores familiares, semianalfabetos, negros, nordestinos, que mesmo inseridos em um universo de escassez de água, pobreza, dependência da terra de terceiros para plantar e produzir, limitações de outras ordens, entenderam que a única via de garantir outra realidade aos cinco filhos era proporcionando-lhes pelo menos a escolarização, que felizmente foi feita em uma classe multisseriada do meio rural.

¹

O Alto Sertão da Bahia compreende a área angulada pelos rios São Francisco e seu afluente Verde Grande, que atualmente constitui partes das regiões econômicas do Médio São Francisco, Serra Geral e Chapada Diamantina. O processo de povoamento e ocupação econômica dessa região, onde os pioneiros se instalaram em tempos pretéritos, iniciou com fazendas de gado e agropecuária com trabalho escravo.

Aos doze anos fui matriculado numa escola da cidade para dar continuidade aos estudos, agora em nível fundamental, concluído em 1993. Neste período, a família toda migra para a cidade. Além da escola regular e seriada, passamos a usufruir de energia elétrica e água encanada em casa – inexistentes na precária casa de tijolo de adobino que residíamos anteriormente.

Sem alternativa em minha cidade, iniciei e concluí o curso de magistério no então nível de segundo grau, no Centro Educacional Municipal Dom José Pedro Costa - oportunidade que me aproximou do ensino, da docência e da educação como mundo de trabalho. O curso que iniciei por falta de opção credenciou-me a prestar vestibular e ser aprovado em uma das poucas – e por isso concorridas – opções públicas de formação superior existentes naquela região (Geografia, História, Letras e Pedagogia).

Em 1997, ingressei na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), câmpus VI, Caetité (cidade onde, dentre outros, nasceu o intelectual e educador Anísio Teixeira), no curso de Licenciatura em Geografia, cuja diplomação foi alcançada em 2001. No mesmo ano, ingressei no curso de especialização *lato sensu* denominado “Uso racional de recursos naturais e seus reflexos ambientais” da Universidade Federal de Viçosa (UFV), concluído em 2002.

Minha prática docente foi inicialmente exercida como professor de geografia e história na rede pública e privada de educação do Estado da Bahia, atuando nas seguintes instituições: Escola Estadual Joaquim de Brito Gondim, Caetité/BA (1998), Instituto de Educação Anísio Teixeira, Caetité/BA (1999 a 2000), Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, Guanambi/BA (2001 a 2003), Faculdade de Guanambi (2003) e Colégio Nóbrega, Guanambi/BA (2003). Também ocupei funções administrativas no Banco do Brasil, agência de Candiba/BA. Lá fui menor aprendiz (1992 a 1993) e no Tribunal de Contas dos Municípios da Bahia – na 7ª Inspeção Regional de Controle Externo de Caetité –, ocasião em que exerci o cargo temporário de auxiliar administrativo (1999 a 2000).

Em 2004, aprovado na única vaga de um concurso público para professor de geografia, ingressei na Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Nesta instituição fui diretor do departamento de desenvolvimento educacional e diretor-geral substituto no período de 2006 a 2008, na gestão do professor Wellington de Arruda Passarinho.

Devido à integração da Escola Agrotécnica Federal de Ceres com as instituições de Morrinhos, Rio Verde e Urutaí, formalizando a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (BRASIL, 2008), a convite do diretor-geral da então Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Ceres, professor Elias de Pádua Monteiro, em 2009 fui nomeado o primeiro pró-reitor de extensão – função que exerci até janeiro de 2011. Também

em 2009, concluí o mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/IA/UFRRJ), na linha de pesquisa Educação e Meio Ambiente.

A primeira vez que eu ouvi falar de educação profissional remete ao ano de 1993. A minha idade: quinze anos. Prestes a concluir a oitava série, quando, após supostamente “fracassar” num estágio de menor aprendiz e na promessa de uma carreira de bancário no Banco do Brasil, escutei um conhecido sugerir esta sentença ao meu pai: “Catita! Ou você manda este ‘menino’ para aquele aprendizado agrícola de Januária (atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IF do Norte de MG) ou ele não vai tomar jeito de gente na vida”.

Várias outras vezes eu voltaria a ouvir discursos e representações a respeito das atribuições e finalidades de uma escola técnica na Rede Federal. Todos eles remetiam para um local de correção, de recuperação de adolescentes e jovens insubordinados, atrelado à preparação para o mercado de trabalho.

Esta representação ainda habita o imaginário de boa parte da população do Estado da Bahia e de outras partes do Brasil, mesmo decorridas as várias mudanças na institucionalidade e nas atribuições da escola técnica brasileira.

Meu pai não seguiu a orientação daquele conhecido. Por outras trilhas e caminhos, minha trajetória escolar me fez chegar ao referido aprendizado. O encontro com ele aconteceu em 2001 por ocasião do ingresso como professor substituto de geografia e história na antiga Escola Agrotécnica Federal de Guanambi/BA (atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano). Estava ali, diante de mim, a prova da dureza do regime disciplinar que os “agricolanos” ainda eram submetidos.

A denominação de agrotécnica também mudou. Em oitenta anos, a escola técnica brasileira experimentou variadas denominações. Foi Patronato, Aprendizado, Escola de Iniciação Agrícola, Escola Agrícola, Colégio Agrícola, Escola Agrotécnica, Centro Federal de Educação Tecnológica, Instituto Federal... No imaginário de muitos, ficou a marca do aprendizado que entende-se como espaço capaz de “regenerar” o mais rebelde dos adolescentes e recuperá-lo para a vida produtiva, seja na indústria, seja no mundo rural ou no convívio social.

Queremos enunciar aqui, no laconismo e limpidez propostos nesta forma de apresentação, o que se fez neste trabalho, cuja motivação inicial pode ser justificada na condição do pesquisador ter atuação como docente e ex-gestor de escolas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (inicialmente na Bahia e, no presente,

em Goiás). Esta inserção foi determinante para a imersão na temática, mas ganhou logo de início um interesse muito específico, traduzido na preocupação com a qualificação profissional ofertada ao trabalhador no país.

Do mesmo modo, como professor e orientador de projetos de iniciação científica ou de preparação para o mundo do trabalho, por meio de feiras, mostras estudantis ou programas públicos de extensão em assentamento de reforma agrária (Assentamento Poções, Rialma/GO, 2004 a 2008), o contato com a juventude foi desenhando a importância e a necessidade de estudos voltados para essa categoria. Assim, a dedicação fundamental desta tese é o estudo da qualificação profissional de jovens na sociedade goiana a partir do olhar sobre o mundo do trabalho agrícola.

Nosso interesse a respeito das (re)configurações da educação profissional agrícola em Goiás deu-se desde o momento em que decidimos realizar o doutoramento em 2010 com um projeto de tese inicialmente denominado “Discursos, interesses e práticas da educação profissional agrícola: as políticas de qualificação de jovens trabalhadores na Rede Federal em Goiás”. Neste mesmo ano sistematizamos o projeto de pesquisa, apresentando-o ao Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UFG, portanto, um longo e rigoroso caminho de investigação foi percorrido.

Consideramos essa tese uma experiência ímpar, por se tratar não unicamente de uma formalidade da carreira docente para galgarmos maiores espaços profissionais na instituição em que atuamos, mas de um investimento público que o IF Goiano nos confiou, no sentido de colaborar com a discussão que lhe referencia, bem como às demais instituições do ensino tecnológico agrícola.

Nessa perspectiva, o doutoramento ganhou sentido social e político, pois também é um momento de avaliação sobre o trabalho dessa instituição, localizada no interior do Estado de Goiás, que também atua na habilitação de técnicos agrícolas, condição que impôs à tese o título atual de “A Educação profissional agrícola na constituição do IF Goiano”.

Particularmente nos detivemos sobre os processos identitários de uma instituição que, há cerca de quinze anos, era tratada pelas políticas de profissionalização como “instrutores” de técnicos responsáveis por reproduzir a triste situação (lati)fundiária brasileira através das práticas agrícolas conservadoras. Nesta análise conjecturamos a existência de interações socioculturais e políticas atravessando o espaço/tempo institucional, abrindo perspectivas para ressignificações e reconfigurações. Ao longo dos últimos três anos, buscamos mobilizar vários olhares sobre os principais aspectos relacionados com a pergunta que deu arranque a esta tese. Não temos dúvidas de que o percurso realizado foi fundamental na formação de um

pesquisador teoricamente mais estável, politicamente comprometido e pessoalmente mais satisfeito. Em todo esse tempo, à medida que a tese era por nós construída, também ela nos construía em um processo dinâmico no qual pesquisador e obra, foram, não sem traumas, tensões e angústias, revelados com a marca da incompletude que acompanha a construção do conhecimento e dos próprios seres humanos.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------------|--|
| AGRODEFESA | Agência Goiana de Defesa Agropecuária |
| CANG | Colônia Agrícola Nacional de Goiás |
| CBAR | Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CIEC | Coordenação de Integração Escola-Comunidade |
| COAGRI | Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| EAF | Escola Agrotécnica Federal |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMBRAPA | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| IA | Instituto de Agronomia |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFAM | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas |
| IF Baiano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano |
| IF Goiano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano |
| IF Goiás | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás |
| IF Norte de MG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais |
| IFRN | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MA | Ministério da Agricultura |
| MEC | Ministério da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PL | Projeto de Lei |
| PLC | Projeto de Lei da Câmara |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPGEA | Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola |

| | |
|--------------|--|
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| REDE FEDERAL | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| SEAV | Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário |
| SEMTEC | Secretaria da Educação Média e Tecnológica |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| SENAT | Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte |
| SENETE | Secretaria Nacional de Educação Tecnológica |
| SESG | Secretaria de Ensino de Segundo Grau |
| SETEC | Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica |
| UEG | Universidade Estadual de Goiás |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UNITINS | Universidade do Tocantins |
| USAID | United States Agency for International Development |

RESUMO

Esta tese se vincula à linha de pesquisa intitulada “Educação, trabalho e movimentos sociais” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e teve por objetivo recuperar a constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) e sua inserção no cenário da educação profissional, capturando os sentidos e representações reveladas pelos agentes sociais que o compõem. Ao reconstituir a trajetória social e institucional do IF Goiano, buscou revelar as principais mudanças verificadas, quanto ao papel que ele vem desempenhando no campo da educação profissional agrícola e identificar, entre os agentes/sujeitos diretamente envolvidos na referida instituição, as suas referências sobre a formação profissional para o arranjo produtivo agrícola. Os procedimentos teórico-metodológicos selecionados inserem-se numa abordagem de caráter qualitativo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental, bem como de entrevistas com os agentes gestores da instituição e docentes de três câmpus ofertantes (Ceres, Rio Verde e Urutaí), além da análise de um gestor de outra instituição da Rede Federal (gestor externo). O principal suporte teórico dessa tese é a *Teoria da Prática* de Pierre Bourdieu, calçada nos conceitos operativos que compõem sua praxiologia, como *campo* e *habitus*. Através do percurso investigativo, foram identificadas concepções e conceitos que revelam como a educação profissional deve atentar-se para as imposições demandadas pelo mundo do trabalho. Os agentes/sujeitos da instituição investigada, que tinha em sua origem uma dedicação específica para formação técnica agrícola, pensam e agem a partir de múltiplas determinações e categorizações, que norteiam as percepções e representações sobre o novo *status* da instituição, quando se transforma em Instituto Federal Goiano, sobretudo a partir das múltiplas qualificações que passam a ser exigidas.

Palavras-chave: Curso Técnico Agrícola. Instituto Federal Goiano. Qualificação Profissional.

ABSTRACT

This thesis is closely linked to the line of research entitled "Education, work and social movements" of the graduate Program of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás, and had for objective recover the constitution of the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano (FIs Goiano) and its insertion in the scenario of the vocational education, capturing the meanings and representations revealed by the subjects that comprise it. By reconstructing the social and institutional history of Goiás IF sought to reveal the major changes observed, the role he has played in the field of agricultural vocational education and identify among the agents / individuals directly involved in that institution, their results for the training for agricultural productive arrangement. The selected theoretical and methodological procedures are part of a qualitative approach of using a bibliographic and documentary research as well as interviews with the managers of the institution and subject teachers from three offerors campus (Ceres, Rio Verde and Urutaí), beyond analysis of a manager of another institution of the Federal Network (external manager). The main theoretical support of this thesis is the Theory of Practice by Pierre Bourdieu sidewalk in operational concepts that compose its praxiology as field and habitus. Through investigative course, conceptions and concepts that show how professional education must pay attention to the charges demanded by the world of work have been identified. The subjects investigated the institution, which had its origin in a specific dedication to agricultural technical training, think and act from multiple determinations and categorizations that shape the perceptions and representations of the new status of the institution, when it becomes Federal Institute Goiás mainly from the multiple qualifications shall be required.

Keywords: Agricultural Technician Course. Federal Institute of Goiás. Vocational Qualification.

RESUMEN

Esta tesis está vinculada a la línea de investigación titulado "La educación, el trabajo y los movimientos sociales" Escuela de Graduados Programa de Educación, la Universidad Federal de Goiás, y su objetivo era recuperar la constitución del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (SI Goiás) y su inserción en el ámbito de la educación profesional, la captura de los significados y representaciones reveladas por los individuos que lo componen. Al reconstruir la historia social e institucional de Goiás SI intentado revelar los principales cambios observados, el papel que ha jugado en el campo de la formación profesional agrícola y de seleccionar entre los agentes / individuos directamente involucrados en esa institución, de sus resultados para la formación profesional para el arreglo de producción agrícola. Los procedimientos teóricos y metodológicos seleccionadas forman parte de un enfoque cualitativo de utilizar una investigación bibliográfica y documental, así como entrevistas con los directivos de la institución y profesores de las asignaturas de los tres oferentes campus (Ceres, Rio Verde y Urutaí), más allá de análisis de un gerente de otra institución de la Red Federal (gestor externo). El soporte teórico principal de esta tesis es la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu acerca en conceptos operacionales que componen su praxiología como campo y habitus. A través de curso de investigación, se han identificado las concepciones y conceptos que muestran como profesional de la educación debe prestar atención a los gastos que demanda el mundo del trabajo. Los sujetos investigados la institución, que tuvo su origen en una dedicación específica a la formación técnica en la agricultura, pensar y actuar a partir de múltiples determinaciones y categorizaciones que moldean las percepciones y representaciones de la nueva situación de la institución, cuando se convierte en el Instituto Federal de Goiás principalmente de los múltiples títulos se requerirá.

Palabras clave: Agrícola Técnico del Curso. Instituto Federal de Goiás. Cualificación Profesional.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

RESUMO

ABSTRACT

RESUMEN

INTRODUÇÃO.....23

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES E CONCEITOS EM TORNO DA FORMAÇÃO AGRÍCOLA NO PAÍS.....40

1.1 Antecedentes da formação agrícola na história brasileira até a abolição da
escravatura.....44

1.2 Formação agrícola no Brasil republicano.....48

1.3 A formação agrícola no contexto do século XXI.....58

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA NO IF GOIANO.....64

2.1 A história do ensino agrícola em Goiás: caráter pedagógico ou civilizatório das massas
rurais?70

2.2 A expansão da fronteira agrícola e a emergência da formação agrícola em
Goiás.....73

2.3 Os desafios da ruralidade para os Institutos Federais.....76

CAPÍTULO 3

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO IF GOIANO85

3.1 De escola técnica agrícola ao Instituto Federal Goiano: ênfase na polivalência?.....86

3.2 Desafios da sobrevivência da formação técnica no contexto da ifetização101

3.3 (Re)configurações dos cursos de formação técnica e as (re)interpretações reveladas....106

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....123

REFERÊNCIAS.....129

ANEXO.....135

APÊNDICES.....149

INTRODUÇÃO

O presente estudo investigou a identidade da educação profissional agrícola no Estado de Goiás, à luz da constituição do IF Goiano, mediante as análises de docentes e gestores selecionados de acordo com os critérios específicos: 16 (dezesesseis) docentes com destacado tempo de atuação na educação profissionalizante, representando cerca de 5% do quadro atuante no curso técnico em agropecuária² e, uma vez selecionados, demonstraram interesse em participar da pesquisa. Também integra esta análise um gestor de outra instituição da Rede Federal e os dirigentes da reitoria do IF Goiano e dos Câmpus de Ceres, Rio Verde e Urutaí, totalizando 19 (dezenove) agentes gestores. Os agentes institucionais das demais unidades em funcionamento que integram o IF Goiano: Iporá – cujo funcionamento foi iniciado no ano de 2012 e Morrinhos – que era uma Unidade de Ensino Descentralizada pertencente ao Cefet de Urutaí, portanto, não detinha autonomia pedagógica, administrativa e financeira, durante a ifetização e por isso não fizeram parte da presente análise.

Privilegiamos na análise das entrevistas o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu, procurando apreendê-lo nas vivências e discursos dos sujeitos que interagem nos espaços escolares desta instituição, em função de esse conceito se relacionar ao campo de qualificação de jovens trabalhadores para o mundo rural/agrícola.

Com estas reflexões, impõem-se questionamentos sobre a finalidade da expansão quantitativa das instituições: Qual o real significado da diversificação da educação técnica e tecnológica que integra a instituição pesquisada? Questiona-se assim o conjunto de atores que formula e executa as políticas educacionais e a própria reflexão entre a relação da sociedade em dinâmico processo de transformação em busca de maior conhecimento e o sistema de ensino técnico e tecnológico, principalmente na forma/modelo que vem se reestruturando na última década. Seriam cursos que estariam vinculados aos ditames e à lógica da globalização, ao projeto político ideológico vigente ou se trata de demandas que buscam atender às necessidades requeridas pela realidade local/regional?

2

Essa será a nomenclatura do curso em análise nesta tese, que experimenta mudanças desde o início da década de 1970. Até então, os alunos dos colégios técnicos agrícolas optavam pelos cursos de Técnico Agrícola ou Zootécnico. Em 1973 houve mudança curricular e deixaram de existir as duas especializações, tendo esses cursos passado a formar técnicos agropecuários (na verdade, uma junção do zootecnista com o técnico agrícola).

O objetivo geral desta tese é recuperar a constituição do IF Goiano, demarcando sua inserção no cenário da educação profissional agrícola e evidenciar os sentidos e representações que permeiam o imaginário e a prática dos atores sociais (gestores e docentes) envolvidos na oferta da educação profissional agrícola nessa instituição, bem como apreender como se desenha a articulação por parte de tais atores na aplicação e avaliação das políticas de formação e qualificação de trabalhadores para os arranjos produtivos agrícolas.

A pesquisa teve como objetivos específicos: fazer levantamento histórico da constituição do ensino profissional agrícola no Estado de Goiás, apreendendo quais conhecimentos, valores e habilidades têm sido considerados os mais adequados e legitimados para a formação dos técnicos agrícolas ao longo da existência dos câmpus de Ceres, Rio Verde e Urutaí; evidenciar, no discurso dos gestores, docentes e agentes governamentais entrevistados, os sentidos e representações relacionados à oferta da educação profissional agrícola ofertada pelo IF Goiano; identificar, no discurso dos entrevistados e na documentação analisada, as transformações geradas pela oferta de ensino técnico profissionalizante na área agrícola para o contexto local/regional, desvelando em que medida a oferta de educação profissional técnica agrícola contribuiu para o desenvolvimento do IF Goiano.

Contextualizando a temática investigada

Criada no Brasil após a Proclamação da República, a escola técnica profissionalizante pode ser caracterizada pela transição do ensino de artes e ofícios para o ensino profissional de nível técnico de responsabilidade do governo federal, numa época em que a sociedade começava a se estruturar com o trabalho assalariado. A trilogia de Cunha (2000, 2005a, 2005b) sobre o ensino profissionalizante no Brasil mostra, dentre outras leituras possíveis do trabalho, a partir da perspectiva histórica, a produção da dualidade entre a educação propedêutica e formação profissional – entre aquela organizada com o fito de levar o aluno a um nível mais adiantado e aquela destinada à formação para o trabalho.

Para Romanelli (2005, p. 41),

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização de distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

A educação profissional e sua relação com as transformações históricas experimentadas pelo mundo do trabalho tinha a representação social apontada pela autora, que desenvolveu uma abordagem extensa e crítica fundamentada em pressupostos teóricos e em dados empíricos sobre a política educacional ligada à profissionalização do ensino de ofícios no início da industrialização brasileira. O enfoque da autora é a nova perspectiva do ensino de ofícios no contexto da Primeira República, ou seja, o ensino profissionalizante foi um dos instrumentos de integração do trabalhador à sociedade moderna do período republicano, sem deixar de ser prescrito como “reformador de delinquentes” (CUNHA, 2000). Para este autor, os dirigentes do regime republicano – de matizes ideológicas distintas e interesses contraditórios – consagrariam o sistema dual de ensino que se mantinha desde o período imperial. É nesse cenário que emergem as Escolas de Aprendizes Artífices.

Imaginávamos que a formação agrícola ofertada pelos câmpus do IF Goiano se efetivaria para a instrumentalização do mercado, o que os distanciaria de um projeto de formação humana com vistas à emancipação. Tanto do ponto de vista teórico quanto da ação política, compreende-se que a concepção de educação que domina a escola técnica, de fato, busca esta formação. Mas os agentes entrevistados indicam outros caminhos. Fazem outras leituras. Compreendem os objetivos institucionais sob ângulos ainda não incorporados pela instituição e, sobretudo, pelo ente mantenedor (Ministério da Educação/Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica – MEC/Setec).

O processo de transformação da Fazenda-Modelo em Escola Agrícola em Urutaí dá início à primeira modalidade agrícola do Estado de Goiás que ocorreu em 1951. Situação que ilustra a escolha deste e de outros dois câmpus que inicialmente compuseram o IF Goiano. No texto do projeto de implantação desta escola, publicado no *Diário do Congresso Nacional*, as justificativas foram:

A justificativa é simples: Goiás não possui, até hoje, uma só escola agrícola. E, entretanto, Goiás é, atualmente, um dos grandes Estados de produção agrícola do Brasil. [...] Brevemente, Goiás será um dos maiores produtores de café do Brasil, pois as plantações de rubiácea estão se estendendo intensivamente. [...] Dentre todos os Estados do Brasil, somente o Paraná apresenta maior índice de crescimento demográfico do que Goiás. Por isso mesmo, em consequência desse extraordinário desenvolvimento demográfico e econômico, Goiás está em primeiro lugar no que se refere ao índice de crescimento da receita federal [...]. 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 férteis regiões do Brasil Central, muitas das quais ainda não pisadas pelo homem civilizado (BRASIL, 1951, p. 24, grifos no original).

Além dos argumentos fundamentados no crescimento econômico do Estado de Goiás e em sua vocação agrícola, o deputado³ que apresentou o projeto de lei⁴ de criação da Fazenda-Modelo em Urutaí justificou que seria muito mais interessante investir os gastos do governo na manutenção da Escola Agrícola do que na Fazenda, além de aproveitar suas instalações físicas que eram excelentes. Ainda argumentou que o Congresso Nacional, ao aprovar aquele projeto, prestaria um serviço de inestimável valor ao Estado de Goiás e ao Brasil.

Em 1964, a Escola Agrícola de Urutaí foi transformada em Ginásio Agrícola, mas a implantação do curso Técnico em Agropecuária ocorreu em 1977. A implantação da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí ocorreu em 1980. A implantação do primeiro curso superior da então Escola Agrotécnica Federal de Urutaí ocorreu em 1999, com a oferta do curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. A criação desta nova modalidade de ensino, em conjunto com a instalação de uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) na cidade de Morrinhos, contribuíram para o processo chamado *cefetização* ocorrido em 2002, quando a instituição teve sua denominação alterada para Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí.

Criado inicialmente como Ginásio Agrícola, pelo MA, em 27 de abril de 1967, o Câmpus Rio Verde começou ministrando o curso técnico agrícola com habilitação em agropecuária em nível de segundo grau. Transformado em autarquia federal, subordinada ao MEC a partir de 16 de novembro de 1993, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde. Através do Decreto Presidencial, de 17 de dezembro de 2002, foi transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde. “O Câmpus Rio Verde está localizado na microrregião do sudoeste de Goiás, a principal produtora de grãos e dos efetivos da pecuária de bovinos, suínos e aves do Estado de Goiás e pertence à mesorregião Sul Goiano. Rio Verde está há 220 km da capital Goiânia” (BRASIL, 2009, p. 10). A região possui uma população estimada em mais de 386 mil habitantes (IBGE, 2010).

O Câmpus Ceres foi criado como Escola Agrotécnica Federal de Ceres em 30 de junho de 1993, pelo Decreto nº. 8.670, transformada em autarquia do MEC pela Lei nº. 8.731, de 16

3

O Deputado Benedito Vaz (BRASIL, 2009, p. 8).

4

Projeto de Lei (PL) nº 1.416 submetido à apreciação do Congresso Nacional, que deu início ao processo de transformação da Fazenda-Modelo de Urutaí em Escola Agrícola de Urutaí - a primeira na modalidade agrícola do Estado de Goiás iniciou as discussões para transformação da então Fazenda Modelo em Escola Agrícola de Goiás. O crescimento do estado e o avanço das atividades agropecuárias justificavam a criação da primeira escola agrícola de Goiás. Após emendas, a fim de melhor definir os objetivos propostos para o funcionamento da escola, por meio da Lei nº 1.923, de 28 de junho de 1953, foi criada a Escola Agrícola de Urutaí (BRASIL, 2009, p. 8).

de novembro de 1993, e inaugurada em 30 de janeiro de 1994. O câmpus está situado no Vale de São Patrício há 180 km de Goiânia, cuja economia é baseada na agropecuária e na prestação de serviços. “O *Vale de São Patrício* localiza-se no médio norte de Goiás, às margens do Rio das Almas, cortado pela BR-153 (Belém - Brasília). A microrregião é composta por 25 municípios, totalizando uma população de aproximadamente 250 mil habitantes” (BRASIL, 2009, p. 9).

A travessia do período (1950-2008) de implantação das escolas foi marcado por conflitos, consensos, marchas e contramarchas. O sistema escola-fazenda que vigorava nessas escolas foi aos poucos perdendo força. A noção de competência, a adesão às reformas e as recentes alterações promovidas pela ifetização (Lei nº. 11.892/2008) marcaram suas trajetórias.

Percurso teórico e metodológico

Ao analisar o percurso da educação profissional agrícola em Goiás, há nesta tese o esforço de compreender essa modalidade de ensino, suas interfaces com o mundo do trabalho e a particularidade que tal formação expressa, para que assim seja possibilitado o entendimento e a reflexão crítica acerca da totalidade que a cerca. Para tanto, adotou-se nesta tese a opção pela base teórica de Pierre Bourdieu, centrada na posição metodológica denominada por este autor de conhecimento praxiológico, que

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994, p. 47).

A matriz teórico-metodológica da pesquisa alia-se à compreensão de que a prática social dos sujeitos históricos e sociais envolvidos na formação de trabalhadores é o eixo norteador da pesquisa e por considerar que a abordagem praxiológica tem como centralidade o seguinte entendimento: por um lado, os agentes sociais têm apreensão ativa no mundo, constroem visões de mundo, contribuem de forma operante para conservar ou transformar a

sociedade; por outro lado, a ação desses agentes depende das estruturas sociais, isto é, do contexto objetivo do espaço social em que se encontram.

Objetivamente, interessou-nos entender o campo sociopolítico e acadêmico no qual configuram-se as instituições voltadas à formação escolar em geral e à modalidade de educação profissional agrícola em particular, na qual, possivelmente, foi e é forjada uma série de representações profissionais que estão, inclusive, atreladas à expansão da oferta de formação técnica no país através de cursos profissionalizantes. Cursos que vêm se desenvolvendo desde os primeiros anos do governo Lula com a criação de novas escolas técnicas federais e, conseqüentemente, aumentando as matrículas do ensino profissionalizante da Rede Federal.

A justificativa para a propalada incursão do Estado na expansão e (re)configuração da educação profissional se fundamenta no discurso que atualmente o mercado de trabalho exige muito do trabalhador. É preciso que o trabalhador entenda os fundamentos, as relações e a lógica de funcionamento do trabalho. Impõe-se a ele, com isso, uma aprendizagem para além da concorrência na sociedade capitalista, em que todas as potencialidades humanas (científica, artística, cultural e produtiva) sejam consideradas e desenvolvidas. Estas imposições amparam-se na constatação de Pierre Bourdieu: embora os campos educacional e político tenham emergido historicamente e adquirido certa autonomia, eles estão interconectados de maneira complexa.

Em nossa sociedade, o capital econômico é o princípio dominante, sendo o capital educacional o princípio dominado. Assim, o campo da educação profissional, onde se situa o IF Goiano – objeto de análise desta tese –, por exemplo, ocupa uma posição dominada no campo do poder, que está situado no polo dominante do campo das relações institucionais.

A captação e interpretação do discurso daqueles que viveram os primeiros passos de criação/organização do IF Goiano foi uma escolha que deu vida à pesquisa que resultou nesta tese. Nela, foi prioridade entrevistar as pessoas/agentes institucionais que certamente assimilaram os percalços da educação profissional nos últimos anos, quer na gestão, quer nas salas de aulas do IF Goiano e que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidas na construção da nova identidade da instituição.

Da mesma forma, a opção pelos documentos aqui analisados (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Relatórios de Gestão do IF Goiano e Lei 11.892/2008) está concentrada nas muitas possibilidades que eles podem oferecer em termos de informações não como um fim em si mesmo, mas como subsídio às interpretações através do qual o que não está posto pode aparecer ou, dito de outra forma, será passível de ser mostrado.

A perspectiva vai ao encontro da tentativa de abranger o objeto de estudo em sua totalidade, em suas diversas mediações. Pressupõe ainda uma análise crítica acerca do objeto de pesquisa, uma vez que as análises realizadas, com base teórica em Bourdieu (1996; 2007), oferecem-nos um modo de interpretação da escola e da educação, que é referenciada por sua nesta teoria a partir da década de 1960. A partir de então, reconheceu-se que “o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia e etc.)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 14), apontando para uma forte relação entre o desempenho escolar e a origem social dos alunos. Sendo assim “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (Idem, p. 15).

A educação, nesta teoria, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora da sociedade e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio dos quais se mantêm e se legitimam os privilégios sociais, portanto, os sistemas de dominação. Trata-se de uma inversão total de perspectiva que oferece um novo quadro teórico para análise do campo educacional, uma vez que a institucionalização da educação profissional tem se materializado através de programas governamentais, ou por iniciativas de cunho privado (em especial empresas e/ou sindicatos), sendo-lhes descritos aspectos próprios dos sistemas de ensino, entre eles avaliação sistematizada e certificação, ou seja, reconhecimento oficial, portanto estatal, do domínio de um saber técnico específico mediante a posse de um diploma. Portanto, firmaram-se, ainda que marcados por contradições permanentes, fortes elos entre os sistemas de ensino nos quais integram também a educação profissional e os aparelhos econômicos. As garantias políticas decorrentes da posse de um diploma, ou certificado, objeto simbólico, mas antes de tudo jurídico, assinala uma

[...] competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato
 [...] O diploma universaliza o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à moeda, transforma-o num trabalhador livre no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos estão garantidos em todos os mercados (BOLTANSKI; BOURDIEU, 1998, p. 132).

Porém, essa competência é parcialmente suficiente para contrapor-se às oscilações temporais do mercado, uma vez que, conforme frisam esses autores:

O tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma. Eis aí um fator suplementar de defasagem temporal. As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as

competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida (BOLTANSKI; BOURDIEU, 1998, p. 132).

Na discussão sobre a correspondência entre diplomas e postos de trabalho, por exemplo, os autores admitem que o diploma — a partir do momento que se torna mais generalizado — pode servir como instrumento de pressão e ferramenta na disputa do campo profissional. O diploma tornou-se um bem cultural cada vez mais desejável, indicando tanto *status* de qualificação profissional quanto social. Para entendermos o valor do diploma e sua relação com a educação superior, interpreta-se a educação como um espaço dotado de poder simbólico. O diploma representa, desse modo, um elemento de comprovação de que os indivíduos portadores têm as habilidades necessárias para desempenhar determinadas funções independentemente da real aquisição desse capital cultural:

Essa certidão de competência cultural confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem autonomia relativa em relação ao seu portador e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOLTANSKI; BOURDIEU, 1998, p. 78).

Assim, para estes autores, o diploma representa “uma certidão de competência cultural” que funciona de modo autônomo ao seu portador e ao seu capital cultural propriamente dito. O capital representado pelo diploma tem um caráter coletivo que transfere a todo o portador certo poder já instituído. Desse modo, os autores desnudam um esquema de relações intrínsecas ao diploma e à incorporação de valores sociais inerentes a sua função de reproduzir para as pessoas a sociedade em que vivem, garantindo aos portadores o crédito de pertencer a um dado grupo, independentemente do seu capital cultural.

O sistema de ensino é responsável pela capacidade de cada produtor e do diploma que cada um recebe possui uma autonomia relativa e um tempo de evolução próprio. Sua relação com o aparelho econômico é a de que produz produtores com certa competência, dando a eles um diploma de valor universal e intemporal e conforme Boltanski e Bourdieu (1998) possui:

[...] um valor universal e relativamente intemporal, que garante direitos ao portador nos diversos mercados, num jogo de interesses pela valorização/desvalorização do diploma. [...] o valor que recebem no mercado de trabalho depende tão mais estritamente de seu capital escolar quanto mais rigorosamente codificada for a relação entre diploma e cargo (BOLTANSKI; BOURDIEU, 1998, p. 134).

Noutra análise, Bourdieu e Passeron (2008), compreendem que o sistema de ensino concede um valor eminente à precocidade na escola, pois ela representa superioridade e

promessa de êxito social para os estudantes que alcançaram determinado nível de estudo ou de conhecimentos. Para os autores, a função das escolas de excelência é perpetuar a precocidade dos que chegaram até ela, levando-os até o ponto mais alto e o mais longe possível na estrutura hierarquizada do mundo social.

O enorme contingente de portadores de um diploma universitário é outro fator que contribui para a sua própria desvalorização. Em um mercado de trabalho saturado de ofertas, os empregadores podem escolher profissionais cada vez mais educados para exercer funções simples e rotineiras, desvalorizando, de tal forma, a qualificação obtida e, como já foi apontado, levando os indivíduos a conflitos em termos de identidade profissional. Para Bourdieu e Passeron (2008), o surgimento de faculdades e universidades particulares destinadas a segmentos sociais que anteriormente não teriam acesso ao ensino superior levou a uma intensificação da valorização simbólica dos diplomas obtidos nas instituições públicas (e em raras escolas privadas) e na criação, por parte da classe dominante, de outras estratégias educacionais (cursos no exterior, domínio de línguas estrangeiras etc.) destinadas a manter as distâncias sociais que anteriormente eram asseguradas pelo diploma de nível superior.

Ao lançar a praxiologia como um método (um modo de conhecimento teórico do mundo social), erguido sobre o conceito de prática e como fundamento estruturador do *habitus* (conceito central da teoria sociológica de Bourdieu), que se refere a um senso prático que norteia a percepção da situação, a ação, as preferências e a visão de mundo dos indivíduos, essas contribuições servem como instrumento conceitual para se entender as relações que se dão entre condicionamentos sociais exteriores e subjetividades dos agentes.

Em relação à presente pesquisa, poder-se-ia dizer que os condicionamentos sociais exteriores seriam representados pelas regras ou condições estruturais presentes em um campo científico, aos quais os sujeitos, de certa forma, estariam submetidos. Por sua vez, as subjetividades dos agentes influenciariam a capacidade que cada um teria, diante das dadas condições, de efetuar escolhas e desenvolver estratégias dentro do contexto da pesquisa, pois “é ele que fundamenta a resposta dos indivíduos a uma determinada situação. É, a um só tempo, fruto e expressão da interiorização das estruturas objetivas, é um duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 213). É justamente esse duplo movimento que torna o *habitus* dinâmico, passível de mudanças, modificando e sendo modificado pelas estruturas sociais.

A adoção desse arcabouço teórico, nesta tese, vai ao encontro da possibilidade de a praxiologia fornecer explicações mais amplas e profundas e, portanto, mais científicas sobre os complexos processos sociais e na construção da teoria bourdieusiana: “a praxiologia

significa passagem da mera análise do opus operatum (produto acabado) ao mergulho no modus operandi (processo) da regularidade estatística (ou da estrutura algébrica) ao princípio de produção da ordem observada (BOURDIEU, 1994, p. 60).

Para Bourdieu (1994) a sociedade é dividida em classes. Dentro dessas, destaca-se a importância dos grupos, que possuem as suas práticas — singulares e diferenciadas que homogeneizam o grupo, distinguindo-o dos demais, mediante:

O habitus produz práticas, que, na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições objetivas que produziram o princípio durável de sua produção (BOURDIEU, 1994, p. 65).

Reconhecemos neste teórico o diálogo crítico que ultrapassa os limites das vertentes sociológicas mediante o conhecimento praxiológico, representando a percepção dialética entre teoria e prática, homem e história, ator e estrutura, agente social e sociedade. As estruturas constitutivas de um meio social produzem o *habitus* e o reconhecimento do espaço social ocupado por cada ator social, cuja teoria está voltada ao trabalho de compreensão dos processos simbólicos de determinadas interações sociais. O sociólogo francês assim define *habitus* como:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptado a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 60-61, grifos do autor).

O sentido de *habitus* associa-se à noção de campo, definido como:

[...] espaços estruturados de posições, cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes [...]. Há leis gerais dos campos: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes (BOURDIEU, 1994, p. 89).

Podemos associar que a tese praxiológica delineia um investimento sobre a vida social e o reconhecimento de que todos nós, sendo intelectuais, temos a possibilidade de participação política e, portanto, de atuação nas transformações sociais gerando movimentos sociais mobilizadores. Há desse modo, um esquema de interpretação da estrutura e da ação

dos indivíduos mediante o conceito de campo que se encontra atado em um viés analítico, o qual não permite a desvinculação completa entre o indivíduo e o seu respectivo meio social.

Para Bourdieu (1994), coube à sociologia uma nova maneira de ver o mundo, pela qual ganham relevância as estruturas simbólicas. Suas teses trouxeram à sociologia contemporânea um conjunto de categorias simbólicas, sobrepostas e posicionadas de modo que

Entre as estruturas e as práticas, coloca-se o *habitus* enquanto sistema de estruturas interiorizadas e condição de toda objetivação. O *habitus* constitui a matriz que dá conta da série de estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes. Assim como o *habitus* adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para a estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais (BOURDIEU, 1990, p. 47).

Há várias formas de internalização do *habitus* nos indivíduos, que vão da imitação passando pela observação, pela prática até a influência de homologias (situações de estruturas similares). De forma simplificada, teríamos o seguinte desenho: a estrutura produz o *habitus* que é internalizado pelas pessoas e essas agem sobre o espaço social (ação social). Ou seja, os indivíduos estariam incorporando as estruturas em forma de *habitus* e os reproduziriam em forma de ações sociais.

Como evidenciamos até o momento, o autor que ancora esta análise criou um sistema em que a estrutura que é internalizada em forma de *habitus* orienta, por sua vez, as ações dos indivíduos fechando o ciclo e promovendo influência (novamente) nas estruturas. Todavia Bourdieu (1996) centrou seus esforços para compreensão e análise em dois momentos deste sistema: como as estruturas são internalizadas em forma de *habitus* e como esses *habitus* orientam as práticas dos indivíduos no espaço social (estrutura social) em que vivem. O autor investiu na construção de uma filosofia da ação, opondo-se ao estruturalismo que reduz as ações dos indivíduos nas estruturas e também quanto às perspectivas fenomenológicas, que buscam explicar os fenômenos sociais somente através das razões supostamente autônomas e conscientes dos sujeitos. Para tanto, estabelece uma praxiologia que se funda no estudo das relações entre ação e estrutura.

O mundo social deve ser compreendido à luz dos conceitos fundamentais: campo e *habitus*. Discutindo seu método de investigação social, o autor defende que o pesquisador deve ter como objetivo apreender as estruturas e os mecanismos “[...] que escapam tanto ao olhar nativo quanto ao olhar estrangeiro, tais como os princípios de construção do espaço

social ou os mecanismos de reprodução desse espaço” (BOURDIEU, 1996, p.15). Os sujeitos, em função de sua posição social, “vivenciam experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de matriz de percepções e apreciações” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28). Nas diversas situações sociais em que o sujeito atua, este o faz não como um indivíduo qualquer, mas

[...] como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir desta forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado (Idem, p. 29).

Partindo destes referenciais, esta tese adotou princípios metodológicos para explicar a inserção do IF Goiano no contexto da expansão do ensino técnico e tecnológico e as relações entre cursos oferecidos e sua vocação para atuar no meio rural/agrícola. No campo teórico, foram ainda acessadas bibliografias que contribuíram para entender o IF Goiano como um dos sustentáculos oficiais de conservação do Estado e dos grupos que o mantêm e o patrocinam. Os períodos delimitados foram historicamente contextualizados, partindo não só da expansão do ensino técnico e tecnológico, como também das configurações do mundo agrícola brasileiro.

Com a metodologia predominantemente qualitativa, privilegiou-se como instrumento de coleta de dados a técnica da entrevista semiestruturada com posterior transcrição e análise de conteúdo. O pressuposto fundamental da escolha e da aplicação da entrevista semiestruturada é de que o ato de investigação e pesquisa comporta e reivindica um processo dialógico em que os atores envolvidos, ao participarem da entrevista, estarão diante de uma oportunidade de expressar suas diferentes concepções sobre a educação/formação profissional. Este trabalho empírico, fundamentalmente, impôs outro olhar para o objeto de estudo inicialmente recortado. As entrevistas e as observações dele extraídas extrapolaram o fio condutor.

Adotamos este procedimento para compor referenciais com os quais pudéssemos relacionar as ações cotidianas da história do IF Goiano, das quais tivemos conhecimento graças, principalmente, às fontes orais e aos documentais mobilizadas na pesquisa. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tiveram suas origens nas Escolas de Aprendizagem Artífices, criadas em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, a partir da assinatura do Decreto 7.566. Foram criadas, inicialmente, 19 (dezenove) “Escolas de Aprendizagem Artífices” subordinadas ao então Ministério dos Negócios da Agricultura,

Indústria e Comércio, o que representou o início da atuação direta do governo federal nesta modalidade, pois:

A criação dessas escolas, que possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino formalizava uma dualidade estrutural no âmbito da educação brasileira, pois separava a formação escolar secundária da formação profissional, separação esta que só deixou de existir três décadas mais tarde (SOARES, 2003, p. 32).

O modelo proposto inicialmente apresentava-se como forma de suprir uma preocupação muito mais assistencial ou compensatória do que de atendimento às demandas escolares ou do mercado de trabalho da época. Para o capitalismo, a escola tem papéis diferenciados. Ou seja, para as classes dominantes, a escola deve assegurar o domínio dos mecanismos básicos do pensamento filosófico, explicar o funcionamento do sistema capitalista e permitir que se atinja aos mais elevados graus do conhecimento e da técnica. Para as classes dominadas, a escola é apenas um instituto de formação profissional rápida e desqualificada que alimenta as necessidades de trabalho em função do lucro. Isto significa que, num regime capitalista, a escola tem sempre um papel *dual*, daí se traduzir esse papel da escola na sua própria forma, no seu funcionamento. A escola capitalista tem um papel dual e isso apresenta-se através de um sistema materialmente dualizado.

Compreender a formação profissional ofertada por esta escola, mediante a utilização de análises de sujeitos que a integra requer, no entanto, planejamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização. Pesquisas com uso de entrevista envolvem necessariamente seres humanos. Em função disso, o projeto foi encaminhado previamente para análise e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano nos termos do roteiro preconizado pelo Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 1996). Esta pesquisa atende, portanto, às exigências éticas e científicas implicando em autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade aos participantes. Conforme expresso no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, os entrevistados foram orientados sobre o objetivo das informações coletadas, o direito ao sigilo profissional e as possibilidades de interrupção da entrevista.

Por entender que a educação é um universo discursivo, no sentido de que compreende múltiplos campos discursivos e ocupa um terreno disputado pelas diversas concepções pedagógicas, percebido como lócus de tensão política, entrelaçada por algumas cadeias de equivalência, que são tensionadas também por grupos não hegemônicos em relação aos

discursos universais, busca-se através desta tese descortinar tais discursos revelando como os sujeitos que integram a instituição procuram preencher essa significante educação e como reconhecem suas demandas e respectivas particularidades.

Neste universo, diversas cadeias se articulam discursivamente com outras como espaços para a resolução de fragilidades não resolvidas em relação às lutas de toda espécie de desigualdade e injustiça. Trata-se de um espaço que apresenta as seguintes cadeias de equivalências: resposta às demandas sociais, econômicas e culturais; desenvolvimento da autonomia cognitiva, crítica e moral dos indivíduos com suas particularidades; ascensão social; inserção no mercado de trabalho e consumo; igualdade de direitos, agregação das diferenças e posições de sujeitos que lutam por mais espaço e/ou poder.

Portanto, apreendendo um universo aglutinador de demandas e de particularidades que surgem no campo das relações sociais, nas formações discursivas, há certas particularidades que devem ser reconhecidas e acolhidas de acordo com cada um dos seus imaginários. Para compor uma amostra que traduzisse o foco da pesquisa e, ao mesmo tempo, fosse exequível, adotou-se nesta tese os seguintes critérios que nortearam a escolha referente aos câmpus e sujeitos pesquisados: formação no curso técnico e maior tempo de dedicação/atuação na formação técnica agrícola. Tendo em vista que a amostra representa distintas realidades sociais de diferentes locais, surgiu a necessidade da escolha de um instrumento de pesquisa que fosse capaz de responder às questões postas que compõem o objeto de estudo. Assim, definiu-se como instrumento a ser aplicado nesta pesquisa um questionário para cada segmento envolvido – professor, gestor do IF Goiano e gestor externo – que contemplasse questões abertas, sobre vários aspectos pertinentes à educação profissional agrícola e à constituição do IF Goiano.

Os sujeitos desta pesquisa

Para atingir o objetivo de recuperar a constituição do IF Goiano, demarcando sua inserção no cenário da educação profissional agrícola e evidenciar os sentidos e representações que permeiam o imaginário e a prática dos atores sociais (gestores e docentes) envolvidos na oferta da educação profissional agrícola nessa instituição foram cumpridas quatro etapas de pesquisa. A primeira consistiu em uma aproximação ao campo/terreno dos estudos e da temática da pesquisa (IF Goiano – Câmpus de Ceres, Rio Verde e Urutai). A delimitação desses câmpus e de seus agentes institucionais (docentes e gestores) como objetos desta investigação encontra amparo na condição desses câmpus terem sido aqueles, no âmbito

do IF Goiano, que mais frequentemente serviram de palco para as (des)construções das ações governamentais associadas à educação profissional e tecnológica brasileira. A coleta de dados/discursos compôs a segunda etapa da pesquisa. A terceira etapa do estudo foi a análise dos discursos e a atribuição de significados e sentidos naquilo que os sujeitos entrevistados emitiram. Tendo em vista os significados revelados, a quarta e última fase do estudo promoveu o estabelecimento de diálogos/conceitos entre os dados coletados e a literatura/teoria correlata.

Foram entrevistados os gestores (que guardassem relações com a temática e o período aqui abordado): dirigentes da reitoria (reitor e pró-reitores) e dos câmpus de Ceres, Rio Verde e Urutaí (diretor-geral, diretor e coordenador pedagógico) a partir de 2008 (ano da promulgação da Lei nº. 11.892 que criou o IF Goiano), totalizando 18 sujeitos. A pesquisa denomina *gestores* aos agentes que, como integrantes dos órgãos de direção e controle, detêm o poder de formular a política educacional consubstanciada em normas e diretrizes nacionais, além da destacada atuação no ensino agrícola nos últimos anos.

Também foram entrevistados 16 (dezesseis) docentes da instituição, selecionados prioritariamente dentre aqueles com maior tempo de atuação no curso técnico agrícola (e similares: técnico em agropecuária, técnico em agricultura). Nesta amostra, priorizou-se na seleção dos entrevistados, além do maior tempo dedicado à educação profissional agrícola, aqueles sujeitos egressos — formados pela Rede Federal — que atuam nas diferentes disciplinas, tanto aquelas de formação geral quanto as disciplinas teóricas e práticas (ou de campo) dos cursos de profissionalização técnica de trabalhadores para o meio agropecuário, preferencialmente aqueles que estavam na instituição no momento em que se realizou o processo de discussão e adesão das antigas autarquias à proposta de ifetização (BRASIL, 2008). O quadro docente total do IF Goiano é composto de 423 docentes (sendo 05 graduados, 81 especialistas, 202 mestres e 135 doutores), dos quais 189 docentes atuam especificamente na formação técnica em agropecuária nos atuais cinco câmpus da instituição (BRASIL, 2012).

Além deles, foram buscadas outras pessoas (agentes institucionais, autoridades) — localizamos um gestor de outra instituição, portanto, gestor externo de reconhecida influência na política educacional goiana, cuja atuação guarda estreita relação com o objeto desta tese e/ou com a história da instituição. Esta atuação é identificada, por exemplo, na participação desse dirigente nos antigos Conselhos Diretores da EAF de Ceres e dos Cefets de Rio Verde e Urutaí como conselheiro representante do MEC/Setec. Tal conselho, como instância máxima em cada uma dessas instituições, tinha por finalidade colaborar para o aperfeiçoamento do processo educativo e administrativo, zelando pela correta execução da política educacional e

administrativa da escola. Captar suas opiniões representou uma possibilidade de ampliar a visão sobre o lugar da educação profissional agrícola na instituição derivada de tais autarquias.

A problemática e a estrutura desta tese

A tese dialoga com a categoria campo (educacional, político) compreendendo a independência relativa entre estes, revelada nas narrativas dos sujeitos entrevistados, e localiza o Estado de Goiás como o cenário sobre o qual se realiza a preparação para o trabalho mediante a qualificação profissional de jovens. A base empírica e analítica são as entrevistas realizadas e o tratamento teórico a elas destinado. Retoma aspectos destacados na relação trabalho/qualificação profissional, faz referência às terminologias competência e empregabilidade nas ações públicas voltadas para a juventude agrária, especialmente aquela localizada no espaço goiano, recortado pela pesquisa.

O Instituto Federal Goiano é considerado um marco na transformação educacional, através da formação profissionalizante pública no Estado de Goiás. Por outro lado, esta atuação não se inicia a partir da criação dos Institutos Federais em 2008. Apoiando-se em fontes documentais, leis, decretos e regulamentos, ao longo dos governos, procurou-se analisar os passos da práxis educativa, que ora avançam, ora retroagem, entendendo a educação profissional agrícola em sua dimensão histórica.

Diante de tais fissuras, lançamos como hipóteses na pesquisa: a) é necessário optar pelo caminho da renovação nas instituições de educação profissional, seja mudando o instrumental conceitual, seja recortando novos objetos e incorporando novos hábitos; b) a nova estruturação dessa instituição configurou-se como um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico e dissociado da realidade; c) a forma como a política educacional brasileira vem trabalhando a questão do ensino profissional produz uma submissão ao domínio do capital, deixando de lado a perspectiva de formação politécnica.

Com o objetivo de promover esta discussão sobre a reconfiguração da instituição de educação profissional investigada, a tese se estrutura da seguinte forma: a parte que segue à introdução, no caso o primeiro capítulo, intitulado “Concepções e Conceitos em torno da formação agrícola no país”, trata conceitualmente das atuais políticas de qualificação profissional no meio agrícola, abordando a constituição de uma instituição para formação profissional no campo agropecuário, destacando porque instituições dessa natureza ganharam importância no cenário econômico e político recente. Traz, em linhas gerais, a historiografia

— a partir da Primeira República — e o lugar da qualificação profissional na organização social e produtiva brasileira. O segundo capítulo, “História do curso técnico agrícola no IF Goiano”, busca narrar e compreender o processo histórico de constituição e oferta deste curso no Estado de Goiás. O terceiro capítulo traz os “Sentidos e significados do IF Goiano”, apontando leituras e análises acerca das (re)configurações recentes reveladas pelos sujeitos entrevistados, além de destacar os desafios da sobrevivência da formação técnica no contexto de mudança do perfil institucional imposto pela ifetização.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES E CONCEITOS EM TORNO DA FORMAÇÃO AGRÍCOLA NO PAÍS

Neste primeiro capítulo é feita uma análise conceitual e temporal do ensino agrícola no Brasil com o objetivo de investigar o surgimento dos projetos desenvolvidos para a sociedade brasileira no campo da formação agrícola, demonstrando que as mudanças e reformas relacionadas à formação profissional agrícola não se processaram no sentido de atender satisfatoriamente às necessidades e aspirações das populações agrícolas; embora silenciosas sejam suas reivindicações, decorrentes de suas experiências de vida e do tratamento que recebem enquanto classe subordinada aos interesses e necessidades hegemônicas impostas pela expansão e desenvolvimento do capital.

A discussão parte do conceito de formação, enquanto uma explicação que pode ser contestada, acrescentada ou modificada; e da concepção de formação que é definitiva, é uma verdade universal, pelo menos até que se prove cabalmente que já não se sustenta. Diferentemente da concepção de educação tecnológica em Marx que busca a “unidade entre educação e produção material, que tem em sua essência a unidade de teoria e prática, cujo caráter é de totalidade ou omnilateralidade humana” (ANTUNES, 2000, p. 167), que não se limita apenas ao trabalho manual ou apenas ao trabalho intelectual da atividade produtiva.

A formação tem se constituído como um instrumento relevante na sociedade brasileira e às vezes tem sido definida por concepções de educação⁵ que no processo histórico tem enviesado para caminhos de natureza cartesiana, pragmática, reprodutivista, crítico-reprodutivista, ou simplesmente crítica, libertadora, liberal, neoliberal, pós-moderna, enfim, uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica.

A história da educação já evidenciou que seu alcance e oferta ligam-se a propósitos e intenções bem definidas da parte de quem a organiza e a implementa. É preocupação deste primeiro capítulo expor o cenário da formação profissional agrícola na legislação e obras analisadas que indicam, a princípio, certo silenciamento ou, no mínimo, certa “marginalização”

5

São concepções filosóficas que interpretam o sentido da educação na sociedade: educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade entre outras. Essas concepções pedagógicas trazem os pressupostos epistemológicos, históricos, sociológicos e psicológicos traduzidos na cultura de uma determinada sociedade.

dessa formação no contexto das transformações em que elas ocorrem.

Partindo do pressuposto de que, no Brasil, a formação técnica profissionalizante está diretamente relacionada ao tipo de sociedade que temos, compreendemos que aquela formação responde aos ditames desta sociedade. Encontramos esta leitura em muitos aportes teóricos, entre eles: Moura (2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 85), cuja análise preconiza: "garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política". E por formação integral almeja-se superar a divisão histórica imposta ao ser humano pela divisão social do trabalho, sobretudo entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar e que o tipo de educação e/ou formação profissional presente na maioria das instituições de ensino precisa ser reformulado, visto que a sociedade necessita de uma mão de obra mais qualificada, autônoma, criativa, competitiva e eficiente.

O atual mundo do trabalho, dito "flexível", "liberal", "globalizado", impõe novas demandas de qualificação, portanto, um "novo trabalhador" que desenvolva sua prática a partir de uma base de conhecimentos científico-tecnológicos e ao mesmo tempo acompanhe a dinamicidade dos processos. Trata-se de uma "pedagogia do trabalho", cuja contraposição é desenvolvida teoricamente desde os anos de 1980 no campo de estudos trabalho e educação, com destaque para as contribuições de Frigotto (1984) e Antunes (2000; 2005).

Sabe-se também que as atuais demandas do mundo do trabalho exigem, cada vez mais, um sujeito trabalhador capaz de comunicar-se adequadamente, que tenha iniciativa/autonomia para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos técnicos e/ou científicos adquiridos/assimilados e que busque se aperfeiçoar continuamente. Que esse sujeito seja portador também de uma autonomia moral, mediante a capacidade de enfrentar as novas situações que exigem algum posicionamento e, finalmente, que tenha a capacidade de "comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica e da criatividade" (KUENZER, 2008, p. 33). Nesta compreensão, referindo-se ao sujeito trabalhador e ao professor – formador desse sujeito –, essa autora diz que é necessário "estudar o trabalho na dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista; há de estudar como as bases materiais cimentadas pela ideologia conformam subjetividade que não se reconhecem como excluídas" (Idem, p. 33), considerando com muito cuidado as interfaces entre o conhecimento científico e o escolar.

Pode-se afirmar que a qualificação profissional resulta de articulações dinâmicas e contraditórias entre as relações sociais, das quais desdobram articulações entre conhecimentos

e experiências que envolvem as dimensões psicofísica, cognitiva e comportamental as quais permitirão ao cidadão/produtor trabalhar intelectualmente e pensar praticamente de modo a ser capaz de resolver problemas da prática social e produtiva.

Em tal contexto, a relação educação e trabalho passa a ser mediada pelo conhecimento. Portanto, há uma tendência mundial à elevação da escolaridade básica do trabalhador diante dessa reunificação entre ciência, trabalho e cultura, a qual corresponde um novo padrão de divisão técnica na produção e de consumo, que aproxima as tarefas intelectuais e manuais (KUENZER, 2008).

Há que considerarmos, no entanto, que não só aqueles que vivem do trabalho, mas também a população em geral, sofrem a exigência de um aporte mais ampliado de conhecimentos e habilidades para que possam participar da vida social e produtiva, apresentando ao trabalhador a escola como a única opção para a grande maioria construir essa relação com o conhecimento intelectual.

Para desenvolver esta qualificação profissional, é preciso um tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade de lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez a fim de atender a demandas sociais, políticas, culturais e produtivas que se impõem em qualidade e quantidade.

Neste constructo, Martins (1997) possibilita esta compreensão mediante o processo de expansão da fronteira agrícola e sua modernização como integrantes da ideologia capitalista, na medida em que o trabalhador rural é expropriado do campo para dar lugar aos grandes proprietários e empreendedores. A fronteira se constitui em razão da efetivação para a expansão do capital. Assim é fronteira quando coexistem tempos históricos distintos — agricultura de subsistência e agricultura de exportação — à medida que os conflitos se extinguem, extinguem-se também a fronteira, e o capital se estabelece.

A ideologia presente no processo de expansão da fronteira no Brasil converge na elaboração de um discurso em tom de igualdade, conclamando a “todos” os brasileiros a fazer parte da construção de uma realidade melhor, quando na verdade o mundo rural e seu homem camponês, como bem o demonstrou Martins (1997), seriam os grandes sacrificados neste processo de consolidação do capitalismo no país. Isso porque o discurso dominante, constituído pelo imaginário do poder, segundo o autor, no que se refere às fronteiras dos Estados Nacionais, aborda a formação das fronteiras internas destacando figuras proeminentes

ou grupos sociais que, desbravando um território selvagem, despovoado, teriam construído a civilização no espaço conquistado.

Na primeira metade do século XX, o espaço agrário foi se modificando e proporcionando abertura de outras portas para a denominada frente pioneira, compreendida por Martins (1997) como aquela que exprime um movimento social cujo resultado é a incorporação de novas regiões na economia de mercado. Seguindo-se ao fato da ocupação dos vazios demográficos ou espaço supostamente vazio, despovoado (ideia hoje bastante combatida, haja vista a presença das populações indígenas em tal espaço, neste momento), foi surgindo à chamada frente pioneira que resultou na expansão do capitalismo nessas áreas até então ocupadas, isto é, as relações sociais no espaço rural passaram ao controle de uma economia mercantilista que gerava valor monetário a terra.

A implantação em 1941 da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) é parte da materialidade desta relação. Sua criação integra as políticas expansionistas do governo de Getúlio Vargas. A cidade de Ceres, derivada da CANG, foi emancipada em 1953 e nas décadas seguintes se especializou noutros serviços, distintos daqueles previstos no projeto de criação da colônia. Somado à criação de Goiânia, os projetos de Vargas muito influenciaram a configuração territorial da região central de Goiás denominada, naquele período, de Mato Grosso Goiano. Nesta compreensão, no período dos anos 1960 a 1970, houve uma reorganização do espaço produtivo e as novas conquistas na área da ciência e da tecnologia facilitaram o melhor aproveitamento das terras, antes consideradas improdutivas. Nota-se que houve uma nova expansão da fronteira por áreas anteriormente ocupadas. Todavia essas áreas serviam unicamente aos interesses do modo de produção capitalista.

Ao longo do tempo, a fronteira agrícola foi se expandindo em busca do capital, e com ela problemas de ordem social também apareceram. Segundo Martins (1997), a intenção dessa expansão territorial não era a produção agropecuária, mas a produção de fazendas. Nesse contexto, antes da "solução" trazida por um "técnico agrícola", formado pela academia, disciplinado pela escola, surgiu a peonagem ou escravidão por dívida⁶:

6 Segundo Figueira (2004), o Brasil figura entre os países onde ainda existe a peonagem ou escravidão por dívida. Trata-se de uma relação em que o trabalhador é recrutado em regiões pobres, em especial os filhos jovens de pequenos agricultores. Para disfarçar a escravização, a família recebe um pequeno adiantamento em dinheiro. Os trabalhadores são empregados, sobretudo na derrubada da mata para formação de novas fazendas de gado. Ao chegar ao lugar de trabalho, o peão descobre que está endividado pelo adiantamento recebido e pelas despesas de transporte e alimentação durante a viagem. A dívida crescerá em função das despesas com alimentação, hospedagem e até ferramentas durante o período de trabalho, cobradas a preços arbitrários e extorsivos. Ao final, descobrirá que não ganha o suficiente para pagar a dívida.

Em atividades permanentes, as da rotina normal das fazendas, têm sido empregados 73,8% dos peões, inclusive na indústria (que tem 4,9% dos peões empregados fora da região amazônica), embora indústria primitiva, como é o caso das olarias. Nas tarefas rotineiras da agricultura, esses trabalhadores têm sido usados, sobretudo no corte da cana-de-açúcar, na colheita de café e na colheita de semente de capim para formação de pastos. São atividades sazonais em que normalmente emprega-se o trabalho do chamado bóia-fria, cujas condições de vida tem sido reiteradamente denunciadas pelos sindicatos e outras agências como inferiores às que possam assegurar a mínima sobrevivência ao trabalhador e sua família. O aparecimento de casos de escravidão nesse tipo de trabalho é indicativo não só de intensificação da exploração dos trabalhadores rurais, mas é indicativo, também, de que **a escravidão atual é, no limite, uma variação extrema do trabalho assalariado** (MARTINS, 1997, p. 100, grifos do autor).

Convém ressaltar, segundo a análise posta por Martins (1997), que a expansão do capital e a necessidade de mão de obra só aparecem em consequência da pobreza e da ausência de alternativas de emprego. Evidenciam-se também da crônica deterioração das relações de troca, caracterizada pelas mercadorias vendidas pelo camponês e as mercadorias que ele precisa ou quer comprar. Essa compreensão, feita por diversos autores, vem produzindo referências e análises na intenção de explicar as mudanças profundas no padrão de acumulação capitalista que ocorrem em escala global e as suas perversas repercussões no mundo do trabalho dos países cujo capitalismo é avançado ou naqueles ditos periféricos. Isso repercute no trabalho de uma instituição que qualifica sujeitos para atuar neste padrão e nos convida a estudar, pesquisar e desvelar o mundo do trabalho e, conseqüentemente, as interpretações sobre tal realidade.

1.1 Antecedentes da formação agrícola na história brasileira até a abolição da escravatura

A origem da interferência estatal por meio da formação/educação junto à agricultura prende-se à abolição da escravidão — marco do processo de construção do capitalismo no Brasil mediante a redefinição das formas de trabalho, ocasião em que emerge uma aliança entre grandes proprietários rurais e o Estado.

Em face disso, um dos aspectos da atuação do Estado nessa modalidade de ensino — educação agrícola — remonta à Primeira República e consistiu numa política de “ensino agrícola” calcada num conjunto de práticas de escolarização de mão de obra no campo, mediante os mais variados mecanismos, todos eles marcados pelo autoritarismo inerente à construção do mercado de trabalho no país.

É preciso assinalar, aponta Romanelli (2005), que desde o Brasil colonial trabalho e educação estiveram intrinsecamente a serviço do modelo econômico agrário-exportador e

dependente. A educação destinada ao trabalhador ou ao nativo apresentava características distintas daquela oferecida aos filhos da classe dirigente. Esta última acontecia distante do mundo do trabalho e priorizava o ensino superior, deixando a educação primária à própria sorte, já que os filhos das famílias ricas podiam receber um ensino individualizado junto aos preceptores ou serem enviados aos melhores colégios na sede do país colonizador.

Sobre os indícios do ensino profissionalizante no período colonial, é preciso destacar a presença do trabalho artesanal organizado predominantemente com base nas corporações de ofício. Segundo Cunha (2000), o termo “ofício” permitia várias apreensões de sentido, cuja fundamentação é ancorada em pressupostos teóricos e em dados empíricos sobre a política educacional ligada à profissionalização do ensino de ofícios no início da industrialização no Brasil. Poderia significar desde um conjunto de práticas que caracterizavam uma profissão, passando também por um conjunto de praticantes de uma mesma atividade produtiva, até designar o termo corporação, que abrangeria mais de um ofício ou profissão.

No que diz respeito ao ensino de ofícios de cunho agrícola, convém indagar sobre o tipo de pedagogia que norteava tal processo durante os primeiros estágios da formação do Estado brasileiro. Na compreensão de Manfredi (2002, p. 66) “[...] práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos”. Os mais velhos faziam suas atividades cotidianas como caça, pesca, coleta, plantio, colheita e construção de objetos; e, por meio de observação, os mais novos repetiam e aprendiam.

Manfredi (2002, p. 67), ao localizar o surgimento da educação profissional agrícola nas práticas dos indígenas, afirma que “[...] esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra”. Para a autora, o ensino integrava saberes e fazeres pelo exercício de várias atividades da vida em comunidade, bem como as “escolas oficinas” foram os primeiros núcleos de formação profissional sediados nos colégios e residência dos jesuítas situados nos vilarejos ou incipientes centros urbanos.

Naquele período, portanto, já havia divisão social do trabalho. Nos engenhos trabalhavam, além de escravos e nativos, alguns trabalhadores livres que exerciam “tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica”; “nos engenhos, também prevaleciam às práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 67).

O lugar do ensino agrícola neste período, segundo Saviani (2005), reside na condição dos jesuítas de terem constituído recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios. A predominância dos jesuítas no Brasil colonial, desde o início com forte apoio estatal, possibilitou que estes detivessem o monopólio do trato com a educação nos dois primeiros séculos da nossa história.

O ensino agrícola, neste contexto, configurava-se como lócus da produção para a manutenção da Companhia de Jesus, pois havia a preocupação quanto à sobrevivência da Ordem. Os educandos criavam gado e cultivavam alimentos como mandioca, milho, arroz, produziam açúcar, panos e vestimentas. De acordo com Saviani (2005, p. 32), esta lógica é concebida como:

Pedagogia brasílica [...] que os jesuítas procuraram implantar ao chegar ao Brasil, em 1549, sob a chefia do Padre Manuel da Nóbrega. Para tanto, Nóbrega elaborou um plano de estudos que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da Colônia.

Aliado a esses primeiros ensinamentos elementares, havia o oferecimento, em caráter opcional, do ensino de canto orfeônico e de música instrumental. Logo em seguida uma bifurcação: de um lado oferecia-se o aprendizado profissional e agrícola; de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

Mas estes últimos ensinamentos não se destinavam à maioria da população. Políticos e educadores convergiam seus esforços era no sentido de conter a migração, e um dos instrumentos para fixar o homem no campo era a educação. É neste contexto que, para Paiva (1987), se inicia o “ruralismo pedagógico” como tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo a terra. Para tanto, era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural” (PAIVA, 1987, p. 127). Em suma, tais ideias representavam uma oposição ao formato da escola (até então centrada no ensino de artes e literatura) que, de certa forma, desenraizava o homem do campo.

No que concerne ao setor agrícola, o que se verifica no Brasil colonial, sobretudo no período áureo da cana-de-açúcar com relação à aprendizagem, é que ela era assistemática,

uma vez que tanto escravos quanto homens livres eram treinados no próprio ambiente de trabalho sem padrões, regulamentações e atribuição de tarefas próprias para aprendizes.

As primeiras referências que temos sobre a efetiva constituição do ensino agrícola datam de 1814, ainda no período joanino, época da criação de cursos de agricultura de nível superior no Rio de Janeiro e na Bahia. Até a abolição da escravatura, a agricultura era uma atividade exercida pelos escravos e, mais adiante, nos anos de 1900, pelos imigrantes europeus e asiáticos. O contexto era de um capitalismo agrário, primitivo, cujas relações de assalariamento não eram plenas, mesmo depois de abolida a escravatura.

Percebe-se que desde os tempos coloniais a perspectiva de oferta do ensino agrícola sempre se vinculou ao funcionamento da economia. Cunha (2000) confirma este entendimento ao lembrar que o ensino de ofícios durante o período colonial não se manifestou na forma escolar, vindo a aparecer dessa forma somente com a presença da família real no Brasil, quando foi criada a primeira escola voltada ao ensino de ofícios manufatureiros. Neste período, devido à expulsão das lideranças da Companhia de Jesus, a política educacional estava nas mãos da sociedade civil sob a responsabilidade da igreja.

No período de 1840 a 1856, dez governos provinciais fundaram as Casas de Educandos e Artífices seguindo o modelo de aprendizagem que era impulsionado no âmbito militar, o que incluía os padrões de hierarquia e disciplina rígidos, nos quais os menores abandonados e em estado de mendicância eram levados para aprenderem ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. “Em conexão com esses ofícios, havia também os conhecimentos de instrução primária que envolvia leitura, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho, geometria etc.” (MANFREDI, 2002, p. 76). A autora cita também a criação, em 1885, da Escola de Santa Cruz, por D. Pedro II, a qual tinha como finalidade profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte.

No final do *Império*, o quadro geral do ensino era de poucas instituições escolares, com apenas alguns liceus nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatórias para as necessidades do país e alguns cursos superiores que garantiam o projeto de formação dos mais favorecidos (medicina, direito). Mas havia um grande abismo educacional entre a maioria da população brasileira que, quando muito, tinha uma casa e uma escola, com uma professora leiga para alfabetizá-la.

1.2 Formação agrícola no Brasil republicano

A conjuntura desdobrada a partir da abolição da escravidão, em 1888, fez com que inúmeros setores vinculados aos complexos agrários pouco dinâmicos expressassem seu temor à desorganização da produção, construindo uma representação genérica de crise da agricultura. Na medida em que a abolição produziu homens juridicamente livres e teoricamente dotados de mobilidade, o fundamento das representações sobre o atraso da agricultura brasileira deslocou-se da natureza para o homem egresso da escravidão.

Queiroz (1975) indica que durante a Primeira República, entre 1889 a 1930, a estrutura social e econômica clientelista, marcante durante todo o Império, permanece influenciando na composição da elite nacional. O clientelismo se desenvolve na relação do coronel com sua “parentela” – espécie de família extensa composta por parentes de vários graus e de outros “agregados” sem parentesco. O critério principal de pertencimento à parentela é a fidelidade entre o coronel e o cliente. O coronel provê um conjunto de favores (que vão de presentes, segurança ou trabalho até alimentação) e o cliente vota fielmente no candidato indicado pelo coronel.

Para Mendonça (2006), essa leitura preservava a estrutura fundiária sem ameaçar o ritmo da produção mercantil legitimando, ao mesmo tempo, modalidades de “intervenção pedagógica” junto ao “atrasado” homem do campo, evitando sua fuga para o meio urbano. Vale ressaltar que o homem do campo era definido como marginal à nação, sendo identificado a mulatos e negros derivados da escravidão a serem transformados em trabalhadores por meio de práticas educacionais, “qualificadoras” de mão de obra, fortemente autoritárias e baseadas em iniciativas imobilizadoras do êxodo rural. A atuação do Estado no sentido de “construir e fixar o homem no meio rural materializou-se por meio das escolas agrícolas – responsáveis pela preparação (qualificação/formação/treinamento) de trabalhadores” (MENDONÇA, 2006, p. 6).

Em relação aos decretos da Reforma Capanema, percebe-se que embora faça parte da mesma política, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola surge em atraso se comparada à Lei sobre o ensino industrial. A regulamentação da modalidade de ensino agrícola, pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, afirmava que:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender: I. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana. II. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra. III. Aos interesses da Nação, fazendo

continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes: I. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas. II. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade. III. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946).

De uma forma geral, ainda que se percebam avanços no sentido de organização do ensino técnico-profissional, existiram algumas lacunas na legislação da Reforma Capanema. A primeira diz respeito à inflexibilidade entre os ramos do ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Segundo, como reflexo dessa inflexibilidade a dificuldade de acesso ao ensino superior mediante a possibilidade de que isso se dê somente conforme a educação técnica recebida, isto é, “os cursos técnicos na área de agrárias asseguravam direito a ingressar no ensino superior da respectiva área. Finalmente, os exames de admissão para o 1º ciclo revelam a oficialização da seletividade” (ROMANELLI, 2005, p. 156).

Com a expansão do modo de produção capitalista, as propriedades agrícolas sofreram modificações passando a adotar a exploração pecuária, sobretudo com um número reduzido de trabalhadores. As pequenas e médias propriedades foram substituindo as grandes propriedades, remodelando a estrutura econômica do país e inaugurando um novo tipo de exploração agrária.

Manfredi (2002) ressalta que em parte deste período (1906 – 1910) o ensino profissional foi atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (*grifos no original*), consolidando uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Por iniciativa do governo do presidente Nilo Peçanha, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices em cada uma das 19 (dezenove) capitais dos Estados da federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Essas escolas eram destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas nas várias unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado no âmbito do poder central.

Segundo a autora, os Liceus de Artes e Ofícios foram criados por um grupo de aristocratas pertencentes à elite cafeeira nacional que pretendia formar mão de obra especializada para uma futura possível industrialização do país de acordo com os ideais positivistas que pregavam a dignificação do homem através do trabalho. Instalados a partir de 1858, os liceus traziam em seus programas uma nova filosofia — outra maneira de encarar o ensino técnico-profissional, que deixava de ser meramente assistencial e elementar.

Os estabelecimentos eram vistos mais como “obras de caridade ao invés de instrução pública [...]. Esta rede de escolas transformou-se no que mais tarde se denominaria a Rede Federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets” (MANFREDI, 2002, p. 80).

A autora ainda destaca:

No Estado do Rio de Janeiro, o então governador Nilo Peçanha fundou, em 1906, três escolas de ofícios, orientadas para a formação, em termos técnicos e ideológicos, da força de trabalho industrial e manufatureira. Embora as escolas não tivessem sucesso, por causa da vitória de seus opositores nas eleições seguintes, Nilo Peçanha, já como Presidente da República, instaurou uma rede de 19 escolas de aprendizes artífices (MANFREDI, 2002, p. 85).

Data deste período, a primeira regulamentação oficial sobre o ensino agrícola (decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910, que criou o ensino agrotécnico), haja vista que no breve governo do presidente Nilo Peçanha (1909-1910) foram criadas cinco escolas profissionais que podem ter sido a inspiração para as Escolas de Aprendizes e Artífices, duas delas voltadas ao ensino agrícola. Esse decreto deu forma legal e disciplinada ao ensino agrícola sob a supervisão do então Ministério da Agricultura Indústria e Comércio.

Ao constatar que a política de ensino agrícola praticada pelo Estado brasileiro contou com uma solução de continuidade após o movimento de 1930, vale admitir que durante a Primeira República, embora o ensino continuasse a ser organizado com as mesmas características herdadas do período imperial, como explica Manfredi (2002), a forma como era concebida a educação profissional nas primeiras décadas do século XX enfatiza sua destinação aos pobres e desafortunados. A educação profissional vinculada à agropecuária funcionava como processo de qualificação e disciplinamento da classe trabalhadora. Nagle (2001), ao referir-se ao período, explica que a educação profissional ao servir para disciplinar as classes urbanas que estavam se formando no Brasil se justifica no fato de o Brasil transitar de um sistema agrário-comercial para um sistema urbano-industrial. Ou seja, define-se no Brasil uma nova fase do capitalismo que influencia na manifestação de novos padrões de convivência para a sociedade brasileira.

Com as mudanças que foram se processando na economia, houve necessidade de formação de uma mão de obra mais qualificada, pois com a substituição do trabalho escravo para o trabalho assalariado, após a abolição do regime escravista de trabalho e a substituição de uma economia agrário-comercial por uma urbano-industrial, também era necessária a adoção de trabalhadores mais preparados/qualificados no campo.

A partir da Primeira República, a educação profissional passa a adotar estratégias a exemplo das iniciativas da maçonaria que buscaram “[...] ampliar o número de escolas leigas voltadas para os setores populares” (Barata, 1999, p. 39), que incentivavam a educação continuada e a adaptação permanente dos trabalhadores aos processos de trabalho. Para responder à nova realidade da sociedade capitalista, o Estado brasileiro formulou políticas educacionais com o intuito de ir ao encontro dos interesses do setor produtivo, adequando o aparelho educacional às exigências do mercado.

Para Mendonça (2006), outra continuidade marcaria a história da educação brasileira no período: a que consagrou a existência de um sistema de ensino dual, segundo o qual o nível primário era atribuição exclusiva dos governos estaduais/municipais, enquanto os níveis secundário e superior cabiam ao governo federal, ampliando-se o fosso existente entre ensino primário de cunho alfabetizante e “popular” destinado ao grosso da população e ensino secundário e superior voltado a um público oriundo de setores médios e grupos dominantes.

Se tal dualidade continuou segmentando os níveis primário, secundário e superior da educação após 1930, mais grave ainda ela se verificaria com relação ao ensino profissional — abrangendo os ramos agrícola, industrial e comercial. Por um lado, os estabelecimentos de ensino agrícola deixavam de ser instituições rotuladas de semiprisionais, “[...] adquirindo uma dimensão efetivamente profissionalizante, centrada no tecnicismo “qualificador” da mão-de-obra, por outro, a propalada preocupação com o fim do analfabetismo não foi contemplada com o destaque necessário” (MENDONÇA, 2006, p. 9).

Em contrapartida, denotando descontinuidades com a situação vigente até 1930, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) implantaria cursos supletivos⁷, cuja duração era de apenas um ano e o público-alvo composto exclusivamente por adultos. Para Mendonça (2006), a brecha para a redefinição no rumo da capacitação do trabalhador rural adulto provocou reações por parte dos dirigentes do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) que, em início de 1945, lançariam uma espécie de resposta, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ocasionalmente coordenada pelo educador Lourenço Filho. Esta campanha caracterizava-se pela implantação de diversos programas educativos realizados na maioria dos estados brasileiros tendo em vista a permanência do homem na região rural e o desenvolvimento de cada comunidade.

7

A partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) a denominação de supletivo foi alterada para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na década de 1940, em algumas regiões do país, ainda vigorava o ideário do ruralismo pedagógico com vistas a dar respostas às tensões sociais, desencadeadas pela inchação das urbes e pela incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. Nessa perspectiva, buscava-se o desenvolvimento de uma educação que reforçasse os valores camponeses, com a finalidade de fixar o homem à terra, o que incita a necessidade da adaptação de programas e currículos ao meio rural.

Assim, o período que compreende as décadas de 1940 e 1950 caracteriza-se pela implantação de diversos programas educativos, realizados na maioria dos estados brasileiros, tendo em vista a permanência do homem na região rural e o desenvolvimento de cada comunidade. Na prática, os programas de então não obtiveram grandes resultados, pois, apesar de essas ações educativas serem intensivas, também eram pontuais e episódicas.

Quando elas acabavam, as comunidades locais retornavam as suas atitudes tradicionais, além de que havia uma resistência dessas populações em aderir valores e objetivos que eram alheios a sua cultura. Essa constatação foi feita pelos próprios promotores das missões. Leite (1999) destaca algumas ações oficiais da década de 1950, entre elas: a inauguração do Centro Popular de Educação (1950), por Anísio Teixeira em Salvador/BA; os estudos de Lauro de Oliveira Lima (1952), em Fortaleza/CE, sobre as teorias de Piaget, dando origem ao método psicogenético; e a criação de um ministério independente para tratar dos assuntos educacionais – o Ministério da Educação e Cultura (1953).

Foram criados programas tanto sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura (MA) como do MESP, como também mediante a cooperação com organizações norte-americanas, como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais (CBAR). Estes programas se caracterizavam pela oferta de cursos rápidos e práticos – o que denota o caráter instrumental de tais cursos – através da utilização dos meios de informação como imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e semanas ruralistas.

Para o programa de “cooperação” ser levado a cabo, deveria ainda incluir o fornecimento de um grupo de especialistas em ensino agrícola. A partir da CBAR, tais cursos tornaram-se obrigatórios e institucionalizados enquanto uma modalidade de difusão de ensino rural, sob a alçada do MA, junto ao qual deveriam registrar-se de modo a obter subsídios. Um dos aspectos contraditórios da nova “institucionalização” é que se “acoplava” às escolas primárias regulares ligadas ao Ministério da Educação e coadjuvadas pelos governos estaduais e municipais abrindo-se novas arestas entre os cursos.

Tal “cooperação” se desenvolveu através dos acordos denominados de MEC/USAID que foram firmados entre o governo brasileiro e o governo norte-americano através da United

States Agency for International Development. Para Antunes (2000), a organização da USAID no Brasil decorreu da conquista norte-americana de novos espaços na educação pública federal numa ação concebida como estratégia de hegemonia, que, com o tempo, foi se tornando cada vez mais frequente na história da educação brasileira por meio de acordos com o Banco Mundial e outras agências internacionais, visando a “modernização” do sistema educacional brasileiro.

Todavia, tudo indica que tais acordos estabelecidos entre o sistema educacional brasileiro e as agências internacionais compuseram o bloco histórico, que se refere a uma questão teórica central do marxismo, segundo a qual não existe uma estrutura que mova de modo unilateral o mundo superestrutural das ideias, não há uma simples conexão entre elas de causa e efeito. O que há é um conjunto de relações e reações recíprocas que deve ser estudado em seu concreto desenvolvimento histórico, resultante do padrão de acumulação capitalista posto em prática pelo governo militar, baseado na aplicação de medidas que ampliavam a presença política e econômica dos Estados Unidos da América (EUA) em nosso país e região.

A proposta de “profissionalização compulsória” (KUENZER, 1997) em substituição à equivalência dos ramos secundário e técnico, cuja habilitação profissional torna-se obrigatória, não surtiu efeito, pois os cursos profissionalizantes não deram conta de preparar os jovens para o então denominado mercado de trabalho. Esta conceituação, porém, ainda é restrita quando se trata das análises das forças que se contrapõem para a produção da vida humana, portanto forças motrizes das relações sociais. Neste ponto, o “mundo do trabalho”, que supõe a possibilidade de estudar, para além dos espaços a serem ocupados ou o modo de atuação nesses espaços, os aspectos centrais e estruturais acerca das relações de confronto entre capital e trabalho que determinam justamente o campo e o mercado de trabalho. Contudo, não é o mundo do trabalho algo em oposição ao campo ou mercado, pois a atenção se volta ao mundo do trabalho capitalista, permeado pela crise estrutural, que arrasta crises particulares a custo da precarização do trabalho, na sua forma abstrata, conforme avalia Gaio (2008), seu efeito foi o de, por algum tempo, diminuir a demanda por vagas nas portas das universidades:

Os acordos com a USAID para financiamento da modernização do aparelho educacional, firmados no então novo espírito de ajuda inspirada na diplomacia da boa vizinhança, visavam objetivar essa nova mística de ascensão social pela acumulação do capital humano individual, como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho, já internalizados então os valores do capital e da competição (p. 84).

Os acordos MEC/USAID colocaram em prática a formação de supervisores e a modernização da educação brasileira, através de profissionais que voltavam para o Brasil com as ideias do colonizador. Estes profissionais eram formados em instituições previamente escolhidos para compor e formar o corpo técnico da educação brasileira. Pelo exposto, era fundamental mostrar ao país o quanto a ajuda/treinamento proporcionado pela “cooperação” estadunidense era importante para a superação do atraso do Brasil na formação e qualificação de mão de obra para os arranjos produtivos, inclusive os agrícolas, resultando em:

Propostas de reformulação da educação brasileira que ganharam força a partir da década de 1960 continham modelos e fórmulas relativamente bem definidas, apesar de certo sincretismo de ideias. Entretanto, o quadro programático fundamental destas propostas estava impregnado dos pressupostos ideológicos que compunham o utilitarismo e o economicismo estadunidenses, que acabaram se tornando hegemônicos nas práticas institucionais referentes à educação. [...] emergiu no bojo da teoria educacional uma matéria que há anos vinha se gestando e, no momento de agudização da crise estrutural do capitalismo monopolista, aparece como alternativa de entendimento do fenômeno educacional, a Economia da Educação. Os economistas se voltam para a educação, buscando respostas para os problemas de desenvolvimento econômico (GAIO, 2008, p. 94-95).

Cunha (1988) também se dedica ao papel dos acordos MEC/USAID em Universidade Reformada e aponta que a atuação dos consultores norte-americanos na reforma do ensino, empenhada pelos governos militares, além de procurar atingir todos os níveis e ramos acadêmicos, também interferiu no funcionamento interior do sistema educacional brasileiro. Os acordos reestruturaram administrativamente as instituições sob a lógica do capital dependente, treinando o pessoal docente e técnico para garantir sua continuidade. Além disso, os acordos MEC/USAID foram firmados com a salvaguarda legal dos aparelhos repressivos do Estado, naquela ocasião denominado de Governo de exceção. O processo de modernização do ensino inspirado no modelo norte-americano inicia-se na segunda metade da década de 1940, “[...] ganhando força nos anos 1950 e se intensificando nos anos 1960, as mudanças políticas resultantes do golpe de Estado de 1964 determinaram uma alteração qualitativa nesse processo” (CUNHA, 1988, p. 167).

Germano (2005) constata que neste contexto a atuação das escolas estava vinculada a um currículo permeado de conteúdos profissionalizantes no então ensino de segundo grau, em detrimento dos conhecimentos das ciências, das letras e das artes. Paralelamente, era cada vez maior o ingresso de sujeitos vistos como “menos favorecidos” nessa escola, inclusive devido à extinção do exame de admissão ao ginásio, estabelecida pela Lei nº. 5.692/1971. Por sua vez, a atuação das escolas privadas não se submetia aos preceitos da reforma, ou seja, elas não profissionalizaram o segundo grau. Na verdade,

Na escola profissionalizante, o custo por aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário [...]; b) Ao adotar a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal, o Brasil fez uma opção caduca, na medida em que tomou uma direção contrária das tendências que ocorriam desde a década de 70, nos próprios países de economia capitalista, com relação à “qualificação” da força de trabalho; c) A discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional; d) A demanda para a universidade não foi estancada de acordo com as expectativas governamentais; e) A profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública [...] tendo sido simplesmente descartada (com raras exceções) pela rede privada devido ao seu elevado custo (GERMANO, 2005, p. 185-187).

Sobre esta demanda, Moura (2007) destaca a ida dos filhos da classe média para as escolas privadas, com a intenção de se prepararem para a seleção para educação superior, apontando as consequências disto para a desvalorização das escolas públicas:

Evidentemente é necessário relativizar a opção da classe média, pois, afinal, estava em jogo a busca da garantia de uma melhor educação para os seus filhos. Mas, ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que a alternativa poderia ter sido mais solidária, ou seja, a classe média deveria juntar-se às classes populares que estavam chegando à escola pública e fortalecer a pressão por melhorias na educação pública, gratuita e de qualidade para todos. O fato que é todo esse contexto contribuiu para gerar um ciclo negativo — o qual ainda não foi rompido — de deterioração da escola básica pública brasileira e que reforça a dualidade entre educação básica e educação profissional (MOURA, 2007, p. 11).

No Brasil, predominou a ideia de que, através de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática, seria possível promover o desenvolvimento econômico e social. Segundo Frigotto (1995), a discussão da educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e social não é nova e já estava presente na escola clássica liberal. Para o autor, a educação como fator de produção adquire um corpo teórico dentro de um campo disciplinar, a saber, a Economia da educação ou Teoria do capital humano.

Na análise desse teórico, a teoria é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação tomada como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funciona como mobilizador da capacidade de trabalho e de produção. Ela teria influenciado a concepção, as políticas e as práticas educativas no Brasil, principalmente no período mais duro da ditadura militar, mediante um discurso que apoiasse as classes menos favorecidas. Tal mudança não ocorreu ao acaso, pois coincide com um momento de crise econômica, política e de legitimidade do Regime Militar, que o conduziria ao declínio e ao esgotamento. As prioridades estabelecidas pelo terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980 a 1985) são introduzidas no período conhecido como distensão e abertura do regime,

Nesse contexto, é introduzida uma modificação na metodologia de ação do Estado, no que se refere à sua relação com as classes subalternas e, por conseguinte, a uma mudança na forma das políticas sociais, inclusive a política educacional... absorvendo interpelações populares na formulação de tais políticas (GERMANO, 2005, p. 49).

Esta ação é percebida na edição do Decreto nº. 83.935/1979, por meio do qual as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município em que estavam localizadas. Por sua vez, o Decreto nº. 93.613, de 21 de novembro de 1986, extinguiu a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (Coagri), ficando o ensino agrotécnico de segundo grau diretamente subordinado à, então, Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que posteriormente veio a ser denominada de Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Atualmente este órgão é denominado Setec.

O ensino agrícola foi administrado pela Semtec, juntamente com outras modalidades de ensino técnico. Entretanto, por possuir especificidades e particularidades, o ensino agrícola distingue-se dos demais no documento da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete) — Diretrizes de Funcionamento das Escolas Agrotécnicas —, que apresenta como objetivos destas escolas: a) preparar o jovem para atuar, conscientemente, na sociedade como cidadão; b) ministrar o ensino médio profissionalizante em sua forma regular, nas habilitações de agropecuária; c) formar o educando para que possa atuar como agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão dentre outros (BRASIL, 1990).

O ensino técnico agrícola passou a ser alvo de atenção por parte da classe empresarial, pois, com a proposta liberal projetando-se sobre a sociedade brasileira, é inevitável que a educação seja vista a partir de uma perspectiva utilitarista, que procura reduzir o papel da escola, principalmente da escola técnica, transformando-a ou procurando transformá-la em agente qualificador de mão de obra.

Essa retrospectiva mostra também que a formação de técnicos de nível médio até a promulgação da Lei nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, e a edição do Decreto nº. 2.208/1997, que, respectivamente, estabelecem a separação conceitual e operacional entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica vinha acontecendo nos moldes das Leis nº. 5.692/1971 e 7.044/1982 e dos pareceres que fixaram as habilitações profissionais, criando duas vertentes: uma voltada para a educação propedêutica acadêmica e outra para o ensino profissionalizante, através de cursos concomitantes ou posteriores ao ensino médio com

currículos flexíveis, objetivando facilitar a adaptação da formação ao mercado de trabalho (BRASIL, 1997).

Sob as novas configurações em todos os ramos da produção, ressalta-se aqui a reestruturação produtiva do espaço rural. Essa constatação levou a Setec “a constituir um Grupo de Trabalho denominado ‘GT do Ensino Agrícola’, que iniciou suas atividades elaborando o documento ‘Contribuição à Construção de Políticas da Rede Federal de Educação, vinculada ao MEC/Setec’ destinado a provocar um repensar sobre o ensino agrícola da Rede Federal” (BRASIL, 2007, p. 4).

O resultado deste trabalho é o documento final do Seminário Nacional sobre a (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, elaborado no decorrer de 2008, quando foi constatado que o modelo de ensino predominante nas instituições que oferece essa modalidade de ensino ainda tem por base a metodologia implantada pela então Coagri:

[...] sistematizou e ainda hoje orienta a prática pedagógica do modelo escola-fazenda, baseada no princípio do “aprender a fazer fazendo” voltado para um sistema de produção agrícola baseado na grande produção. A ação das instituições referidas se constituía favorável aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos, em escala internacional (BRASIL, 2007, p. 4).

Neste constructo, Kuenzer (1997; 2008) compreende que precisamos entender que a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza à integração de todas as dimensões da vida humana (trabalho, cultura, ciência e tecnologia), não é um problema pedagógico, mas um problema político e socioeconômico. Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB (BRASIL, 1996) em dois níveis — educação básica e educação superior —, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolidou-se assim a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. Tanto para Kuenzer (2008) como para Moura (2007), é considerada como algo que vem em paralelo ou como apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, pois, “esta concepção de educação se insere no contexto de hegemonia das políticas neoliberais e se afina à redução do papel do Estado evidenciado principalmente no momento da promulgação da atual LDB” (MOURA, 2007, p. 11).

A proposta de integração encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas, gerando uma mobilização contrária a ele da comunidade acadêmica, principalmente dos grupos de investigação do campo educação e trabalho, das Escolas Técnicas Federais e

Cefets. O PL buscava, entre outros objetivos, transformar os Cefets, as escolas técnicas e agrotécnicas em instituições de formação apressada e barata, mediante a oferta de cursos modulares, rápidos e desvinculados da formação geral, ampliando a disparidade entre o saber e o fazer, ou seja, perpetuando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola propedêutica para os ricos.

1.3 A formação agrícola no contexto do século XXI

A análise do período demonstra que as mudanças e as reformas não se processaram no sentido de melhor atender às necessidades e aspirações de realização e bem-estar das populações do meio rural (agricultores, camponeses, agroextrativistas, os sem-terra entre outros) a partir de reivindicações decorrentes de experiências de vida. Mas sim atuam no sentido de buscar, de forma dissimulada, mas adequada e satisfatória, respostas exigidas pelas necessidades hegemônicas do capital hegemônico, ocasionando várias mudanças nas finalidades e estratégias de formação, decorrentes do processo de implantação das políticas educacionais. A implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano também decorre do processo de implantação das políticas de educação. Os câmpus Ceres, Rio Verde e Urutaí representam algumas das 12 unidades da Rede Federal em funcionamento no Estado de Goiás.

Atualmente, essa instituição oferta vários cursos em seus câmpus. O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é apenas uma das modalidades de educação básica que é ofertada pelo Instituto. Há ainda outras modalidades de curso que são ofertadas. A forma subsequente é uma delas, sendo ofertada na área de administração, alimentos, meio ambiente e rede de computadores.

No processo de constituição do Instituto observa-se a presença de conflitos na concepção da formação de técnicos promovidos pelo IF Goiano, pois na lógica taylorista/fordista de organização do trabalho, o modelo de qualificação é concebido como sendo pertencente ao posto de trabalho e não como um conjunto de características inerentes ao trabalhador. De acordo com Antunes (2005), esta lógica baseava-se na produção em massa de mercadorias, estruturada a partir de uma produção homogênea e vertical. Fazia-se necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, objetivando, com isso, intensificar as formas de exploração.

Tal organização é constituída por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, habilidades, treinamento e experiências adquiridas ao longo de um percurso de formação escolar e de trabalho. O importante, nesse processo de formação para o trabalho, era (e ainda é em muitos casos) que os trabalhadores fossem preparados para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais.

A qualificação profissional, segundo Antunes (2000), valida e reconhece saberes através de uma formação linear, formal, contínua e acumulativa tendo como fundamento desenvolver uma identidade com interiorização de regras e valores vinculados à realidade e aos objetivos práticos, uma vez que estamos vivenciando um “[...] período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político” (Harvey, 1992, p. 140). Este autor explicita ainda que “no espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma” (p. 140), criando condições para a passagem para o regime denominado de acumulação flexível. Tal regime surgiu no bojo do modelo fordista, rompendo com os seus próprios limites. Porém, a mudança na forma de produção capitalista produz uma espécie de “novo” operário e traz a emergência de novas categorias consideradas mais apropriadas para representar as exigências solicitadas pelos sistemas produtivos de orientação capitalista.

Harvey (1992) aponta a profunda transformação na gestão do trabalho, que, de um padrão rígido, passa para um padrão muito mais sutil (e eficaz) relacionado ao controle do trabalho. Desenvolve-se um processo de periferização do trabalho através das estratégias de terceirização e subcontratação com a redução e/ou extinção de direitos trabalhistas, concomitante à existência de um “núcleo duro” de trabalhadores, qualificados e com maior segurança em seus postos de trabalho, mas minoritário e submetido a metas de produtividade e às formas de produção e gestão do trabalho.

Segundo Frigotto (2002, p. 16), “cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade”. Isso porque a noção de competência unida ao conceito de empregabilidade são conceitos que norteiam a ideologia das políticas públicas de formação profissional da era contemporânea. O processo de reestruturação produtiva, engendrado nos fins do século XX e início do século XXI, sob a análise de Neves e Fernandes (2002), gerou a necessidade de um novo nexo entre ciência e trabalho com mudanças qualitativas e quantitativas na formação técnica e ético-política da força de trabalho.

Associado às significativas transformações na organização produtiva e na gestão do trabalho, o conceito de “sociedade do conhecimento” vem substituir a formulação ideológica de capital humano – tarefa cumprida pelos organismos internacionais – e espalha-se dos campos diretamente produtivos (empresas) à esfera acadêmica e à grande mídia. Essa formulação traduz a necessidade dos indivíduos adequarem-se à nova lógica de organização produtiva através de uma formação básica que lhes forneça capacidade de abstração, trabalho em equipe e flexibilidade.

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise acirrada e competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos-chave para dar saltos de produtividade e competitividade (FRIGOTTO, 1995, p. 98).

Conforme Neves (2000), não se pode perder de vista que a conjuntura reformadora a partir dos anos de 1990 representava uma resposta às demandas do capital internacional, que exerceu influência determinante no estabelecimento de políticas educacionais, especialmente no que concerne à qualificação da classe trabalhadora. As justificativas mais recorrentes é que face à utilização de novas tecnologias e de novas formas de organização da produção seria exigido dos trabalhadores um maior nível de escolarização.

Para Neves (2005), o governo de FHC (1995 a 2002) é parâmetro ideal para entendermos tais estratégias, uma vez que foi principalmente durante seus dois mandatos que se materializou no Brasil a ideia de um Estado direcionado por uma concepção mercadológica/liberal, desencadeando sucessivas reformas que viabilizaram mudanças de curto, médio e longo prazos, o que evidencia uma estreita relação entre mercado e Estado. A autora argumenta que “[...] de produtor direto de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal” (NEVES, 2005, p. 92).

Destaca-se entre outras (re)configurações nessa educação profissional, nos anos finais do século 20 e início do século 21, o descompromisso com a manutenção e a ampliação da Rede Federal, no nível médio, delegando essa função ao sistema público estadual e às entidades privadas. Assim, o MEC retomava disfarçadamente o dualismo vigente em épocas passadas à medida que:

O desmembramento dos dois tipos de ensino recriará, necessariamente, a coexistência de redes de ensino separadas, que funcionarão com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade

dos estudos de nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado (MANFREDI, 2002, p. 135).

Neste cenário, o ensino técnico profissionalizante agrícola é produzido no bojo da complexificação/fragmentação do processo produtivo da agricultura. Pode-se aferir disso que a educação para o trabalho impõe-se como forma de dar direção à formação, retirando do trabalhador rural o protagonismo ao acessar o conhecimento. Historicamente, a formação do agricultor tem estado ligada aos fazeres cotidianos das lidas agrícolas e muito pouco a uma tradição escolar.

Segundo Kuenzer (2001), o ensino técnico profissional brasileiro, a partir da reforma realizada no segundo governo de FHC (1999 a 2003), do ponto de vista operacional, está organizado em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos profissionais de nível básico são abertos a toda a população, independente do nível de escolarização do aluno. Os cursos profissionais de nível técnico são cursos complementares ao ensino médio e os tecnológicos são cursos superiores de graduação ou pós-graduação.

Pela atual LDB (BRASIL, 1996), a educação profissional, em articulação com o ensino regular ou estratégias de educação continuada, passa a ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o trabalhador em formação ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida. Além disso, delinea claramente nos Princípios e Fins da Educação Nacional aspectos inerentes ao liberalismo, tais como liberdade de pensamento, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gestão democrática do ensino público e vinculação entre escola, trabalho e práticas sociais.

Esse delineamento coaduna com a flexibilização e automatização dos processos produtivos que permitem a industrialização dependente de alguns países e conforme Santos (2008) destroem a configuração espacial do aparelho produtivo nos países centrais com a desterritorialização, a descaracterização de regiões e a emergência de novos dinamismos locais, etc. Destaca ainda esse autor, com relação à racionalidade moral-prática, uma questão que nos interessa de perto na análise dos mecanismos de regulação das políticas públicas para a educação, os valores da modernidade tais como autonomia e subjetividade estão cada vez mais divorciados tanto das práticas políticas, como do nosso cotidiano.

Ao que parece, nem os avanços científico-tecnológicos e nem os processos de transformação das relações produtivas foram capazes de apresentar saídas concretas para a solução dos dilemas existentes na educação, principalmente no que concerne ao ensino

profissional. No tocante as suas perspectivas e possibilidades, o PNE (PL nº. 8.035/2010⁸) é um bom referencial para análise, pois estipula entre as prioridades a expansão da educação profissional para atender às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, indicando que tal processo se realizará em consonância com o desenvolvimento sustentável e com a inclusão social.

Na avaliação que faz do PNE, Dourado (2011) indica que, além de elevar o nível de qualificação do trabalhador, é preciso tratar com distinção a oferta do ensino agrícola no país,

Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região, conferindo destaque às demandas do pequeno produtor e aos movimentos sociais no campo (DOURADO, 2011, p. 462).

Esta distinção de ofertar educação profissional a essa população, sugerida pela avaliação do PNE, se revela pela condição de o curso técnico agrícola poder exercer um papel político relevante ao contribuir para a conscientização dos desprivilegiados numa dada realidade de dominação a qual estão submetidos, incluindo, para isso, não só a assistência técnica para melhoria das condições de vida e de produção no meio rural, mas também contribuindo para a elucidação das contradições sociais existentes na sociedade.

Enquanto isso, no plano da política nacional com a expansão da Rede Federal, a partir de 2008, a história da educação profissional em Goiás toma outro horizonte. É neste contexto contraditório que as escolas técnicas localizados no estado foram inseridas às “novas” concepções e estruturação política da rede federal de educação profissional. Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) fora criado nesse ano por meio da Lei nº. 11.892.

A instituição, bem como os demais Institutos Federais, conforme essa Lei assumem o papel de instituições “acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”. Neste

8

O PL 8.035/2010, de autoria do Poder Executivo, institui o PNE. Vigente pelos próximos dez anos, o PNE estabelece as metas a serem alcançadas pelo país até 2020. Cada uma das metas vem acompanhada das respectivas estratégias que buscam atingir os objetivos propostos. Aprovado na Câmara dos Deputados em 16/10/2012 na forma de substitutivo, após longo processo de instrução que contou de início mais de três mil emendas, sendo grande parte delas oriunda da sociedade civil, o projeto chegou ao Senado Federal processado como Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103, de 2012. O substitutivo, que mantém a estrutura do PL 8.035/2010, agregou à proposição 59 (cinquenta e nove) novas estratégias. A redação aprovada pelo plenário do Senado, em dezembro de 2013, em vez de obrigar o governo federal a investir em educação pública, exige investimento público em educação. De um modo geral, a troca de alguns trechos fez com que o Estado pudesse incluir no orçamento da educação verbas de programas que incluem parcerias com as entidades privadas.

sentido esta instituição tem por objetivo:

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 (BRASIL, 2008, seção III, art. 7º).

Nos estudos realizados por Ciavatta (1998), o lugar da formação profissional é compreendido tendo como referência a experiência de países como Itália, México e Brasil. A autora faz uma investigação comparativa das propostas e execução dos processos de formação profissional, destacando a questão enquanto resposta estratégica aos problemas da globalização da economia e da reestruturação produtiva via participação dos trabalhadores e de seus sindicatos na política de qualificação profissional e, principalmente, enquanto resposta ao problema do desemprego.

Ao indicar as concepções e os conceitos relacionados ao ensino agrícola no país, neste primeiro capítulo, implica em reconhecê-los pelo seu caráter durável inserindo-os no esforço de analisar e compreender os elementos que influenciam e que sofrem influências dessa formação. Em tal aspecto, uma análise de cunho historiográfico se impõe, focalizando e apreendendo essa formação em sua complexidade interna e em sua relação externa com diversos agentes. Esta será a centralidade do segundo capítulo desta tese.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA NO IF GOIANO

Historicamente, o espaço escolar em análise nesta tese voltou-se à formação de trabalhadores para os arranjos produtivos do meio agrário e se consolidou devido ao processo de expansão da fronteira agrícola definida como “[...] o lugar da alteridade. É isso que faz dela um lugar singular. À primeira vista é o lugar de encontro dos que, por diferentes razões, são diferentes entre si” (MARTINS, 1997, p. 150).

Justificativa que embora “velada” permitiu que o Estado de Goiás, diferentemente da maioria dos demais Estados da federação, na reorganização da Rede Federal, com a promulgação da Lei nº. 11.892/2008, fosse contemplado com dois institutos federais: o IF Goiás, que oferta cursos vocacionados, especialmente para a área urbano-industrial e o IF Goiano, cuja atuação ocorre prioritariamente na área da agropecuária. O IF Goiás tem reitoria e câmpus em Goiânia, além de unidades nos municípios de Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia e Uruaçu.

Por sua vez, o IF Goiano tem a seguinte composição: reitoria na capital de Goiás, Goiânia, e câmpus nas cidades de Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde, Urutaí, Campos Belos, Posse e Trindade – estes três últimos em fase de implantação. Historicamente, o desenvolvimento das instituições que inicialmente compuseram o IF Goiano aconteceu a partir da implantação da formação técnica em agropecuária, ainda sob a égide da LDB 5.692/1971 e as posteriores reformas na educação profissional e tecnológica de nível médio, bem como a LDB nº. 9.394 e suas regulamentações.

A história da educação profissional agrícola no Estado de Goiás, ofertada por instituição federal, se confunde com a história do IF Goiano na medida em que a partir da demanda por profissionais qualificados na área da agropecuária, em Goiás e na região Centro-Oeste, impôs à União, inicialmente por meio do MA e depois via MEC, a necessidade de criar instituições voltadas à formação escolar na área da agropecuária, tanto de nível médio/técnico quanto superior/universitário, cuja origem é revelada no:

Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, que delimitou novas características funcionais para o técnico agrícola, especificamente o técnico em agropecuária, quando foi instituído o modelo Escola-Fazenda, mantendo o regime de internato adotado pelos colégios agrícolas, os quais tiveram um papel fundamental, principalmente para o acesso a tal modalidade de ensino técnico por parte dos mais pobres. O modelo apresentava quatro aspectos distintos de aprendizagem: a sala de aula para os estudos teóricos e conhecimentos gerais próprios do curso, os laboratórios

de práticas de produção, onde os professores realizavam aulas demonstrativas e atividades práticas (CARVALHO, 2012, p. 144)

A primeira escola agrícola federal no Estado de Goiás⁹, localizada no município de Urutaí, sudeste goiano, justificava-se inicialmente pelo crescimento da economia do Estado e principalmente pelo propenso desenvolvimento da agropecuária nessa região. Por meio da Lei nº. 1.923, de 28 de junho de 1953, foi criada a Escola Agrícola de Urutaí, que passou a trabalhar em conformidade com o Decreto-lei nº. 9.163/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) e o Decreto nº. 21.667/1946, que regulamentava os currículos dos cursos denominados à época de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola. Em 1964, com o Decreto nº. 53.558, a Escola Agrícola de Urutaí foi transformada em Ginásio Agrícola de Urutaí, e, em 1977, foi reconhecido o curso técnico em agropecuária. A institucionalidade agrotécnica se consolidaria três anos depois:

Em 1980, por meio da Portaria 40, foi implantada a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, adequando-se ao novo currículo que integrou a formação geral à técnica. A denominação de Escola Agrotécnica permaneceu por vários anos, ofertando cursos na área de agropecuária, atendendo alunos das mais diversas regiões do país, em sua maioria na forma de internato e do sexo masculino (BRASIL, 2009, p. 9).

Por meio da Portaria nº. 46, de 13 de janeiro de 1997, o MEC autorizou essa instituição a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Morrinhos, que atualmente é um dos câmpus do IF Goiano (BRASIL, 2009). Em 1999, foi implantado o curso superior de tecnologia em irrigação e drenagem, que credenciou a instituição junto ao MEC para o processo de cefetização – ocorrido em 16 de agosto de 2002. O Câmpus Urutaí está localizado na região sudeste do Estado de Goiás há 170 km da capital Goiânia. “As principais atividades econômicas da região se baseiam na agropecuária, com destaque para as culturas de soja, arroz, milho, algodão e a criação de gado de leite e corte” (BRASIL, 2009, p. 11).

Nesta região, a agroindústria teve expansão significativa, atraída pela disponibilidade de grãos e carne bovina, oferta de mão de obra, proximidade do mercado consumidor, condições climáticas, infraestrutura e, sobretudo, pelas políticas adotadas pelo governo no sentido de estimular o desenvolvimento do Estado. A produção de lácteos, por exemplo, está presente em todos os municípios goianos e a busca por áreas fornecedoras de matéria-prima

⁹

Esta reflexão acerca da localização, história e atuação do IF Goiano foi construída a partir das informações disponíveis no sítio eletrônico da instituição: <www.ifgoiano.edu.br> Acesso em 10 e 11 de dezembro de 2013.

com baixo custo de produção tem motivado a instalação de indústrias processadoras de aves e suínos, propiciando a expansão dessas atividades.

Esse arranjo econômico e produtivo regional, conforme vão indicar alguns sujeitos entrevistados, foi o indutor da transformação das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Urutaí e de Rio Verde em Cefets nos anos de 1990 (a cefetização, como o processo era denominado). Tal transformação promoveu a possibilidade da oferta de diversos níveis e modalidades de ensino, além de uma nova estrutura organizacional para ambas as instituições. Foram várias as transformações sofridas com a dita cefetização, que podem ser percebidas desde aquelas relacionadas aos currículos até aquelas relacionadas aos investimentos em infraestruturas física e patrimonial dessas unidades. As alterações vinculam-se às reformas sofridas pelo sistema educacional, a partir dos anos 1990, com a finalidade de torná-lo mais eficiente e equitativo para preparar uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução estava ocorrendo no processo produtivo.

Para tanto, segundo o ideário atual, “no campo da educação e formação, os novos conceitos que tentam dar conta desta nova materialidade são: formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição e qualificação flexível e polivalente” (FRIGOTTO, 1995, p.101). Ideias desse tipo são colocadas como solução para o desemprego e passam a cobrar providências do Estado, no sentido de elaborar reformas que venham a atender as estruturas organizacionais do capital, em franco processo de internacionalização de mercado. Em particular, no que se refere à educação profissional agrícola é perceptível, haja vista a estreita relação entre o mercado de trabalho e a formação profissional dada nas instituições de ensino médio com formação técnica, em função da empregabilidade e, conseqüentemente, a inserção do profissional no mercado.

O percurso trilhado pelos câmpus que originaram o IF Goiano – Ceres, Rio Verde e Urutaí sinalizam nesta direção. Criado inicialmente como Ginásio Agrícola, pelo MA, em 27 de abril de 1967, o Câmpus Rio Verde começou ministrando o curso técnico agrícola com habilitação em agropecuária em nível de segundo grau. Transformado em autarquia federal, subordinada ao MEC a partir de 16 de novembro de 1993, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde. Através do Decreto Presidencial, de 17 de dezembro de 2002, foi transformado em Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde. “O Câmpus Rio Verde está localizado na microrregião do sudoeste de Goiás, a principal produtora de grãos e dos efetivos da pecuária de bovinos, suínos e aves do Estado de Goiás e pertence à mesorregião Sul Goiano. Rio Verde está há 220 km da capital Goiânia” (BRASIL,

2009, p. 10). A região possui uma população estimada em mais de 386 mil habitantes (IBGE, 2010).

O Câmpus Ceres foi criado como Escola Agrotécnica Federal de Ceres em 30 de junho de 1993, pelo Decreto nº. 8.670, transformada em autarquia do MEC pela Lei nº. 8.731, de 16 de novembro de 1993, e inaugurada em 30 de janeiro de 1994. O câmpus está situado no Vale de São Patrício há 180 km de Goiânia, cuja economia é baseada na agropecuária e na prestação de serviços. “O *Vale de São Patrício* localiza-se no médio norte de Goiás, às margens do Rio das Almas, cortado pela BR-153 (Belém - Brasília). A microrregião é composta por 25 municípios, totalizando uma população de aproximadamente 250 mil habitantes” (BRASIL, 2009, p. 9).

Convém frisar que os Câmpus de Rio Verde e de Urutaí quando foram cefetizados conseguiram, paulatinamente, introduzir a oferta da educação superior como algo próprio em cada uma das instituições. Entende-se que a cefetização foi para tais câmpus um possibilitador do desenvolvimento institucional, tendo como consequência a reestruturação das instituições, principalmente em termos de crescimento de infraestrutura física e aprimoramento da gestão institucional.

Os depoimentos dos sujeitos que compõem a pesquisa, indicam que essa mudança foi considerada positiva para o crescimento da instituição através da democratização dos processos com a participação da comunidade interna e externa nas decisões institucionais (eleições diretas para o diretor-geral e participação nas decisões do Conselho Diretor). Tais mudanças consolidaram a instituição aos poucos, também, na oferta da educação superior.

Convém atentar-se para a reação da comunidade interna nas ocasiões referidas: a cefetização e a criação do IF Goiano. Conforme indicaram alguns sujeitos entrevistados, houve maior participação e euforia da comunidade no empreendimento cefetizar do que no momento de criação do IF Goiano. Isso pode ser explicado pela desconfiança da comunidade, especialmente em Rio Verde e Urutaí, que trabalhou bastante para a cefetização, vendo seus esforços desconsiderados e, ao contrário do previsto, teve que se unir a outras autarquias. Ou seja, àquela euforia da cefetização deu lugar ao receio e à incerteza na constituição do IF Goiano.

Ao se resgatar a história da formação dos trabalhadores para os arranjos produtivos agrícolas nessa instituição, devemos atentar, conforme orienta Manfredi (2002, p. 65), para a importância de ir além das dimensões escolares, pois durante muito tempo a educação para o trabalho foi efetivada de maneira informal, sendo demarcada a inclusão da educação profissional como uma modalidade educacional sistemática apenas recentemente com a

última LDB (9.394/1996). Em tal análise, somos orientados a irmos além da perspectiva oficial para uma melhor compreensão das formas de instituição da educação para o trabalho.

Manfredi (2002) também indica que pelo fato de, tradicionalmente, pesquisas terem sido realizadas mais nos âmbitos do ensino médio e superior, em detrimento do ensino profissionalizante, isso tem acarretado dificuldades no estudo dessa temática. Isso porque, historicamente, valorizou-se uma educação diferenciada voltada às classes populares, relegando-as a uma formação estreita para o trabalho, desprovida de conteúdos de educação geral que pudessem proporcionar-lhes formação crítica e de qualidade, possibilitando sua melhor inserção no mundo do trabalho.

Para compreender a história do curso técnico agrícola no IF Goiano, é necessário retomar as políticas para esta modalidade de ensino que antecederam ao surgimento dos câmpus que inicialmente compuseram essa instituição. É preciso compreender o contexto em que eles surgiram e a finalidade para a qual foram criados. Assim, é conveniente uma análise do cenário sociopolítico e econômico em que essas instituições foram criadas ou alcançaram auge, sobretudo a partir da década de 1970.

Se observarmos historicamente o desenvolvimento verificado nas diversas áreas da economia brasileira, o desenvolvimento da agricultura tem sido perceptível embora não tenha sido eliminada ainda a diferença entre o pleno atendimento das necessidades da população e o montante de produtos efetivamente colocados à disposição para o consumo. O aumento da produtividade agrícola é um motivo para a desejável expansão da agricultura. O progresso de qualquer país depende, entre outros fatores, da existência de uma agricultura altamente desenvolvida.

Nesta tese, enfrentamos o desafio de compreender a história da educação profissional agrícola no IF Goiano, não obstante os riscos de perfazer um caminho ainda pouco trilhado entre os educadores, se comparado com outras modalidades educacionais, pois enquanto o camponês ocupante da terra procurava estabelecer uma economia voltada para sua subsistência fortaleciam-se as pressões da burguesia agrária goiana em expropriá-lo. A coexistência de pelo menos dois modelos de produção agrícola onde, na atualidade, temos uma discussão mais aprofundada e emergencial da pequena produção que tensiona a discussão sobre a configuração da instituição e do modelo de ensino por ela ofertado, traz para o seu interior, um debate voltado para a formação de profissionais que dêem conta desse rural emergente.

Essa burguesia exerceu forte influência na organização do Estado, cujo objetivo foi utilizar o trabalho do camponês no preparo da terra para o exercício capitalista da

propriedade: a pecuária de corte e posteriormente a agricultura comercial. Decorre disso a “posição marginal” legada a essa modalidade educacional.

Brandão e Ramalho (1986), na obra *Campesinato Goiano*, descrevem essas relações embasados em depoimentos de idosos sobre suas práticas no município de Mossâmedes, as quais, a partir do surgimento da capital Goiânia na década de 1930, passam por diversas modificações no que se refere ao aspecto da posse e ao uso da terra com a introdução da agricultura dita moderna.

Havia claramente uma separação entre o trabalho manual e o intelectual, com uma maior valorização e reconhecimento do segundo. É neste contexto que se situa o ensino agrícola, voltado à formação de profissionais que atendesse à demanda do emergente mercado produtor de grãos, carnes e seus derivados. Esse pensamento perdurou por muito tempo e foi o pressuposto para a implementação do sistema escola-fazenda das antigas Escolas Agrotécnicas Federais. O modelo escola-fazenda era constituído por uma estrutura física composta de salas de aula, alojamento/internato, cooperativa-escola, agroindústria e setores ou laboratórios de produção (agricultura, zootecnia e piscicultura etc.). Tinha um caráter tecnicista ou de preparação prioritária para o mundo do trabalho agrícola.

O advento da formação técnica profissionalizante em Goiás, nesta modalidade de ensino, sob a responsabilidade do governo federal, ocorre no meio de práticas que socializavam saberes que iam desde a construção das moradias até a abertura de roças, troca de produtos e de serviços, formas de criar e educar os filhos, entre outros tantos contextos de aprendizagem. Como indica Brandão (1995, p. 32): “[...] o espaço educacional não é o escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber”. Antes da implantação das instituições federais de formação técnica para os arranjos produtivos do meio agrícola, o ensino não era sistematizado, organizado, planejado e estruturado com objetivos bem definidos, portanto, a formação com um viés agrícola existia com caráter informal. Para Brandão (1995), o ensino escolar não é a única prática educativa, e o professor não é o único praticante.

Desse modo, pode-se afirmar que a educação existe nas diferentes sociedades, nas zonas rurais e urbanas, em sociedades com e sem classes de alunos e com ou sem a presença do Estado. Nesse ínterim de transformações, a sociedade contemporânea, particularmente nas últimas duas décadas, presenciou-se fortes transformações. A reestruturação produtiva nesta era da chamada “acumulação flexível”, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, “um monumental desemprego, uma enorme precarização do

trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias” (ANTUNES, 2000, p. 164). Sob esta análise, a educação também se modifica. Novas escolas surgem — mesmo em regiões mais distantes dos grandes centros. As escolas, existentes até então, já não mais atendiam à demanda da população que chegava de outras cidades, bem como do campo.

É importante destacar que o ensino agrícola profissional teve seu início no Brasil com os Patronatos Agrícolas — instituições que abrigavam crianças do sexo masculino em regime de internato, oferecendo-lhes formação básica. Conforme Mendonça (1998), estas instituições evoluíram para os Ginásios Agrícolas; posteriormente para as Escolas Agrotécnicas Federais. A atuação do Ministério da Agricultura, ao qual essas instituições vinculavam-se, efetivou-se mediante a preparação de trabalhadores aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico, visando fornecer a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas.

2.1 A história do ensino agrícola em Goiás: caráter pedagógico ou civilizatório das massas rurais?

O ensino agrícola surge no país em meados do século XX como uma solução para a crise agrícola enfrentada pelo país e pelo mundo e também para alinhar a agricultura brasileira à tão propalada modernização em curso. Com isso, percebemos as primeiras construções ideológicas do “agricultor moderno”, alinhado política, econômica e culturalmente ao receituário norte-americano ou europeu. A proposta era transformar o jeca tatu¹⁰ no agricultor elaborado e bem sucedido. O ensino agrícola surge, assim, “com caráter pedagógico e

10

Personagem escrito por Monteiro Lobato (1882-1948), representando o caboclo (feio e grotesco) desprovido de força de vontade e beleza estética, o Jeca Tatu consagrou-se como uma alusão ao “homem do campo”, “da roça”, o “caboclo brasileiro”, “o roceiro analfabeto”, “o caipira” etc., que não sabia ler, escrever e contar. Em contraposição, a literatura de Hugo de Carvalho Ramos, ao invés de descrever o homem do campo como “Jeca”, valoriza seus saberes e seu modo de vida, atribuindo ao sertão uma característica de ambiente formativo (RAMOS, 2001). A escrita literária pode evidenciar situações relacionadas aos indivíduos, à sociedade, à natureza, seus valores, suas crenças, seus modos de produção e sua educação entre outros. O que a narrativa literária explicita são representações de como o grupo social, por intermédio do autor, percebe indivíduos, sociedades, natureza, valores, crenças, modos de produção e educação.

civilizatório das ditas massas rurais, supostamente ignorantes e inertes” (MENDONÇA, 1998, p. 29).

Além disso, este caráter pode ser verificado também na literatura, considerada um elemento de civilização por ser constituído a partir do entrelaçamento de diversos fatores sociais. A circulação por diversas áreas do conhecimento, portanto, é uma opção adotada na construção do objeto desta pesquisa, que se revela pluridimensional e que, por isso, deve ser interrogado com um olhar interdisciplinar.

Através da análise historiográfica é possível afirmar que os primeiros educadores priorizaram o ensino de artes e ofícios e tiveram como público-alvo os nativos da terra, ou seja, os indígenas. Nesse tipo de ensino, práticas educativas se fundiam com a preparação para o trabalho e com a convivência cotidiana no interior das tribos, a aprendizagem acontecia através da observação do aprendiz e da participação direta nas atividades, inicialmente sob a orientação de um adulto conhecedor das atividades de caça, pesca, coleta, plantio, construção de objetos etc. O conhecimento principalmente de caráter prático e utilitário ia sendo repassado de geração a geração ao longo dos tempos.

Do ponto de vista das ações do Estado, criando colônias agrícolas no espaço goiano, seria possível desenvolver uma economia de produção de alimentos baratos para satisfazer às necessidades do mercado interno, especialmente o paulista e, conseqüentemente, conter os vários conflitos agrários evidenciados em diversas regiões. Conforme Pessoa (1999, p. 47):

[...] as verdadeiras razões da Marcha para o Oeste, especialmente quanto à criação das colônias agrícolas, eram a abertura de frentes fornecedoras de produtos alimentícios mais baratos para os centros urbanos emergentes e a contenção de conflitos sociais já verificados em outras regiões do país.

Sob tal perspectiva, também é possível captar elementos constitutivos da cultura, da identidade, dos tipos sociais característicos do lugar, bem como os valores componentes do sentimento de pertença a tal localidade:

[...] podemos conhecer muito sobre a nossa realidade social goiana através da nossa literatura. A relação entre campo e cidade, a organização social específica do sertão goiano, as relações de trabalho, de idades e de gêneros, as festas populares, a religião na vida da gente camponesa. Tudo parece ter uma compreensão significativa nos nossos textos literários (PESSOA, 1996, p. 167).

A utilização desta análise, bem como do romance *Jurubatuba*¹¹, de Carmo Bernardes, da literatura goiana, se impõem como fonte de pesquisa singular que demonstra o empenho em desvelar a realidade da terra, do espaço local, do *habitus* camponês. Toda literatura aqui conhecida sobre o sertão goiano encontra-se agrupada na perspectiva de leitura sobre o espaço goiano e em seus enfoques espaço-temporais, que pode ser chamada de uma espécie de macro-história, dividindo Goiás em fases e ciclos, onde o término de um ciclo acaba por dar sentido/motivo ao início de outro.

Muitos paulistas e mineiros, dentre outros, migraram para Goiás contribuindo para povoá-lo e fazê-lo produzir com a finalidade de valorizar suas terras e alterar as relações de trabalho no campo. Com o surgimento das bases para “edificação” da instituição em análise nesta tese, deparamos com a posição que o Estado de Goiás ocupava nos discursos oficiais¹² como parte de um “outro Brasil”, um país desconhecido.

A Marcha para Oeste — programa de integração nacional defendido por Getúlio Vargas — foi mais um evento que contribuiu para mudar as estruturas políticas, econômicas, culturais e até educacionais do Estado de Goiás. Muitos paulistas e mineiros migraram para cá contribuindo para povoá-lo e fazê-lo produzir com a finalidade de valorizar suas terras e alterar as relações de trabalho no campo.

Esse esforço de modernidade, segundo Chaul (2002), edificava-se em oposição ao passado que encarnava a decadência e o atraso de Goiás ao longo de sua história. Em nome dela, não só se combatia a Primeira República com suas oligarquias retrógradas, como também se propunha uma nova era político-social e econômica para o Estado, uma época de prosperidade e progresso. A expropriação dos lavradores, ocupantes e outros camponeses de toda sorte foi uma consequência plenamente previsível. A lógica capitalista de produção e utilização da terra subordina a agricultura ao mercado, ao passo que ao camponês só restou se organizar em torno da resistência, já que:

¹¹ Romance que alia o rústico ao belo, o poético ao real, fundindo com naturalidade o lírico e o épico. Alegre e atirado com as mulheres, protetor dos fracos e das crianças, esperto com os homens, mas ingênuo com a humanidade, Bernardes (2006) cria o herói, que é um quixote sertanejo. O relato de sua “provação” na fazenda Jurubatuba, repleto de lições sobre plantas, bichos e gente, tempera o fraseado erudito com o linguajar roceiro fluente e saboroso.

¹² Para Estevam (1997, p. 84), a propaganda oficial nos anos trinta (1930) — ressaltando em nível nacional as possibilidades econômicas de Goiás — colaborou para que imigrantes de outros estados, principalmente a partir de 1935, ocupassem as adjacências da nova capital e adentrassem as florestas virgens da zona “Mato Grosso de Goiás”. O desbravamento dessa área, situada no centro-sul do estado, foi tamanho que, na primeira metade do século XX, 34% do estoque de matas do estado foram destruídos.

[...] a década de 1970 foi marcada por uma massiva intervenção do Estado na agricultura, através de programas de crédito, instituindo a empresarialização e possibilitando nova expansão do latifúndio e privatização das terras devolutas, o preço de tudo isso foi a generalização da grilagem. E os atingidos, evidentemente, foram os pequenos produtores que, nesse processo de “ocupação primária”, tornaram-se posseiros (PESSOA, 1996, p. 77).

Por esta análise se compreende que quando se fala em “modernização do campo” é importante frisar as ligações que este fato tem com o mundo urbano, tanto no que se refere ao seu aspecto mais amplo de relações econômicas quanto no que tange ao fluxo populacional de mão de obra rural para as cidades. Um exemplo representativo da constituição do ensino, de tipo primário-elementar e prático, em Goiás é o câmpus Urutaí, inaugurado em 1953 como Fazenda-modelo de Urutaí.

2.2 A expansão da fronteira agrícola e a emergência da formação agrícola em Goiás

O Estado de Goiás está inserido no bioma cerrado¹³ e, atualmente, essa é a principal região brasileira produtora de grãos, apresentando os maiores índices de produtividade. Contudo, a eficiência produtiva¹⁴ contrasta com os crescentes problemas agrícolas e agrários. Os primeiros estão relacionados principalmente à regulação externa da produção, isto é, à falta de autonomia dos produtores com relação aos preços, à logística, ao crédito e à comercialização. O segundo problema relaciona-se à crescente concentração fundiária e à mecanização da agricultura, que exclui os pequenos produtores e aumenta as desigualdades tanto no campo quanto nas cidades. Na verdade, as duas questões são indissociáveis e decorrem do predomínio da lógica das *commodities*¹⁵, que submete os lugares e as pessoas envolvidas na produção a uma racionalidade externa a qual não possuem nenhum controle.

¹³ Segundo o geógrafo Ab'Saber (1977), o cerrado é o maior bioma da América do Sul, ocupando uma área de 2.036.448 km², cerca de 20% do território nacional. A sua área contínua incide sobre os estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Piauí, Rondônia, Paraná, São Paulo e Distrito Federal, além dos enclaves no Amapá, Roraima e Amazonas. Neste espaço territorial, encontram-se as nascentes das três maiores bacias hidrográficas da América do Sul (Amazônica/Tocantins, São Francisco e Prata), o que resulta em um elevado potencial aquífero e favorece a sua biodiversidade.

¹⁴ Relacionada aos indicadores de produtividade em que a utilização do solo com produtos da agricultura resulta numa maior geração de riqueza.

¹⁵ O termo inglês *Commodity* significa mercadoria, mas na acepção aqui assumida não se trata de qualquer tipo de mercadoria, refere-se a uma lógica do capitalismo contemporâneo em que diversos tipos de produtos, principalmente primários ou semielaborados, geralmente

Em Martins (1997) é possível compreender esse processo como a expansão da fronteira agrícola e sua modernização como integrantes da ideologia capitalista, na medida em que o trabalhador rural e/ou o agrícola é expropriado do seu meio para dar lugar aos grandes proprietários/latifundiários, ditos empreendedores. Para o autor, a fronteira se constitui em razão da efetivação da expansão do capital, assim é fronteira quando coexistem tempos históricos distintos — agricultura de subsistência e agricultura de exportação —, o que parece ser o caso do modelo de produção vigente em Goiás, especialmente nas regiões atendidas pelos primeiros câmpus que compuseram o IF Goiano: Ceres (Vale de São Patrício e norte goiano), Rio Verde (sudoeste goiano) e Urutaí (sul de Goiás — Região da Estrada de Ferro).

Em termos gerais, até a implantação desses câmpus de educação profissional e tecnológica pelo governo federal, a educação com viés agrícola no Estado de Goiás acontecia de maneira “espontânea”, diluída nas múltiplas relações sociais e produtivas que aconteciam, por exemplo, nos espaços descritos por Ramos (2001). As ideias por ele reunidas a respeito da rotina e da educação neste meio/espço apontam para a ausência de políticas públicas voltadas à formação do homem do campo, embora no período a maioria da população do Estado de Goiás residisse no campo — zona rural.

Desta forma, como ainda não havia escolas para a população rural, a educação acontecia em casa, com os pares, na lida, no sertão, caracterizando-o como o espaço da aprendizagem. E os ensinamentos se construía, de geração em geração, sendo repassados na prática, ou pela oralidade, representada pelos contos, lendas, causos ou histórias contadas pelos mais idosos. Em relação ao analfabetismo, há no livro passagens como: “O arrieiro era bem analfabeto” (RAMOS, 2001, p. 62), ou ainda,

Labutava na fazenda, trabalhando dia e noite como mouro; e no fim, que é que via? Dívidas e mais dívidas, o patrão abusava de sua falta de letra, esticando como lhe parecia na conta, transtornando seus arranjos de abatimento do fim do mês; e ela, a danada, a espichar, a espichar, que nem mesmo um imperador era agora capaz de resgatá-la! Ora, nesse pé, não podia haver seriedade no ajuste (RAMOS, 2001, p. 131).

A construção dos contos de Ramos (2001), em *Tropas e Boiadas*, por exemplo, delinea o universo rural apresentando riqueza de detalhes, sem esquecer-se dos elementos materiais e simbólicos componentes dos enredos narrados. Neste ajuste de aspectos físicos e culturais, o autor traça a tipificação do sertanejo goiano em contraposição a um perfil estereotipado acerca do camponês. Mais do que mera descrição de paisagens e tipos, o autor

agrícolas ou minerais, estão mundialmente padronizados, com preços cotados e negociados pelas principais bolsas de mercadorias em todo o mundo.

ajuda a formar uma representação dos habitantes e trabalhadores do sertão goiano que expressa seus valores, sua cultura, seus dramas e seu modo de viver.

Aliada a essa tipificação, a ideologia presente no processo de expansão da fronteira no Brasil é justamente a elaboração de um discurso em tons de igualdade, que conchama a todos a fazer parte da construção de uma realidade melhor, quando na verdade o campo e seu homem, como demonstrou Martins (1997), seriam os grandes sacrificados nesse processo de consolidação do capitalismo no país. Isto porque o discurso dominante, constituído pelo bloco no poder¹⁶, no que se refere às fronteiras, aborda a formação destas, destacando figuras proeminentes ou grupos sociais que, desbravando um território selvagem, despovoado, teriam construído a civilização no espaço conquistado.

Com o passar do tempo, o espaço agrário foi se modificando e proporcionando abertura de outras portas para a denominada “frente pioneira”, definida como aquela que “[...] exprime um movimento social cujo resultado imediato é a incorporação de novas regiões pela economia de mercado” (Martins, 1997, p. 45), seguindo-se ao fato da ocupação do espaço vazio com o surgimento da chamada frente pioneira, que resultou na expansão do capitalismo nessas áreas até então ocupadas, isto é, as relações sociais no campo passaram ao controle de uma economia mercantilista que gerava valor monetário à terra. Ainda segundo esse teórico, no período dos anos de 1960 a 1970, houve uma reorganização do espaço produtivo e as novas conquistas na área da ciência e da tecnologia facilitaram o melhor aproveitamento das terras antes consideradas improdutivas.

Esta construção também é parte da expansão da fronteira agrícola em Goiás e da política de expansão da fronteira para o oeste, acarretando ampliação demográfica, dinamizando o processo de urbanização do norte do Estado, e principalmente o crescimento de núcleos urbanos, como é o caso, por exemplo, da região do Vale de São Patrício, localização do Câmpus Ceres. Nesta região, na década de 1940, a política de expansão econômica, exemplificada na criação da Cang, do então presidente Getúlio Vargas, muito influenciou na configuração territorial da região central de Goiás denominada, naquele período, de Mato Grosso Goiano. A área que se formou a partir da Cang foi uma importante fronteira agrícola. De acordo com Martins (1997, p. 45), uma fronteira econômica resulta do

16

Para Poulantzas (1977, p. 233-234), “O bloco no poder constitui-se uma unidade contraditória de classes e frações politicamente dominantes sob a égide da fração hegemônica. [...] A própria hegemonia, no interior deste bloco, de uma classe ou fração, não é devido ao acaso: ela tornou-se possível [...] através da unidade própria de poder institucionalizado do Estado capitalista. A relação entre o Estado capitalista e as classes ou frações dominantes funciona no sentido da sua unidade política sob a égide de uma classe ou fração hegemônica”.

encontro da frente de expansão com a frente pioneira. A primeira é aquela que está sempre em movimento e não utiliza elementos “modernos” os quais poderiam permitir fixação. Já a frente pioneira é aquela que se estabelece numa região por processos de modernização.

No caso do dito Mato Grosso Goiano, a implantação da *Estrada de Ferro Goiás*, da Cidade de Goiás até Anápolis, as políticas de Estado, a abertura de estradas e a chegada de um grande número de camponeses e colonos provocaram significativo crescimento econômico regional baseado na produção agrícola. Este processo caracterizou a região como uma importante fronteira agrícola. Segundo Borges (2000), a construção da *Estrada de Ferro Goiás* na região onde está localizado o Câmpus Urutaí surgiu como uma alternativa para romper o estrangulamento da economia goiana quanto a sua demanda por um meio de transporte que viesse atender às necessidades de escoamento de sua produção.

No polo de produção de grãos, na região sudoeste de Goiás, onde situa-se o Câmpus Rio Verde, destacam-se dois grandes períodos, conforme análise de Pedroso; Gobbi; Cleps Júnior e Pessoa (2004). O primeiro período vai da data de fundação da cidade até a década de 1920, cuja característica econômica predominante é a produção pecuária mediante a utilização de grandes extensões de terra. O segundo período apontado nessa análise é o da produção de grãos (arroz, milho, soja) com a utilização de propriedades de terras pouco extensas e mão de obra migrada da região centro-sul do país. Este último período tem ainda duas características marcantes. A primeira fase se constitui pela produção extensiva, baseada, sobretudo, em relações de trabalho pouco formais. A segunda, ainda em curso, é marcada pela intensificação da mecanização e do uso de insumos e equipamentos agrícolas.

2.3 Os desafios da ruralidade para os Institutos Federais

O ensino agrícola, proposto no discurso oficial da ifetização, busca delimitar uma diferenciação quanto ao ensino agrícola proposto nas institucionalidades anteriores. É necessário admitir a possibilidade de questionamento desta tese e tentar compreender no discurso a respeito do ensino técnico agrícola, no início do século XXI, a oferta desse ensino destinado à formação dos trabalhadores agrícolas. Em tal formação, até pouco tempo, prevalecia um discurso quase consensual de que a educação do trabalhador teria sido dominada exclusivamente pelo bacharelismo. Ao dar ênfase à formação dada por uma instituição, cuja identidade e atuação remetem à formação técnica agropecuária, também se evidencia por esse mecanismo que, embora nossa civilização tenha provocado o fim do

campesinato tradicional, o campo e o agrícola permanecem, de algum modo, ativos na organização social e produtiva da sociedade atual.

No campo, percebe-se, por exemplo, a atuação de instituições federais que mantêm alguma relação com questões associadas às “ruralidades” e, especialmente, no caso da formação técnica agrícola “[...] permanece como um recorte pertinente para analisar as diferenças espaciais e sociais das sociedades modernas, apontando não para o fim do mundo rural, mas para a emergência de uma nova ruralidade” (Wanderley, 2000, p. 90), ao mesmo tempo em que estamos diante de uma postura analítica que pretende dar conta de entender, mesmo que em parte, as transformações por que passa este “mundo rural”.

Por certo, as mudanças experimentadas na educação brasileira, na primeira década do século XXI, em particular aquelas referentes ao ensino profissional, têm uma estreita ligação com o processo de desenvolvimento econômico e social do país. O início do atual século trouxe uma novidade para a educação profissional brasileira quando se percebe um esforço público de sua reorganização, com uma preocupação nitidamente voltada à preparação de trabalhadores para o exercício profissional. Atualmente, a Educação Profissional não consiste em simples instrumento de política assistencialista nem se resume à simples preparação do indivíduo para execução de determinado conjunto de tarefas. Ao contrário, para Yannoulas e Soares (2009), com a atual LDB, a Educação Profissional passou a almejar um significado muito maior: o domínio operacional de determinado fazer, acompanhado da compreensão global do processo produtivo, com apreensão do saber tecnológico, valorização da cultura do trabalho e mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Como proposta ou resposta para um novo tempo, as análises dos sujeitos entrevistados revelam que os Institutos Federais têm como desafio estabelecer uma espécie de inclusão social mediante a indissociabilidade entre formação geral e profissional na perspectiva da educação integral, mantendo uma vinculação orgânica com os arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras, visando à inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva da inserção desses sujeitos no mundo do trabalho. Ou seja, cabe aos institutos formar profissionais capazes de fazer a leitura do “mundo do trabalho” através da “reconstrução do mundo lido”, tal como postula Freire (1996, p. 16). O desafio aqui posto se coloca na perspectiva de romper com velhos paradigmas escolares tradicionais de uma “educação bancária” que apontavam numa direção estanque e desconectada de um olhar crítico e reflexivo.

Para esse enfrentamento, também recorremo-nos às teses de Bourdieu (2007), que alerta para as lutas que engendram nesse campo, no sentido de apreender as crenças que o sustentam, os jogos de linguagem e as relações simbólicas que nele são gerados, criam novas formas de pensar, agir e se relacionar. Relações que se dão em um processo de incertezas e questionamentos, pois são pensadas e articuladas por seres humanos que, assim como a história, apresentam inúmeras possibilidades de investigação e representação.

Vale lembrar, seguindo as orientações de Bourdieu (1996), que o conhecimento fundado na relação entre ator e estrutura social é sempre uma relação de ações reflexivas/subjetivadas. É sabido que atualmente o trabalho/formação executado pelas escolas técnicas profissionalizantes — objeto desta tese — não é mais apresentado como uma atividade “civilizatória” seguindo as prescrições das antigas “missões”. Como também o trabalho no ensino agrícola não se dá num “oásis” bem equipado tecnologicamente em meio ao “deserto” ou ao suposto “atraso” do mundo agrário. Algumas destas escolas mantêm estreitos laços com as comunidades locais e regionais, inclusive fazendo parte, propondo, interferindo e contribuindo nas ações locais, a exemplo da participação de gestores e docentes em palestras, cursos, oficinas, Conselhos Municipais e até na elaboração de Plano Diretor dos municípios (Ceres e Rio Verde, por exemplo).

Em algumas destas escolas, localizadas em espaços de disputas políticas fundiárias, os sujeitos da práxis educacional¹⁷ até participam das disputas, mediando interesses de grupos privados e comunitários do espaço rural/agrícola. Não nos esqueçamos de que muitas escolas técnicas e universidades foram estrategicamente criadas no início do século XX para interferirem nos processos de adoção de tecnologias com o intuito de conferir um caráter técnico à agricultura pela formação de mão de obra.

Além disso, muitos dos alunos e professores como atores da sociedade civil têm uma longa história de atuação e até militância nas associações e movimentos sociais do campo, movimentos organizados do latifúndio, tanto no Estado de Goiás como em outras partes do país.

Historicamente, os técnicos agrícolas têm participado diretamente da transformação técnica ocorrida nas propriedades rurais, especialmente das regiões sul e sudoeste goianas.

17

Para Brandão (1995, p. 10), a educação pode existir livre e, entre todos, “pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos”.

Com o atual desenvolvimento técnico-científico que modifica o perfil do produtor em diferentes aspectos, associado às transformações socioeconômicas, a instituição indica, em sua documentação recente¹⁸, o lugar da formação e das outras políticas destinadas aos jovens e adultos.

Há necessidade de aperfeiçoamento em diversas áreas na busca de opções em diferentes cursos que viabilizem mudança de visão do técnico com novas formações no campo da educação profissional, que permitam ampliar a oferta de vagas e aumentar as chances de inserção no mundo do trabalho. Esta é a realidade que motiva o instituto, por exemplo, a ampliar seu leque de atendimento, mesmo que seja através de programas que o distancia de uma formação humana e integrada. Exemplos: a criação do curso técnico em agropecuária “fora de sede” (através dos convênios ou parcerias com prefeituras nas regiões de Ceres e Rio Verde), a recente implantação dos polos de educação a distância¹⁹ e a adesão do instituto ao programa de qualificação Pronatec²⁰.

Para esta tese, o curso técnico agrícola é um espaço social que tem a finalidade de formar trabalhadores que interajam no campo de produção agropecuário/agrícola, isto é, que tenham um *habitus* capaz de participar da luta pela produção e classificação do capital (poder) simbólico. Para Bourdieu (2007), dentro de um campo, esses poderes simbólicos são considerados propriedades atuantes, são forças, pois

¹⁸ No atual PDI do IF Goiano (2009-2013), a instituição indica como preocupação: “Oportunizar o acesso ao ensino totalmente gratuito em todos os seus níveis, com total isenção de taxas escolares; Minimização das desigualdades e exclusão social, através da qualificação profissional para portadores de necessidades especiais, propiciando adequação de acessos aos ambientes educativos e contratação de profissionais habilitados para o trabalho com PNE's; Assistência aos jovens e adultos em situação de risco social — baixa renda e escolaridade — objetivando sua inclusão no mundo do trabalho por meio do Proeja; Conscientização ambiental, produzindo e distribuindo mudas de essências nativas, bem como a recuperação de áreas degradadas ou em processo de degradação; Geração de emprego e renda por meio da formação de profissionais nas áreas da produção (primária e secundária) e serviços, disseminando conhecimentos orientados à demanda mercadológica e social” (BRASIL, 2009, p. 31).

¹⁹ O IF Goiano ofertou, no ano de 2012, cerca de 6.700 (seis mil e setecentas) vagas em cursos técnicos na modalidade a distância. As vagas foram para os cursos técnicos em Administração, Logística, Serviços Públicos, Meio Ambiente, Secretariado, Segurança do Trabalho e Açúcar e Alcool.

²⁰ O Pronatec (BRASIL, 2011) oferece vagas gratuitas em escolas públicas federais e estaduais e nas unidades de ensino do Sistema S (Senai, Senac, Senar e do Senat). O processo de inscrições é contínuo, isto é, ao longo de todo ano letivo. No primeiro momento, tiveram prioridade os trabalhadores cadastrados no Sistema Nacional de Emprego ou no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas). Em 2012, o IF Goiano capacitou 4.356 pessoas por meio do Pronatec. Quantitativo de cursos ofertados com seus respectivos locais de oferta: Câmpus Morrinhos ofertou 85 cursos com 2.525 vagas. Câmpus Rio Verde ofertou 22 cursos com 686 vagas. Câmpus Urutaí ofertou 19 cursos com 490 vagas. Câmpus Ceres ofertou nove cursos com 275 vagas e Câmpus Iporá ofertou 12 cursos com 380 vagas (BRASIL, 2012, p. 23).

[...] na medida em que as propriedades tidas em consideração para se construir este espaço são propriedades atuantes, ele pode ser descrito também como um campo de forças, quer dizer, como um conjunto de relações de forças objetivas impostas a todos os que entram nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes (BOURDIEU, 2007, p. 134).

No espaço social referido, o IF Goiano equivale à sala de aula, aos laboratórios, às unidades educativas de produção (aulas práticas do curso técnico) e aos demais espaços escolares de aprendizagem e convivência onde as lutas simbólicas ocorrem. Pode-se entender que um campo é como um jogo com objetivos definidos, produtos particulares (capitais simbólicos específicos) e que para jogá-lo deve-se compreender suas regras. Essas regras são os *habitus* incorporados pelos agentes. Além disso, as armas e os produtos desse jogo são os capitais simbólicos, criados pelos agentes ou trazidos ao campo, os quais geram as relações de força (poder).

Embora a perspectiva desejada pelos principais agentes do *campo burocrático* envolvidos no processo, em nada coincide com a interpretação de Bourdieu e Wacquant (2004), pois o estado tem acenado para a defesa de um ensino técnico que supere uma antiga condição de assistência aos “desvalidos da sorte”, através da formação de artífices e ofícios, e passe a integrar uma modalidade educativa, articulada, sistêmica, não fragmentada, conforme preconiza pelo documento do Ministério da Educação *Concepção e Diretrizes* (Brasil, 2009a). Noutros preâmbulos de documentos oficiais, a formação de nível técnico, para além da perspectiva do indivíduo, é indicada como saída para subsidiar o crescimento econômico ou é pura e simplesmente vinculada à qualificação para o trabalho. No Decreto nº. 2.208 de 1997, por exemplo, longe de constituir-se numa estratégia de resistência do trabalhador perante a reestruturação produtiva em curso, propunha-se a modernização do ensino técnico, de modo a acompanhar o chamado avanço tecnológico e atender às demandas do mercado de trabalho com base nas premissas do modo de produção capitalista vinculado à acumulação flexível, ou seja, para a flexibilidade.

A análise da relação *campo-habitus*, ou seja, estrutura-ator ou estrutura-indivíduo permite-nos pensar também sobre a escola como um espaço de socialização que reflete incessantemente as relações sociais permeadas em diversidades de atitudes, gostos, estilos de vida, crenças, costumes, valores em disputas. Assim, a socialização secundária é norteadas de conhecimentos de múltiplas dimensões que são expressões das subjetividades dos indivíduos e atores. Influenciando e determinando esse espaço de socialização está a relação de indivíduos/categorias e agentes.

Busca-se relacionar a objetividade da sociedade com a subjetividade dos indivíduos e dos grupos. Bourdieu questiona, por exemplo, o que chama de falsa dicotomia indivíduo-sociedade. Para ele, por um lado, nem o indivíduo é completamente determinado, um autômato, a ponto de se anular diante de estruturas pré-existentes e totalmente determinantes, nem, por outro lado, é um indivíduo que se autodetermina. O autor explicita, por exemplo, em sua compreensão de indivíduo: "repudiamos o sujeito universal [...]. Os agentes certamente têm uma apreensão ativa do mundo. Certamente constroem sua visão de mundo. Mas essa construção é operada sob coações estruturais" (BOURDIEU, 1990, p. 157).

Esta perspectiva está permeada pela visão do homem como um sujeito que promove a construção da história e de si mesmo a partir da inserção em um movimento dialético entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática. Certamente, o debate acerca da relação entre a teoria e a prática no IF Goiano não pode ser pensado fora das heranças deixadas ao longo do seu próprio percurso histórico.

Isto posto, faz-se necessário que as escolas que integram o IF Goiano compreendam o seu papel nas ações que permitem dar condição de igualdade aos jovens e adultos provenientes do campo agropecuário em seus espaços formativos, implementando efetivamente políticas que contemplem a inclusão, mas também e, sobretudo, criando condições físicas, humanas e materiais que objetivem a permanência do educando na escola, para que possa concluir com êxito todas as etapas de sua formação escolar.

Conforme a Pnad (IBGE, 2007), em Goiás, 20,5% era o percentual de pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de educação profissional, na população de 10 anos ou mais de idade. Este percentual é atendido pela rede privada (destaque para o Sistema S), rede pública municipal e estadual, instituições comunitárias e pela Rede Federal. No que tange à Rede Federal, vale salientar que Goiás é o único estado da região centro – oeste do país com dois IFs – o Instituto Federal de Goiás (IFG) e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano), ambos com reitoria/sede em Goiânia. Em 2008, o IFG contava com cinco unidades e 9.761 alunos matriculados. No mesmo período, o IF Goiano atendia 2.962 alunos matriculados em cursos técnicos (BRASIL, 2009). Esse quantitativo tem relevância social se considerarmos que são alunos, em sua maioria, de cidades do interior do estado. Na atualidade, está demonstrado que as escolas continuam especializadas no ensino agrícola, tendo 53,2% das matrículas atuais em cursos da área de agropecuária de um universo de 12.027 (BRASIL, 2012).

Quanto aos cursos superiores oferecidos pelos cinco câmpus em atividade, a predominância também ocorre nas áreas de agropecuária e alimentos/agroindústria. Nessas

áreas estão 48,5% das matrículas (BRASIL, 2012). Situação que apresenta um lado positivo, pois é dada a oportunidade da verticalização do ensino aos alunos que cursam o ensino técnico agrícola tendo condições de acesso ao ensino superior na mesma área. Também deve ser destacado que existe a tendência dessas escolas de aumentar suas matrículas na formação de professores através dos cursos de licenciatura, até pela obrigatoriedade de atendimento à formação de professores naquelas áreas de maior carência na educação básica pública (Biologia, Física, Matemática e Química). Para o ano 2014, os dois institutos projetam em seus documentos de gestão uma estrutura com 22 câmpus e cerca de 23,4 mil matrículas.

Entretanto, existem muitas dificuldades para iniciativas de desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados ao ensino agrícola com ênfase na agricultura familiar e/ou para assentamentos da reforma agrária. Uma dessas dificuldades diz respeito a que as estruturas curriculares dos cursos são programadas para serem desenvolvidas em tempo integral, porquanto o aluno é obrigado a permanecer na escola ou próxima a ela, longe do domicílio familiar, durante seguidos semestres letivos. Além disso, a ausência de um membro familiar nas propriedades agrícolas reduz a força de trabalho em tal propriedade e isso prejudica a execução das atividades agrícolas, pois, na agricultura, o trabalho, em geral, é executado pelos familiares.

Por outro lado, é previsto na atual legislação educacional a possibilidade de desenvolver estruturas curriculares flexíveis como, por exemplo, o ensino por alternância, em que o aluno pode continuar contribuindo com os afazeres na propriedade agrícola. No entanto, as limitações para se implantar esse projeto pedagógico no IF Goiano envolvem falta de pessoal, cultura escolar tradicional e entraves administrativos. Os câmpus atendem alunos oriundos dos diversos municípios goianos, mas, regra geral, localizados na área de abrangência de cada um deles. A área de abrangência dos cinco câmpus em atividade do IF Goiano, medida a partir da origem de seus alunos matriculados, atinge em torno de 145 municípios goianos do total de 246 (BRASIL, 2012).

O acesso do segmento estudantil dessas localidades interessado na formação agrícola em nível técnico encontra muitas dificuldades, principalmente devido ao deslocamento. Esses municípios são de pouca importância econômica com reflexos na baixa renda das famílias, em especial do meio rural, o que passa a ser outro fator restritivo para que os jovens tenham acesso às escolas. A análise levada a efeito revela os desafios impostos aos Institutos Federais, especialmente os desafios postos ao IF Goiano.

Sobre esses desafios, recorremo-nos a Santos (2008, p. 3) que compreende: “somos seduzidos pelos progressos técnicos, sobretudo na área da informação e, com frequência, os

aceitamos sem nenhuma crítica, como se o progresso técnico valesse por si só e não em função da maneira como a sociedade se organiza”. Um Instituto Federal, neste momento, tem o desafio de propor e/ou executar as políticas de formação dos cidadãos que ainda não são considerados como tal. Pensar o projeto político e pedagógico que cerca a organização do instituto requer essa compreensão. Severino (2005, p. 150) traduz que:

A educação deve ser assumida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais.

No universo das mediações institucionais, a categoria ruralidade se impõe para esta instituição em virtude de uma necessidade regional do centro-oeste brasileiro em criar/preparar mão de obra especializada para o projeto de expansão do agronegócio. Nesse cenário, houve a marginalização ou precarização das massas camponesas tradicionais vinculadas à ruralidade, mas a emergência de uma nova categoria, a agrícola ou a dita agricultura moderna, de precisão, desenvolvida em larga escala. Esta situação se impôs e os Institutos Federais, anteriormente limitados à condição de instituições de formação técnica de nível médio, receberam nos tempos recentes o desafio de integrar-se à “nova ruralidade”.

Segundo Bourdieu (1996), o poder quase mágico das palavras reside na objetivação e na oficialização de fato levadas a cabo. Nessa perspectiva, o uso ou apropriação das noções de “agricultura familiar” e “agronegócio”, apesar de suas origens conceituais e linguísticas, dá-se em um contexto de disputas entre setores ou classes historicamente antagônicos. A chamada “modernização conservadora” – e o conseqüente aprofundamento da concentração fundiária e expropriação das populações rurais – é o contexto socioespacial em que esses conceitos ganham legitimidade, conteúdo e representação política. A apropriação das duas noções em apreço e a oposição entre elas estabeleceram “divisões” (BOURDIEU, 1996), dando identidade e unidade aos campos em disputa e às lutas por terra e trabalho no meio rural/agrícola brasileiro

Dessa integração resulta uma atuação nas seguintes modalidades: pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas, cursos superiores de tecnologia), cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes ao ensino médio e cursos técnicos integrados no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja). Ou seja,

são modalidades diversas de ensino que se colocam como exigências à instituição para a adoção de uma mudança estrutural e didático-pedagógica.

Desse modo, este segundo capítulo trouxe os elementos teóricos capazes de contribuir para as discussões e reflexões relacionadas à educação profissional a partir de alguns conceitos presentes na obra de Pierre Bourdieu e que nos ajudam a pensar a constituição do IF Goiano e a formação de trabalhadores nele ofertada, a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados – objeto de análise do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO IF GOIANO

Este terceiro capítulo, ao trazer os discursos dos sujeitos entrevistados, revela suas percepções, interesses, valores, gostos, práticas e representações quanto as suas trajetórias e também nos dá uma dimensão de como foi e é norteada a prática pedagógica da instituição, especialmente no que tange à oferta de um curso de escolarização e profissionalização técnica de trabalhadores para o meio agropecuário. Nesta investigação, definiu-se por entrevistar os seguintes sujeitos do IF Goiano: dirigentes da reitoria, diretores gerais, diretores educacionais, gerentes de ensino e docentes (amostra) dos Câmpus Ceres, Rio Verde e Urutaí, totalizando 18 sujeitos gestores e 16 sujeitos docentes, além de um gestor de outra instituição da Rede Federal.

Entrevistas bem realizadas, com um número adequado de informantes, produzem uma imensa “massa” de informações. Do conjunto das análises emitidas pelos sujeitos entrevistados, interessa-nos aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa (QUEIROZ, 1988) e é isso que deverá ser objeto desta análise.

Por outro lado, muito do que foi dito durante as entrevistas é profundamente subjetivo — trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu campo, seu meio social etc. É sempre um dentre muitos pontos de vista possíveis.

Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação exige extrair daquilo que é subjetivo e pessoal nos sujeitos entrevistados o que nos permite pensar a dimensão coletiva que, na teoria de Bourdieu, implica, antes de tudo, a "objetivação do sujeito objetivante", a autoconsciência, o autoposicionamento (BONNEWITZ, 2003, p. 5). A análise de Bourdieu procura se colocar para além dos modelos existentes e da rigidez de qualquer modelo explicativo da vida social. Entende que não se pode compreender a ação social a partir do testemunho dos indivíduos, dos sentimentos, das explicações ou reações pessoais do sujeito. Que se deve procurar o que subjaz a esses fenômenos, a essas manifestações. Isto é que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (ou estabeleceram) no interior da instituição que o entrevistado participa (ou participou), num determinado tempo e lugar.

Na análise das entrevistas, procuramos articulá-las com alguns documentos relacionados à instituição (BRASIL, 2009; BRASIL, 2008), além da literatura correlata: textos, artigos, teses etc., de modo a afastar a possibilidade de uma compreensão espontânea

ou ingênua, pautando a investigação nos discursos dos sujeitos entrevistados, associados àquilo que os documentos e a teoria pudessem revelar.

A busca da compreensão do todo para compreender a parte nos fez buscar informações e construir uma ideia coesa desse todo. Daí a necessidade de conhecermos um pouco da situação da educação no Brasil no momento da constituição da instituição (2008), seja a partir da documentação e literatura correlata, seja por meio das análises dos sujeitos entrevistados.

3.1 De escola técnica agrícola ao IF Goiano: ênfase na polivalência?

Ao desvelar os sentidos e representações revelados pelos sujeitos entrevistados e no diálogo de tais sentidos com a literatura correlata constata-se a não abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando esta formação à escolarização de mão de obra, o que tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as elites dirigentes e a maioria da população, uma vez que a formação técnica profissional no Brasil desde as suas origens foi reservada às classes menos favorecidas, ou dito de outra forma, aos desvalidos da sorte, conforme abordado por Cunha (2000), Manfredi (2002) e Paiva (1987). Estabelecendo-se, assim, uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber e aqueles que executavam tarefas manuais (daí a finalidade inicial do ensino profissional).

Também encontramos em Miceli (1979) e Ortiz (1994) as pistas sobre a história social das primeiras instituições voltadas ao propósito de uma profissionalização e formação de trabalhadores. Por conseguinte, um discurso científico especializado voltara-se para um humanismo sob a perspectiva redentora da escola e das condutas humanas, o que acabou promovendo, de algum modo, uma marginalização da formação técnica destinada ao trabalhador do meio agropecuário/rural.

Sobre os sujeitos que atuam nessa formação, no IF Goiano, a maioria expressiva (88%) do efetivo de docentes (BRASIL, 2012) está em regime de dedicação exclusiva. Quanto aos locais de experiências docentes anteriores dos sujeitos participantes nesta pesquisa, encontramos no quadro uma situação equilibrada, uma vez que 22,9% eram da rede privada/particular antes de ingressar no IF Goiano; 37,1% na rede pública estadual ou municipal, 14,3% na Rede Federal em outra escola técnica e outros 25,7% dizem que não tiveram experiência profissional anterior como docente. Os dois discursos que seguem ilustram, em parte, como são desenhadas tais trajetórias:

[...] antes de vir para a escola agrotécnica eu trabalhava como professor de matérias da área biologia numa empresa em Niquelândia, que preparava os meninos para tocar a horta, essas coisas, e eu dava aula para eles. Ai eu vim aqui para Ceres onde estou há 18 anos. [...] cheguei a dar aula de biologia e outras matérias em curso técnico (Docente 01).

Trabalho na educação desde 1989 e comecei em uma Escola Agrícola municipal. Ela não tem a mesma configuração que tem aqui nas Escolas Técnicas de nível médio porque não formava na verdade técnicos, mas tentava colocar o homem do campo na escola. Essa era a configuração daquela escola. Eu tive formação em escola técnica. Sou técnico em agropecuária (Docente 11).

Para melhor compreendermos a articulação entre espaço social, construção social das trajetórias dos entrevistados e suas decisões e pontos de vista quanto à educação profissional, ancoramo-nos também nas trajetórias dos sujeitos Gestor 12 e Gestor 13, que indicam tais disposições:

Formei no curso técnico. Concluí o técnico em agropecuária na época que era ensino médio integrado ao técnico com três anos de duração, na então Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde. Minha formação em nível de graduação foi na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Cursei Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas, na sequência mestrado em Fitotecnia e doutorado em Agronomia, ambos na UFRRJ (Gestor 12).

Sou licenciado em ciências agrícolas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Fiz minha especialização na área de ensino, em Batatais - SP. Recentemente fiz o mestrado na área de aquicultura na PUC de Goiás. Hoje sou professor de zootecnia, ministrando na área de criações alternativas no primeiro e segundo anos. Como experiência na gestão, dentro da educação profissional, exerci o cargo de diretor-geral de 2004 a 2008 na antiga Escola Agrotécnica Federal de Ceres (Gestor 13).

Outros depoimentos também demonstraram como essa relação de vínculo denota a familiarização da pessoa com o exercício da profissão. Uma característica sempre presente nesses cursos é que, embora tivessem sido criados com fins profissionalizantes, estão marcados pela dualidade de funções, que está relacionada com a formação para a profissionalização para um determinado grupo social - enquanto para outro, a formação é destinada à continuidade estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho. Essa dualidade parece dificultar a estruturação desses cursos na medida em que, para a escola e o professor, o aluno que ingressa num curso técnico está em busca de oportunidade para adentrar logo no mercado de trabalho. Para muitos alunos, o curso técnico parece representar — especialmente o ensino médio integrado — uma alternativa para o ingresso nos cursos superiores.

As experiências anunciadas pelos entrevistados indicam que a formação ofertada pelo IF Goiano e pela rede que ele integra está diante de mudanças profundas na natureza da educação e do trabalho. Os três discursos que seguem trazem esta interpretação:

O mercado de trabalho precisa cada vez mais de gente que esteja preparada para desempenhar as atividades da agropecuária, que tem passado por inovações de metodologia, de produção, de mercados novos — que vem cada vez mais com exigências — e a gente têm percebido que o instituto já tem feito um esforço muito grande para estar adequando esse jovem e qualificando-o para o mercado de trabalho. O que a gente observa é que mesmo ele estando preparado, ele não tem encontrado o trabalho e a remuneração que daria para ele ficar satisfeito. E aí muitos ou saem daquele campo para poder trabalhar em outra área ou quando gostam muito resolvem estudar mais e fazem um curso superior para não ficar somente com o curso técnico (Docente 01).

Estamos num cenário que demanda um trabalhador, um profissional flexível, que atenda essa chamada terceira revolução industrial, que é essa formação integral preconizada de formação *omnilateral*, mas também *toyotista*... que já não é nada disso. Essa mistura de coisas faz com que os sujeitos que integram o IF Goiano — os professores, os gestores e também os alunos — causem uma confusão tremenda. Por quê? Acaba que, assim como falei anteriormente que mudou legislação, mas cada um ficou fazendo o mesmo com um nome diferente (Docente 02).

Para mim foi uma mudança de vida. Posso colocar isso porque sou egresso desse curso. Minha vida acadêmica e profissional começou com esse curso lá em Rio Verde. Mas de lá pra cá, mesmo com a própria criação dos institutos, a gente percebe certa marginalização do curso (Gestor 01).

Nossa herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de mão de obra conforme indicam os sujeitos abaixo:

[...] você recebe aqui três turmas de 40 (120 alunos) no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio e no final se você for tirar quantos técnicos realmente estão no mercado de trabalho não é muito [...] isso ai está virando um trampolim para que eles galguem outras coisas, e nós temos um curso técnico tão bom aqui, profissionais tão competentes que podem formar técnicos realmente engajados para entrar no mercado de trabalho, como já fizemos no passado [...] a gente fica entristecido e preocupado porque a gente tem que mudar isso, talvez abrindo curso que tenha mais interesse, também na agropecuária, coisas que estão surgindo, por exemplo, na área de agroecologia (Gestor 03).

Então quando a pessoa já estava chegando ao terceiro ano ele falava: “Ou eu vou trabalhar ou eu vou procurar a universidade”. Aqui, atualmente, a gente percebe que os alunos já começam a observar cada cenário, cada área que ele está trabalhando, onde possivelmente ele possa estar atuando de acordo com a origem que veio, com o mercado de sua região (Docente 04).

A análise trazida por estes sujeitos parte da matriz de que a educação profissional deve formar para o processo produtivo, e cada curso está vinculado a uma área específica da atividade laboral, a um processo de produção. A compreensão desse processo é o primeiro passo que nos parece ser razoável para a definição de como deve ser a construção das condições de preparação para o exercício das atividades.

A instituição escolar pode ser um espaço, ao lado de outros, em que esse exercício poderá ocorrer. Assim, faz-se necessário descortinar os discursos que pulsam do ambiente escolar para verificar as contradições e convergências entre os discursos/documentos oficiais e os anseios dos sujeitos entrevistados. Nestas últimas análises, aparece como central a importância da formação demandada: se anteriormente o foco era o desenvolvimento de habilidades específicas ou especializadas para o desempenho de determinadas funções no mundo do trabalho, atualmente o interesse maior é desenvolver habilidades básicas e de gestão do trabalho, por exemplo: elaborar conexões entre saberes, criar e desenvolver soluções, ser arrojado e operar em grupo.

Tais análises (Gestor 03 e Docente 04) ilustram as teses de Yannoulas e Soares (2009), quando indicam: “A formação polivalente seria mais funcional aos requerimentos do novo modelo de produção ou padrão de acumulação flexível do que a formação altamente técnica e especializada propiciada pela dualidade estrutural da educação” (p. 10).

Além disso, outra intrincada questão apontada é o princípio da eficiência e efetividade que continua sendo um ponto nodal, de difícil aceitação no âmbito da educação profissional, conforme expresso na preocupação dos seguintes gestores entrevistados:

A gente percebe hoje uma diferença muito grande entre os câmpus. Só para a gente situar: se tem um câmpus como Rio Verde, apesar de ser bem mais velho que o de Ceres, nós temos lá praticamente só cursos superiores e a preocupação dos gestores era somente ter cursos superiores. Com a questão de instituto, até de obediência à legislação, a gente vê que quem hoje ainda segura um pouco disso são os câmpus que fazem a formação em agropecuária (Gestor 01).

E outra meta que também provocou muita discussão foi no nível de aprovação, eficiência e efetividade desses alunos dentro da instituição. Eu não me recordo, mas podemos ver depois na lei, mas teríamos que ter um índice de aprovação maior que noventa por cento, um índice de retenção também muito pequeno desses alunos, então isso teve muita discussão na época e tem até hoje (Gestor 05).

Os sujeitos entrevistados, Gestor 01 e Gestor 05, respondem às orientações normativas, apreendendo no exercício da docência ou da gestão os contextos nos quais são formados e exercem sua profissão. Esta aparente adesão automática das instituições à nova organização da Rede Federal, a partir da Lei nº. 11.892/2008, pode ser compreendida a partir

da construção de Bourdieu (1996) quando este teórico aponta que a escola contribui para perpetuar a estrutura de relações de classe, com a função social de legitimar e conservar privilégios e vantagens sociais das classes dominantes. Essas relações são de toda a ordem, explicitando-se particularmente no plano da política com a ampliação de direitos e de práticas democráticas que impõem determinadas falas e condutas e, todavia, o sujeito é ainda o velho sujeito que reage emocionalmente à “maneira antiga” quando as questões são mais concretas e a ele diretamente relacionadas.

Soma-se a isso a barreira representada pela maioria dos processos seletivos das instituições escolares, inclusive no IF Goiano. E ainda há aqueles que nela ingressam, representados por um percentual significativo de estudantes de classe média quando não estão à espera de aprovação em exames vestibulares para o ensino superior, vendo nos cursos profissionalizantes uma forma de adquirir recursos no mercado de trabalho após seu término, para arcar futuramente com os custos de um curso de graduação, lugar que realmente desejam estar:

Creio que vai ter que demandar tempo, precisa de tempo para a comunidade externa absorver o que é o instituto, ou seja, a reconfiguração que é recente na história — final de 2008. Muitos acreditam que somente cursos técnicos são ministrados. Não absorveram que tem curso superior e quem dirá ainda mestrado ou doutorado [...]. Isso é outro fato as pessoas começam a descobrir que, por exemplo, Rio Verde não precisa de uma Universidade Federal, ela já está presente na forma de Instituto Federal Goiano [...] com o diferencial também de ofertar cursos técnicos (Gestor 12)

A atuação da instituição em vários níveis e modalidades do ensino pode vincular-se à modernização da agricultura, que representa uma faceta do padrão moderno de produção no meio agropecuário. Em Goiás, a perspectiva do moderno se mescla com outras formas e técnicas de produção territorial, juntamente com técnicas e práticas que resistem às mudanças, ou dito de outra forma, à modernidade. Essa modernização ocorreu em quase todos os países do mundo, uns com maior intensidade, outros nem tanto. No caso do Brasil, isso não foi diferente. A modernização da agricultura intensificou a produção agrícola, ampliou os latifúndios e segregou uma grande parcela da população. Graziano Neto (1985, p. 27) observa que “[...] a chamada modernização da agricultura, não é outra coisa, para ser mais completo, que o processo de transformação capitalista da agricultura, que ocorre vinculado às transformações gerais ocorridas na economia brasileira”.

Geralmente a agricultura moderna é considerada como aquela intrinsecamente relacionada à demanda econômica do território e sua reprodução é sustentada por esse viés.

Faz parte desse padrão moderno a alta mobilidade populacional e o papel do Estado como “braço” forte, que se faz presente pelos financiamentos disponibilizados.

Nessa perspectiva, cabe salientar que a história social de nossas escolas está permeada por crenças e valores que marcam as nossas instituições escolares. Logo, para que o Brasil criasse condições políticas e objetivas objetivando a implementação de seu projeto republicano de modernização das estruturas fez-se necessário lançar mão das ideias de seus intelectuais. Ou seja, o esse olhar histórico-sociológico está focado nas iniciativas de implantação de um sistema de produção de conhecimento especializado em instituições, cuja finalidade é a formação profissional e científica ofertada pela universidade e pelos espaços de formação agrícola profissionalizante que integram o IF Goiano, pois

Precisamos da produção do campo. A cidade não vive sem o campo e através desses alunos aqui que a gente vai multiplicar a competência do campo, porque na época dos nossos pais tinha a experiência familiar que se passava de pai para filho. Hoje não. O que é interessante é que se estude e que a produção agrícola esteja com qualidade e com capacitação e isso o instituto oferece (Docente 09).

Assim, o profissional qualificado pela instituição tem um relevante papel, pois

O Brasil ainda é um país agrícola. [...] mais da metade da nossa balança comercial vem do setor produtivo agrícola. Assim, o técnico exerce uma função muito importante para o desenvolvimento e para a manutenção dessa atividade econômica no Brasil. E como formação também, o técnico pode passar essa experiência melhor, trabalhar com a qualidade de vida do produtor rural, melhorar condições de trabalho de uma empresa (Docente 12).

Como podemos notar aqui, não se trata de uma análise na perspectiva da clássica divisão social do trabalho, da dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual. Trata-se de uma questão anterior, colocada na análise das estratégias de reprodução, que põe uma ordem centrada no privilégio e no poder emanado por aquilo que Bourdieu classifica como capital cultural. Na verdade, este teórico entende tal capital imbricado aos “[...] mecanismos complexos pelos quais a instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social” (BOURDIEU, 1996, p. 35). Estes mecanismos são compreendidos à luz da atuação docente na educação profissional. Ancoramo-nos também nesse teórico quando diz:

Esse modelo que pode parecer muito abstrato permite compreender que as mais altas instituições escolares, aquelas que levam às mais altas posições sociais privilegiadas [...] de maneira mais geral, esse modelo permite compreender não apenas como as sociedades avançadas se perpetuam, mas também como elas mudam sob o efeito de contradições específicas do modo de reprodução escolar [...] ele mantém a ordem

preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural herdado daqueles que não o possuem (BOURDIEU, 1996, p. 37).

Trazendo para o contexto pesquisado, a Lei nº. 11.892 (BRASIL, 2008) é um bom referencial para análise. Tal legislação criou os Institutos Federais com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão:

Somos uma instituição que vai para o interior do país, que permite o acesso à pesquisa, ao ensino e à extensão de qualidade. Estamos falando de uma instituição que veio para ser mais completa. O professor que pesquisa é o mesmo que está na educação básica; é o mesmo que está no ensino técnico e o mesmo que está na pós-graduação. A verticalização acontece de fato (Gestor 10).

Segundo esta análise e pela legislação que o define (BRASIL, 2008), um Instituto Federal e a formação por ele ofertada deve constituir-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e uma estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas em benefício dos arranjos produtivos locais. A partir da constituição do IF Goiano, perderam forças as premissas que norteavam a agenda dessa instituição, antes da promulgação da Lei 11.892/2008, conforme evidencia o discurso dos seguintes sujeitos gestores:

A escola começou com esse curso. Os demais foram surgindo ao longo do tempo. Naquele momento, o curso técnico agrícola, a meu ver, era que se destacava no câmpus Ceres. A escola foi criada para ofertar o curso técnico agrícola [...]. Ao longo do tempo é que surgiram os outros e claro que o curso não perdeu sua força. O curso naquele momento era a estrelinha da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Atualmente o curso caiu bastante. Hoje a minha leitura quanto à oferta dos cursos técnicos está mais em relação a cumprir números. Não tem um professor que deseja trabalhar em um curso técnico, principalmente aqueles que entraram agora (Gestor 02).

Também notei uma mudança quanto à questão da comunidade externa. Eu vejo uma aceitabilidade maior aqui na nossa região, porque antes o nosso alunado era todo de cidades circunvizinhas ou muito mais longe: Maranhão, Pará [...] de outros estados e tal, e o número de alunos de Ceres ou Rialma era muito pequenininho. A gente quase não via ninguém daqui. Eles não davam muita importância (Gestor 03)

Por estas duas últimas análises pressupõe que o mundo do trabalho, em função das transformações ocorridas em escala mundial através da reorganização das forças produtivas, provoca à instituição em análise uma atração de alunos de outras regiões do país. Conforme indicado pelo Gestor 03, as paisagens “criadas” pelo agronegócio e a suposta pujança gerada

nas lavouras que se instalaram em algumas regiões, sobretudo àquelas atendidas pelo IF Goiano, estão entre as motivações que atraem os sujeitos qualificados pela instituição, pois

O Instituto Federal Goiano é referência na questão do ensino agrícola. Tanto o é que somos o único Instituto Federal no Brasil que tem programa de pós-graduação em nível de doutorado. Que é na área agrícola. Então, a gente tem a nossa verticalização, que ocorre sim. Aqui você tem desde um curso de qualificação de 40h até o nosso programa de doutorado, todos na área agrícola. Temos os bacharelados na área agrícola, agronomia, medicina veterinária, zootecnia, mestrados nessa área também. Quando se fala em educação agrícola, somos referência (Gestor 18).

Um docente entrevistado também expôs premissas inerentes à formação e ao lugar da instituição pesquisada:

A agricultura familiar de hoje, embora tenha muitas propriedades aqui, ela sofre algumas mudanças econômicas, e hoje no nosso cenário a gente observa muito as grandes empresas, principalmente a questão ligada à usina canavieira, ou seja, a expansão canavieira, ou outros comentam a invasão canavieira nessas áreas ligadas à grande propriedade, com isso a agricultura familiar ficou muito parada ali muito tempo. [...] Às vezes por ser um serviço simples o próprio fazendeiro ali até errando e acertando, buscando conhecimento, ele consegue executar aquela atividade (Docente 04).

As instituições de ensino agrícola passaram a desempenhar um papel importante na formação dos trabalhadores na agricultura e noutras áreas também, como na difusão de conhecimentos para a melhoria da produção e das condições da vida das populações atendidas, daí a percepção de uma aceitação maior da instituição como espaço de formação de trabalhadores e sua equiparação à universidade, manifestada nas análises dos sujeitos Docente 04 e Gestor 03 e conforme previu a Lei de Criação dos Institutos (BRASIL, 2008). Essa é uma dimensão também presente nos depoimentos que seguem, demonstrando que o processo de escolha é sempre uma opção entre interesses e perspectivas histórica e materialmente determinadas:

Em sua grande maioria, eles saem com competência para lidar na agricultura familiar, mas também para atuar em médias e grandes propriedades [...]. Os grandes fazendeiros, grandes proprietários, donos de grandes propriedades diziam: “olha, quando esse aluno estiver formado, quero contratá-lo para trabalhar na minha empresa”. E esses alunos saíram e estão aí no mercado de trabalho, ou seja, nas plantações de uva, na plantação de cana ou até em jardinagem (Docente 09).

Por exemplo, na minha família mesmo tenho três técnicos vivemos da profissão de técnico. Quer dizer nenhum fez graduação e eles têm uma posição boa, sabe já foram vereadores. Então você percebe realmente que esses cursos fazem a diferença, mesmo que ele não vá para um curso superior. Com o curso técnico, com boa formação, ele vai levar uma vida digna como cidadão participativo, um cidadão de bem com a sua família, com a vida financeira tranquila (Gestor 11).

Destas análises deduz-se que as Escolas Técnicas Agrícolas que integram o IF Goiano formam sujeitos para trabalhar na agropecuária, agroindústria, administração rural, nas práticas florestais entre outras. Devido às mudanças ocorridas no mundo rural nas últimas décadas, com a introdução de novas atividades econômicas, nova oferta de habilitações pôde ser realizada por essas escolas. Mas é importante registrar que esse processo aconteceu em sua forma parcial porque contemplou somente parte dos produtores agropecuários. Aquela parcela de produtores rurais não conseguiu romper o modelo da agropecuária tradicional que permaneceu como “[...] parte da superpopulação relativa no campo, como membros não-remunerados da força de trabalho familiar nas pequenas explorações ou são lançados nas zonas urbanas ao ‘rebotalho da sociedade’ — o lumpesinato —, constituído pelos trombadinhas, prostitutas, mendigos e ladrões” (SILVA, 1991, p. 103, grifo do autor).

A modernização agrícola que vem ocorrendo no Estado de Goiás não é o único elemento constituinte do referido território. Há outros aspectos relevantes que marcam esse espaço, como as pequenas propriedades, os assentamentos rurais, a pobreza no campo, o esvaziamento das funções exercidas pelas pequenas cidades, a subordinação do trabalhador às agroindústrias e ao agronegócio, com os quais os egressos da instituição irão lidar. Os discursos que seguem ilustram o lugar da formação agrícola para a instituição pesquisada:

[...] a gente realiza semestralmente uma recepção aos calouros e a gente sempre traz autoridades e muitos deles dizem: “olha, eu fiz o curso técnico agrícola aqui no instituto”. Então eles pontuam sempre isso. Mesmo os nossos dirigentes — o reitor, os pró-reitores, eles tiveram sua formação no próprio instituto [...]. Esse acompanhamento se dá desde a organização de eventos, que em Rio Verde ocorre na área agrícola com a participação de associações, sindicatos (Gestor 06).

Minha formação de técnico em agropecuária foi determinante em toda a minha vida. Acho que não conseguiria ter chegado aonde cheguei e não sei se posso dizer que já cheguei bem longe, mas acho que foi determinante na minha escolha profissional e o sucesso que eu consegui. Minha vida profissional foi graças aqueles três anos que eu passei lá: plantando, criando, lidando com pessoas de diversas áreas, diversas concepções de vida. [...] eu acho que o curso é importante até pelo fato dele ser um curso que integra uma área de produção de alimentos (Docente 11).

Na reconstrução da memória de cada um, na intenção de recuperar a constituição da instituição e na localização do itinerário da formação técnica agrícola por ela ofertada, surgem marcas profundas, recuadas a um passado mais próximo ou mais distante que não se apagaram ou não se apagam, porque são envoltas em sentimentos que os estimulam a avaliar a trajetória e a localizar o papel do curso e da instituição nessas trajetórias. Cada um sugere que essas marcas sejam impressões, isto é, reflexos de objetos exteriores. Resultam de encontros, de representações elaboradas individualmente com as que emergem do social, ou

de outras pessoas com as quais convivem ou conviveram, ou ainda, da formação recebida na instituição ora pesquisada. Sobre isso, o Docente 05 complementa indicando as possibilidades de atuação do IF Goiano, o lugar da formação no imaginário do público por ele atendido e sua posição no atual mundo do trabalho:

Nossos alunos quando eles saem daqui, por incrível que pareça, em minha opinião, eles saem muito bem formados. Então tem uma boa estrutura nas disciplinas do ensino médio, tem uma boa estrutura nas disciplinas da área técnica [...] no instituto, o aluno tem condição de trabalhar nessas categorias, trabalhando com a agricultura familiar. Mas se ele tiver condição de ir, ele consegue ver os projetos lá de acordo com a formação dele (Docente 05).

As possibilidades de (re)adequação do trabalho às novas técnicas de produção, conforme Antunes (2004) provoca a organização e gestão do processo produtivo, acarretando alterações no papel do trabalho que passou a exigir trabalhadores mais qualificados e dispostos a assimilar as inovações. Supõe-se que devido a essa conjuntura, o anseio por uma nova organização ou identidade fustigou o imaginário dos sujeitos que integram a instituição, conforme apontam os Gestores 02 e 11:

Essa incorporação foi um dos marcos mais importante nessa reestruturação da rede, de fazer parte do IF Goiano. Na época, o pessoal até comparava com Rio Verde, com a oferta, ampliação de cursos, a questão da pós-graduação e que a instituição de Ceres era limitada aos cursos técnicos e tecnólogos, uma vez que não tinha, não estava habilitada a ofertar outros cursos. Então, a possibilidade de ganhar essa autonomia e ampliar a oferta dos cursos foi o fator determinante para a antiga Agrotécnica aderir à proposta e fazer parte do Instituto Federal Goiano. No final, ficou IF Goiano, mas ressalto que no início tinha outras propostas, várias alternativas, mas no final que definiu o IF Goiano. Naquele momento de constituição, a discussão envolvia os atuais câmpus do IF Goiano - Ceres, Rio Verde, Urutaí e Morrinhos e também o Cefet Goiás. É claro que são instituições distintas. Cada uma tinha as suas afinidades (Gestor 02).

O IF Goiano se fortaleceu quando conseguimos focar nessa linha de sermos uma instituição agrícola. Ter dois Institutos para estarmos atuando mais no interior do Estado de Goiás. Tanto o é que hoje os câmpus direcionados à formação agrícola pertencem ao Instituto Federal Goiano, embora nossa atuação também ocorra na área da indústria, comércio e serviços. Hoje não é somente agrícola. Estamos atuando também na formação de professores através das licenciaturas e outras graduações. Destaco também a atuação nas pós-graduações (Gestor 11).

A perspectiva de suscitar o debate sobre a participação efetiva da sociedade civil e a relação estabelecida com os atores envolvidos na formação técnica dada pelo IF Goiano também é lembrada por alguns agentes:

A partir do Decreto de criação dos institutos foram feitas algumas discussões internas nas unidades, hoje câmpus, a fim de definir a adesão à proposta do governo. No entanto, não haveria muito que se discutir, principalmente em Ceres que era escola agrotécnica, porque virar instituto significaria um avanço institucional, apesar

de não se saber, à época, como tudo funcionaria. Houve negociações difíceis entre as unidades, mas não me lembro da participação da sociedade civil (Gestor 08).

Particularmente aqui no Estado de Goiás sempre carreguei essa dúvida: qual era a aceitação da comunidade em relação a essa proposta? Quais eram as vantagens que teríamos? O potencial nosso? Cresceríamos em relação ao número de pessoas, professores, servidores? O recurso em si, o orçamento seria atendido para atingir esse objetivo? A gente sempre carregava isso, mas já antecipo no sentido de que foram poucas reuniões junto à unidade, à comunidade para se discutir isso. Praticamente vinha de cima para baixo (Gestor 13).

Estes e outros elementos combinam-se e articulam-se nos diferentes territórios. Na articulação destes, encontram-se uma malha e a formação de nós constituintes da relação capital-trabalho e de outras relações econômicas e políticas que se estabelecem na produção do espaço que, por sua vez, revelam o poder. Esses nós podem ser expressos pelas unidades produtivas, pelas comunidades rurais e pelas diversas cidades, médias e pequenas, abrangidas pelo trabalho e atuação do IF Goiano:

Enquanto a vocação original era mantida, ou seja, a formação agrícola de nível técnico atendendo às demandas regionais, a instituição dava maior prestígio a esse nível de formação. A ifetização não trouxe grandes mudanças para o curso técnico agrícola do ponto de vista da qualidade. O que tem acontecido é certo desprestígio interno e até diante da comunidade externa porque os cursos superiores são a “bola da vez”. Parece que o instituto quer crescer verticalmente e tem se esquecido de fomentar a formação técnica (Gestor 08).

A atuação do IF Goiano explicita certa preocupação e temor diante dos rumos e limites que determinadas disposições legais poderiam impor à instituição como, por exemplo, em relação a sua autonomia. Pelo caráter explícito da última fala, parece-nos que tal encruzilhada impactou fortemente os dirigentes locais, que voltaram seus câmpus para a priorização da oferta de cursos superiores. No entanto, os processos de negociação que medeiam a definição das políticas públicas não estão isentos de conflitos e contradições internas e externas.

A busca pela formação profissional se evidencia na perspectiva mais ampla de conseguir uma ocupação nos postos de trabalho, isto é, prestação de serviços para o comércio. Contudo, é sabido que o modo de produção capitalista não abarca, em sua organização funcional, todos os trabalhadores, mas apenas uma porção deles, restando, portanto, um exército de reserva de trabalhadores no aguardo por uma vaga ou uma função por exercer.

Ademais, ignorar ou marginalizar a formação profissional de nível técnico geralmente voltada aos menos favorecidos ao priorizar a verticalização da oferta, inclusive focando na pós-graduação em detrimento dos que necessitam de formação básica para o ingresso no mundo do trabalho, parece ganhar corpo na instituição pesquisada. Desta escolha, deduz-se que a chamada modernização agrícola em Goiás provoca diferentes alterações nas relações

produtivas e sociais. O mesmo processo que possibilita a emancipação econômica de uns, provoca a sujeição de tantos outros.

Essa realidade remete a Faoro (1992) que mensura uma distinção entre a modernidade e a modernização. A primeira é o processo amplo que envolve toda a sociedade, capaz de modificar o papel dos atores sociais e de revitalizar a vida social, econômica, cultural e política dos indivíduos, grupos e classes sociais. A segunda é uma reforma pelo alto, implementada por um grupo ou classe dirigente que procura adequar à sociedade vista como atrasada ao modelo dos países avançados. Tem um caráter voluntarista, certa dose de imposição.

Nessa perspectiva, o ideal moderno conduz a um processo revolucionário com as relações territoriais, políticas, econômicas e culturais. A modernização provoca mudanças profundas nas forças, relações produtivas e no ideário de vida diária no campo e na cidade. A modernização “conservadora” brasileira tem seu ponto central na agricultura através da cafeicultura e, posteriormente, na indústria, a partir da qual se edifica o projeto de “desenvolvimento” do país. Este conflito aparente entre modernização e desenvolvimento é corrente e presente na ideologia política do Brasil, inclusive nos dias atuais.

No que se refere à questão modernização e desenvolvimento, Faoro (1992) comenta que o desenvolvimento é uma realização, é o aparecimento de algo adequado ou que o ser comporta, que estava na essência do ser. Em seu processo de modernização, o Brasil toma o caminho histórico da subordinação aos interesses da chamada elite tradicional — representada pelos industriais, banqueiros, políticos etc.

A modernização não é exógena, mas decorre de um processo interno que, ao mesmo tempo, é local e global. Então, quando se pensa em modernização brasileira e na valorização do nacional, parte significativa da população é mantida em um elevado nível de pobreza, daí a constatação de que nossa modernização se efetivou de modo conservador.

Enquanto a ação institucional era premissa básica desse processo de modernização, era primordial influenciar em outras áreas que tinham alguma ligação com os interesses de modernizar a agricultura, como é o caso do processo de adequação das escolas técnicas agrícolas que passaram a ajustar-se às exigências do modelo. Os institutos nascem, por conseguinte, num contexto onde ocorrem dezenas de ações de expansão dessa modalidade da educação, visíveis no aumento do número de unidades por todo o país (expansão que obedece fundamentalmente a critérios técnicos e não somente àqueles critérios político-eleitorais, vigentes outrora), na consequente ampliação das vagas, passando a beneficiar populações

nunca contempladas pela educação profissional, na contratação, por meio de concursos públicos, de servidores em todos os níveis dentre outras.

Os Institutos Federais “nasceram” buscando também construir um novo paradigma de educação profissional, expresso, por exemplo, no texto da Lei nº. 11.892 (BRASIL, 2008), que, no seu Artigo 2º, indica: “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicâmpus, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. Apresentadas as particularidades da formação profissional ofertada, assim como na peculiaridade de suas práticas científico-tecnológicas e na inserção territorial, principais aspectos definidores de sua existência, eis os traços que os aproximam e, ao mesmo tempo, os distanciam das universidades clássicas.

Os sujeitos que integram a instituição estão atentos a esse cenário. Para eles, ainda há lugar para a formação técnica vinculada ao mundo do trabalho agrícola:

O Brasil se propõe a um cenário de ser grande exportador de produtos agrícolas? E se propondo a essas condições de ser grande exportador de trigo, soja, arroz, feijão e outras culturas. Então, claramente que haveria lugar para este curso. Hoje o campo precisa de mão de obra qualificada. Essa mão de obra qualificada obviamente seriam esses profissionais, que seriam todos absorvidos, mas por que não o são? Não são porque muitas vezes eles não estão preparados para as condições atuais (Docente 14).

Estes últimos depoimentos inserem-se dentro da ideologia desenvolvimentista vigente, que integra o campo político que a determina. Para ela, é preciso preparar trabalhadores que sejam qualificados para contribuir com o crescimento do país. Além disso, os cursos técnicos representam, para os sujeitos entrevistados, uma espécie de saída, em que os candidatos excedentes dos exames vestibulares teriam oportunidades de rápida qualificação profissional para ingresso no mercado de trabalho — que não é, em sua grande maioria, o rural de outrora e provoca a pressão social em função do não ingresso na formação de nível superior.

É relevante lembrar a influência desmedida que certos aparelhos ideológicos acabam exercendo no campo cultural e científico. Campo é um dos conceitos básicos da teoria de Bourdieu que significa uma configuração de relações objetivas entre posições de agentes ou de instituições. Esta configuração constitui o campo, ao mesmo tempo em que é constituída por ele. Conceito de caráter descritivo, o campo adquire também um valor normativo: é a formação de um campo autônomo que permite que regule a si mesmo. Muito concretamente, faz com que as modalidades de consagração dependam das relações estabelecidas no próprio campo e não sejam impostas de fora.

O Docente 08 também desenha em seu depoimento tal cenário:

Antes da ifetização, o técnico agrícola era o curso que nós tínhamos, era o que formávamos. Hoje nós temos o técnico agrícola, temos o técnico meio-ambiente, o técnico em informática, o técnico em zootecnia, temos os cursos superiores, mas o técnico agrícola ele ainda é muito bem visto na escola. Sabe, ele ainda é o carro forte, que chama a atenção e a partir desse curso técnico nós temos vistos muitos desses alunos seguindo direto para o curso de agronomia, seguindo direto para o curso de zootecnia e indo para outras universidades com as mesmas ramificações (Docente 08).

O contexto da modernização do campo e das novas relações campo-cidade pode ser visualizado na região sudoeste de Goiás, importante região produtora de algodão, cana-de-açúcar e soja, cuja atividade (a produção e comercialização de commodities agrícolas) é mergulhada dentro do âmbito das transformações provocadas pela globalização econômica atual.

Tanto o campo quanto a cidade passam a absorver os modos de produção e as relações de trabalho inerentes ao meio técnico-científico-informacional, que tem o poder de impor especializações produtivas aos lugares e aperfeiçoar as técnicas de produção, logística e comercialização de tais produtos.

Como região especializada na produção de grãos e carnes e “obediente” às regras do mercado internacional, a modernização econômica da agropecuária se torna evidente e as mudanças na base técnica de produção levam às transformações no campo e, conseqüentemente, promove impactos na instituição de ensino e no seu público-alvo, conforme avaliam os sujeitos entrevistados:

Sou egresso desta instituição. Antes meu curso era integrado. Eu passava o dia todo — a parte da manhã no ensino médio e a parte da tarde na parte técnica. Hoje perdemos um pouco. Em torno de 40% da carga-horária do nosso curso está direcionada para a formação técnica e acaba focando de forma indireta no ensino médio. Depois o aluno vai fazer um vestibular e o Enem²¹ para ingressar na graduação. Então a gente está perdendo a qualidade do técnico agrícola. Perdendo muito, porque o nosso foco, o nosso curso, a nossa formação, não está direcionando o aluno atuar como técnico. No meu entender está mais para a formação do ensino médio [...]. O pessoal mudou esse desejo de ser técnico agrícola. Então não sei se hoje, simplesmente com a mudança da matriz, mudança de um projeto, voltar a focar, melhorar a qualidade do curso, se vai ter essa demanda. O próprio curso modular que e só a parte técnica já tem algum tempo que em vários processos seletivos sobram vagas (Gestor 02).

21

Enem: Exame Nacional do Ensino Médio. O *Enem* foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para o acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior

Nosso aluno antigamente vinha para se formar em técnico agrícola para trabalhar, entrar no mercado de trabalho, hoje não. Hoje ele vem porque nós temos um ensino médio bom e daí ele tem mais facilidade de entrar na faculdade, o que ele não tem numa escola estadual ou municipal. Então ele vem pra cá porque nós somos uma escola pública e temos um ensino médio diferenciado. Então eles vêm para fazer um ensino médio bom e não um técnico bom. [...] os alunos não querem mais saber de aula prática, eles não se interessam mais pelas disciplinas profissionalizantes como antes, eles só querem saber do ensino médio, eles querem saber do Enem (Gestor 03).

Outro sujeito entrevistado também traz explicações e ponderações acerca do perfil dos sujeitos qualificados pela instituição e pela formação em análise:

Eles não gostam de ficar muito no campo e antigamente era diferente. A gente tinha o maior prazer de ter aula prática. Sabia que eles colocavam a mão na massa mesmo e hoje não, eles cuidam muito bem das mãos. É outro perfil, preocupa com o sol, não quer ficar no sol; aquela coisa toda. Isso realmente mudou, por exemplo, questão de disciplina: a carga horária da disciplina e até mesmo a própria metodologia — não vai resolver o problema em minha opinião, não resolve de maneira alguma. Acho que para continuar com a formação, como era antes na Escola Agrotécnica, tinha que pegar alunos específicos. O aluno que vem para o instituto, para aquela formação com preocupação de formação técnica. A gente valoriza e muito. Como exemplo disso são os alunos dos cursos modulares. Eles vêm para cá não para fazer o ensino médio, pois já o tem concluído ou fazem na cidade, então eles vem para cá só para fazer o curso técnico (Docente 05).

Sobre estas mudanças na formação do trabalhador, recorremos a Silva (1991), que explicita as transformações que margeiam a agricultura brasileira, que se desenvolveu sobre duas características básicas: de forma desigual e excludente. Esse processo foi profundamente desigual, até mesmo parcial, seja por região, produto, tipo de lavoura, tipo de cultura, tipo de produtor principalmente, ou seja, “[...] aqueles produtores menos favorecidos tiveram menos acesso às facilidades de crédito, aquisição de insumos, máquinas, equipamentos etc. e apresentaram graus menores de evolução, especialmente da sua produtividade” (SILVA, 1991, p. 138).

O uso do termo formação polivalente não se refere meramente à pureza semântica, mas à conotação histórica que a palavra assume na prática social, a qual lhe atribui determinados significados culturais de acordo com o contexto e acontecimentos às quais é correlata, além do aspecto político oriundo da ideologia que as gerou e de certa forma as “validou” na oralidade e escrita. A educação profissional agrícola ofertada pelo IF Goiano constitui-se em uma estratégia para o alcance da educação politécnica e unitária.

Aquela não se confunde exatamente com esta, dadas as características de extremas desigualdades sociais presentes na sociedade, em que para a maioria dos jovens torna-se

necessário o ingresso precoce no mundo do trabalho, ou seja, a decisão por uma dada profissão, em geral, não ocorre após o término da educação básica.

3.2 Desafios da sobrevivência da formação técnica no contexto da ifetização

Contribuir para o debate que cerca os desafios da educação profissional no Brasil por meio das relações estabelecidas na constituição dos Institutos Federais é o que buscamos neste item da tese. Permeando-o está a ideia de que a cada parte da dualidade, materializada numa escola que foi concebida como um ambiente de produção e reprodução de conhecimentos, há valores, atitudes e símbolos. É sob a égide desta função clássica que os institutos se alicerçam. Trata-se de uma instituição educativa e de profunda aposta na ciência e na formação científica que correspondam características próprias.

Neste sentido, a ação do Estado geralmente está orientada para o atendimento dos interesses do grande capital e, totalmente, a mercê da divisão internacional do trabalho, que provoca impactos na organização e oferta do curso técnico agrícola na instituição pesquisada, conforme indica o Docente 01:

Mudou muito. Não concordo. Antigamente a gente tinha um curso técnico em agropecuária, bem assentado com bases teóricas e práticas, hoje não sei se é atendendo demanda do próprio aluno ou da sociedade, a gente deixou de formar aquele técnico para poder fazer ele uma pessoa técnica, mas do ponto de vista de outras matérias [...]. Eu prefiro um modelo mais antigo, onde o aluno ficava um período em determinado local, ali tinha a formação teórica e logo após ele ia para a prática (Docente 01).

Esta análise está ancorada num modelo de formação, que vigorou na instituição por muito tempo (escola-fazenda), que preparava o indivíduo para atender o mercado de trabalho, bem capitalista por sinal. E para o entrevistado Docente 01, a Educação Profissional é uma modalidade de ensino voltada para esse mercado, mesmo que orientada para uma área específica de formação. O relato do entrevistado tem algo em comum com o entendimento de alguns autores apresentados que ancoram esta tese. No que se refere ao conceito “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho” se diferenciam, salienta-se que o princípio que rege a concepção da Educação Profissional é o “trabalho como princípio educativo”, tal como demonstra Saviani (2007, p.155). Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos

porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens. Quando o entrevistado Docente 01 menciona que a educação atendia ao “mercado de trabalho” compreende que a educação está determinada historicamente, por um modo de produção, mas que não se esgotará nele.

Somando-se a isso, há aqueles sujeitos que nela ingressam, representados por um percentual significativo de estudantes de classe média, que não estando à espera de aprovação em exames vestibulares para o ensino superior veem nos cursos profissionalizantes de nível médio uma forma de atuar e adquirir recursos no mercado de trabalho para arcar futuramente com os custos de um curso de graduação, lugar que realmente desejam estar. Este discurso é parte das diferentes interpretações analíticas e conceituais sobre a atuação de cada sujeito/agente e o papel desempenhado pela formação em agropecuária ofertada pela instituição. Tais interpretações integram a história e o imaginário de alguns dos sujeitos entrevistados, conforme expressado no discurso que segue:

Eu praticamente tenho vinte anos de Instituição. E aí não sei se fui contaminado por essa formação, mas eu convivo com exemplos vivos da importância desse curso técnico agrícola na formação de nossos alunos. E até interessante mencionar que muitas vezes nas nossas viagens nesse rincão brasileiro encontramos meninos em todas as unidades da Federação, e eles vêm conversar com a gente com muita alegria, lembrando da época do curso do técnico e falando como esse curso mudou a vida deles. Na grande maioria, estão inseridos na área de formação (Gestor 05).

No decorrer da organização do ensino técnico profissionalizante, emergiram elementos de consenso, expressos nos discursos e na legislação. Um deles foi o apelo sobre a necessidade de termos trabalhadores qualificados como vetores do processo de modernização e, por conseguinte, do desenvolvimento do país, especialmente no lugar que o curso ocupa no imaginário e cotidiano dos sujeitos entrevistados:

[...] gostaria que você visitasse todos os câmpus do Instituto Federal de Goiás. Chegasse de forma desavisada e perguntasse o que o Instituto Federal representa [...]. Quando falo para perguntar aos alunos é porque sei que isso representa muito para eles, para as famílias, para transformação de todas as pessoas que estão em volta, de uma pessoa que tem oportunidade de estudar nessa Rede Federal (Gestor externo).

Não obstante que esse projeto esteja marcadamente assinalado por um planejado disciplinamento dos trabalhadores, nos interessou analisar o modo como o grupo selecionado para a pesquisa, ou parte dele, diretamente envolvido nesse processo, avalia a formação ofertada numa escola técnica, conforme expressa o discurso do sujeito Docente 07:

Eu trabalho com os meninos e nas reuniões pedagógicas sempre buscando perfil do homem íntegro porque eu acho que aquele personagem, aquele cliente, aquele aluno

que desenvolve as suas relações interpessoais ele vai se dar bem tecnicamente também. Então se ele não formar — e eu bato bastante nessa tecla —; se ele não formar um caráter dificilmente ele vai se relacionar bem em uma fazenda ou numa empresa (Docente 07).

O ensino técnico de nível médio — considerado uma educação “menor” para os “menos favorecidos” ou “desvalidos da sorte” — é uma possibilidade de formação pouco provável. Para eles, estão reservados, na melhor das hipóteses, cursos de qualificação aligeirados, ofertados, em grande parte, por instituições privadas de qualidade questionável, conforme leitura de um agente institucional da Rede Federal:

[...] essa Rede Federal foi criada com um viés, numa perspectiva, que a princípio para a elite brasileira, não seria um viés muito nobre, que era para cuidar praticamente dos indigentes. O texto do Decreto Presidencial, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices, diz que é para os desvalidos de fortuna, desvalidos da sorte, ou seja, tirar o jovem do vício, do ócio e da criminalidade, então fica parecendo mesmo que o nosso papel não é tão nobre assim, ou seja, quem estudar na nossa Instituição, quem estudasse naquela época seria um marginal em potencial (Gestor externo).

A capacitação de mão de obra dos futuros empregados dos grandes e médios empreendimentos, sobretudo, repassada às instituições públicas — exemplo desse Instituto Federal em discussão nesta tese, denota uma concepção instrumentalista e utilitarista que vê nos estudantes de tais instituições a legitimação do perfil adequado às necessidades do mercado de trabalho, conforme avaliam os sujeitos (Gestor externo e Gestor 10):

Eu gostaria de fazer uma pesquisa. Não sei em que momento, para verificar onde estão os egressos? Porque a gente sabe de conversas informais, que o reitor daqui é ex-aluno, o pró-reitor de pesquisa também. Então acredito que muitos dirigentes da rede foram alunos dos Institutos Federais, que para mim é uma coisa muito interessante, porque uma instituição que às vezes era aí negligenciada ou colocada em segundo plano ou criticada, ela acaba por formar fazedores, técnicos (Gestor 10).

Em processos de profissionalização, o indivíduo se relaciona participando, fazendo escolhas, assumindo posições e negociando as suas condições de agir e pensar sobre a realidade na qual pretensamente anseia interferir. No discurso que segue, também há indícios desta relação:

Eu tinha a aspiração, dentro das possibilidades de idealismo, de voltar para a região, para a terra natal. Nesse meio tempo, eu não vim para muito perto. Em 1993, eu fui para Universidade do Tocantins atuando no curso de Bacharel em Administração e na gestão de um câmpus da Unitins. Foi um período muito bacana, inclusive formamos uma equipe na pós-graduação (Docente 02).

A atuação destacada pelo Docente 02 é fundamental quando se pretende apontar a socialização do indivíduo (portador de valores, conhecimentos e papéis especializados em

relação aos demais indivíduos, congêneres nas situações específicas da trajetória profissional) como eixo desta investigação, conforme indicou outro sujeito docente entrevistado:

Eu entrei aqui, busquei esta escola. Era da zona rural, vim de agricultura rural. Em 1999, ingressei no curso técnico agrícola aqui em Ceres e concluí o curso técnico em agropecuária. Trabalhei dois anos como técnico agropecuário na Agrodefesa e depois, por necessidade, fui para a graduação na Universidade Estadual de Goiás [UEG] onde fiz o curso de Zootecnia. Depois, trabalhando com assistência técnica e na propriedade dos meus pais, houve essa oportunidade de ingressar como professor substituto [...]. Como efetivo, passei primeiramente no Amazonas [IFAM], onde tive um período de trabalho de oito meses, mas numa realidade totalmente diferente, que era mais voltada às questões indígenas e extrativistas (Docente 04).

A hipótese de um indivíduo ser portador de autonomia de ação e pensamento na sua prática pode ser inviabilizada pela própria natureza de sua ocupação. Supõe-se que o indivíduo participe de uma coletividade, tendo relações com os outros e, que, por conseguinte, as marcas das instâncias sociais que estão institucionalmente situadas nessas relações pressionam para que esse coletivo se vincule às redes sociais, culturais, políticas e econômicas que margeiam o exercício profissional, conforme pontuado no discurso que segue:

A primeira coisa que eu acho que ele tem que saber, olhando a parte técnica, é conhecer a estrutura. Tem que saber como é que tem que ser feito. Então se ele for trabalhar no campo, ele vai ter que saber regular uma semeadora, conhecer os insetos, conhecer as pragas que acontecem naquela cultura, à questão técnica que ele tem que conhecer. Mas também ele tem que saber relacionar, ele tem que ter os conhecimentos básicos que o permitam ter boas relações com os produtores (Docente 06).

A impressão de quem atua na formação de trabalhadores para os arranjos produtivos se ampara nos debates que investigam se o setor agrário ainda não havia sido afetado pelo capitalismo em seu processo de produção; ou se o capitalismo também já o havia alcançado, havendo, porém, a necessidade de melhorar o seu desempenho.

Para os defensores da primeira teoria, enxergar a agricultura como “setor retrógrado e atrasado”, assentado em uma base latifundiária, encontrava respaldo nos aspectos variados, como uma produção não compatível com a demanda, em que os preços dos produtos agrícolas tendiam a subir mais que os preços industriais, forçando uma transferência de rendimentos da indústria para o setor rural. Isto, além de não tornar viável a acumulação no polo industrial, permitindo novos investimentos e aprofundamento da industrialização, centrava recursos em mãos de latifundiários que, aferrados a formas de produção arcaicas, esterilizavam esse capital em aquisição de imóveis ou na suntuosidade de seu estilo de vida, não investindo na modernização da produção agrícola.

É significativo trazer à discussão a política de expansão do ensino técnico e tecnológico e o impacto da oferta de concursos públicos para o quadro de servidores da Rede Federal, conforme ilustra o discurso deste gestor da educação profissional, externo ao IF Goiano:

No Governo Lula, de 140 alcançou-se 354 unidades ao final de seu segundo mandato. Podíamos nos deparar com o desejo de chegar a 354 autarquias, cada uma implementando a sua política, batendo na porta do MEC pedindo cargos e quadros. Cada uma agindo de uma forma. Avalio que foi correto, por parte do Governo Federal, reduzir o número de autarquias e transformar essa rede que vinha de forma muito desorganizada e individualizada oferecendo educação profissional para o Brasil. E, ironicamente, mesmo com esse nível de desorganização, essas instituições sobreviveram e cumpriram seu papel, suportaram uma série de equívocos políticos (Gestor externo).

Recentemente, esta modalidade de ensino teve sua importância reforçada diante dos atuais índices de crescimento econômico do país. Em 2008, o governo federal iniciou um trabalho de reestruturação da rede, culminando nos Institutos Federais que estão relacionados ao conjunto das políticas para a educação profissional e tecnológica em curso, como expansão da Rede Federal, cooperação com os estados e municípios, ensino médio integrado, educação a distância, sistema nacional de formação de professores, elevação da titulação dos profissionais das instituições federais e defesa de que a formação para o trabalho esteja vinculada à elevação de escolaridade dos trabalhadores.

O que está em curso, na visão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, é que a “[...] formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (BRASIL, 2009a, p. 9).

Isto posto, o principal desafio às instituições da Rede Federal é o de trabalhar a educação profissional de forma mais intensa e integral. Muitos institutos foram constituídos a partir das EAFs ou dos Cefets e encararam essa configuração diferente, desde a formação técnica profissional até os programas de pós-graduação. Essa mudança exige um modelo de gestão moderno, atuante e articulado à desejada formação humana e cidadã (integral). Há ainda as questões ligadas à formação, especialmente a dos alunos que não concluíram o Ensino Médio.

3.3 (Re)configurações dos cursos de formação técnica e as (re)interpretações reveladas

A qualificação profissional na percepção dos sujeitos (gestores e docentes) entrevistados não depende apenas deles. É preciso que o mundo do trabalho reconheça nos técnicos agrícolas essa qualificação sob a forma de um registro profissional na carteira de trabalho. É só nesse momento que o trabalhador pode se apropriar, para efeito de desenvolvimento na carreira profissional, do esforço para se qualificar, conforme indica um sujeito entrevistado:

Em relação à comunidade externa, penso que está contemplada na sua demanda por cursos superiores na região e pela possibilidade de ter acesso a tantos outros cursos oferecidos. Além disso, tem se buscado desenvolver pesquisa e extensão em parceria com a comunidade local e regional (em Ceres). Em relação aos alunos, acho que os cursos técnicos integrados têm sido buscados como trampolim para a universidade (Gestor 08).

É para tentar sair desta armadilha – o curso técnico como trampolim para a formação superior – e obter uma qualificação, possivelmente desvalorizada pelo dito mercado de trabalho, que não dependa da empresa, que alguns entrevistados apontam ou ilustram ser cada vez mais frequente a quantidade de alunos egressos dos cursos técnicos que poucos anos depois retornam à instituição para fazer cursos superiores. Isso acontece porque o trabalhador espera, e é levado cada vez mais a acreditar, que um determinado curso superior corresponda a certo cargo ou carreira dentro de uma determinada empresa, conforme avalia um dos entrevistados: “Vejo que nos últimos concursos públicos, os institutos têm preocupado muito com títulos e menos com o perfil dos profissionais. É muito comum um docente acabar de ser contratado e recusar trabalhar com ensino médio/técnico” (Docente 10).

Esta análise encontra amparo nos autores que têm analisado o comportamento do setor agrícola brasileiro e têm concordado que ele vem desempenhando a contento o seu papel, embora alguns se reservem ao direito de achar que esse desempenho poderia ter sido mais eficaz (SILVA, 1991).

Com a modernização do setor agrícola, o Estado tem participado ativamente da implantação do processo de modernização no campo. Tal modernização teve um custo elevado e ao Estado coube o papel de agente indutor dessa modernização — intrinsecamente ligada à industrialização. Essa modernização, guiada pelo Estado e cujos planos foram compostos em variados níveis, sem a participação da sociedade civil, é, sem dúvida, plena de vínculos elitistas e autoritários. Para um sujeito entrevistado, a qualificação de trabalhadores é instrumento nessa indução:

Estamos numa região historicamente agrícola, voltada para esse seguimento esse entorno. Sabemos que na proposta da construção dessa instituição seria atender a região centro-oeste e hoje faz muito além, então temos alunos do Maranhão, aluno do Tocantins, de varias regiões do Brasil que vem em busca desse curso especificamente [...] que é o carro chefe e tem feito uma diferença na vida de muitos alunos que vêm da zona rural, chegam inclusive com dificuldade de aprendizado, dificuldade de escrita, tímidos e saem daqui competentes para o trabalho (Docente 09)

Pelo dito, deduz-se que a introdução no meio rural dos instrumentos que a ciência e a técnica oferecem hoje ao agricultor, bem como a adoção de formas superiores de organização e exploração da propriedade, permitiu a inclusão da agricultura como setor econômico para o qual o Estado buscava estratégias de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Esta introdução implica na utilização do ensino agrícola como uma de suas estratégias, mas que provoca dúvidas nos agentes institucionais que não conseguem identificar as motivações das mudanças experimentadas pela instituição, conforme indicado por este sujeito entrevistado:

Não foi uma ambição, uma solicitação da sociedade civil não organizada, mais sim uma política governamental em que eles tentaram atender a uma demanda, não sei querendo o quê [...] colocar o ensino superior, para aquelas pessoas que não tinham acesso às universidades, e colocar tudo em um só lugar. É como eles (Mec/Setec) falam: verticalização do ensino — oferecendo desde a formação técnica, desde aqueles níveis iniciais, básicos, como este que estão vindo agora com o Pronatec, Mulheres Mil [...] todos esses projetos até a pós-graduação (Gestor 03).

Ao indicar a verticalização do ensino e as possibilidades geradas no processo, materializadas nos diplomas/certificados emitidos por essa instituição, o Gestor 03 recorre às consequentes mudanças nas formas de trabalho e de renda como determinantes nos processos de ascensão social. Até então havia uma relação muito direta entre o valor do diploma e o cargo/salário dos sujeitos inseridos no mundo do trabalho. Relação que obedecia a algumas leis conhecidas pelo senso comum, como as carreiras cujo acesso aos cursos e obtenção de certificados era mais valorizado pela escassez de oferta ou pelo alto custo dos investimentos. Na análise de Bourdieu e Boltanski (1998, p. 131), “há um descompasso entre os interesses dos compradores da força de trabalho que reduz ao mínimo a autonomia do sistema de ensino, colocando-o sob a dependência direta da economia”. Este descompasso manifesta-se na diferença entre a evolução relativamente lenta do sistema de ensino e a rapidez da evolução do aparelho econômico.

Simbolicamente, o diploma não tem “prazo de validade”, ao contrário do que ocorre no mundo material, por exemplo, com o desgaste que as máquinas sofrem. As características do diploma ou a relação entre o diploma e os possíveis cargos a serem ocupados no mundo do trabalho vêm sendo modificadas a partir das reformas desencadeadas nos anos de 1990.

Segundo essa orientação, as instituições tradicionais são ineficientes e improdutivas, gastam mal os seus recursos com a manutenção de currículos extensos e não atendem às necessidades de formação rápida e eficaz de profissionais que deveriam ser focados nas demandas do setor produtivo. Essa tendência vem enfrentando forte resistência do sistema de ensino que insiste em manter a sua autonomia.

Por essa certificação, o campo político busca transformar o camponês em agricultor elaborado, que depende também de uma mudança de mentalidade. Neste aspecto, o vetor da modernização é a educação, quer seja pelas vias da assistência técnica e extensão rural, quer seja através das escolas de ensino agrícola. Por qualquer uma das duas vias, o técnico ainda representa, na avaliação de sujeitos da instituição, o papel de mediador entre as inovações científicas e tecnológicas e o agricultor. O lugar do profissional qualificado na formação técnica é indagado por alguns de seus agentes institucionais:

Acho que está tendo muita conversa e pouca prática, pouca ação nessa questão. E a produção? Seja na agricultura convencional, industrial ou agroecológica sustentável, precisamos trabalhar muito ainda em relação a isso. Esses setores da sociedade têm muito para acompanhar, tem muito para ser feito, o dialogo está fraco, muito fraco (Gestor 09).

A análise deste Gestor traz o debate de como assentamos num terreno contraditório e permeado de ambiguidades. Seu discurso posiciona e contribui, direta ou indiretamente, não apenas para o debate sobre a importância da educação técnica e profissional, como também, de um ponto de vista abrangente, para a expansão ou a limitação da oferta do ensino.

De um ângulo mais delimitado, adicionalmente, tal debate contribui para as reflexões coletivas e as múltiplas e diversificadas intervenções dos setores públicos e privados em relação aos contornos e aos sentidos atribuídos à educação técnica e profissional. Esse tenso e contraditório campo de reflexões coletivas consiste em uma tradicional, e ainda hegemônica, concepção atinente à educação técnica e profissional, uma formação do alunado que prioriza os cursos especializados de curta duração. Com efeito, uma formação dissociada da formação geral, científica e humanística do ensino médio.

Isto é, uma modalidade de ensino sem relação estreita com o universo do trabalho por oposição ao que, em tese, tende a ocorrer no ensino médio técnico e profissional. As expectativas de um ensino um pouco mais adensado com vistas ao ingresso na educação superior, ou obtenção de saberes formativos e profissionalizantes norteados pelo objetivo de inserção mais favorável no mercado de trabalho, consistem em características do ensino médio articulado ao conhecimento técnico e profissional.

Os governos de Lula da Silva (2003/2006 e 2007/2010) e o atual de Dilma Rousseff (2011/2014) serão lembrados por muitos como aqueles que fortaleceram a educação profissional. Esses governos serão lembrados ainda, sobretudo, pela significativa expansão da rede mediante a implantação de novas unidades, além da nova organização da Rede Federal, estabelecida com a aprovação da Lei nº. 11.892 (BRASIL, 2008), gerando em parte dos sujeitos que integram a instituição pesquisada:

[...] um sentimento otimista em relação a essa ifetização, ainda que a gente aponte algumas dificuldades que enfrentamos, sem dúvida houve um salto de qualidade, porque com a ifetização você não tem mais um grupo, você tem cinco cidades diferentes e essa possibilidade de encontros, pensamentos de cinco regiões diferentes traz boas experiências (Gestor 06).

Por isso, verificou-se de início o movimento interno de compreensão do cenário derivado da reorganização da Rede Federal e a busca por uma identidade que representasse a nova institucionalidade, resultado da agregação das instituições que constituíram o IF Goiano:

No inicio as instituições se viram muito perdidas nessa nova institucionalização. As reuniões mensais dos órgãos colegiados não conseguiram servir de caixa de ressonância para essa política e aprendeu-se muito nesse momento com experiências individuais de cada instituto, não que isso foi materializado em um planejamento estratégico e em um acompanhamento desse planejamento. Foi um processo muito tumultuado, com muito retrabalho, inclusive com perca de recursos (Gestor 05).

Tendo em vista o discurso que analisa a estrutura, o funcionamento e a (re) configuração do ensino técnico agrícola em Goiás, vislumbramos um cenário autárquico, construído socialmente, sofrendo múltiplas determinações, onde os docentes, gestores e outros agentes institucionais não agem somente determinados pelas medidas das políticas educacionais oriundas das reformas promovidas com o dito processo de ifetização, conforme avalia o Docente 03:

O que eu considero importante que seja levado em consideração, já que nós mudamos, tivemos que optar por mudar — deixar de ser uma Escola Agrotécnica para ser um Instituto Federal, que já é uma coisa muito maior e a gente não só tem os cursos agrícolas, mas temos também os cursos superiores de graduação, de licenciatura, as formações de pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado (Docente 03).

A análise deste entrevistado evidencia que desde o momento em que a “nova” autarquia foi instaurada, também ocorre uma mudança didático-científica (criação de cursos e modalidades de ensino, ampliação das áreas de conhecimento, campo de pesquisa etc.) e administrativa, que é de responsabilidade especialmente do corpo docente — seja pelo peso que exerce na ocupação de cargos e funções diretivas, seja pela produção intelectual nas teses

e dissertações, mesmo que ele resista, já está compromissado com a instituição, pois “a maioria realmente se interessa, ‘veste a camisa’, entende a importância dos cursos para o resgate na formação desses jovens trabalhadores, buscando a formação integral e lutando para que eles estejam preparados para o trabalho” (Docente 10). Ou seja, devem desempenhar bem seus papéis e habilidades exigidas atualmente pelo atual mundo do trabalho, inclusive em relação às demandas do meio agropecuário, pois esta instituição

[...] vive em função de formar o técnico em agropecuária e formar bem, hoje apesar de termos os cursos superiores e uma diversidade muito grande de cursos, inclusive outros cursos técnicos, como é o caso de informática — o curso técnico em agropecuária ainda é o carro forte ou carro principal do Instituto Federal Goiano. O aluno ou os pais dos alunos e a comunidade ainda veem o Instituto Federal Goiano como sendo a escola agrícola que forma técnicos em agropecuária (Docente 08).

Essa análise reforça o papel da instituição, cujas escolas técnicas profissionalizantes, nas décadas 1980 e 1990, principalmente, estavam voltadas para a oferta do ensino técnico aos filhos dos trabalhadores do arranjo produtivo agropecuário. Estavam encarregadas de gerar a mão de obra que o sistema exigia: agora mais qualificada que o período da economia açucareira e cafeeira, embora sob algumas análises seja concebida como uma formação de alto custo:

Esses alunos eram vistos como alunos que oneravam muito a instituição, uma vez que eles passavam praticamente todo o período letivo dentro da instituição em regime de internato ou semi-internato, então também em minha opinião era visto como peso para as outras instituições houve alguns movimentos inclusive para igualar a matriz orçamentária das Escolas Agrotécnicas com as Escolas Técnicas Industriais, porque na matriz orçamentária das Escolas Agrotécnicas tinham um porte diferenciado (Gestor 05).

Essa educação era “vendida” como possibilidade de galgar melhores condições de vida. As formulações de Gramsci ajudam a entender a trajetória que estamos a analisar, ou seja, da transmissão da cultura econômica pelas instituições educacionais. Para garantir a função hegemônica, é preciso que o Estado se torne um bloco histórico bem-sucedido. Isto é possível na medida em que o Estado possa ser um “estado educador”: “[...] o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” esse consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa particular da classe dirigente” (GRAMSCI, 1987, p. 145).

Ao lado da qualificação profissional, os sujeitos entrevistados veem nas características do trabalho e nas relações empresa-trabalhador a materialização desta formação:

Por meio dos projetos de extensão, pesquisas com parceiros como a Embrapa; por meio dos estágios e o retorno que o estagiário traz pra realimentar a instituição. Também pela participação do seu corpo docente em congressos da área de atuação que permite enxergar as mudanças do setor produtivo [...]. Quando estive na gestão dos cursos técnicos, nos câmpus de Urutaí ou de Morrinhos, eram frequentes pesquisas de empresas parceiras nos câmpus e amostra à comunidade rural desses resultados por meio de “dia de campo” em que os pequenos produtores eram os principais convidados (Gestor 06).

No caso em análise, ressalta-se que no Brasil a ideia de modernização da atividade agrícola materializa-se a partir da transformação da base técnica de produção, cujo discurso objetiva desencadear o crescimento econômico e, como consequência, o desenvolvimento que provoca o aumento da produtividade e melhoria para o bem-estar da sociedade. O discurso do desenvolvimento sobre a modernização da base técnica da produção agropecuária não considera que esta deva implicar em expansão, crescimento, progresso e também melhoria nas condições de produção e distribuição das riquezas geradas.

Parte-se do pressuposto de que tal processo é lócus privilegiado para que o trabalho adquira um lugar de dignidade, porque é aí que as vivências de trabalho circulam/podem circular com todo o seu vigor, com a força de princípio educativo no âmbito político-pedagógico na escola, pois

Os alunos que saem daqui saem com um encantamento muito grande da escola, porque a escola fez diferença na vida deles. As famílias têm um grande respeito pela instituição e quanto a nós professores, sou apaixonada no que eu faço. Gosto dessa escola, acredito no que ela produz. Tem falhas, mas as vantagens são muito maiores que as falhas e a partir do momento que cada um se propuser a construir, a fazer algo para que a escola continue crescendo como está (Docente 09).

E para tal, não deve nunca perder de vista a formação integral do ser humano, que articula ciência, trabalho e cultura. Embora o discurso aponte para uma integração entre formação geral e profissional, essa integração é uma constante luta de educadores e educadoras em todos os níveis, conforme ponderaram os Docentes 07 e 13:

Acho que deveríamos empenhar mais nessas atividades transdisciplinares. Como disse, percebo um ensino muito fragmentado, muito cartesianizado, cada um puxando para o seu lado e um esforço quase que titânico para você fazer esse diálogo, no dia a dia, no cotidiano é bem trabalhoso. E tem professor que não tendo essa vivência, acha mais dificuldade e fica mais resistente (Docente 07).

Acho que não há ainda uma receita de que alguma prática que tenha dado certo para a educação voltada para a formação integral, com um sujeito capaz de tomar atitudes, um sujeito capaz de liderar, um sujeito capaz de ser participativo capaz de ser protagonista na sua vida e na vida dos outros na sua comunidade (Docente 13).

Noutros discursos, deduz-se que a instituição pesquisada é capaz de promover processos de inclusão daqueles sujeitos ou de suas respectivas regiões, que durante anos foram esquecidos pelas políticas públicas de formação de trabalhadores, de modo a fornecer a eles os instrumentos necessários para que possam reagir e resistir, se for o caso, à ordem proposta e desvelar pouco a pouco a posição e os significados que a instituição ocupa, conforme expressam os dirigentes, Gestor 05 e Gestor 11:

Eu não sei se a educação no Brasil está num nível tão deprimente, que quando você percebe uma instituição que começa a trabalhar um pouquinho melhor que as demais, a reação da comunidade muitas vezes é nos ver até como o centro de excelência. Isso me incomoda um pouco, porque nós não podemos sentar-nos nesse mínimo e nos confortar em relação a isso, mas pela comunidade onde os nossos câmpus estão inseridos a reação é muito positiva (Gestor 05).

O IF Goiano ocupa uma posição de grande importância principalmente por estar no interior, naqueles locais — vamos dizer: aqueles locais mais esquecidos. Vou dar o exemplo de Campos Belos, que é lá no nordeste goiano ou Posse, que também estamos construindo (Gestor 11).

Ao lado da escolaridade, os sujeitos entrevistados apontam outros fatores como importantes na qualificação profissional: as características pessoais (especialmente a de relacionamento com chefes e pares) do sujeito trabalhador, o “saber fazer” e as características do mundo do trabalho.

Desse ponto de vista, o foco aqui é a dualidade no interior da própria educação profissional, que confere ao trabalho um lugar limitado à experiência histórica hegemônica atual: o trabalho na sua dimensão abstrata e, conseqüentemente, o trabalhador enquanto força de trabalho.

O lugar do trabalho no interior da educação profissional dá-se especialmente na versão mais corriqueira: a de preparação para o mercado de trabalho. São reforçadas as compreensões estritas sobre o manejo da técnica sem problematizar a educação, sem que essa educação seja compreendida como construção humana. Separa-se então a técnica de todo o pensamento e formação humana, que a ela estão intrinsecamente associados; separa-se planejar, executar, e (re)pensar — dimensões inseparáveis em qualquer atividade humana —, expressas nas indagações de alguns sujeitos entrevistados.

Referir-se ao projeto de curso ou ao projeto político de uma instituição é referir-se a sua identidade, pois deles emanam as concepções e finalidades que norteiam as diferentes atividades e programas de aprendizagens. Ao indagar: “Qual projeto de curso? Tem algum projeto de curso aqui nessa instituição? Se tem, ele foi feito quando? Com base em qual princípio teórico-metodológico? Em qual princípio educativo?” (Docente 13), o entrevistado

buscou localizar a identidade do curso que poderia ser expressa em seu currículo e concretizada no Projeto Pedagógico. Por isso é tão importante que sua construção seja coletiva, premiando a integração e articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que parece estar ausente na instituição pesquisada.

Reconhecendo a importância desse processo, a discussão/concepção trazida pelo Docente 13 deve ser precedida de reflexões acerca do conceito de educação que a instituição/curso defende e de sua relação com a sociedade. Esta postura, porém, não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado e a consciência crítica a ser construída, ou seja, o indivíduo que se quer formar e o mundo que se quer construir, principalmente se considerado o cenário de diversidade em que o IF Goiano está inserido. Sob esse olhar, o Projeto Pedagógico possibilita a definição dos conteúdos, das metodologias, da situação existente e da desejada, das possibilidades e das necessidades:

Acho que quando a gente fala de avaliação, tem gente que chega a ficar arrepiado. A gente tem um remorso muito grande da avaliação. Mas a gente precisa, até para prestar contas para quem nos paga. Como é que está a nossa qualidade, principalmente. Quando eu falo de avaliação é em termos qualitativos, porque em termos de quantidade a gente tem. A nossa procura aqui é muito grande para entrar (Gestor 01).

A instituição de educação, sendo o lócus de execução e avaliação de seu Projeto Pedagógico, é, portanto, o espaço no qual emergem as dificuldades a serem enfrentadas. Quando essas dificuldades podem ser identificadas proporcionam o surgimento de ações institucionais com o fito de incluir os sujeitos em sua estrutura político-pedagógica:

A gente detectou que eles não sabem qual que é o norte, qual que é o rumo da instituição, o papel oficial. Acho muito estratégico não somente nomear, mas passar essa informação intensiva para todos os docentes. Eles são convocados. Não são convidados, são convocados, porque percebo que tem colegas que muitas vezes estão atuando no instituto, mas é uma visão desfocada ou uma visão difusa, não muito clara, porque nós somos por lei obrigados a ministrar 50% das matrículas [em cursos técnicos], então muitas vezes eles fazem a leitura como se fosse um peso, mas não é um peso (Gestor 12).

Esta preparação para o trabalho na instituição em estudo agrega aspectos comportamentais em sua dimensão mais empobrecida: as boas maneiras, a boa aparência, o “trabalho em equipe”, tal qual concebido pelos manuais empresariais. Nunca se mencionam as outras relações que se constroem no cotidiano do trabalho: solidariedade entre os coletivos de trabalhadores e lutas sindicais, reforçando total submissão ao mercado de trabalho. O

trabalho deixa de ser compreendido como experiência humana e, como tal, como relação social contraditória e permeada de conflitos, antagonismos e também cumplicidades.

Desse modo, a presente discussão pode fazer coro na superação do preconceito que cerca o trabalho, principalmente por parte daqueles que não compreendendo o que o trabalho significa (em toda a sua plenitude) nos induz ao risco de desprezar essa dimensão formativa, que há tempos compunha a “metodologia” do IF Goiano, que recentemente foi obrigado a rever seus procedimentos formativos, conforme pontua um sujeito entrevistado:

Veio também a Lei do trabalho do menor, da criança — que protege as crianças do trabalho escravo —, essas coisas. Isso influenciou muito na nossa atividade. Por isso a instituição, talvez, teve que tomar outra posição e reduzir esses trabalhos e a participação do aluno nessas coisas todas, passando para a parte mais demonstrativa. Nesse sentido, o que está sendo proposto — do aluno só olhar e não fazer — sou extremamente contra (Docente 14).

A concepção trazida pelo Docente 14 tem como pressuposto a possibilidade de se avaliar o rendimento da aprendizagem dos alunos no sistema escola-fazenda, utilizando-se uma matriz constituída pelos ambientes de aprendizagem do sistema e as funções básicas que caracterizam a área da agropecuária, na qual a variável rendimento da aprendizagem pudesse ser medida pela percepção daqueles que vivenciam o sistema numa escala de valores concebida para tal fim.

Estas análises articulam os dados coletados, a construção teórica que viemos desenvolvendo ao longo das reflexões nos capítulos anteriores, a teoria que embasa as reflexões e sua âncora no método praxiológico de Pierre Bourdieu, nos condiciona a concluir o que ainda se considera inconcluso, silenciando o que ainda poderia ser dito, porém, anunciando, com isso, novos caminhos, novas pesquisas, novas possibilidades. A análise que segue tem este fulcro:

Aqui dei aula de extensão rural e fui familiarizar-me com o que era extensão rural e levar os meninos para dar miniofinas, porque minha disciplina era metodologia de projetos. Fiz projetos com trabalhadores rurais, experiências bem multifacetárias, bem diferentes. Fui coordenadora do CIEC [Coordenação de Integração Escola-Comunidade] que é a integração escola com a comunidade e nesse período eu lidava com o estágio que os meninos tinham que fazer em fazendas e visualizava como era a relação deles com o curso técnico, com as famílias e com a prática (Docente 07).

Essas características ganham ainda mais peso quando se analisa uma parte importante da qualificação do trabalhador ofertada pela instituição, que se dá por meio da aprendizagem no próprio local de trabalho, tanto informal como formal, por meio das disciplinas, dos treinamentos ou outras metodologias adotadas no percurso da formação:

Devido a gama de disciplinas que esses alunos acabam se deparando e as experiências que eles vivenciam sejam em viagens técnicas e isso faz com que eles saiam com uma preparação talvez até maior do que a proposta. Sabe por quê? Esses meninos saem até com uma quilometragem rodada em termos de viagens técnicas. Por exemplo, temos um aluno aqui do interior, da região de Uruana, que viajou para a Espanha para representar nossa escola. Isso mostra que esses alunos vão longe e aí essa proposta, às vezes somos falhos e não conseguimos cumprir integralmente (Docente 09).

Devem-se analisar os *habitus* dos agentes, os diferentes sistemas de disposições que eles adquiriram através da interiorização de um tipo determinado de condições sociais e econômicas em uma trajetória definida no interior do campo. Para determinar as fronteiras desses campos é preciso lembrar que o limite entre eles pode ser identificado em investigações empíricas que auxiliam a perceber a definição de pertencimento a certo campo e sua diferenciação em relação a outros, conforme avalia um gestor da rede:

Tem demanda, tem apelo social para que a gente atue nisso, então eu acho que esses precisam ser fortalecidos e eu até brinco lá dentro do conselho que na verdade há uma bancada ruralista lá dentro do Conif, o pessoal não gosta muito, às vezes eu sou mesmo desajeitado para fazer a crítica porque na verdade a organização vai na perspectiva do agronegócio (Gestor externo).

A delimitação dos agentes pertencentes a esses diferentes campos, sua singularidade e ponto de vista, que constituiu sua visão particular do mundo e do campo em si, também deve ser observada, conforme apontou o último depoimento. A literatura referente às configurações recentes do mundo do trabalho, especialmente Kuenzer (2001, 1997), Frigotto (1995), Gentili (1995), Manfredi (2002), Romanelli (2005) e Ghiraldelli Jr. (1990), confirma a tese da histórica separação entre o ensino de cunho humanístico e a preparação para o exercício das atividades profissionais no processo de formação concernente ao ensino médio no Brasil. A permanência da divisão de saberes encontra lugar na deliberada divisão de classes sociais, em que o destino daquele que ingressa no ensino secundário está intrinsecamente ligado a sua origem social e a um tipo de “capital cultural” (BOURDIEU, 2007).

A relação entre capital e campo se dá pela mediação do *habitus*, a dimensão capaz de, numa circunstância particular, tornar significativos, isto é, interessantes, recursos de que as pessoas são investidas ou privadas. A relação entre *habitus* e campo ocorre em duas dimensões. De um lado, trata-se de uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus*. De outro lado, é uma relação de conhecimento: o *habitus* constitui o campo como um mundo dotado de sentido e valor no qual vale a pena investir a própria energia. Sob a análise desse teórico, a relação entre o *habitus* (as estruturas incorporadas) e o campo (as estruturas

objetivadas nas instituições) não é uma relação entre um sujeito (o agente) e seu objeto (a realidade social), mas “uma relação de pertencimento e propriedade na qual um corpo, apropriado pela história, absolutamente e imediatamente apropria as coisas habitadas pela mesma história” (BOURDIEU, 2007, p. 306) sempre que há uma coincidência (ou congruência) entre as estruturas internalizadas no *habitus* e as estruturas externas objetivadas no campo.

O estudo de qualquer campo deve ser realizado seguindo o proposto por esta teoria para os demais campos. Primeiramente, é preciso analisar a posição do campo estudado em relação ao campo do poder. Em seguida, necessita-se estabelecer a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou pelas instituições em concorrência nesse campo.

É preciso analisar os *habitus* dos agentes e os diferentes sistemas de disposições que eles adquiriram através da interiorização de um tipo determinado de condições sociais e econômicas e que percebe, em uma trajetória definida no interior do campo considerado, a ocasião mais ou menos favorável de se atualizar, conforme evidenciado na preocupação deste sujeito docente:

Porque a tradição da instituição, por uma questão de cultura organizacional — isso é plenamente compreensível e justificável — ela tem se voltado muito para a questão agropecuária, onde sempre foi forte e de repente, em 2008, num passe de mágica, vira instituto. Tem que cuidar de licenciatura e Proeja, mas como é que faz isso? Na verdade, o IF, não só o Goiano, mas também os demais, tem encontrado dificuldade de se institucionalizar (Docente 02).

Pelo dito, e aproximando este discurso com as fronteiras dos campos, é preciso lembrar que o limite entre eles pode ser identificado em investigações empíricas, sendo que se situam no ponto em que cessam os efeitos do campo, auxiliando igualmente a perceber a definição de pertencimento a esse campo e sua diferenciação de outros. A delimitação dos agentes pertencentes a esses diferentes campos, sua singularidade e ponto de vista, constituindo sua visão particular do mundo e do campo em si também deve ser observada, assim como o tipo de posse de capital como uma configuração particular de propriedade que legitima a entrada do agente no campo. Para Bourdieu, quando se conhecem as formas de capital adequadamente, pode-se compreender o campo investigado.

Bourdieu e Champagne (2011) afirmam que a escola exclui e que agora isso acontece de forma continuada em todos os níveis de escolarização, mantendo no âmago aqueles que ela exclui. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a descobrir a identidade real das ações às quais estão submetidos e a oscilarem entre a adesão maravilhada e a resignação dos

seus veredictos, entre a submissão e a revolta, levando adiante, sem convicção e sem pressa, uma escolaridade que sabem que não tem futuro.

Os significados que os sujeitos desta pesquisa atribuíram à escolarização técnica agrícola profissionalizante devem ser compreendidos como fruto de uma influência mútua entre aspectos subjetivos e objetivos e resultantes de um processo dialético, contraditório e histórico de apropriações e objetivações, pois

Estamos sempre dialogando com as outras áreas, fazendo um elo para que ele saiba que é tão importante saber lidar com o trabalhador rural, as técnicas de avicultura, suinocultura, apicultura, todas as áreas técnicas. Elas têm que dialogar e ele, sendo um profissional competente e íntegro, saberá, terá capacidade de resolver problemas, imprevistos, coisas que não estavam no plano (Docente 07).

Outros sujeitos entrevistados validam os significados que atribuem à formação técnica ofertada pela instituição pesquisada “visitando” as experiências do passado e o fazem a partir do momento presente. Este ato, no geral, não é livre ou espontâneo, mas um ato que requer esforço, conforme afirma Bosi (1995, p. 55): “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Também indica que, ao recuperar fatos de nossa vida, o fazemos tendo em vista o lugar que hoje ocupamos. Um dos entrevistados ilustrou esta relação:

Não vou ser modesto. Obviamente que participei muito ativamente. Eu diria que, na verdade, a minha vida e a vida do Instituto Federal se confundem. Emociono-me com isso. Estou aqui desde criança e abduco de uma série de outras expectativas, em função de trabalhar para esta instituição, para essa rede. Isso me faz muito bem. Eu acho que houve mobilizações sim. Mas havia também um apelo e uma expectativa por organizar essa rede. Saímos de um governo que queria acabar com a rede e entrou outro que queria ampliar, fortalecer essa rede (Gestor externo).

Pensamos ser muito importante a relação de confiança que se estabelece entre entrevistado e entrevistador, sendo um momento mágico de exteriorização, de sentimentos, emoções, angústias, mágoas, como se fizessem uma catarse, como o que ocorreu com um sujeito gestor, cujo discurso veio carregado de muita emoção, que talvez seja justificada por seu emitente ser reconhecidamente um sujeito que atuou com ênfase na discussão dos institutos.

Os discursos que seguem demonstram que no processo de criação/organização dos Institutos Federais em Goiás existiam projetos antagônicos em disputa:

Porque na prática nenhum desses institutos que se intitularam agrícolas querem ser somente agrícolas, pois vislumbram a matriz orçamentária, querem ir para os grandes centros, onde têm grande concentração de população, podendo, assim, ampliar a oferta em número de vagas, sem ter que criar alojamentos, casas de

estudantes, fazendo com que sua matriz “engorde” em função disso. Assim, foge-se do que era mais nobre, que era a atuação na área agrícola, a produção de alimentos e o desenvolvimento da zona rural, a defesa da identidade agrícola que não só é uma característica do Brasil, mas uma demanda mundial. Alguns agropecuários dizem que é o campo que sustenta a cidade. É romântico, mas precisamos realmente ter um olhar muito específico para essa identidade (Gestor externo).

A gente está em uma etapa de aprendizado. Essa nova configuração, ela ainda é recente. Erramos muito. Boi de piranha²². O primeiro reitor errou, mas foi o primeiro e é errando que se acerta, que se aprende então eu creio que agora a gente já tem uma melhor clareza: para que vieram os institutos, do papel social, científico, cultural dos institutos. Quero ressaltar que hoje nós temos em Goiás dois institutos e foi fruto de uma articulação, de uma luta, de embates (Gestor 12).

Estas análises são primordiais como ferramenta metodológica que nos aproxima, ouve e conta através da memória, as dinâmicas de ordens materiais e simbólicas que representaram esses diferentes momentos e compreensão das relações sociais no espaço do IF Goiano. Percebe-se que na constituição dessa instituição em diferentes momentos históricos, ela vivenciou movimentos de dentro, ou seja, aqueles que se davam na estrutura interna da escola, e os de fora, aqueles que também mudavam a estrutura interna, mas que tinham uma tomada de decisão fora da instituição em nível regional e nacional. Essas estruturas de fora para dentro, mudaram os rumos da instituição, por meio dos embates indicados pelos sujeitos: Gestor Externo e Gestor 12 estão materializados nas resoluções, organização política e acadêmica da instituição, além de outros interesses e ideologias dominantes. Exemplo dessas diferentes situações de fora para dentro. Embora os nomes tenham sido mudados, conforme alertado por essas últimas análises, as práticas de formação profissional, nem sempre permaneceram com o propósito de formar trabalhadores do setor agropecuário.

Estes discursos podem estar revestidos de sentidos singulares da forma como cada um dos sujeitos entrevistados relaciona a criação da instituição e as oportunidades educacionais e profissionais que vinculam-se às condições objetivas da formação ofertada pelo IF Goiano. Percebe-se, em suas falas, a importância das diferentes interações estabelecidas nas articulações para a constituição da instituição. Essas interações e as trocas de conhecimentos e de experiências caracterizam também espaços de sociabilidade. Tais trocas são baseadas, sobretudo, no “fazer” e no “saber fazer”, registradas na teorização de suas práticas e nas

22

Boi de piranha é uma expressão popular brasileira. Pode designar uma situação em que um bem menor e de pouco valor é sacrificado para que em troca outros bens mais valiosos não sofram ameaça. Pode designar também o ato de alguém se sacrificar para livrar outra pessoa de alguma dificuldade. A expressão vem do meio rural, onde criadores de gado, ao atravessar um rio infestado de piranhas, abatiam um dos touros e atiravam seu corpo ao rio para atrair os peixes.

formas particulares de atuar junto aos arranjos produtivos (agroindustrial, agrário), cuja inserção se deu prioritariamente no interior do Estado de Goiás, conforme testemunhado pelos Gestores 05 e 14:

Sempre que tenho oportunidade eu gosto de testemunhar o que essa instituição fez na minha vida e na vida de grande parte dos colegas que convivo. Foi através da então Escola Agrotécnica Federal de Ceres, nos dias de hoje Instituto Federal Goiano, que eu tive a oportunidade de entrar na educação e utilizar a educação como ferramenta de inserção social. Hoje eu tenho muita consciência que os institutos foram criados para uma parcela da sociedade a qual não tem acesso a outros arranjos e dentro dessa parcela encontra-se o ensino agrícola (Gestor 05).

Sou professor do ensino de primeiro e segundo graus aqui na antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde desde 1980. Posteriormente, no ano de 2000 é que fiz o mestrado na área economia: economia e desenvolvimento regional. [...] Em 2010 eu terminei o doutorado na área de geografia, mas geografia agrícola, que era o estudo da formação e ocupação dos espaços (Gestor 14).

Os entrevistados encontram em suas lembranças desde o período de ingresso na instituição, ressaltando suas conquistas pessoais, e classificam tal espaço como o lugar ideal para a transmissão do saber e/ou construção de conhecimentos. Para a maioria, o IF Goiano marca suas trajetórias de vida e a instituição torna-se referência profissional e pessoal desses sujeitos. As possíveis críticas às políticas educacionais, em jogo na presente discussão, ficam desvanecidas, marginais, por causa da visão pontual e da lembrança que o entrevistado idealiza naquele momento para esse lugar.

As reflexões trazidas nesta tese nutrem-se dos estudos produzidos no campo da sociologia da educação, mais especificamente das reflexões professadas por Bourdieu e Passeron (2008) sobre o desempenho escolar, pois existe uma tendência de atribuir ao passado imediato o sucesso ou o fracasso escolar, quando na verdade tais resultados dependem de orientações precoces que são feitas, por definição, no meio familiar. A ação direta dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio de origem é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais, desencadeando na lógica escolar as sanções que consagram as desigualdades sociais sob a aparência de ignorá-las.

Essas sanções são realizadas pelo prisma da “ideologia do dom²³”, ou seja, uma ideologia meritocrática que determina que, se o indivíduo não tem talento, a escola, mesmo dando as mesmas condições para todos, nada pode fazer. Trata-se, de um lado, da transformação da desigualdade social em desigualdade de competência e uma reação de

23

Sobre esta dimensão, o pesquisador desta tese desenvolveu uma análise que integra a coletânea *Pesquisar com Bourdieu*, de Oliveira e Pessoa (2013).

neutralidade do sistema escolar em relação ao fracasso escolar e, por outro lado, da aceitação do dom social encarado como dom natural.

Os significados que os sujeitos desta pesquisa atribuíram à escolarização técnica profissionalizante devem ser compreendidos como fruto de uma influência mútua entre aspectos subjetivos e objetivos e resultantes de um processo dialético, contraditório e histórico de apropriações e objetivações. Esses significados são revestidos por sentidos singulares de cada um dos estudantes e relacionam-se às oportunidades educacionais e profissionais e às condições objetivas de formação humana, delimitadas pelo contexto histórico e atuais tendências do ensino técnico de nível médio.

O que os sujeitos pensam e como eles agem é resultado de múltiplas determinações. Tanto depende de relações intersubjetivas — interação entre sujeitos — quanto das delimitações espaço-temporais — relação que eles estabelecem com as instituições, sua estrutura e organização e com o mundo dos objetos e das coisas.

Vale ressaltar, no entanto, que quem dá significado às coisas são os sujeitos e, portanto, também o espaço físico e social é culturalmente estruturado por eles. Esses espaços, que permanecem vivos na memória coletiva apesar da ausência dos homens que o fizeram, adquirem significado que transcende aos sujeitos, reafirmando cotidianamente nos novos sujeitos uma racionalidade própria, independente destes. Esta racionalidade é transmitida de sujeito para sujeito nas ideias coletivas, sendo que, estas representações, não mais partem exclusivamente destes agentes sociais, mas sim e também do espaço físico e social em questão. A partir disso, percebemos que a nova realidade do campo passa a ser fundada de acordo com as características do atual período histórico, chamado de tempo “técnico-científico-informacional”, conceito adotado pelo geógrafo Milton Santos para compreender e explicar as transformações do espaço a partir dos aspectos da globalização. Para Santos e Silveira (2001, p. 133), tanto o campo quanto a cidade estão cada vez mais dotados de tecnologia, ciência e informação nos afazeres cotidianos graças à cibernética, às biotecnologias, às novas químicas, à informática e à eletrônica.

O trabalho, assim, se torna cada vez mais científico (pois utiliza novas técnicas criadas por meio de pesquisas científicas) e, junto com o território, se torna também informatizado (o que, como, quanto e quando produzir) por meio do comando político, econômico e financeiro internacional. Inovações técnicas e organizacionais na agricultura concorrem para criar um novo uso do tempo e da terra. O aproveitamento de momentos vagos no calendário agrícola ou o encurtamento dos ciclos vegetais, a velocidade da circulação de produtos e de informações, a disponibilidade de crédito e a preeminência dada à exportação constituem,

certamente, dados “[...] que vão permitir reinventar a natureza, modificando solos, criando sementes e até buscando, embora pontualmente, impor leis ao clima. Eis o novo uso agrícola do território no período técnico-científico-informacional” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 118).

O mundo rural passa a ter novas necessidades para continuar desenvolvendo suas atividades modernas, ficando dependente das atividades urbanas, como rede de serviços e infraestruturas especializados. Quanto à cidade, esta passa a se beneficiar e depender economicamente dessa nova realidade do mundo rural a partir da dinamização de suas atividades, especialmente a agroindustrial e a de serviços. O comércio local tende a ser cada vez mais forte, pois não só esse “mundo” gera necessidades diversas, mas a própria cidade também, com a instalação das empresas do ramo agrícola e responsáveis pelo desenvolvimento do agronegócio. Por isso, nas análises que seguem, a necessidade de formação técnica e o diálogo institucional e/ou acadêmico com tais arranjos serão constantes, conforme ponderados por alguns dos entrevistados:

O Brasil é um país agrícola. Sem agricultura demoraríamos uns vinte e cinco, trinta anos para atingir o padrão americano de agricultura mecanizada, de alta tecnologia. As famílias de três, quatro pessoas operam dez mil hectares. De qualquer maneira, o técnico vai ter que estar lá orientando, dando o parecer técnico dele, atuando na produção, gerenciando isso. Nunca vai prescindir o técnico agrícola (Docente 12).

Pude perceber que há campo para o exercício da atividade do técnico agrícola, embora a nossa demanda tenha diminuído bastante. Entendo que haja uma necessidade de se estudar o porquê desse fato e posso dizer com certeza que, por meio de estudo, isso procede na nossa região, pelo menos [...]. Posso dizer que a necessidade desse técnico existe (Docente 13).

As mudanças sugeridas por estes entrevistados, sob esta análise, emanam do contexto da modernização do campo e das novas relações campo-cidade, podendo ser visualizadas nas regiões norte, sul e sudoeste goianas, cuja atividade econômica principal (a produção e comercialização de *commodities* agrícolas) é cercada pelas transformações provocadas pelo atual processo de globalização. Diante dessa problemática, o IF Goiano, sob a análise dos sujeitos entrevistados, vem procurando formar um quadro de profissionais qualificados que, sobretudo, esteja em sintonia com as ideias e os valores da propalada sociedade moderna e civilizada. Neste contexto de assimilação da modernização das relações da agricultura, a transmissão hierárquica do conhecimento é colocada como estratégia para manter o controle sobre as relações de trabalho na agricultura. Assim, deposita-se no ensino agrícola o caráter de instrumento formador dos indivíduos desejados pela dita sociedade moderna.

Como propõe Pierre Bourdieu, quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como lugar social de uma competição pela sua legitimidade, tanto mais a sua produção pode e deve orientar-se para a busca de distinções culturalmente pertinentes, isto é, busca de temas, objetos, estilos, técnicas dotadas de valor que fazem a distinção de seus membros no interior do campo. Desse modo, os sujeitos que o integra envolvem-se numa dialética de distinção cultural na qual são impostos limites de atuação de cada indivíduo colocando-os em diferentes posições sociais. Neste sentido, essa investigação propõe reconstruir o entrelace destas determinações, estando ciente das complexidades por elas criadas.

Até aqui esta tese vem considerando o “agrícola” mais na dimensão singular, com o intuito de generalizá-lo, porém o próprio estudo demonstrou que tal palavra, no que tange ao IF Goiano, é plural. Abrange o rural do *cowboy*, da “revolução verde”, dos movimentos sociais, o agrícola do agronegócio, do meio ambiente, da pesquisa de ponta, das agências de fomento, da biodiversidade entre outros. Vários “agrícolas” afloram no cotidiano da instituição. Mas não em toda ela.

Já foi dito, neste capítulo, que normalmente coexistem várias instituições dentro de uma mesma instituição. Assim é o IF Goiano, como bem mostrou esta tese. Futuramente, outras pesquisas prosseguirão à análise da sua trajetória. Como um relato não deixa de ser, em certa medida, um texto narrativo, deixemos para o próximo item a conclusão, a previsão de quais serão os protagonistas desta instituição e da formação por ela ofertada que ainda continuará sendo aperfeiçoada. No campo empírico, buscou-se compreender como essas modificações têm sido assimiladas e compreendidas pelos sujeitos em ação nas escolas que compõem esse Instituto Federal, e as análises demonstram que muitas das discussões empreendidas no meio acadêmico não encontram eco entre os docentes e até gestores — sujeitos desta pesquisa.

Dentre as análises, porém, encontram-se pistas para eventuais mudanças, a exemplo de alguns posicionamentos expressos nesta tese que revelam o quanto os sujeitos estão atentos. Mesmo que sejam em menor número, estes posicionamentos se apresentam como possibilidade de mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa acadêmica é árduo, mas muito enriquecedor. Percorrer esse caminho no campo da educação, na direção da modalidade de ensino agrícola remete-nos a um novo olhar, a uma nova perspectiva, mesmo que esse caminho já tenha sido percorrido outras vezes. A tese que se direcionou para o lugar da educação profissional agrícola a partir dos discursos expressados pelos agentes institucionais do IF Goiano (docentes, gestores) e um dirigente de outra instituição, compreende que as primeiras escolas profissionais criadas no Brasil e em Goiás têm, em suas trajetórias, a marca do assistencialismo, bem como a formação por meio do trabalho, preparando também o trabalhador rural com conhecimentos básicos sobre técnicas agrícolas que atendessem às novas relações e demandas do capital.

Devido ao grau de abrangência nos níveis do ensino, o Instituto Federal Goiano instituiu itinerários de formação que permitiram um diálogo diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva, combinando com as hipóteses de estudo lançadas no início desta análise, as quais indagavam se o instrumental conceitual adotado recortava novos objetos ou incorporava novos hábitos; e se a nova estruturação dessa instituição configura-se como um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico e dissociado da realidade; além de compreender a forma como a política educacional brasileira vem produzindo/implementando políticas e práticas no ensino técnico profissionalizante.

As análises trazidas pelos sujeitos entrevistados e o diálogo com as teorias que sustentam esta tese, permitem admitir que a educação profissional agrícola foi pensada, justamente, a partir da necessidade de se atender aos arranjos produtivos locais, uma das premissas dos Institutos Federais. Percebe-se, entretanto, o estranhamento diante do novo, onde grupos no âmbito da educação federal não tiveram alternativa senão atribuir sentido ao novo, por meio da memória discursiva, referente útil para qualquer analogia.

O novo caracterizado aqui na nomenclatura IF Goiano remeteu imediatamente ao antigo, denominado Cefet, por meio do interdiscurso, contrariando os planos do governo federal, que consistia justamente em apresentar uma nova identidade para a *Rede Federal*, com isso, o discurso era de uma nova realidade que estava se aproximando. Esta tese, cuja discussão está amparada no referencial teórico indicado e nas entrevistas com sujeitos

(amostra) que integram ou se relacionam institucionalmente com o IF Goiano, teve como finalidade captar, nos discursos, as representações que os sujeitos selecionados têm a respeito da formação técnica agrícola na Rede Federal em Goiás. Através das entrevistas e do diálogo teórico correlacionado ao nosso objeto de estudo, a tese atreve-se a apontar alguns desafios a serem superados: estas escolas com tradição na oferta de cursos profissionais de nível médio estariam preparadas para isso? Tem sido efetivo o apoio governamental para o oferecimento desses cursos superiores e até a pós-graduação, mantendo a qualidade daqueles que eram tradicionalmente oferecidos no nível médio?

Percebe-se que as disposições interiorizadas servem para impulsionar a atuação de tais sujeitos na modalidade de formação de trabalhadores e buscar para si uma melhor condição socioeconômica e profissional (rendimento, qualificação, titulação). A “opção” pela atuação no curso técnico consiste em uma estratégia aqui entendida como disposição realizada por meio de investimentos não somente econômicos e não necessariamente resultantes de um planejamento racional ou calculado.

Ao desvelar a educação profissional agrícola ofertada pelo IF Goiano, no que ela determina nas relações internas de um ou mais segmentos da sociedade (os trabalhadores rurais, agrícolas, camponeses), revela também o quanto as estruturas são determinadas por essas relações, isto é, são estruturadas. Vimos nas percepções dos sujeitos entrevistados que veem a qualificação profissional como uma atribuição do sujeito e que ela só se torna efetiva no jogo das relações sociais que se estabelecem entre o trabalhador, a instituição formadora, as empresas e o Estado — na forma de sua política econômica e social. Ou seja, uma visão mais próxima do que é chamado de qualificação profissional como relação social.

O trabalhador (gestor ou docente) do IF Goiano tem clareza destas relações. Para a maioria entrevistada, a qualificação profissional não depende apenas da instituição e nem apenas do sujeito trabalhador em formação no instituto, como querem fazer crer algumas ideias dominantes acerca da relação educação e trabalho. A identidade desta formação é uma discussão que já vem sendo realizada por muitos e há muito tempo. Os problemas não são novos. Talvez o novo seja a oportunidade de, num processo de contradição, construir a possibilidade dessa modalidade de ensino tornar-se uma “travessia” para novas formas de enfrentamento do processo de dominação que ele acaba reproduzindo. Se os problemas centrais da identidade do ensino agrícola estão relacionados principalmente ao seu princípio norteador é preciso o enfrentamento desta causa.

Discutir a relação estabelecida e o lugar do ensino agrícola na instituição, no cenário em que está inserido, se justifica por ele ser uma possibilidade de uma educação que se

aproxima daquilo que almejamos para os sujeitos que vivem do trabalho, sem tratá-la necessariamente de forma reducionista aos conhecimentos demandados pelo mundo do trabalho agropecuário especialmente. Constatamos que na década de 1990 e agora, nestes primeiros anos deste século XXI, a educação profissional é um dos temas bastante debatidos e estudados por pesquisadores da área da educação, principalmente no que tange à relação entre educação e trabalho. Tal fato pode ser considerado um fator positivo, pois não era uma temática de interesse da pesquisa educacional.

Como já constatado por diversos teóricos, as mudanças no mundo do trabalho com a reestruturação produtiva e conseqüentemente a acumulação flexível vêm difundindo o discurso de que é necessária uma formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências. Segundo tal discurso, isso irá proporcionar-lhes a possibilidade de acompanharem as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da atualidade.

O cuidado que se tem que ter é no acompanhamento destas mudanças, pois não se pode ignorá-las, mas resignificá-las para que a formação dessa categoria (a juventude) seja mais profunda, a fim de que seja dada a ela a condição de ir além das demandas impostas pela lógica do setor produtivo. O IF Goiano e as demais instituições organizadas em Goiás e no Brasil para esse fim não podem ficar subordinadas à lógica da produção, mas também não podem ignorar as exigências dela demandadas, tendo em vista que em contraposição às exigências por maior escolarização, mais qualificação e desenvolvimento de competências e habilidades, as reformas no campo educacional têm se encaminhado para a flexibilidade, adaptação, aligeiramento e superficialidade. Entendemos que é a partir desse cenário que devemos compreender os sentidos dos processos educativos e das reformas educacionais a ele vinculados.

O aspecto positivo constatado nos discursos dos sujeitos que integram o IF Goiano é o de se resgatar uma escola técnica para os que vivem do trabalho, buscando assegurar que ela não seja apenas uma cópia muitas vezes malfeita das escolas que têm como principal foco os jovens que vivem do trabalho. Mas uma escola que vislumbre uma identidade própria na qual os conhecimentos teóricos e práticos sejam elaborados na perspectiva da práxis, superando a dualidade existente daquelas que apenas preparam seus sujeitos para ingressar na universidade (formação superior) e a nossa escola que também prepara o sujeito para empregar-se no setor produtivo.

Isto podemos entender como uma contradição por dois motivos: o primeiro porque se o Estado vem incentivando que as redes, tanto federal como estaduais e privadas (Sistema S, principalmente), ampliem a oferta de cursos técnicos, ao mesmo tempo, não tem uma política

clara de formação, portanto, não há garantia de que teremos profissionais preparados e disponíveis para a inserção na atividade produtiva.

A segunda contradição, a nosso ver, é que se estamos construindo uma proposta de formação integral do trabalhador, ao mesmo tempo, temos propostas fragmentadas de formação dos profissionais que irão realizar este desafio. Uma escola não significa apenas o professor, o prédio, a fazenda, o laboratório, a atividade prática para integrar conhecimentos teóricos e práticos como práxis, é preciso que os ambientes formativos e os sujeitos da escola estejam preparados para sua materialização em bases consistentes, visualizando uma educação que supere a visão de projetos e programas que há muito tempo vem prevalecendo em nossa rede.

Posto isso, alega-se que a pergunta inicialmente formulada, que indagava a identidade da educação profissional agrícola à luz da constituição do IF Goiano, através das análises de sujeitos que o compõem, indicava a necessidade de aprofundar a análise particular de cada sujeito entrevistado, de modo a buscar compreender até que ponto a história de formação do trabalhador para arranjos produtivos agropecuários representa a base para exercer um contrapoder e não apenas adaptar-se às demandas do processo de reestruturação produtiva.

Nesta investigação, privilegiamos alguns conceitos da teoria de Pierre Bourdieu por estes se relacionarem à qualificação de jovens trabalhadores para o mundo rural/agrícola, procurando apreendê-los nas vivências e discursos dos sujeitos que interagem nos espaços escolares do IF Goiano, que em suas análises trazem como resposta, por exemplo, o notável crescimento do treinamento dentro das empresas e instituições, resultado de fatores como a incorporação de programas de desenvolvimento profissional.

Sob esta leitura, os sujeitos ora entrevistados sentem-se gratificados em poder contribuir para a formação técnica e o crescimento pessoal dos seus alunos. Sentem-se motivados e gratificados por perceber que os alunos avançam, se desenvolvem, e no final agradecem pelas transformações (no dizer de Bourdieu, uma mudança de *habitus*) conseguidas com ajuda da instituição e seus sujeitos educadores.

No contexto em análise, sentimos falta de ouvir dos sujeitos entrevistados – qual é a expectativa deles em relação à oferta do curso técnico em agropecuária. Gostaríamos de ter escutado se eles têm a compreensão de que nossos câmpus podem ser escolas que sejam emancipatórias, ou a expectativa é basicamente de preparar nossos técnicos/educandos a conseguir um “emprego”.

A idealização de uma escola que não vá atender apenas ao mercado de trabalho (ou mundo do trabalho, como diriam outros), mas que supere o conhecimento precarizado,

fragmentado, com participação efetiva dos trabalhadores e que possa atender às necessidades dos que vivem do trabalho é o desejo desta escrita e dos que nela se envolveram diretamente. Muito embora não seja recorrente no discurso dos sujeitos entrevistados a referida idealização.

No caso de Goiás, percebemos na voz (discurso) dos sujeitos entrevistados que os avanços ocorreram, mas que alguns obstáculos ainda estão presentes. É preciso então um olhar e uma intervenção mais direcionada aos obstáculos que foram explicitados no decorrer desta pesquisa, com a participação efetiva dos dirigentes e sujeitos da instituição (reitoria e câmpus) e do ente mantenedor (Governo Federal/MEC-Setec).

Feito isso, agora é agir para a concretização da missão estabelecida com a criação da instituição na adesão dos antigos Cefets de Rio Verde e Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres à Lei 11.892/2008. Os primeiros passos estão dados. Cabe agora a cada sujeito, agente ou ator social, que vive do trabalho ou da prática pedagógica desta instituição intensificar sua participação nos processos decisórios para superar os limites que são impostos por tantas forças e interesses na educação de jovens e adultos trabalhadores.

Não temos o sentimento de trabalho encerrado, pois trilhamos no doutoramento os caminhos inquietantes que nos levam à diversidade e à complexidade de questões entrelaçadas pela história, atores/sujeitos e processos sociais configurativos e estruturantes da educação profissional agrícola arranjada no IF Goiano. No tempo-espaço restante neste trabalho, torna-se indispensável tecermos as considerações que nos deixarão fios para os próximos pontos que delimitam os novos mapas, que certamente nos guiarão para os próximos desafios teóricos e metodológicos no campo da educação profissional e tecnológica, recentemente (re)construídos na tessitura sociocultural brasileira.

Particularmente nos detivemos sobre os processos identitários de uma categoria que, há cerca de quinze anos, era tratada pelas políticas de profissionalização como “instrutores” de técnicos responsáveis por reproduzir a triste situação (lati)fundiária brasileira através das práticas agrícolas conservadoras. Ao longo dos últimos três anos, buscamos mobilizar vários olhares sobre os principais aspectos relacionados com a pergunta que deu arranque a esta tese. Não temos dúvidas, entretanto, de que o percurso realizado, mesmo que possa não ter conduzido à construção de conhecimentos a princípio relevante para as ciências sociais, foi fundamental na formação de um pesquisador teoricamente mais estável, politicamente comprometido e pessoalmente mais satisfeito.

Em todo esse tempo, à medida que a tese era por nós construída, também ela nos construía em um processo dinâmico onde pesquisador e obra foram, não sem traumas, tensões

e angústias, revelados com a marca da incompletude que acompanha a construção do conhecimento e dos próprios seres humanos. Além disso, e buscando responder aos objetivos propostos em nosso plano de estudo, acreditamos ser possível fazer algumas afirmações quanto à preparação para o trabalho no âmbito do mundo do trabalho agrícola e no interior da escola de formação técnica e tecnológica na comunidade investigada.

Nossa compreensão, a partir do estudo realizado, é que a formação deve resultar de um projeto que articule docência, as ciências da educação e o mundo do trabalho, construído nos espaços de contradição do sistema capitalista, para dessa forma, resgatar as relações entre parte e totalidade, teoria e prática. Trata-se de desenvolver uma educação que permita superar o reducionismo do viés pragmático que reforça e naturaliza o dualismo entre o geral e o específico, o pedagógico e o científico, a teoria e a prática. Portanto, uma concepção de educação que questione os pressupostos epistemológicos hegemônicos no campo das políticas educacionais e, conseqüentemente, no campo da formação, e que se contraponha às perspectivas pragmáticas, reiteradas ao longo de nossa história educacional.

Referências

AB'SABER, A. N. *Os domínios morfoclimáticos da América do Sul*. São Paulo: Instituto de Geografia da USP, 1977.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

_____. *A Dialética do trabalho*. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARATA, A. M. *Luzes nas sombras: a ação da maçonaria brasileira (1870-1910)*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

BERNARDES, C. *Jurubatuba*. Goiânia: ICBC - Biblioteca Clássica Goiana, 2006.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre sociologia de P. Bourdieu*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, B. G. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960*. Goiânia: UFG, 2000.

BOURDIEU, P. "Textos de Pierre Bourdieu: Esboço de uma teoria da prática". In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Trad.: Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994.

_____; BOLTANSKI, L. "O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução". In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. M. *Pierre Bourdieu, escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; WACQUANT, L. "O imperialismo da razão neoliberal". *Revista Possibilidades*. Ano 1, nº. 1, jul/set. 2004. Trad. Teresa Van Acker.

_____. *Coisas ditas*. Trad.: Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. 6. ed. Trad.: M. Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *O Poder Simbólico*. 11. ed. Trad.: F. Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

BOSI, E. *Memória e sociedade* - lembranças de velhos. 4. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, C. R.; RAMALHO, J. R. *Campesinato Goiano*. Goiânia: Editora da UFG, 1986.

BRASIL. *Decreto nº. 2. 208 de 1997*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. Decreto Lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Pronatec*, Brasília, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L12513.htm> Acesso em: 06 mar. 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº. 9.394 de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 06 mar. 2013.

_____. *Lei nº. 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892>. Acesso em: 06 mar. 2013.

_____. *Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas*. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002318.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. MEC/Setec. *Concepção e diretrizes* – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: SETEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. SETEC - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano. *PDI 2009-2013*. 2009. Disponível em: <http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/2009/10/PDI-IFGoiano.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. Ministério da Saúde. *Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde/MS Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos*. Diário Oficial da União, 10 de outubro de 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm>

_____. *Projeto Lei n. 1.416*. Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás. Diário do Congresso Nacional, Rio de Janeiro, 22 nov. 1951. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. Decreto-Lei n.º 9.613/1946. Diário do Congresso Nacional, Rio de Janeiro, 22 nov. 1951. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. *Relatório de Gestão do Instituto Federal Goiano, 2012*. Disponível em: <<http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/2013/04/relatoriodegestao12.pdf>> Acesso em 12 jun. 2013.

CARVALHO, M. A. de. “Técnico agrícola: peão melhorado?”. 2012. *Tese* (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - GO, 2012.

CHAUL, N. F. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.

CIAVATTA, M. R. “Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália”. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CUNHA, L. A. *A Universidade Reformada*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Unesp; Brasília; Flacso, 2000.

_____. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Autêntica, 2011.

ESTEVAM, L. A. “O tempo de transformação – estrutura e dinâmica na formação econômica de Goiás”. 1997. 363f. *Tese* (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FAORO, R. “A Questão Nacional: a modernização”. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, 6 (14), 1992.

FIGUEIRA, R. R. *Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. “Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional”. In: GENTILLI, P. *Pedagogia da exclusão*. São Paulo: Vozes, 1995.

_____. *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção estudos culturais em educação).

_____. G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GAIO, D. M. “A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID”. 2008. 162f. *Dissertação* (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GENTILI, P. (Org.): *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JR., P. *História da educação*. São Paulo, Cortez, 1990.

GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere*. 3. ed. Trad. Noênio Spínola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAZIANO NETO, F. *Questão Agrária e Ecologia: crítica da moderna agricultura*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a modernidade*. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

_____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios - Suplemento sobre educação profissional e aspectos complementares da educação de jovens e adultos: PNAD*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

KUENZER, A. Z. “Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos”. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: INEP, 2008.

_____. “As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão”. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J. de S. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENDONÇA, S. R. *Agronomia e Poder*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

_____. “Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo (1930-1950)”. *Anais do VII Congresso Latino americano de Sociologia Rural*. Quito: ALASRO-FLACSO, 2006.

MICELI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil [1920-1945]*. São Paulo: Difel, 1979.

MOURA, D. H. “Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração”. *Holos*, Ano 23, vol. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

NEVES, L. M. W; FERNANDES, R. R. “Política Neoliberal e Educação Superior”. In.: NEVES, L. M. W. *O empresariamento da educação*. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NOGUEIRA, C. M; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação e Sociedade*, [campinas], n. 78, p.15-36, abril 2002. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 19 março 2013.

OLIVEIRA, J. F. de; PESSOA, J. de M. (Orgs.) *Pesquisar com Bourdieu*. Goiânia: Cânone Editorial, 2013.

ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Tradução: Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PEDROSO, I. L. P. B; GOBBI, W. A. O; CLEPS JÚNIOR, J.; PESSOA, V. L. S. “Modernização e Agronegócio: as transformações socioeconômicas recentes em Rio Verde (GO)”, In: II Encontro Regional dos Povos do Cerrado. 2004. ANAIS. Pirapora: Unimontes, 2004 (CD ROM).

PESSOA, J. de M. *A Revanche Camponesa*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

_____. “Sertão-Saber: aprender e ensinar na literatura goiana”, *Universidade e Sociedade*, ano VI n. 11, São Paulo, junho, 1996, p.163-167.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

QUEIROZ, M. I. P. de. “O coronelismo numa interpretação sociológica”. In: FAUSTO, B. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: Difel, 1975.

_____. “Relatos orais: do indizível ao dizível”. In: VON SIMSON, O. (Org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5.

RAMOS, H. de C. *Tropas e boiadas*. 8 ed. Goiânia: UFG/AGEPEL, 2001.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

ROSA, G. *Grande Sertão: Veredas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1993.

SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico-científico informacional*. 5. ed. São Paulo: Ed. Edusp, 2008.

_____; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro & São Paulo: Ed. Record, 2001.

SAVIANI, D. *As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*. Campinas, Histedbr, 2005.

_____. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2007-n34-v12>

SEVERINO, A. J. “Fundamentos Ético-políticos da Educação no Brasil de Hoje”. In: LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W (Orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2005.

SILVA, J. G, da “As representações empresariais da agricultura brasileira moderna: as disputas na transição para a democracia”. *Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Economia Rural*. Campinas, 1991.

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 Desenvolvimento Agricultura e Sociedade), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2003.

YANNOULAS, S. C; SOARES, K. J. “Educação e qualificação para o trabalho – convergências e divergências entre as políticas de educação e as de trabalho”. Brasília, FLASCO, 2009. Disponível em: http://www.flasco.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/Silvia_Yannoulas.pdf

WANDERLEY, M. de N. B. "A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – O rural como espaço singular e coletivo”. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, nº. 15, outubro, 2000.

ANEXO

LEI Nº. 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do *caput* deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2o No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3o Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3o A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei no 11.184, de 7 de outubro de 2005.

Art. 4o As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5o Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
- XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;
- XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
- XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina; Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;
- XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

- XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;
- XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;
- XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;
- XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;
- XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;
- XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;
- XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;
- XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;
- XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;
- XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;
- XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;
- XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;
- XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;
- XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;
- XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1o As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2o A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da nova instituição.

§ 3o A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4o As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5o A relação dos *campi* que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6o Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das

potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

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 a 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, sobretudo 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.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do *caput* do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no *caput* deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no *caput* deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1o As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2o O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos **campi** que integram o Instituto Federal.

§ 3o O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4o O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1o Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

§ 2o A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1o Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2o O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3o Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os *campi* serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1o Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do *campus* os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2o O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1o deste artigo.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter *pro tempore*, com a incumbência de promover, no prazo

máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano

de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1o Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em *campus* de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter *pro tempore*, o cargo de Diretor-Geral do respectivo *campus*.

§ 2o Nos *campi* em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter *pro tempore*, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1o do art. 13 desta Lei.

§ 3o O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor *Pro-Tempore* do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral *Pro-Tempore* do *Campus*, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1o Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2o A mudança de lotação de servidores entre diferentes *campi* de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. 36 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei no 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica.

"Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas- FG-2.

"Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

"Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, *Fernando Haddad e Paulo Bernardo Silva*

Anexo I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais Instituição
Sede da Reitoria

Instituto Federal do Acre, Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas, Maceió
Instituto Federal do Amapá, Macapá
Instituto Federal do Amazonas, Manaus
Instituto Federal da Bahia, Salvador
Instituto Federal Baiano, Salvador
Instituto Federal de Brasília, Brasília
Instituto Federal do Ceará, Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória
Instituto Federal de Goiás, Goiânia
Instituto Federal Goiano, Goiânia
Instituto Federal do Maranhão, São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande
Instituto Federal do Pará, Belém
Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco, Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Petrolina
Instituto Federal do Piauí, Teresina
Instituto Federal do Paraná, Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha, Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas
Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho
Instituto Federal de Roraima, Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis

Instituto Federal Catarinense, Blumenau

Instituto Federal de São Paulo, São Paulo

Instituto Federal de Sergipe, Aracaju

Instituto Federal do Tocantins, Palmas

Anexo II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada Instituto Federal

Colégio Técnico Universitário – UFJF - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF - Instituto Federal do Rio de Janeiro

Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges – UFF - Instituto Federal Fluminense

Escola Técnica – UFPR – Instituto Federal do Paraná

Escola Técnica - UFRGS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC – Instituto Federal Catarinense

Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC – Instituto Federal Catarinense

Anexo III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - UFRR

Colégio Universitário da UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Escola Técnica de Artes da UFAL - Universidade Federal de Alagoas

Colégio Técnico da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Escola Técnica de Saúde da UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV - Universidade Federal de Viçosa

Escola de Música da UFP - Universidade Federal do Pará

Escola de Teatro e Dança da UFP - Universidade Federal do Pará

Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Escola Técnica de Saúde da UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Colégio Agrícola de Floriano da UFPI - Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Teresina da UFPI - Universidade Federal do Piauí
Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI - Universidade Federal do Piauí
Colégio Técnico da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Escola Agrícola de Jundiá da UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Enfermagem de Natal da UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música da UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria - Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria Universidade Federal de Santa Maria

APÊNDICES

A) Roteiros de entrevistas

- i) gestor;
- ii) docente;
- iii) gestor – pró-reitor de ensino
- iv) sujeito externo – gestor de instituição da Rede Federal.

i) Gestor

- a) Identificação: nome (apenas para efeito de registro interno. Será garantido o anonimato na tese); Formação (graduação, pós-graduação); Cargo que desempenha atualmente; Detalhes da experiência como gestor na educação profissional: onde exerce ou exerceu função gestora na educação profissional agrícola em Goiás;
- b) Desde quando exerce ou exerceu função gestora na educação profissional agrícola em Goiás?
- c) Sobre a constituição do IF Goiano: como surgiu o movimento de constituição do IF Goiano? Quem participava do movimento?
- d) Tinha participação da sociedade civil não-organizada? Tinha outras instituições, entidades ou organizações envolvidas?
- e) Onde o movimento se reunia? Poderíamos falar de alguma liderança nesse movimento? Quem era a liderança desse movimento? Como era a mobilização desse grupo?
- f) Qual a sua percepção em relação à posição/lugar do curso técnico agrícola antes da *Ifetização* e atualmente?
- g) Neste novo cenário de formação e qualificação de jovens trabalhadores, há lugar para o curso técnico agrícola?
- h) Como gestor desta instituição, qual sua percepção em relação à posição/opinião dos sujeitos que integram o IF Goiano neste novo cenário de formação e qualificação de jovens trabalhadores?
- i) Algum aspecto específico da reorganização promovida pela *Lei n.º 11.892/2008* chegou a encontrar resistência à sua efetivação em alguma escola/câmpus? Ou algum dos segmentos (professores, funcionários ou alunos)?
- j) Que reações ou manifestações da comunidade externa têm sido percebidas a respeito das reconfigurações recentes (*Lei n.º 11.892/2008*)?

- k) Houve algum acompanhamento, mediação ou gestão externa por parte da Setec (MEC) durante o processo de transição- de antigos Cefets e Escola Agrotécnica para IF Goiano?
- l) Em sua opinião, que imagem a escola/câmpus/instituto ocupa no cenário da educação profissional agrícola no Estado de Goiás?
- m) É possível indicar lideranças (políticas, empresariais, sindicais etc.) que tiveram sua formação na área agrícola, no IF Goiano?
- n) Qual relação da instituição com o setor produtivo agrícola goiano e como ela acompanha e dialoga com as mudanças no mundo do trabalho?
- o) Que avaliação faz sobre o desempenho da instituição/câmpus que dirige junto aos arranjos produtivos agrícolas regionais? Como você tem acesso a esta avaliação?
- p) Fique à vontade para falar a respeito de mais alguma coisa que o (a) senhor (a) considere relevante no período de sua gestão de câmpus ou Reitoria.

ii) Docente

- a) Identificação – nome (apenas para efeito de registro. Será garantido o anonimato na tese); Formação (graduação, pós-graduação); Disciplina (s) que leciona atualmente. Detalhes da experiência na educação profissional: onde e desde quando exerce ou exerceu função docente na educação profissional agrícola.
- b) Sobre o técnico em agropecuária – sentidos atribuídos pelos docentes: Qual o lugar do curso técnico em agropecuária na nova configuração da Educação profissional e tecnológica estabelecida com a constituição do IF Goiano?
- c) Como os sujeitos que integram o IF Goiano têm se posicionado neste novo cenário de formação e qualificação de jovens trabalhadores?
- d) “O técnico agrícola de hoje deve ser formado para atuar em grandes e médias propriedades, bem como na agricultura familiar”. Com qual modelo de formação técnica, o IF Goiano mais se aproxima? Por quê?
- e) Que competências e habilidades você considera mais importantes na formação do técnico agrícola dada pelo IF Goiano?
- f) Olhando sua prática pedagógica/opção teórico-metodológica e o projeto do curso, que tipo de homem o curso técnico em agropecuária ministrado no IF Goiano busca formar? Que tipo de atividade, disciplina e/ou metodologia garantiriam este modelo de formação?

- g) Você concorda com o que está proposto no projeto e na prática do curso? Justifique sua resposta.
- h) Qual a percepção em relação à posição/lugar do Curso Técnico Agrícola antes da Ifetização e atualmente?
- i) Neste novo cenário de formação e qualificação de jovens trabalhadores, há lugar para o curso técnico agrícola?
- j) Fique à vontade para falar a respeito de mais alguma consideração que entender relevante.

iii) Gestor – Pró-reitor de ensino

- a) Identificação – Detalhes da experiência na educação profissional: onde e desde quando exerce ou exerceu função dirigente na educação profissional agrícola.
- b) Sobre a formação em agropecuária na estrutura do IF Goiano: Quais providências foram tomadas pelo IF Goiano para adequar-se à reconfiguração institucional determinada pela Lei nº. 11.892/2008?
- c) Como se deu o processo de construção do novo Projeto Pedagógico da instituição a partir da unificação promovida pela Lei nº. 11.892/2008?
- d) Quais segmentos da comunidade escolar estiveram envolvidos neste processo?
- e) Como gestor da instituição, qual sua percepção em relação à posição/opinião dos sujeitos que integram o IF Goiano neste novo cenário de formação e qualificação de jovens trabalhadores?
- f) Algum aspecto específico da reorganização promovida pela *Lei nº. 11.892/2008* chegou a encontrar resistência à sua efetivação em alguma escola/câmpus? Ou algum dos segmentos (professores, funcionários ou alunos)?
- g) Face à expansão do ensino profissionalizante e tecnológico verificada nos indicadores nacionais, há riscos de se priorizar os bacharelados, licenciaturas, cursos superiores tecnológicos e pós-graduação em detrimento da formação técnica de nível médio?
- h) Quais os impactos mais profundos da constituição do IF Goiano no planejamento e na administração pedagógica?
- i) Comparando o curso técnico em agropecuária no IF Goiano antes e após as recentes alterações, que análise você faz quanto à formação do profissional preconizada nesses dois momentos?

- j) Em sua opinião, qual o lema (frase, fragmento, ideia) que melhor traduz a formação técnica agrícola ministrada no IF Goiano na atualidade?
- k) Fique à vontade para falar a respeito de mais alguma consideração que entender relevante.

iv) Sujeito externo – gestor de outra instituição da Rede Federal

- a) Identificação:
- b) Sobre a constituição do IF Goiás e IF Goiano: Como surgiu o movimento de constituição destas instituições?
- c) Quem participava do movimento?
- d) Tinha participação da sociedade civil não organizada?
- e) Tinham outras instituições, entidades ou organizações envolvidas?
- f) Em face da expansão do ensino profissionalizante e tecnológico verificado nos indicadores, de seiscentos mil para um milhão e quatrocentas mil matrículas públicas em 2014, meta estimada pelo Governo Federal, há risco de se priorizar bacharelados, licenciaturas, cursos superiores tecnológicos e pós-graduação em detrimento da formação técnica de nível médio?
- g) Neste novo cenário de formação e qualificação de jovens trabalhadores, há lugar para o curso técnico agrícola?
- h) Algum aspecto específico da reorganização promovida pela *Lei nº. 11.892/2008* chegou a encontrar resistência à sua efetivação em alguma escola/câmpus? Ou algum dos segmentos de sua instituição?
- i) Que reações ou manifestações da comunidade externa têm sido percebidas a respeito dessas reconfigurações recentes (*Lei nº. 11.892/2008*)?
- j) Houve algum acompanhamento, mediação ou gestão externa por parte da Setec (MEC) durante o processo de transição – de antigos Cefets e Escola Agrotécnica para Instituto Federal?
- k) Em sua opinião, que imagem a escola/câmpus/instituto que dirige ocupa no cenário da educação profissional no Estado de Goiás?
- l) Qual lugar do curso técnico em agropecuária na nova configuração da educação profissional, estabelecido com a constituição dos Institutos Federais?
- m) Fique à vontade para falar a respeito de mais alguma coisa que o (a) senhor (a) considere relevante no contexto desta pesquisa.

B) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução nº 196/96, Conselho Nacional de Saúde).

O (a) sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa sobre: “a educação profissional agrícola na Rede Federal em Goiás”, de responsabilidade do pesquisador José Carlos Moreira de Souza (IF Goiano), orientado pela Profa. Dra. Maria Margarida Machado (FE/UFG), do curso de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es) responsável(is). Em caso de dúvida sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano, endereço: Rodovia Geraldo Silva Nascimento, km 2,5, s/n. Cep: 75790-000, Urutaí-GO.

Sobre a pesquisa: buscar-se-á nesta pesquisa evidenciar os sentidos e representações que permeiam o imaginário e a prática dos atores sociais (gestores, docentes e agentes governamentais) envolvidos na dinâmica da educação profissional agrícola no estado de Goiás, bem como apreender a articulação por parte de tais atores na avaliação da pertinência, eficiência e eficácia das políticas de formação e qualificação de trabalhadores para os arranjos produtivos agrícolas. Utilizar-se-á os fundamentos metodológicos da pesquisa qualitativa (entrevistas e análise documental), aliada a um referencial teórico que irá orientar a coleta e análise dos dados, onde serão priorizados os discursos e as representações que os agentes institucionais envolvidos têm construídos a respeito das práticas, contribuições e interesses que permeiam a oferta da educação profissional de cunho agrícola no estado de Goiás.

Os objetivos da pesquisa são: a) Fazer levantamento histórico, sociológico e político da constituição da rede federal de ensino profissional agrícola no estado de Goiás; b) Apreender, através da historiografia, quais conhecimentos, valores e habilidades têm sido considerados os mais adequados e legitimados para a formação dos técnicos agrícolas ao longo da existência dos Câmpus de Ceres, Rio Verde e Urutaí; c) Evidenciar no discurso dos entrevistados, os sentidos e representações que permeiam o imaginário dos atores sociais envolvidos na oferta da educação profissional agrícola no Estado de Goiás; e d) Identificar no discurso dos entrevistados e documentação coletada, as transformações geradas pela oferta de

ensino técnico profissionalizante na área agrícola para no contexto local/regional desvelando em que medida a oferta de educação profissional técnica agrícola contribuiu para o desenvolvimento do Estado de Goiás.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista. A entrevista será gravada em MP3 para posterior transcrição – que será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período.

O (a) Senhor (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação, especialmente no que tange à Educação Profissional.