

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

**MARIA APARECIDA COLARES MENDES**

**RACIONALIDADES, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO RURAL:  
A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO NORTE DE MINAS GERAIS**

**Porto Alegre**

**2013**

**MARIA APARECIDA COLARES MENDES**

**RACIONALIDADES, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO RURAL:  
A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO NORTE DE MINAS GERAIS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Rural.

Orientador: Professor Doutor Ivaldo Gehlen.

**Série PGDR/DINTER – Tese n.º 04**

**Porto Alegre**

**2013**

## CIP - Catalogação na Publicação

Mendes, Maria Aparecida Colares  
Racionalidades, cidadania e desenvolvimento rural  
: a formação do técnico em agropecuária no norte de  
Minas Gerais / Maria Aparecida Colares Mendes. --  
2013.  
268 f.

Orientador: Ivaldo Gehlen.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas,  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural,  
Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Racionalidades. 2. Cidadania. 3. Formação do  
técnico em agropecuária. 4. Desenvolvimento rural.  
5. Educação profissional. I. Gehlen, Ivaldo, orient.  
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**MARIA APARECIDA COLARES MENDES**

**RACIONALIDADES, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO RURAL:  
A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO NORTE DE MINAS GERAIS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 18 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Ivaldo Gehlen (Orientador – Presidente)  
PGDR/UFRGS

---

Dra. Silvana Maria Gritti  
UNIPAMPA

---

Prof. Dr. João Armando Dessimon Machado  
PGDR/UFRGS

---

Prof. Dr. Alexandre Silva Vírginio  
UFRGS

---

Prof. Dra. Gisele Martins Guimarães  
UERGS

*A minha mãe, uma terna e eterna inspiração.  
A meu marido, Carlos Ernesto (meu Carlinhos), grande companheiro e grande amor.  
A Maria Isabel Figueiredo Sobreira, Baby, presença marcante em minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo financiamento.

Ao IFNMG, pela confiança.

Ao PGDR/UFRGS, pela oportunidade.

A meus filhos, André e Caio, pela força e incentivo.

Ao orientador Professor Ivaldo Gehlen, pelo apoio e contribuição imprescindíveis nesse processo.

À professora Adriana Regina Corrent pela determinação e pelo apoio.

Aos professores, egressos e estudantes do curso técnico em Agropecuária participantes deste estudo, pela disposição e acolhimento.

Aos colegas e amigos do Dinter: Ana, Roberto, João, Kleber, Ronaldo, Vilson, Valkennedy, Cláudio, Marilze, André e Terezita.

A Ana Alves Neta que não me deixou desistir, por acreditar na bênção que representava este doutoramento e me incentivou exaustivamente.

Ao professor Everton Lopes Guimarães, pela contribuição e pela força.

A minha família, pelo incentivo e por acreditar em mim, em especial Dorinha, Clarice e Loreca.

Aos amigos queridos, pela força, em especial Juliana, Luiz, Cida Melo, Mônica Amorim e a Tânia Brandão que faz uma falta imensa em minha vida.

Aos amigos da PROEN/IFNMG, Valesca, Daniela, Ana Cecília, Aline, Ailse, Edilene, Antônia, Elmer, Toninho e Ramony, pela parceria e estímulo.

A todos os professores e funcionários do PGDR, pela acolhida e pelo carinho.

A Marlene, pelo carinho e pela atenção.

À professora Rosane Bastos, pelo zelo e pelo incentivo.

Aos amigos/irmãos do Residencial Jary Apart Hotel: Pedro, Lisee, Adriana, Lourdes, Lidiane, Ângelo e Rafael; sem o apoio de vocês, eu não teria resistido.

A Maria Odília e a Jaque, pelo carinho e pela alegria.

Aos servidores do *Campus* Januária, pela acolhida, em especial Vanusa, Iza Manuela, Elza e Cláudio.

A Welington Silva e Tawana Teles, pelo o apoio e disponibilidade.

Da experiência pessoal como refugiada.

*A de quem perdeu o lar e, com ele, a familiaridade da vida cotidiana, perdeu a profissão e, dessa maneira, a segurança de ter alguma utilidade no mundo, perdeu o uso da língua materna e, com essa privação, a naturalidade das reações, a simplicidade dos gestos e a expressão espontânea dos sentimentos (ARENDETT, 1978, p. 55-56).*

## RESUMO

A tese aqui apresentada trata da formação do Técnico em Agropecuária ofertada pela rede federal de ensino. Foram propostas como questões: a educação profissional Técnica Agropecuária das instituições federais pesquisadas provocou/provoca transformações sociais (econômicas e culturais) regionais? A educação profissional Técnica Agropecuária oferecida nestas instituições tem contribuído para a ampliação da cidadania e para as mudanças tecnológicas regionais? Buscou-se analisar a educação profissional Técnica Agropecuária na perspectiva da ampliação da cidadania, frente às transformações sociais (econômicas e culturais regionais) e às mudanças tecnológicas. Definiram-se duas hipóteses que auxiliaram o estudo. A primeira: as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos de formação profissional em nível médio integrada ao curso Técnico em Agropecuária denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista; e a segunda: a educação profissional em nível médio integrada ao curso Técnico em Agropecuária favorece uma formação crítica e transformadora que resulta na ampliação da cidadania. Tem como conceitos analíticos: racionalidades e cidadania, que serviram para a definição das categorias de análise. Com a intenção de fundamentar tais conceitos, abordaram-se: as teorias da educação, tratadas aqui como racionalidades conceituais e, ainda, formação profissional e trabalho. E permeando a análise, destaca-se o desenvolvimento rural, como um ponto de circularidade da tese. Vários autores auxiliaram o universo teórico: Paulo Freire, com a discussão sobre educação e cidadania, Amartya Sen, nas análises sobre desenvolvimento rural e cidadania; Hannah Arendt, nas discussões sobre cidadania, liberdade e participação; Max Weber, no plano metodológico e nos conceitos de ação social e racionalidade, em específico, dominação e poder. Optou-se por uma abordagem qualitativa. Os procedimentos de coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas, sessão temática de grupo focal e análise de questionários. No plano de análise, utilizou-se o programa Nvivo 8.0, que deu suporte para a sistematização dos dados. Conforme análise realizada, a primeira hipótese, em relação à presença da racionalidade reprodutivista no processo de formação, foi parcialmente confirmada, pois se percebe que, apesar de confirmarem-se traços reprodutivistas na formação do Técnico em Agropecuária, localizam-se, também, focos de resistência e que representam ações transformadoras, principalmente em relação à atuação do formador. Quanto à segunda hipótese, que se refere à ampliação da cidadania, confirma-se também parcialmente, faz-se necessária a construção de uma cidadania plena e emancipada, comprometida com um projeto de participação coletiva, pois a formação ainda apresenta sinais de uma racionalidade individualista e competitiva, vinculada aos ditames da racionalidade capitalista. Em relação à questão do estudo, verificou-se que a educação profissional Técnica Agropecuária das instituições federais pesquisadas historicamente provocou, e ainda provoca, transformações sociais (econômicas e culturais) regionais, pois possibilitou, no geral, uma formação sólida aos técnicos, expandiu o desenvolvimento tecnológico rural/regional, favorecendo a elevação da escolaridade e a inserção dos jovens no mundo do trabalho, provocando, assim, mudanças substanciais no desenvolvimento agropecuário do norte de Minas Gerais.

**Palavras-chave:** Racionalidades. Cidadania. Formação do técnico em agropecuária.



## ABSTRACT

This thesis deals with the Agricultural Technician's education offered by the federal institution of learning. Questions were proposed: Does the Agricultural technician's education of the federal institutions studied caused/cause regional social change (economic and cultural)? Does the Agricultural technician's education offered in these institutions have contributed to the expansion of the citizenship and for the regional technological changes? We sought to analyze the Agricultural technician's education in view of the citizenship expansion in the face of social (economic, regional and cultural) change and technological changes. Two hypotheses were defined for this study. The first was that the rationales expressed in the pedagogical projects of professional education for high school level integrated to the Agricultural Technician course denote a technicist and a reproductivist conception. The second was that professional education for high school level integrated to the Agricultural Technician course favors a critical and transformative education that results in the citizenship enhancement. It has analytical concepts such as rationality and citizenship which served to define the analysis categories. With the intention to support such concepts we approached education theories treated here as concept rationales and also professional and work education. And permeating the analysis, there is the rural development as a circularity point of this work. Several authors composed the theoretical universe: Paulo Freire, with the discussion on education and citizenship, Amartya Sen in analyses of rural development and citizenship; Hannah Arendt in discussions about citizenship, freedom and participation, Max Weber in the methodological plan and in the social action and rationality concepts and in particular, dominance and power. We chose a qualitative approach. The procedures for data collection were semi-structured interviews, focal group theme session and questionnaire analysis. The program Nvivo 8.0 was used in the analysis to support the data systematization. According to the analysis, the first hypothesis regarding the presence of reproductivist rationality in the training process was partially confirmed as one realizes that despite confirming reproductivist traces in the education of the Agricultural Technician, resistance focuses may be also located and represent transformative actions, especially regarding the teacher's role. The second hypothesis which refers to the citizenship expansion is also confirmed in part, to build a full and emancipated citizenship is necessary committed to a project of collective participation because education still shows signs of an individualistic and competitive rationality linked to the dictates of capitalist rationality. Regarding the question of the study, it was found that the Agricultural technician's professional education of federal institutions studied caused historically and still causes regional and social (economic and cultural) changes because on the whole, it enabled a solid education to technicians, expanded rural / regional technological development favoring increased schooling and integration of young people in the work market thereby causing substantial changes in agricultural development in the north of Minas Gerais.

**Keywords:** Rationality. Citizenship. Agricultural technician education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Minas Gerais com as regiões atendidas pelo IFNMG.....	19
Figura 2 - Mapa de Minas Gerais e a localização das Unidades Federais <i>locus</i> da pesquisa no norte de Minas.....	21
Figura 3 - Modelo analítico do universo teórico da pesquisa .....	26
Figura 4 - Escola de Aprendizes e Artífices de Campos no Rio de Janeiro.....	66
Figura 5 - Mapa da mesorregião do norte de Minas Gerais e suas microrregiões.....	93
Figura 6 - Região de abrangência do IFNMG .....	107
Figura 7 - <i>Campus</i> Salinas do IFNMG .....	109
Figura 8 - <i>Campus</i> Januária do IFNMG .....	112
Figura 9 - Instituto de Ciências Agrárias de Montes Claros (ICA)/UFMG .....	116
Figura 10 - Períodos históricos das políticas da educação profissional no Brasil	123
Figura 11 - Modelo analítico da circularidade entre as subcategorias e a cidadania.....	181
Figura 12 - Modelo analítico da circularidade entre os conceitos analíticos.....	210
Figura 13 - Modelo analítico da construção teórica / Racionalidade Conceitual	214
Figura 14 - Modelo analítico da circularidade da cidadania na formação do Técnico em Agropecuária.....	219
Figura 15 - Modelo analítico para construção da cidadania plena e emancipada .....	225

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referências para organização da coleta de dados e do plano de análise.....	27
Quadro 2 - Entrevistas realizadas .....	29
Quadro 3 - Codificação dos sujeitos da pesquisa .....	34
Quadro 4 - Linha do Tempo do IFNMG .....	106
Quadro 5 - Propostas para reestruturação do curso Técnico em Agropecuária..	126
Quadro 6 - Profissão e escolaridade dos pais dos participantes do grupo focal.	159
Quadro 7 - Orientação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para organização da proposta curricular do curso Técnico em Agropecuária.....	167
Quadro 8 - Vantagens e dificuldades ao cursar o Técnico em Agropecuária articulado ao ensino médio .....	168
Quadro 9 - Concepções relativas à relação teoria/prática, reprodução, transformação.....	174
Quadro 10 – Concepções dos paradoxos entre reprodução e transformação...	177
Quadro 11 - A incidência das referências relativas à categoria Cidadania e subcategorias .....	181
Quadro 12 - Concepções relativas à autonomia .....	189
Quadro 13- Concepções relativas à elevação da escolaridade .....	192
Quadro 14 - Expectativa dos estudantes após a formação.....	194
Quadro 15 - Possibilidades profissionais, segundo os estudantes, após a formação .....	194
Quadro 16 - Concepções relativas à inserção no mundo de trabalho .....	197
Quadro 17 - Concepções relativas à participação .....	201
Quadro 18 - Concepções relativas à categoria Cidadania .....	204

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação  
AIE - Aparelho Ideológico de Estado  
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
BNB - Banco do Nordeste do Brasil  
CEF – Conselho Federal de Educação  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CNI – Confederação Nacional das Indústrias  
COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agrícola  
CONCEFET - Conselho dos Centros Federais de Educação Tecnológica  
CONDAF - Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais  
CONDETUF - Conselho das Escolas Técnicas das Universidades Federais  
CONDITEC - Conselho das Escolas Técnicas Federais  
CREA - Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia  
EAF – Escola Agrotécnica Federal  
EAFJ - Escola Agrotécnica Federal de Januária  
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
EPAMIG - Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais  
FINOR - Fundo de Investimento no Nordeste  
FISSET - Fundo de Investimentos Setoriais  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICA – Instituto de Ciências Agrárias  
IDH - Índices de Desenvolvimento Humano  
IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais  
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
IGAM - Instituto Mineiro de Gestão das Águas  
IMA – Instituto Mineiro de Agropecuária  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação  
NCA – Núcleo de Ciências Agrárias  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PIB – Produto Interno Bruto  
PIR - Plano de Implantação da Reforma  
PL – Projeto de Lei  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PP - Primário Profissional  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
QI - Quociente de Inteligência  
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SEAVE - Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário  
SECOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SINTAMIG - Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Minas Gerais  
SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica  
SS - Secundário Superior  
SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UNEDs - Unidades de Ensino Descentralizadas  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
USAID - *United States Agency for International Development*  
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM TEÓRICA</b> .....	37
2.1 Situando a educação .....	44
2.1.1 As racionalidades e as “intenções” da educação: contextualizando teorias.....	47
2.1.1.1 A racionalidade redentora na educação .....	48
2.1.1.2 A racionalidade reprodutivista na educação .....	51
2.1.1.3 A racionalidade transformadoras na educação .....	57
2.2 Educação profissional e trabalho .....	60
2.2.1 Do período colonial à república: uma visão geral .....	61
2.2.2 Da década de 1930 ao início da década de 1960 do século XX .....	68
2.3 Cidadania: conceitos e reflexões .....	75
2.4 As racionalidades em Weber: dominação e poder .....	86
<b>3 CONTEXTUALIZANDO O NORTE DE MINAS GERAIS, O DESENVOLVIMENTO RURAL E AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS</b> .....	92
3.1 O Norte de Minas Gerais, desenvolvimento rural e a trajetória da educação profissional técnica Agropecuária .....	92
3.1.1 O desenvolvimento rural: a contribuição do Técnico em Agropecuária .....	97
3.2 Uma nova Institucionalização: o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG e a ampliação da educação profissional .....	104
3.2.1 Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: <i>Campus</i> Salinas .....	109
3.2.2 Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: <i>Campus</i> Januária .....	112
3.3 Instituto de Ciências Agrárias/ICA-UFMG .....	116
<b>4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b> .....	122
4.1 Situando a educação profissional na legislação educacional Brasileira .....	132
4.1.1 Sob a óptica das Leis de Diretrizes e Bases nº 5692/71 e nº 9394/96 .....	136

4.1.2 Sob a óptica dos decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004 .....	146
4.2 O ensino médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária .....	158
4.3 Projetos Pedagógicos: as racionalidades expressas na formação profissional do Técnico em Agropecuária .....	164
4.4 Racionalidades reprodutivista e transformadora: concepções de professores, egressos e estudantes .....	173
<b>5 AS CONCEPÇÕES DE CIDADANIA SOBRE A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA .....</b>	<b>180</b>
5.1 As concepções de cidadania: autonomia, elevação da escolaridade, inserção no mundo do trabalho e participação .....	183
5.1.1 Autonomia e formação do técnico .....	187
5.1.2 Elevação da escolaridade e perspectivas do curso técnico .....	191
5.1.3 Inserção no mundo do trabalho: desafios e possibilidades .....	196
5.1.4 Participação .....	200
5.2 A formação cidadã sob os múltiplos olhares dos Professores, Egressos e Estudantes .....	203
<b>6 A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES, EGRESSOS E ESTUDANTES FRENTE AS RACIONALIDADES, À CIDADANIA E AO DESENVOLVIMENTO RURAL .....</b>	<b>209</b>
6.1 Racionalidades na formação do Técnico em Agropecuária: entre a reprodução e a transformação .....	212
6.1.1 Paradoxos entre reprodução e transformação .....	216
6.2 Cidadania: rumo à construção da cidadania plena e emancipada .....	218
6.2.1 Cidadania plena e emancipada: desafios da formação do Técnico em Agropecuária .....	224
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>229</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIROS PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS...</b>	<b>244</b>

<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL TEMÁTICO .....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICE C – REUNIÃO DE ESCLARECIMENTO DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>251</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL NA REUNIÃO DE ESCLARECIMENTO .....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO TABULADO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>255</b>
<b>APÊNDICE F – SLIDES UTILIZADOS NA SESSÃO DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO TABULADO CEDIDO POR GUIMARÃES (2011) .....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE H – EXEMPLO DE RELATÓRIO EMITIDO PELO NVIVO 8.0 .....</b>	<b>266</b>
<b>ANEXO A – EXPANSÃO DA REDE FEDERAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (MAPA DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL NO BRASIL) .....</b>	<b>268</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A tese aqui apresentada versa sobre a educação profissional, e tem como foco a formação do Técnico em Agropecuária ofertada pela rede federal de ensino. A educação profissional lida com múltiplas representações com uma tradição de destinar-se a uma parcela economicamente menos favorecida da população. Ressalta Kuenzer (2007) que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente, a partir da categoria 'dualidade estrutural', dada à nítida demarcação de uma trajetória educacional para as elites e outra para os trabalhadores. Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das Ciências e Humanidades, o que servia para dar suporte às atividades intelectuais e que as levaria ao ensino superior.

Numa sociedade movida pela lógica capitalista, faz-se necessário promover uma reflexão acerca dos mecanismos ideológicos que influenciam as ações educativas, principalmente no que se refere à educação profissional e, em especial, à formação do Técnico em Agropecuária. Muitas reflexões se efetivaram nas duas últimas décadas, por representar um tempo de transição política e, ainda, a promulgação de legislações educacionais permeadas por intenções ideológicas que refletem, sobremaneira, na educação profissional brasileira e, conseqüentemente, nas tradicionais escolas técnicas federais. Saviani (2005, p. 23) apresenta em seus estudos uma periodização da trajetória da educação, em cujo percurso se percebem pontos básicos dos momentos históricos enfrentados pela educação profissional. Segundo ele uma visão produtivista da educação empenhou-se no que pode ser denominado de primeiro período, “entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo<sup>1</sup> através

---

<sup>1</sup> Taylorismo e Fordismo são modelos de organização da produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX. Esses dois sistemas visavam à maximização da produção e do lucro. Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915), engenheiro mecânico, desenvolveu um conjunto de métodos para a produção industrial conhecido como taylorismo. De acordo com Taylor, o funcionário deveria apenas exercer sua função/tarefa em um menor tempo possível durante o processo produtivo, não havendo necessidade de conhecimento da forma como se chegava ao resultado final. Sendo assim, o taylorismo aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho, sendo que o conhecimento do processo produtivo era de responsabilidade única do gerente, que também fiscalizava o tempo destinado a cada etapa da produção. Outra característica foi a padronização e a realização de atividades simples e repetitivas. Taylor apresentava grande rejeição

da chamada 'pedagogia tecnicista', que foi implantada no Brasil por meio da Lei nº 5692/71", quando se procurou transportar para as escolas os modelos e mecanismos de objetivação do trabalho que vigoravam nas fábricas.

No denominado segundo período, a partir do final dos anos de 1980, surgem às reformas educativas ditas neoliberais, que se instalaram, com pleno vigor, sob a inspiração do toyotismo<sup>2</sup>.

[...] Busca-se, assim, flexibilizar e diversificar a organização das escolas e do trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado [...] (SAVIANI, 2005, p. 23).

Nessa periodização, conforme expõe o autor, prevalece a busca pela produtividade conduzida pelo princípio de racionalidade, que se exprime no esforço em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de gasto. Para esse fim, o Estado, agindo em consenso com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, e concentra, em seu poder, as formas de avaliação institucional. Dessa forma na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente. Esse era o perfil do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que assume como presidente, por dois mandatos consecutivos, de 1º de

---

aos sindicatos, fato que desencadeou diversos movimentos grevistas. Henry Ford (1863 – 1947), por sua vez, desenvolveu um modelo de organização do trabalho industrial denominado fordismo. A principal característica do fordismo foi a introdução das linhas de montagem, na qual cada operário ficava em um determinado local realizando uma tarefa específica, enquanto o automóvel (produto fabricado) se deslocava pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira. Com isso, as máquinas ditavam o ritmo do trabalho. O funcionário da fábrica se especializava em apenas uma etapa do processo produtivo e repetia a mesma atividade durante toda a jornada de trabalho, fato que provocava uma alienação física e psicológica nos operários, que não tinham noção do processo produtivo do automóvel. Essa racionalização da produção proporcionou a popularização do automóvel de tal forma, que os próprios operários puderam adquirir seus veículos. Tanto o taylorismo quanto o fordismo tinham como objetivos a ampliação da produção em um menor espaço de tempo e dos lucros dos detentores dos meios de produção, através da exploração da força de trabalho dos operários. Ver (PORTELA, 2005)

<sup>2</sup> Toyotismo é um modelo de produção criado no Japão que tinha em sua base a tecnologia da informática e da robótica, isso ocorreu na década de 1970, e primeiramente foi usado na fábrica da Toyota. Nessa modalidade de produção, o trabalhador não fica limitado a uma única tarefa, ele desenvolve diversas atividades na produção. Outra criação desse sistema é o *just-in-time* - produzir a partir de um tempo já estipulado com intenção de regular os estoques e a matéria-prima. Ver (PORTELA, 2005)

janeiro de 1995 até 1º de janeiro de 2003, quando assumiu Luiz Inácio Lula da Silva, também eleito e reeleito, com dois mandatos consecutivos.

A experiência como professora no Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – CEFET Januária, hoje *Campus Januária* do IFNMG, coincide com a transição ideológico-política, o que gerou a oportunidade em lidar diretamente com a educação profissional e com o processo de transição de reforma da educação profissional provocada pelo Decreto nº 2208/94<sup>3</sup> e sua revogação pelo Decreto nº 5154/04.

A partir do ano de 2003, até 2010, com a posse e exercício do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas públicas para a educação profissional tomaram novos rumos. Mediante a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta-se o § 2º do art. 36, e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. E, com a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera os dispositivos da citada lei, vem assim, redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Resulta, com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.741/2008, uma nova perspectiva para a educação profissional no Brasil, que passa a ter outras possibilidades, dentre as quais se prevê um novo jeito de denominar e de fazer a formação profissional, pois “desde 2003 com o início do governo Lula, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora” (PACHECO, 2011, p. 06), discurso pertencente à SETEC, em relação à política de ampliação da rede.

Com essa recontextualização da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, o governo federal propõe, com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica,

---

<sup>3</sup> O Decreto nº 2208/97 estabeleceu as bases para a reforma da educação profissional; o governo federal negociou empréstimos junto ao “[...] Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos do capitalismo avançado e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) [...]” (MOURA, 2010, p. 72).

que gerou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme definido em seu 2º artigo - *instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, destinados à oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.*

Sendo assim, a rede federal de educação profissional, em 2008, no ano do seu centenário, em seu processo de reorganização, culminou na junção das Escolas Agrotécnicas, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)<sup>4</sup> e, ainda, das Escolas Técnicas vinculadas às universidades. Dessa forma, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Anexo 1), distribuídos por todos os Estados brasileiros, oferecendo, em nível médio, cursos nas modalidades integrado, concomitante, subsequente, Proeja<sup>5</sup>; em nível superior, cursos de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, bem como a pós-graduação, pois a proposta é que os institutos possibilitem aos estudantes a verticalização<sup>6</sup> do ensino.

Nesse contexto, o CEFET Januária inicia seu processo de 'lfetização'<sup>7</sup>, em parceria com a Escola Agrotécnica de Salinas, processo do qual a pesquisadora participa desde a sua concepção. Foram realizadas audiências públicas para divulgar a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, com o objetivo de analisar e selecionar propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Para atender a chamada, procedeu-se à construção dos documentos: primeiro, a proposta para constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais; após aprovação do MEC, deu-se a elaboração coletiva do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; e, em seguida, a construção coletiva do Estatuto.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG se efetiva, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas. A partir dessa junção, o processo de efetivação do

---

<sup>4</sup> Excetuando os CEFETs Rio de Janeiro e Minas Gerais.

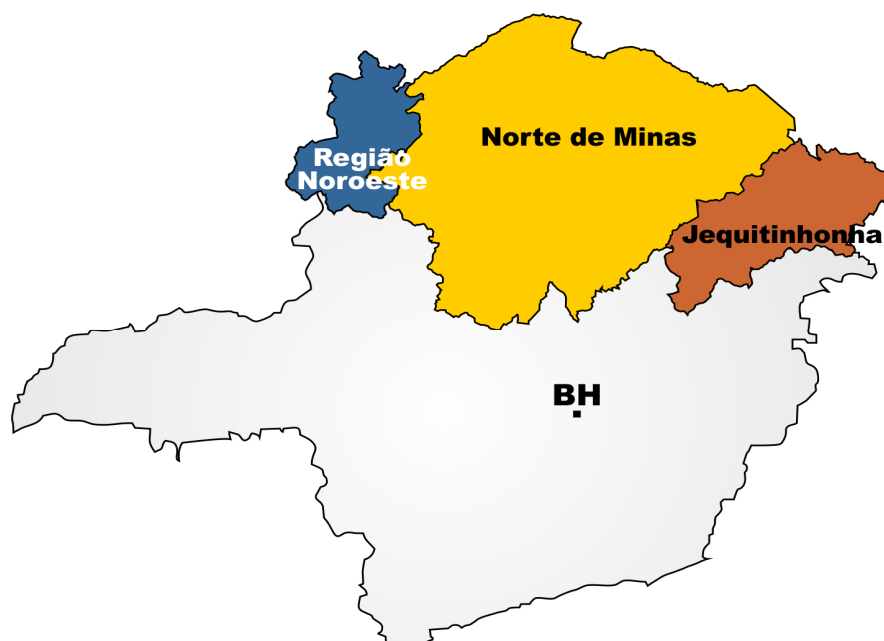
<sup>5</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade de estudos àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

<sup>6</sup> Os Institutos fundamentam-se na verticalização do ensino, em que os docentes atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado.

<sup>7</sup> Em 2007, o Governo Federal lançou a chamada pública MEC/SETEC n.º 002/2007, com o objetivo de analisar e selecionar propostas de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – esse processo foi amplamente chamado de "lfetização", e resultou na criação dos Institutos Federais (IFs) e não "lfets", como inicialmente foram amplamente denominados.

IFNMG amplia sua oferta de educação profissional, e sua estrutura passa a vigorar da seguinte forma: *Campus Almenara*, *Campus Araçuaí*, *Campus Arinos*, *Campus Montes Claros*, *Campus Januária*, *Campus Pirapora*, *Campus Salinas*, e sua Reitoria que está instalada no município de Montes Claros. Das duas autarquias iniciais implantam-se mais cinco unidades atendendo o norte, nordeste e noroeste de Minas Gerais, conforme ilustra o mapa a seguir:

**FIGURA 1 - Mapa de Minas Gerais com as regiões atendidas pelo IFNMG**



Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes e pelo Professor Welington Silva do IFNMG.

Em 2012, a presidenta Dilma Rousseff fez o anúncio, da expansão da Rede Federal de Educação Superior, Profissional e Tecnológica, passando o IFNMG a ter mais dois *campi*, nas cidades de Diamantina e Teófilo Otoni. As duas unidades estão entre as 120 a serem criadas no período 2013-2014 como parte dos Institutos Federais, em todas as unidades da federação.

O IFNMG, em seu PDI, tem como meta o propósito de assumir o compromisso de intervir em suas regiões de abrangência, identificando os problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social. A proposta, portanto, é formar profissionais capazes de se adequarem às mudanças do mercado de trabalho e, indo além do ensino de ofícios, propiciarem uma articulação entre o ensino técnico e o científico.

Diante dessa experiência e do campo fértil para novas discussões acerca da educação profissional, surge a possibilidade de construir essa tese aliando o estudo dessa nova política para a formação profissional (criação dos Institutos Federais) à efetivação e contribuição dos cursos Técnicos em Agropecuária ofertados nas escolas federais do norte de Minas Gerais. Busca-se, assim, analisar a educação profissional Técnica Agropecuária, na perspectiva da cidadania, oferecida no norte de Minas, frente às transformações sociais (econômicas e culturais regionais) e às mudanças tecnológicas.

Para tanto acrescenta-se aos dados o papel exercido na formação de Técnicos em Agropecuária do Instituto de Ciências Agrárias de Montes Claros (ICA) / UFMG, com 47 anos de existência, e como a terceira unidade de ensino que também faz parte do universo da pesquisa, pois ofertou o curso até 1998, ou seja, mesmo com interrupções, por quase 30 anos. Após o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, rompeu-se com a oferta do curso integrado, e claramente procedeu-se à separação entre ensino médio e ensino técnico, com organização curricular própria e independente um do outro, o que resulta em sua extinção.

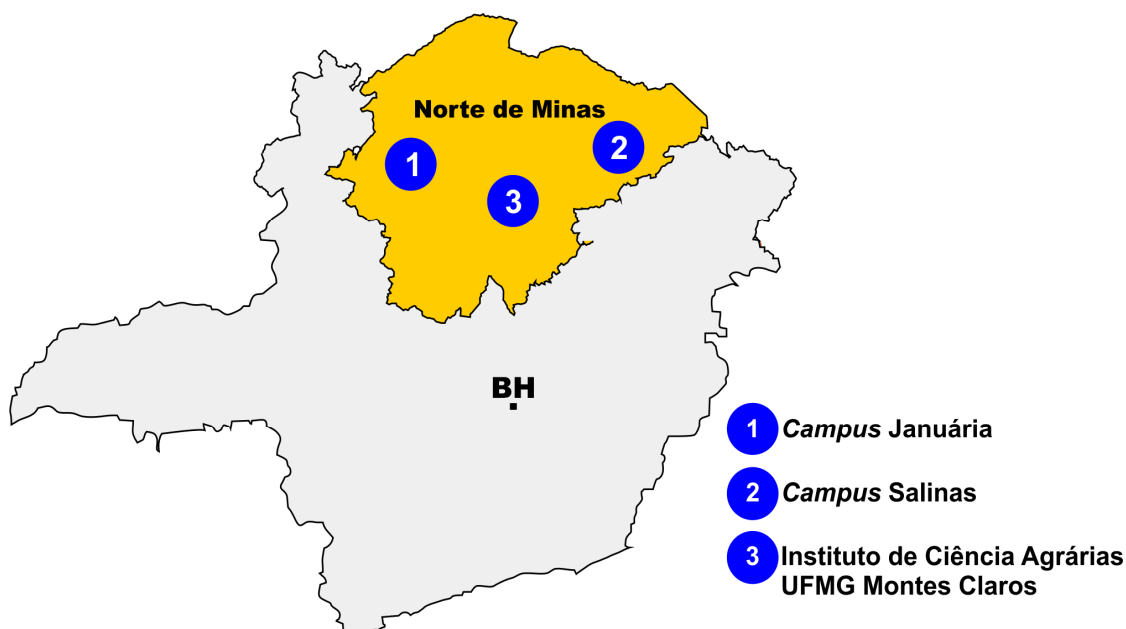
Dessa forma, entende-se que duas instituições, naquele momento CEFET Januária e Escola Agrotécnica de Salinas, hoje unidades do IFNMG - *Campus Januária* e *Campus Salinas* posicionaram-se como focos de 'resistência' - mesmo 'a duras penas'<sup>8</sup>, lutaram pela oferta do nível médio, além da educação técnica. E o ICA cede às 'pressões' políticas imputadas pelo Decreto nº 2208/1997, aliado a interesses de poucos e, assim, extingue o ensino médio; posteriormente, elimina a oferta do curso Técnico em Agropecuária. Essa extinção do curso médio integrado ao Técnico em Agropecuária talvez tenha representado uma perda irreparável para o norte de Minas, nunca percebida e nunca investigada.

Na figura a seguir, observa-se a região de abrangência das instituições *locus* deste estudo, no norte de Minas Gerais:

---

<sup>8</sup> Termo usado por um servidor do *Campus Januária* referindo-se aos impactos sofridos na época da promulgação do Decreto nº 2208/97.

**FIGURA 2 - Mapa de Minas Gerais e a localização das Unidades Federais *locus* da pesquisa no norte de Minas**



Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes e pelo Professor Welington Silva do IFNMG.

A relevância deste estudo reside na abordagem de um tema pouco discutido, principalmente na e sobre a região estudada. A maioria dos estudos no Brasil sobre educação profissional se concentrou na formação profissional urbano/industrial e comercial, como mostram os estudos de Cunha (2005), Machado (1989), Saviani (2007), entre outros. Dessa forma, as discussões no campo da formação Técnica Agropecuária se veem pouco amparadas por produção bibliográfica. Em relação a essa temática há alguns estudos, como Gritti (2007), Guimarães (2011), Koller e Sobral (2010), mas, em especial, é importante reconhecer a contribuição de Soares (2003), em sua tese de doutorado intitulada *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?*.

Este estudo por certo propiciará novas análises, pois hoje o curso Técnico em Agropecuária vem sofrendo uma série de impactos sociais e culturais que têm gerado fragilidades, portanto, ao longo da história, percebe-se sua forte influência para o desenvolvimento rural, ou seja, local e regional. Sendo assim, este estudo busca dar visibilidade a um eixo de formação profissional importante, e ainda ampliar a produção teórica acerca da educação profissional técnica integrada ao ensino médio e, em

específico, a formação do Técnico em Agropecuária e, dessa forma, propiciar uma análise da necessária articulação educação profissional/desenvolvimento rural.

Educação profissional é um conceito de ensino abordado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, complementada pelo Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997 - revogado pelo Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Tem como uma das principais finalidades a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. A seguir, o texto, na íntegra, sobre essas finalidades, constante na redação da LDB nº 9394/96.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.<sup>9</sup>

Conforme exposto nos incisos deste artigo, fica evidente a preocupação, pelo menos em termos de discurso, de que as políticas públicas poderão adotar um compromisso com uma formação profissional que ultrapasse as barreiras da reprodução tecnicista, ou seja, uma formação voltada para o desenvolvimento da autonomia e a emancipação das pessoas conforme se sinaliza no inciso II, quando afirma a necessidade da *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo*.<sup>10</sup>

No inciso III, ressalta-se a *formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*. Aqui se percebe a possibilidade da construção de um projeto que não se restrinja unicamente à racionalidade produtiva capitalista, mas, se for de fato um projeto democrático, podem-se gerar rupturas pautadas em racionalidades comprometidas com a formação de homens e mulheres críticos e capazes de fazerem suas escolhas.

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2011.

<sup>10</sup> Nesta tese opta-se por colocar em itálico todos os textos corridos que se referem à legislação e entre aspas citações curtas e longas dos autores.



Discutir a educação profissional, suas ações e intenções, é fundamental para se ampliar o olhar sobre o desenvolvimento. É importante destacar, portanto, sobre qual educação e sobre qual desenvolvimento se concebe, pois, neste estudo, prioriza-se um enfoque crítico e interdisciplinar, em que se busca construir um referencial e uma tessitura metodológica geradoras de análises e reflexões que ampliem o debate proposto.

A educação profissional integrada em nível médio<sup>11</sup> ao Técnico em Agropecuária foi escolhida por se tratar de um segmento da educação básica que recebe um menor investimento do que a primeira etapa da educação básica, e que precisa ser discutida pela sociedade brasileira.

A seguir, citam-se alguns pontos que nortearam a problematização desta tese:

1) Enfoca diretamente a formação profissional ofertada aos jovens de 15 a 18 anos, em que o ensino médio é integrado e integral, ou seja, o aluno tem acesso à formação geral e profissional de forma integrada (currículo) e em tempo escolar integral, tendo sua proposta curricular e a relação teoria/prática desenvolvidas nos turnos matutino e vespertino;

2) Imprime-se ao enfoque da formação um caráter que vai além da qualificação profissional. A concepção de qualificação denota na maioria das discussões, cursos que geralmente são organizados de forma aligeirada, com carga horária rápida e com ênfase nas habilidades do 'saber fazer', pouco se preocupando com o desenvolvimento de uma formação integral dos sujeitos, no que diz respeito à emancipação, autonomia e ampliação da cidadania, prioriza-se assim, a formação integrada e integral;

3) Trata a formação profissional como um processo comprometido com a última etapa de educação básica, ou seja, como já citado anteriormente, o ensino médio integrado e integral;

4) Aborda o ensino médio integrado ao técnico na rede federal como foco de disputa, pois, de acordo com as realidades observadas e estudadas, são cursos

---

<sup>11</sup> Soares (2003) faz uma reflexão importante em relação às fragilidades em termos de investimento, e de ações para a ampliação da oferta e fortalecimento do ensino médio. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou um relatório que aponta que, entre 2000 e 2008, o Brasil foi o país que mais aumentou os gastos por aluno da educação primária até o segundo ciclo da educação secundária (ensino médio). O aumento de 121% é o maior entre os 30 países que disponibilizaram dados para a entidade. E, de acordo com os dados do Inep, esses investimentos ampliaram positivamente entre 2000 e 2010. E Dante (2010) também apresenta dados que confirmam essa realidade.

que apresentam excelência na formação, oportunizando aos egressos muitas vantagens, dentre elas: o ingresso em reconhecidas universidades, inserção no mundo de trabalho e aprovação em concursos públicos;

5) Alia o ensino médio à formação profissional numa concepção integrada, constituindo o recorte central do estudo proposto neste trabalho, além de congregar ampliação da cidadania, as racionalidades presentes na formação, e a influência disso no desenvolvimento rural.

Dessa forma, foram propostas como questões centrais da tese as seguintes perguntas: A educação profissional Técnica Agropecuária das instituições federais pesquisadas provocou/provoca transformações sociais (econômicas e culturais) regionais? A educação profissional Técnica Agropecuária oferecida nessas instituições tem contribuído para a ampliação da cidadania e as mudanças tecnológicas regionais?

Como objetivo geral, buscou-se analisar a educação profissional Técnica Agropecuária oferecida no norte de Minas, na perspectiva da ampliação da cidadania, frente às transformações sociais (econômicas e culturais regionais) e às mudanças tecnológicas. E, para a organização e alcance desse propósito, optou-se, para a estruturação, pelos seguintes objetivos específicos: analisar a trajetória da educação profissional Técnica Agropecuária no norte de Minas Gerais, buscando assim, identificar e analisar as concepções teóricas e racionalidades que influenciam a educação profissional Técnica Agropecuária, bem como a ampliação da cidadania dos estudantes e egressos dela.

Para explicar essa questão, definiram-se duas hipóteses que auxiliaram nos encaminhamentos da pesquisa, alicerçando a coleta de dados e o plano de análise: a primeira, as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos de formação profissional em nível médio integrada ao curso técnico em Agropecuária denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista; consoante a segunda, a educação profissional em nível médio integrada ao curso Técnico em Agropecuária favorece uma formação crítica e transformadora, que resulta na ampliação da cidadania;

Para fundamentar a discussão aqui realizada, definiram-se alguns conceitos que nortearam o campo teórico: racionalidades e cidadania como conceitos analíticos centrais, e que serviram de pontos básicos para a definição das categorias de análise. E, com a intenção de fundamentar tais conceitos, ampliaram-

se as discussões abordando as teorias da educação, como racionalidades conceituais, formação profissional e trabalho. E, permeando a análise e discussão, tem-se o desenvolvimento rural, como um ponto de circularidade da tese.

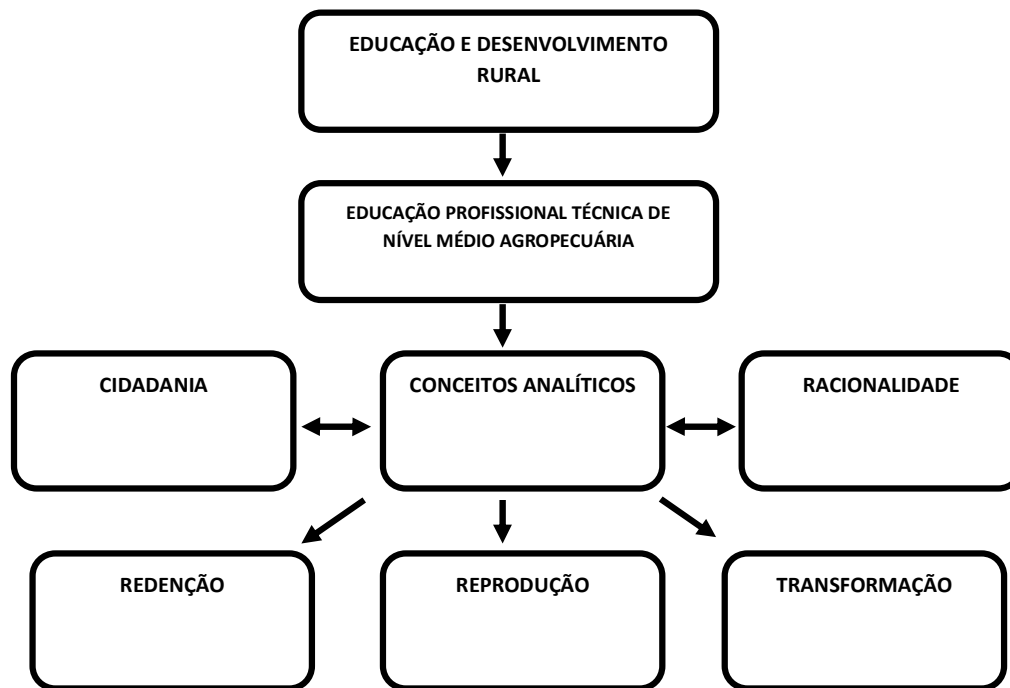
Vários autores auxiliaram o universo teórico que deu sustentação às análises, dentre eles, os quais aqueles que pertencem ao núcleo central, como Freire (1980, 1983, 1989, 1991, 2000, 2010) com a discussão sobre educação e cidadania; Sen (2000, 2011), nas análises sobre desenvolvimento rural e cidadania; Arendt (2010, 2011) e Bobbio (1990, 1992), nas discussões sobre cidadania; Weber (1999, 2002, 2009), que auxilia no plano metodológico e nos conceitos de ação social e racionalidade, em específicos, dominação e poder. Outros autores auxiliaram na revisão do campo da educação, como: Pierre Bourdieu (1999), por meio das discussões sobre reprodutivismo; André Petitat (1994), sociólogo da educação, que apresenta uma obra em que alia a leitura histórica à leitura ideológica do contexto educacional. Sobre educação profissional e trabalho, contou-se com Saviani (2005, 2007), Ramos (2008, 2010), Frigotto (2008, 2005, 2004), Soares (2003) entre outros.

Para realizar um trabalho que atendesse aos propósitos deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, visando enfatizar os componentes subjetivos do comportamento e do conteúdo do discurso das pessoas, possibilitando, assim, um mergulho no mundo conceitual dos sujeitos, procurando entender como e quais significados são construídos por esses sujeitos em seu cotidiano. (COLARES-MENDES, 2004).

Três são os aspectos que permitem caracterizar uma abordagem qualitativa. O primeiro é de caráter epistemológico, e se relaciona à visão de mundo implícita na pesquisa, isto é, o pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa de cunho mais qualitativo busca uma compreensão subjetiva da experiência humana. O segundo aspecto se relaciona ao tipo de dado que se objetiva coletar, ou seja, dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos e vivências. E o terceiro relaciona-se ao método de análise, que, na pesquisa qualitativa, busca compreensão e significado, e não evidências.

Foi realizada uma pesquisa de campo, tomando como base o modelo analítico a seguir:

**FIGURA 3 - Modelo analítico do universo teórico da pesquisa**



Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes e pelo Professor Welington Silva do IFNMG.

O modelo analítico do universo teórico da pesquisa serviu de guia orientador para o mapeamento geral do trabalho, desde o tema até os desdobramentos conceituais que conduziram à construção do plano de análise. Para contribuir com a construção do modelo analítico da pesquisa, elegeu-se, como base de estruturação, a articulação entre problema, objetivos, hipóteses e referenciais teóricos, que se organizaram mediante as dimensões, variáveis e indicadores descritos no quadro 1. Esses referenciais auxiliaram na elaboração das entrevistas semiestruturadas, nas observações diretas, na sessão temática de grupo focal e na análise de questionários. Sendo assim, definiram-se os rumos da efetivação do plano de análise, cadastrado no programa Nvivo 8.0, que deu todo o suporte para a sistematização dos dados.

**QUADRO 1 - Referências para organização da coleta de dados e do plano de análise**

<b>Dimensões</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Institucional</b>	- currículo	- teoria/prática
<b>Ação social (práticas)</b>	- participação	- movimentos estudantis - órgãos colegiados - atividades de extensão e pesquisa
	- informação/comunicação	- eventos destinados à formação - acesso à tecnologia de Informação (redes sociais)
	- interação/mediação	- acesso e uso da tecnologia - estágios profissionais - atividades profissionais (mercado de trabalho)

Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes

Pretendeu-se, dessa forma, atingir os propósitos já citados por meio de uma abordagem qualitativa, realizada a partir de uma pesquisa de campo, que teve como *locus* três instituições federais, localizadas no norte de Minas Gerais, a saber: *Campus* Januária/IFNMG, com 51 anos de existência; *Campus* Salinas/IFNMG, com 54 anos de existência e o Instituto de Ciências Agrárias de Montes Claros (ICA)/UFMG, com 47 anos de existência - instituições localizadas em três microrregiões estratégicas na mesorregião norte-mineira (figura 5). As duas primeiras oferecem o curso técnico integrado em Agropecuária, ao longo de toda a sua trajetória educacional, com regimes de internato, semi-internato e externato; a terceira instituição também ofertou o referido curso até 1998, contudo optou por seguir o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, que aponta claramente para a separação entre ensino médio e ensino técnico, com organização curricular própria e independente um do outro.

A escolha desse universo empírico se deu por serem as primeiras instituições fundadas no norte de Minas Gerais para a oferta de cursos para formação profissional na área agrícola e, posteriormente, em agropecuária. Essas escolas formaram gerações e comprovadamente fizeram diferença para essa região. Dessa forma, trazem, em suas histórias, marcas que merecem ser analisadas, ampliando, com isso, as possibilidades de debate e reflexão sobre a influência dessa formação para o desenvolvimento da região e, em especial, do espaço rural.

Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados conjugaram várias ações, tais sejam: revisão bibliográfica, análise de documentos e legislação pertinente, observação direta, entrevistas semiestruturadas, sessão de grupo focal e questionários.

A sustentação teórica efetivou-se mediante a pesquisa bibliográfica. Considera-se desnecessário ressaltar esse procedimento de pesquisa, por ser considerado por muitos autores como certo e imprescindível ao trabalho acadêmico. Por meio da revisão e análise da literatura pertinente, traçou-se um quadro teórico e construiu-se a estruturação conceitual que deu sustentação ao desenvolvimento do plano de investigação. Assim, obtiveram-se informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado, conhecendo publicações existentes e os aspectos que foram abordados.

No desenvolvimento da pesquisa, de início, procurou-se resgatar as fontes primárias, como: estudos feitos sobre o tema, legislação educacional e complementar, documentos oficiais federais e das unidades de ensino, e experiência vivenciada como professora no CEFET Januária. Como professora diretamente envolvida nas discussões e planejamento para a reimplantação do curso médio integrado em Agropecuária, em 2007, resultado do Decreto nº 5154/2004, tais participações se traduziram em exercícios que contribuíram na construção da pesquisa e do panorama histórico, bem como sua contextualização: região de abrangência da pesquisa, instalação das escolas-fazenda, desafios enfrentados pelas instituições, entre outros.

Aliada às demais técnicas, a observação foi um procedimento imprescindível a todo o processo de coleta de dados, pois, junto aos registros do diário de campo, puderam-se fazer anotações importantes das impressões, auxiliando, assim, na organização do planejamento, desenvolvimento e análise dos dados desta pesquisa. Essas observações permearam todo processo, como professora do IFNMG. Durante as entrevistas, grupo focal e em conversas realizadas com pessoas envolvidas com o curso técnico em Agropecuária (técnicos, egressos, pedagogos, entre outros), evidenciou-se a necessidade de registros dessas impressões coletadas.

A entrevista foi outro procedimento de coleta de dados utilizado. Neste estudo, adotou-se a entrevista semiestruturada. Segundo Lüdke e André (1986, p.33), “[...] a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de

pesquisa utilizados nas Ciências Sociais”. E acrescentam, ainda, a importância de o pesquisador atentar-se para o caráter interativo da entrevista, pois a relação que se cria é de interação, estabelecendo-se uma atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde, especialmente quando se trata de um enfoque livre ou semiestruturado como foi neste estudo. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações poderão fluir de forma notável e autêntica.

A entrevista semiestruturada (Apêndice A) utilizada neste estudo parte de questionamentos básicos, previstos no modelo analítico da tese e amparados em teorias e hipóteses, que interessaram à pesquisa e que, em seguida, ofereceram um campo de interrogativas, a partir das dimensões, variáveis e descritores definidos para esse trabalho. É importante esclarecer que as perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, resultam não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também do plano de pesquisa e, ainda, de toda a informação recolhida sobre o tema de interesse da investigação.

As entrevistas transcorreram normalmente. Todos os participantes foram comprometidos e demonstraram interesse em participar do estudo. A duração das entrevistas variou de 30 minutos a uma hora e 30 minutos. As transcrições representaram o maior desafio, dado que a fidedignidade às informações pressupõe um exercício de atenção e de tempo, pois se sabe que a qualidade dessas transcrições é fundamental para alimentação do programa de análise dos dados, o Nvivo 8.0.

Foram realizadas 14 entrevistas, sendo sete com professores e sete com egressos do curso Técnico em Agropecuária, conforme consta no quadro a seguir:

**QUADRO 2 - Entrevistas realizadas**

<b>Procedimento de coleta</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Perfil Indicador</b>
<b>Entrevista semiestruturada</b>	07	Professores do curso integrado Técnico em Agropecuária <sup>12</sup>	Professores que atuam há mais de dez anos na docência no curso Técnico em Agropecuária
	07	Egressos	Aqueles que fizeram o ensino médio na forma integrada em regime de internato.

Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes

<sup>12</sup> Dois desses professores são egressos do curso Técnico agropecuária, e a vivência como egresso e professor do curso técnico se traduz numa riqueza de análises; assim, foi possível perceber como as experiências se cruzam e resultam por enriquecer os relatos.

O grupo de professores entrevistados se caracterizou por perfis bem diferenciados. Dos sete entrevistados, todos possuíam mais de 20 anos de docência, sendo dois doutores, quatro mestres e um especialista; dois eram egressos do curso Técnico Agrícola.

O grupo de egressos entrevistados contou também com perfis diferenciados, como: dois doutores e um mestre, sendo que os primeiros hoje atuam como professores da área de Fitotecnia e Irrigação do curso de Agronomia da UFMG, e o outro é professor de Matemática da mesma instituição. Três atuam como Técnico em Agropecuária e são servidores efetivos do IFNMG, dois são especialistas, um está cursando a graduação em Agronomia no IFNMG, e um atua como Técnico em Agropecuária na iniciativa privada e faz cursos de capacitação, mas não avançou em termos de elevação da escolaridade.

Outra técnica que auxiliou a coleta dos dados deste estudo denomina-se grupo focal. Segundo Dias (2000, p. 01),

Os grupos focais, ou entrevistas de grupo focal têm sido empregados em pesquisas mercadológicas desde os anos de 1950 e, a partir dos anos de 1980, começaram a despertar o interesse dos pesquisadores em outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, a Ergonomia, as Ciências Médicas, a Ciência da Informação, entre outras. Pela crescente aplicação dessa técnica, inclusive em pesquisas acadêmicas, e por ter sido ainda pouco explorada na literatura científica, seria oportuno analisá-la como alternativa às técnicas de coleta de dados mais tradicionais, tais como questionários e entrevistas individuais.

A coleta de dados por meio de grupo focal tem como um dos pontos fundamentais basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. “[...] As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar” (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 287).

A escolha dessa técnica deveu-se à intenção de promover uma maior interação com os jovens que cursavam o curso técnico integrado em Agropecuária, buscando melhor esclarecer a confluência entre socialização e ampliação da cidadania. A técnica permitiu um contato direto com os alunos. O desenrolar da reunião mediante a apresentação de uma temática para a contextualização das falas



dos alunos foi importante, pois, para um público jovem, as imagens utilizadas aliadas aos temas se traduziram em estímulos que promoveram e estimularam o debate. O grupo focal propiciou um contato mais próximo com os jovens; além disso, permitiu que eles fizessem suas considerações com espontaneidade e naturalidade, o que, conseqüentemente, ajudou na coleta de dados.

A sessão de grupo focal, conforme já exposto, foi estruturada por meio de uma sessão temática (Apêndice B) que ocorreu em dois dias: no primeiro dia, travou-se o contato inicial com os participantes - 14 alunos do curso médio integrado em Agropecuária, do *Campus* Januária, que moram em regime de internato. Nessa primeira reunião, foi apresentado um documento de esclarecimento (Apêndice C) e entregue um termo de responsabilidade da pesquisadora. Também foram apresentados os pontos básicos do projeto de pesquisa e entregue uma lista na qual todos colocaram espontaneamente seu nome e se propuseram a participar no dia seguinte a da sessão propriamente dita. Nesse mesmo dia, os participantes responderam um questionário (Apêndices D e E) que teve como objetivo traçar um perfil do grupo, bem como a escolha pelo curso e as perspectivas em relação a ele.

No segundo dia, foi preparado o ambiente para a efetiva realização da sessão de grupo focal. Anteriormente, foram preparados os *slides*, que seriam apresentados de acordo com a temática: Agropecuária, Desenvolvimento Rural e Cidadania. Foram selecionadas 24 imagens (Apêndice F), que indicavam as abordagens constantes no tema. As imagens se traduziram numa linguagem de fácil acesso e compreensão, o que propiciou aos receptores o entendimento e a absorção das informações, além de ter estimulado e enriquecido a expressão oral dos envolvidos.

Compareceram à sessão 14 alunos, que foram subdivididos em duplas. Cada dupla escolheu uma imagem para que fosse traduzida em palavras, tendo em vista o entendimento de cada um sobre os subtemas apresentados; no caso, uma imagem para agropecuária, uma para desenvolvimento rural e outra para cidadania, perfazendo, assim, três imagens para cada dupla. Fez-se uma explicação de toda a metodologia, apresentou-se o cinegrafista responsável pela filmagem, e foram respondidas todas as dúvidas dos participantes. A previsão de duração da sessão foi de 50 minutos, tempo suficiente para a conclusão do trabalho.

A metodologia utilizada instigou os jovens participantes a opinarem e se envolverem nas discussões. Todo o processo foi gravado em vídeo e, após a

finalização do debate, cada um avaliou positivamente o momento. No transcorrer da sessão, procedeu-se às anotações gerais das falas, e posteriormente, realizou-se a transcrição do vídeo.

Na pesquisa, usaram-se também questionários, mediante os quais se analisaram 57 questionários (Apêndice G), aplicados aos egressos do curso Técnico em Agropecuária, por Guimarães (2011), em razão da produção da dissertação para o Mestrado em Educação Agrícola na UFRJ, denominada *A trajetória profissional dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais/IFNMG - Campus Januária*. Ao aplicar esses questionários, o autor não utilizou para seu trabalho todas as questões; assim, com sua devida autorização, algumas delas, em especial três, foram ilustrativas e validaram o que foi coletado nas entrevistas, o que oportunizou o acesso a informações relevantes para este estudo.

A definição dos sujeitos neste estudo deu-se por amostra, e se pautou em alguns critérios orientados pelos propósitos da pesquisa. Diante das intenções, foram selecionados os seguintes participantes: buscaram-se sete professores que atuam ou atuaram como formadores há mais de dez anos na docência no curso Técnico em Agropecuária - dois deles eram também egressos do curso Técnico em Agropecuária-, nos *Campi* do IFNMG Januária e Salinas, como também no ICA da UFMG, pois o estudo requereu que esses sujeitos tivessem vivenciado a implantação das mudanças instituídas pelo Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997 e pelo Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Em relação aos ex-alunos, priorizaram-se sete egressos, somente dentre aqueles que fizeram o ensino médio na forma integrada, de preferência em regime de internato. E, por fim, 14 alunos cursantes. Foram escolhidos aqueles do terceiro ano integrado ao ensino médio, em regime de internato.

Na análise dos dados, realizou-se a descrição conforme o procedimento adotado, e, posteriormente, prosseguiu-se com a organização deles: transcrição das entrevistas e do grupo focal, tabulação dos questionários, seleção das notas de campo das observações, cadastro de todos os dados no programa Nvivo 8.0<sup>13</sup>(Apêndice H).

---

<sup>13</sup> De acordo com Tavares dos Santos (2001, p.120), “o NVivo produz um ambiente informacional no qual se podem criar, gerenciar e explorar ideias e categorias, minimizando as rotinas de trabalho e maximizando a flexibilidade da análise, para descobrir novas ideias e desenvolvê-las”. Tal

Com os dados organizados, procedeu-se a uma análise detalhada, buscando atender os objetivos indicados. Para organizar a sistematização e a análise das respostas relativas às questões abertas propostas durante as entrevistas, foram realizadas codificações dos trechos, com auxílio do *software* NVivo 8.0. Numa pesquisa de enfoque qualitativo, esse programa auxiliou o cruzamento de informações de diversas naturezas: conteúdo das fontes primárias, legislação educacional e complementar, documentos oficiais federais e das unidades de ensino (projeto pedagógico de curso, regimentos internos, regulamentos); dessa forma, foi possível construir significados a partir das representações presentes no conteúdo do discurso dos sujeitos da pesquisa.

Nesta pesquisa, todos os documentos de análise foram introduzidos no programa; cada entrevista, após sua transcrição, foi importada para a base de dados como um 'case', ao qual foram relacionados, conforme nomenclatura específica do programa, os 'atributos' que se referem às características do documento como um todo, ou seja, a identificação; no caso em questão: idade, escolaridade, sexo, instituição de ensino, grupo social e local em que foi realizada a entrevista.

O referencial de codificação foi estruturado em 'nós', que, no ambiente do programa, são os espaços em que se armazenam os trechos codificados, organizam-se analogamente como uma árvore com seu tronco e suas possíveis ramificações. A definição e a construção de um 'nó' pode torná-lo um componente da análise, pois, para que seja bem-sucedido, é importante que já se reflita sobre as hipóteses e se façam referências às categorias de análise.

Os 'nós' representam, portanto, um primeiro momento de junção entre as hipóteses, os objetivos e os dados empíricos. A lista de todos os 'nós' utilizados, seguidos de uma breve descrição deles, poderá ser visualizada ao final da tese. O programa permite a impressão dos relatórios (Apêndice H) em cada etapa da análise e daquilo que for dado de cruzamento ou de quantificação de incidências.

A análise dos dados, portanto, requereu um árduo trabalho de transcrição, classificação e cruzamento das informações para que se efetivasse a análise de

---

desenvolvimento pode ser feito investigando documentos, criando categorias e codificando textos; gerenciando e explorando ideias sobre as informações, e importando e exportando dados para ligar com programas estatísticos e planilhas. As etapas de sistematização demandadas são, então, a construção de um referencial de codificação; em seguida, a codificação de todos os materiais da amostra, isto é, no caso, as entrevistas; e estruturação e busca entre os trechos codificados para mapear ligações nos textos e buscar interfaces para análise.

todo o material coletado, estabelecendo e produzindo sentidos na relação entre problema, objetivos, hipóteses e referencial teórico.

Além do programa Nvivo, é importante ressaltar que a familiaridade com o material coletado, aliada às referências teóricas, permitiu fazer inferências que muitas vezes ao programa não é possível fazer. Daí, o necessário envolvimento, atenção e rigor na organização dos dados. Cumpre alertar que todo exercício analítico pressupõe “preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representações dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (CRESWELL, 2007, p.194).

O uso das interpretações da representação social neste estudo se ateve à estratégia de análise do conteúdo do discurso dos sujeitos. Não se definiu como uma metodologia analítica, mas numa concepção weberiana, no sentido de como o sujeito se apropria da ação social e a delinea, quais as relações estabelecidas entre os fatos históricos, assim como a legislação e as concepções dos investigados.

Para organização das análises, realizou-se a codificação dos sujeitos, que aparece no final das citações representativas das concepções dos sujeitos, e o teor do discurso que ilustra a análise do conteúdo, buscando preservar a identidade das pessoas que contribuíram na coleta de dados, conforme o quadro a seguir:

**QUADRO 3 - Codificação dos sujeitos da pesquisa**

<b>Tipo de sujeito</b>	<b>Campus</b>	<b>Número<sup>14</sup></b>
Professor = P	Januária = JAN	1,2,3...
Egresso = Eg	Salinas = SAL	
Egresso Questionário = EgQ	ICA/UFMG = MOC	
Estudante = E		

Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes

Esta tese organiza-se em sete capítulos. O primeiro é composto por esta parte introdutória, em que se faz uma breve contextualização do tema e do objeto de estudo aqui apresentado, as questões propostas para o trabalho, o objetivo geral e os objetivos específicos, as hipóteses, os procedimentos metodológicos e a estruturação da tese.

<sup>14</sup> A sequência numérica obedeceu à ordem em que foram feitas as entrevistas em cada *campus*.

No segundo capítulo, apresenta-se uma revisão sobre o referencial teórico que serviu de base para a análise das vertentes teóricas referentes à educação, educação profissional, trabalho, cidadania e racionalidades.

No terceiro capítulo, expõe-se uma contextualização, enfocando o norte de Minas Gerais, o desenvolvimento rural, que apresenta resultados da pesquisa. E, ainda, a nova institucionalização da educação profissional no Brasil, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG, como uma das instituições que contribuem para a ampliação da oferta de educação profissional na região, bem como a apresentação das instituições *locus* da pesquisa: *Campus* Januária, *Campus* Salinas e ICA/UFMG. Busca atender o *primeiro objetivo específico* desta tese, em que se buscou analisar a trajetória da educação profissional Técnica Agropecuária no norte de Minas Gerais.

O quarto capítulo trata da educação profissional em nível médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária. Enfoca-se um breve histórico da transição da escola agrícola ao curso Técnico em Agropecuária e, ainda, uma análise das racionalidades presentes nos documentos, como: institucional do *Campus*, no caso, os projetos de curso; legislação: leis, decretos e diretrizes. E também, as concepções presentes nos conteúdos dos discursos de professores, egressos e estudantes, no que se refere às racionalidades reprodutivista e transformadora, presentes na formação do Técnico em Agropecuária. Visa atender o *segundo objetivo específico* desta tese, em que se buscou identificar e analisar as concepções teóricas e racionalidades que influenciam a educação profissional Técnica Agropecuária. E, ainda, a *primeira hipótese* proposta, quando se afirma que as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos de formação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista.

No quinto capítulo, enfocam-se as concepções dos sujeitos da pesquisa acerca da educação profissional e da ampliação da cidadania, definida como cidadania plena e emancipada e a formação cidadã, sob os múltiplos olhares dos Professores, Egressos e Estudantes. Visa atender o *terceiro objetivo específico* desta tese, em que se buscou identificar e analisar a ampliação da cidadania dos alunos e egressos da educação profissional Técnica Agropecuária. E, ainda, a *segunda hipótese* proposta, quando se afirma que a educação profissional em nível

médio Técnico em Agropecuária favorece uma formação crítica e transformadora, que resulta na ampliação da cidadania.

No sexto capítulo, apresenta-se uma retomada e síntese das análises e reflexões expostas neste estudo, a partir das concepções dos professores, egressos e estudantes e documentos analisados. Dessa forma, busca-se apresentar os conceitos analíticos, racionalidades (reprodutivista e transformadora) e cidadania plena e emancipada (ampliação da cidadania); o objeto de estudo, a formação do Técnico em Agropecuária, visando ao desenvolvimento rural como eixo circular central, e que aqui representa o mundo do trabalho, ou seja, a sociedade, portanto o que indica a função social orientadora do projeto de formação. Neste capítulo, busca-se articular todos os elementos estruturadores do estudo para a construção de uma síntese final.

Em culminância, expõem-se as considerações finais, enfocando descobertas, lacunas e possibilidades do estudo desenvolvido, no que se refere ao curso Técnico em Agropecuária, a ampliação da cidadania, racionalidades e desenvolvimento rural.

## 2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

A revisão teórica deste estudo se organiza a partir do tema da pesquisa – *Racionalidades, Cidadania e desenvolvimento rural: a formação Técnica em Agropecuária no norte de Minas Gerais*. Busca-se dar uma visão geral sobre a educação, educação profissional e sua relação com o trabalho, cidadania e racionalidades presentes na formação profissional.

Considerada um componente fundamental para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens no mundo do trabalho, a educação profissional reveste-se cada vez mais de importância, não só pelo desenvolvimento da conjuntura socioeconômica, mas também por representar uma associação entre o trabalho e o mundo, ou seja, as possibilidades de transformação. Quando ponderada dessa forma, essa associação pede uma abordagem crítica e não fragmentada do processo educativo.

Assim, faz-se necessário analisar as possibilidades de ruptura com modelos autoritários e hegemônicos<sup>15</sup>, buscando a superação das tradicionais dicotomias que sempre estiveram presentes na educação brasileira, como: escola acadêmica/escola profissionalizante e ensino teórico/ensino prático. A visão dicotômica gera fragmentação e polaridade, nega o homem integral e suas múltiplas dimensões, reforça a exclusão e privilegia uns em detrimento de outros; e, assim, compromete o sentido de cidadania, cerceando as possibilidades do sujeito em ampliar suas escolhas, em emancipar-se e posicionar-se como alguém que luta a favor da justiça, da liberdade e do bem comum, ou seja, um cidadão produtivo e transformador.

Educação, trabalho e educação profissional são temas essenciais quando se trata de formação. Ao propor um estudo sobre a formação do Técnico em Agropecuária, tomando como pano de fundo os cursos integrados ofertados por

---

<sup>15</sup> Em primeira instância, hegemonia significa simplesmente liderança, derivada diretamente de seu sentido etimológico. O termo ganhou um segundo significado, mais preciso, desenvolvido por Gramsci para designar um tipo particular de dominação. Nessa acepção, hegemonia é dominação consentida, especialmente de uma classe social ou nação sobre seus pares. Na sociedade capitalista, a burguesia detém a hegemonia mediante a produção de uma ideologia que apresenta a ordem social vigente, e sua forma de governo em particular, a democracia, como se não perfeita, a melhor organização social possível. Quanto mais difundida a ideologia, tanto mais sólida a hegemonia e tanto menos necessidade do uso de violência explícita. Disponível em: <[http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c\\_deak/CD/4verb/hegemon/index.html](http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/hegemon/index.html)>. Acesso em: 10 mar.2013.

escolas técnicas federais, tornou-se fundamental uma incursão teórica para que se ampliassem as possibilidades de análise dessa realidade que foi pesquisada, e que traz, dentro dos dados coletados, uma gama de concepções.

Sabe-se que a organização da sociedade representa uma construção histórica, permeada por interesses, contradições, avanços e retrocessos. Neste estudo foi indispensável situar brevemente a evolução do pensamento sociológico, que vai influenciar o entendimento acerca das relações sociais, funcionalidade, estrutura, luta de classes, poder e dominação.

Discutir e analisar os desafios da relação educação e trabalho e, em especial, da educação profissional, requer uma incursão nas teorias, que, de forma direta, ou indireta propuseram reflexões sobre os mecanismos que definem e que mobilizam as relações e ações desenvolvidas pela instituição formal denominada escola.

Abordar a educação profissional - em específico do curso técnico em nível médio integrado ao Técnico em Agropecuária - buscando analisar se essa formação favorece a ampliação da cidadania e, ainda, que racionalidades permeiam essa formação requer refletir sobre bases teóricas, pois todo o campo educacional brasileiro sofreu influências marcantes de sociólogos, como Durkheim, Karl Marx, Max Weber entre outros. À luz deles, muitos sociólogos e educadores, especificamente, investigam o campo educacional e constroem referenciais importantes para a educação. .

Nessa incursão, procede-se, as teorias que dão origem a vários estudos de base sociológica do campo da educação e que serviram, neste trabalho, para fomentar análises e favorecer uma leitura ampliada das concepções que permeiam o conteúdo presente nas falas dos sujeitos.

A organização social se dá de forma variada, por meio de embates e conflitos; as lutas pelo poder político e econômico atravessam a história, inicialmente de uma sociedade pensada como harmônica, que, segundo Durkheim (1995), delineia-se como um sistema mecânico articulado, sistêmico e controlável, como se fosse um organismo que desempenhasse suas funções em direção à perspectiva da estabilidade, não do conflito.



Diretamente vinculado a uma corrente funcionalista<sup>16</sup>, Durkheim considera a educação algo eminentemente social, que se detém na transformação do indivíduo biológico socialmente indeterminado num indivíduo socialmente integrado, que se conquista por meio do processo educativo, pois, para ele, “[...] a sociedade não encontra prontas, dentro das consciências as bases sobre as quais repousa; é ela própria quem constrói [...]” (DURKHEIM *apud* PETITAT, 1994, p.13).

Nessa perspectiva de entendimento, a cada geração a sociedade encontra-se diante de um papel praticamente em branco, no qual é preciso trabalhar tudo novamente. Portanto, essa visão linear de mundo foi desestabilizada pelas correntes teóricas construtivistas e interacionistas, pois essas abordagens, segundo Coutinho e Moreira (2006), explicam o conhecimento mediante a participação tanto do sujeito como dos objetos do conhecimento. Isso resulta não só na organização do real, como também na construção das estruturas do sujeito, o que, conseqüentemente, resulta numa sociedade em permanente construção e nunca se reiniciando.

A educação, segundo Durkheim (1995), organiza-se em torno de valores que, ao mesmo tempo, são distribuídos pelos ramos complementares da divisão do trabalho. A exigência fundamental de um consenso social e, ao mesmo tempo, a divisão funcional do trabalho constituem a estrutura e os principais determinantes da escola como agente de seleção. Dessa estrutura decorre a seleção da base moral e dos conhecimentos, técnicas e formas de pensamento que são próprios de cada função social, porém novos pensadores passam a fazer uma leitura diferenciada, e marcam essa trajetória considerando que essa harmonia e consenso não existem, e que a todo tempo a sociedade vive em embate pela conquista dos espaços.

Sendo assim, outro ponto de discussão para ampliação dos debates acerca da educação repousa nas denominadas correntes conflitualistas<sup>17</sup>, em que aparecem vários teóricos que comungam com as concepções de sociólogos como Karl Marx e Max Weber.

---

<sup>16</sup> Para a corrente *funcionalista*, as concepções gerais da sociedade se organizam como um sistema integrado ou em vias de integração de elementos complementares, seu conceito chave é o de *ordem*. Ver Petitat (1994).

<sup>17</sup> Para a corrente *conflitualista*, a sociedade é uma unidade composta por elementos contraditórios, cuja estabilidade repousa na manutenção das relações de dominação; seu conceito chave é o *controle*. Ver Petitat (1994).

Em relação ao entendimento da história da sociedade e sua organização por meio de leis gerais, Marx aponta uma relação permeada pela luta de classes em períodos históricos diferentes, tendo como suporte de análise os modos de produção existentes, marcados pelo conjunto de forças produtivas e as relações sociais de produção próprias de cada época. As relações entre homens se caracterizam por relações de oposição, antagonismo, exploração e complementaridade entre as classes, ou seja, compreende-se que o caráter de coação e dominação não se manifesta da mesma forma por toda a sociedade, sobre todos os homens indistintamente, mas preponderantemente, de uma parte da sociedade sobre a outra, ou seja, de uma classe social dominante sobre outras classes consideradas dominadas (KONDER, 2004).

O conflito de classes de acordo com Petitat (1994, p. 21), ocupa o centro da sociologia marxista, em que “[...] a sociedade capitalista é formada por uma unidade contraditória de capital e trabalho assalariado, unidade condenada à dissolução para dar lugar a uma nova sociedade, baseada em uma nova forma de produção [...]”. O capitalismo e a revolução industrial acirraram a divisão do trabalho, colocando-a em patamares até então desconhecidos; daí, a tendência dos marxistas a identificar o modo de produção capitalista com a divisão do trabalho, particularmente a que opõe trabalhadores manuais e intelectuais. Esse ponto torna-se crucial para a produção teórica sobre educação e trabalho, e em que se pode referendar a histórica dualidade presente na educação profissional.

Ainda conforme as reflexões propostas por Petitat (1994) pode-se referenciar a permanência dos conflitos de classe entre burguesia e proletariado, e a influência disso na educação, em específico na função social da escola, descrita a seguir.

De acordo com as teorias marxistas, o desenvolvimento da economia, da tecnologia, da ciência e da educação necessita cada vez mais equilibrar-se sobre a dominação de classe. A sustentação da burguesia no poder somente acontece mediante uma poderosa doutrinação ideológica. A escola figura entre os principais instrumentos de difusão da ideologia burguesa e, portanto, de reprodução de sua dominação. Ela não é absolutamente a expressão da sociedade como um todo, mas um meio institucionalizado de manutenção da hegemonia da burguesia. Este gênero de considerações tende a colocar a função ideológica como dominante no sistema de ensino: a escola se dedica, antes de mais nada, a produzir determinadas condições para a reprodução da dominação

de classes. Um segundo conjunto de análises volta-se para a contribuição da escola na reprodução da divisão do trabalho. Somente então aparece a função de instruir e de desenvolver pessoas, uma função da qual são estudados principalmente os limites e as pressões exercidas, e que é apresentada como de importância ínfima dentro do sistema escolar (PETITAT, 1994, p. 22).

Conta-se, também, com estudos sobre a educação que assinalam a contribuição de Weber, em que se aborda a função social da escola e se aponta que, das contribuições weberianas resultam análises sobre o poder e sua legitimação na ordem social, fatores de contribuição aos debates da sociologia da educação. Em sua obra, é possível demonstrar como, por meio de processos de inculcação e legitimação de determinados tipos de conduta e de certos bens culturais, estabelece-se o processo de manutenção e reprodução dos modelos reinantes na estrutura social.

Os trabalhos do americano Collins (1971), baseados na teoria weberiana, trazem à tona uma crítica das interpretações funcionalistas triviais que reduzem o desenvolvimento da educação a necessidades econômicas. Na contramão dessas hipóteses econômicas elementares, Collins propõe uma interpretação em termos de distinção e de legitimação culturais dos grupos dominantes. Segundo Petitat (1994), o autor explica a escola como um espaço de reprodução do chamado *status groups*:

A escola em sua visão é o principal local da reprodução do *status groups* em conflito. Estes grupos se definem e se distinguem essencialmente por sua cultura de características particulares, como: estilo de linguagem, roupas e decoração, certos modos, práticas rituais, temas de conversação e forma da mesma, opiniões e valores, e opções nos esportes, nas artes e nos meios de comunicação. Estes grupos, que se baseiam principalmente na posição econômica e no poder, lutam a favor do monopólio das riquezas, do poder e do prestígio. Os *status groups* dominantes recorrem à escola para produzir e reproduzir a sua própria definição cultural e para impor esta definição de cultura legítima. O desvio através da cultura – cujos aspectos implícitos são tão importantes como quanto os conteúdos explícitos – parece-lhe um momento fundamental da legitimação das relações de domínio (COLLINS *apud* PETITAT, 1994, p. 30 e 31).

Nessas reflexões, fica claro como as relações de poder e dominação exercem seu papel nos espaços de formação, neste caso a escola, – o que aponta, de forma clara, que a educação formal tem um papel a cumprir e que nem sempre tem clareza dos mecanismos que a manipulam.

Assim, Weber (2009) enfatiza que a ação social compreenderia as relações ou comportamentos movidos pela racionalidade dos sujeitos com relação aos outros, em uma margem de escolha, mesmo percebendo as influências das normas sociais instituídas e exteriores aos indivíduos, os quais se posicionam como protagonistas de sua história, sofrendo influências e também influenciando, porém uns mais que outros. Esse é um ponto que se confirma parcialmente neste estudo, pois a força do poder dominante ainda é determinante para a definição da legislação e das políticas públicas voltadas para a educação.

A educação brasileira sofreu influência da educação europeia, nos estudos apresentados por Petitat (1994) pode-se identificar o percurso feito pelo sociólogo em que a história, segundo ele, transportou-o ao mundo dos mortos, no qual, às vezes, encontra-se o segredo do mundo dos vivos. Ressalta ainda:

O passado não é constituído somente de vestígios de um texto ou instrumentos arcaicos. É algo também presente entre nós de duas maneiras: através da continuidade, das afiliações evidentes com o presente, e pela consciência das rupturas, do novo, de onde nos vem o reconhecimento de nossa própria especificidade (PETITAT, 1994, p. 05).

Essas palavras geram reflexão, pois apontam a necessidade de se remeter à história da educação e, assim, construir significados para seus sentidos, para suas funções, bem como de seu real compromisso social. Para se discutirem os pressupostos de liberdade, igualdade, opressão e desigualdade, faz-se necessário incluir o dinamismo histórico. Petitat adverte que todas as teorias sociológicas podem contribuir para a compreensão das transformações. Sejam de inspiração funcionalista, marxista ou weberiana, apoiam-se sobre hipóteses de reprodução, seja dos valores dominantes, da exploração ou do poder. O autor confirma que todas são muito importantes, mas que apresentam fragilidades dentro de sua própria lógica, ou seja, foram, em parte de sua construção teórica, incapazes de incluir o já citado dinamismo histórico (PETITAT, 1994).

Ser sujeito histórico é ser capaz, segundo Weber (2009), de influenciar e de receber influências; ser, então, também capaz de intervir na história. A educação, portanto, foi e será uma construção humana, cultural, baseada em interesses de natureza diversa, que, em cada tempo e em cada lugar, imprimiram e imprimem

suas intenções. Freire (2000), no fragmento a seguir, chama atenção para essa influência ímpar gerada por todos eles .

A consciência do mundo que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É nesse sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto históricos (FREIRE, 2000, p. 40).

É evidente a contribuição de Freire para a educação brasileira. Apesar do pouco reconhecimento que teve pela elite intelectual desta terra, suas opiniões, discussões e debates romperam fronteiras. Crítico da opressão, e um comprometido com a luta contra a desigualdade e a exclusão, teve como bandeira de luta o sonho de se construir uma educação crítica que ajudasse a sustentar um processo de transição da opressão rumo à libertação. Envolvê-lo neste debate enriquece as análises e contribui, de forma significativa, para as discussões que alicerçam a função social da escola como transformadora. Numa perspectiva otimista, o autor busca romper com as concepções reprodutivistas, promovendo reflexões no sentido de ressaltar a necessidade de cisão com as lógicas deterministas e fatalistas, explicitando, assim, a necessidade de fortalecimento da educação dos pobres e a necessidade de uma mobilização a favor da justiça.

Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (1983) denuncia a educação bancária desenvolvida nas salas de aula das escolas brasileiras, que se organiza baseada na dicotomia educador-educando, na narrativa e na absolutização da ignorância. Propõe, assim, uma educação libertadora ou problematizadora, fundamentada na dialética, no diálogo e no princípio de que não existe a ignorância absoluta, mas múltiplas formas de saberes, múltiplos traços culturais.

Alguns pontos são assinalados por Freire (1983) em que duas concepções se antagonizam: a primeira mistifica a realidade, assistencializa, domestica, nega o diálogo, enfatiza a permanência conforme uma visão fatalista da realidade; a segunda desmistifica a realidade, critica, estimula a ação e a reflexão verdadeiras dos homens no mundo, tem no diálogo um dos elementos fundamentais do ato de conhecimento e reforça a mudança, propondo aos homens sua situação

como problema. Por tudo isso, a educação bancária, conservadora, serve à dominação. A educação problematizadora, comprometida com a libertação dos homens, é ‘futuridade revolucionária’; é, portanto, profética e esperançosa. “[...] A educação problematizadora de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] que resulte na inserção crítica da realidade [...]” (FREIRE, 1983, p. 70).

O autor não nega os interesses ideológicos e reprodutores que interferem na ação educativa, mas se arrisca como educador ao apresentar uma proposta que rompe com a ingenuidade e a manipulação que são exercidos pelos mecanismos de poder e dominação. A partir de sua experiência de exílio, fala de outro tipo de espera: aquela que leva em conta a dialética entre paciência e impaciência. Ou seja, nem idealismo nem ativismo, mas transformação da realidade dentro dos limites daquilo que é historicamente viável, rompendo com a passividade e a omissão. Transformar, nesse sentido, implica luta.

## 2.1 Situando a educação

Ao abordar o tema educação, faz-se necessário refletir sobre o que ela é. Conforme já brevemente discutido, as várias correntes teóricas assumem concepções diferenciadas sobre educação e, mais especificamente, sobre a escola – espaço institucionalizado com uma função social diferenciada e carregada de intenções e sentidos.

A partir das discussões pontuadas por Brandão (1985), pode-se afirmar:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1985, p. 7).

O conceito de educação que aparece na LDB nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 1º, diz - *A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*. Pode-se observar que traz pontos comuns com a reflexão proposta por Brandão (1985). Diante disso,

verifica-se que a educação conta uma abrangência, que envolve desde os espaços não formais, até os espaços formais, definidos como espaços institucionalizados e convencionais. Sendo assim, a educação, ao permear todos os espaços, configura-se como uma ação dinâmica, e que pressupõe contextualização e envolvimento com os aspectos sociais, culturais, históricos, econômicos, entre outros.

Ainda segundo Brandão (1985, p. 9 e 10), em mundos diversos e com estruturas diferenciadas, a educação se apresenta multifacetada, “[...] não há uma forma única nem um único modelo; a escola não é o único lugar em que ela acontece [...]”. Também se institui “[...] entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância [...]”.

À luz das concepções apresentadas, pode-se garantir, como afirma Luckesi (2011), que em todas as dimensões da vida existem processos educacionais e intenções:

A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou de transformação social (LUCKESI, 2011, p. 30).

Ao analisar um conceito ampliado de educação, faz-se necessário estabelecer parâmetros e concepções do que torna a educação formal um instrumento de manutenção ou de transformação social, conforme citado acima. Numa perspectiva crítica, ou denominada dialética, alguns teóricos veem no processo educativo um instrumento de libertação na medida em que oferece perspectivas de transformação social. Dentre eles, têm-se as contribuições de Freire (1989, p.19), que chama atenção para a força dos determinismos sociais e econômicos, e acrescenta que homens e mulheres podem superá-los, pois, ao assumir uma postura crítica e transformadora diante do mundo, “[...] somos seres *condicionados*, mas não *determinados* [...]”. Na visão do autor, a escola, como instância formadora, precisa assumir-se como espaço de transformação, de superação das desigualdades e da ampliação de oportunidades e, o mais importante, superando a alienação<sup>18</sup> por meio de uma relação permeada pelo diálogo.

---

<sup>18</sup> Para Freire, a superação da alienação representa o rompimento com a postura ingênua e passiva diante do mundo. Para ele, a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido e crítico requer sua capacidade em agir e refletir.

Prosseguindo, Libâneo (1992) também sinaliza para importância de uma educação voltada para a superação das desigualdades. Numa perspectiva crítica, defende os princípios democráticos e o direito de crianças e jovens a uma educação que assegure o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais, formadores do pensamento crítico e independente e que permitam o domínio de métodos e técnicas do trabalho intelectual, bem como a aplicação prática dos conhecimentos na vida escolar e na prática social.

Saviani (2006) contribui, defendendo o processo educativo como uma ação que deve estar a serviço dos interesses populares, garantindo a todos uma formação, um ensino de excelência e saberes fundamentais que reflitam na vida das pessoas, preparando-as, por meio da interação e da participação ativa, para a vida adulta, como sujeitos capazes de transformar suas práticas sociais.

Para Gadotti, (2000), evidentemente que não se pensa que a educação seja, sozinha, capaz de produzir todas as transformações de que os trabalhadores precisam, mas pode ser um dos caminhos para isso. “Se ideais são necessários para dar vida à nossa prática, eles são insuficientes para gerar mudanças” (GADOTTI, 2000, p. 77).

A educação formal é o foco desta pesquisa, pois a institucionalização da escola se traduz numa história longa. A educação brasileira, como já citada, sofre influências do ocidente e, ainda hoje, essas influências acabam por gerar nuances que nem sempre representaram os interesses e necessidades locais.

Desde sua gênese, a escola surge como forma de controle e de doutrinação, Petitat (1994, p.107) relata que, após a revolução francesa, tanto os católicos como os protestantes são envolvidos no processo de institucionalização da escola; “[...] em toda Europa, a escolarização das camadas populares se inicia sob a ação das paróquias, dos sínodos, das sociedades religiosas, e de caridade [...]”. Reforma e Contrarreforma entram em larga concorrência nessa área, como na dos colégios, “[...] usando como argumento a necessidade em controlar a vadiagem e a ociosidade da juventude [...]”.

Como se observa, a educação formal, por meio da escola carrega marcas simbólicas claramente vinculadas com a dominação e o poder. Prosseguindo essa discussão, a seguir faz-se uma apresentação das principais racionalidades e intenções que têm influenciado o universo educacional brasileiro. Apesar de a maioria das teorias terem-se efetivado em outros contextos, em realidades muito



diferenciadas, os modelos adotados historicamente na organização da escola brasileira sofreram e sofrem influências externas. Portanto, coube a este estudo construir referenciais que localizassem como a educação profissional, no recorte aqui abordado – o curso Técnico em Agropecuária integrado ao nível médio – configura-se, ou seja, se de fato tem ampliado a cidadania dos jovens. Buscou-se, ainda, estabelecer relações entre os modelos educativos vigentes e as racionalidades que os permeiam.

### **2.1.1 As racionalidades e as “intenções” da educação: contextualizando teorias**

Racionalidade se traduz, segundo Weber (2009), como um meio que orienta uma ação. Nesse sentido, a racionalidade se aplica ao movimento que procura encontrar razões tão sólidas quanto possíveis para as representações do mundo e as condutas da vida. E aqui se opta por um sentido de racionalidade que se reporta a uma coerência lógica e a uma estrutura, ou seja, a racionalidade, como uma *racionalidade conceitual* - que propõe a validade e a comprovação entre si das proposições que definem uma teoria. Neste estudo, as teorias aqui apresentadas referentes ao campo da educação representam, portanto, racionalidades, ou seja, organizam-se como ideias que exprimem intenções e interesses. Em muitos contextos, essas racionalidades revelam representações que mantêm ou denunciam os mecanismos de dominação presentes nas intenções políticas, sociais e econômicas.

Neste texto, opta-se por apresentar três racionalidades de natureza filosófico-políticas<sup>19</sup>, a saber: redentora, reprodutivista e transformadora, inicialmente discutidas por Luckesi (2011) como tendências, mas buscou-se, aqui, enriquecê-las com discussões de outros autores. Essas racionalidades, ou intenções, serviram e servem de matrizes para a construção e efetivação das políticas educacionais e de modelos pedagógicos que norteiam desde a legislação educacional até a ação docente desenvolvida nas salas de aula.

Cada uma delas traz importantes reflexões filosóficas, que encaminham importantes vertentes teóricas. Das correntes funcionalistas às conflitualistas, fica evidente a evolução da sociologia da educação, como já abordado anteriormente. Nenhuma teoria dá conta de ser inteira e perfeita, mas cada uma traz em seus

---

<sup>19</sup> Luckesi (2011) define da seguinte forma o termo *filosófico-políticas*: *filosófico* - auxilia na compreensão de seu sentido; e *político*, retrata o direcionamento de suas ações.

postulados elementos importantes para a compreensão das relações de interesse, poder e dominação que influenciam, de forma direta ou indireta, o campo da educação.

### 2.1.1.1 A racionalidade redentora na educação

A racionalidade redentora influenciou modelos educativos e embala muitos discursos, no sentido de atribuir à educação a solução de todos os problemas sociais. Quando Durkheim (1995) define a sociedade como um sistema mecânico articulado, sistêmico e controlável, entendendo-a como se fosse um organismo que desempenha suas funções em direção à perspectiva da estabilidade, não do conflito, traduz-se um olhar reduzido perante a complexidade, as disputas e as contradições existentes nas relações sociais.

O autor atribui à educação uma função eminentemente social, que se detém na transformação do indivíduo biológico socialmente indeterminado num indivíduo socialmente integrado, que se conquista por meio do processo educativo, pois, para ele, “[...] a sociedade não encontra prontas dentro das consciências as bases sobre as quais repousa; é ela própria quem constrói [...]” (DURKHEIM, 1995, p. 45). E, assim, a educação, segundo Durkheim, organiza-se em torno de valores centrais que, ao mesmo tempo, são distribuídos pelos ramos complementares da divisão do trabalho. A exigência fundamental de um consenso social e, ao mesmo tempo, a divisão funcional do trabalho constituem a estrutura e os principais determinantes da escola como agente de seleção.

Conforme exposto, percebe-se que a educação se traduz num espaço em que se responsabiliza por toda a harmonia social, sua organização e estabilidade. Sendo assim, pode-se afirmar que essa visão expõe uma função compensatória<sup>20</sup> e classificatória. De cunho idealista, embalou e nutriu a

---

<sup>20</sup> Os programas de educação compensatória surgiram nos Estados Unidos da América e consistiam em ações que visavam a princípio atingir as fases iniciais de ensino, como a chamada pré-escola. Tais programas eram voltados para a compensação das *deficiências culturais e linguísticas* causadoras do fracasso escolar; através do estímulo cognitivo e linguístico, esse fracasso supostamente era superado. Sua gênese está na denominada *ideologia da deficiência cultural*. Explica, portanto, que as desigualdades sociais seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola. Essa ideologia também demonstra uma visão determinista, porém social, ao invés de biológica. O meio em que o aluno vive seria o responsável pela sua má formação escolar, ou seja, há uma negação das diversidades culturais, e à escola coube homogeneizar a cultura, valorizando unicamente um saber, aquele convencionalmente determinado pela classe dominante. Ver SOARES, Magda B. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2001.

educação de um sentido redentor, ou seja, a escola vista como um espaço privilegiado para desempenhar esse papel. Verificam-se, a seguir, análises associadas às discussões de Durkheim.

Em seus estudos Luckesi (2011) apresenta características que identificam o que denomina de: a “tendência redentora”. Segundo o autor, nessa concepção teórica, os seres humanos vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso; a educação seria exterior à sociedade, e, fora dela, contribui para seu ordenamento e equilíbrio permanentes. Com essa compreensão, a educação, como instância social, voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o “desenvolvimento de suas habilidades e para veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como *redentora* da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente” (LUCKESI, 2011, p. 52).

Diante do exposto, o papel da educação tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Conforme afirma Saviani (2006), ela se propõe, de fato, fortalecer os vínculos sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos na sociedade.

Nesse contexto, verifica-se que a educação assume, de alguma forma, uma posição autônoma em relação à sociedade, pois, ao invés de receber todas as interferências da sociedade, nessa perspectiva acredita-se que ela interfere, de forma quase que absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de todas as suas mazelas - posicionamento que, segundo Luckesi (2011), revela-se ingênuo quanto ao entendimento da relação estabelecida entre educação e sociedade.

Um posicionamento típico dessa racionalidade da educação como redentora da sociedade está em Comenius (1978), filósofo tcheco do séc. XVII, autor de uma clássica obra intitulada *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Comenius combateu sistema medieval, considerado o primeiro grande nome da moderna história da educação, defendeu o ensino de ‘tudo para todos’ e foi o primeiro teórico a respeitar a inteligência e os sentimentos do aprendiz. Numa perspectiva cristã, defendia que a educação teria força para redimir a sociedade, investindo seus esforços nas gerações novas, formando suas mentes e dirigindo suas ações a partir dos ensinamentos; assim, elas estariam sendo adaptadas ao ideal de sociedade por meio da educação.

Para ele, o saber tinha valor instrumental: “[...] saber para agir bem, agir bem para ser digno de Deus e participar do seu reino [...]” (COMENIUS, 1978, p.12). Seu conceito de educação apresenta uma visão filosófica vinculada essencialmente à formação humana. A seguir, um conceito de educação escrito por Comenius.

Educar prudentemente a juventude é procurar que sua alma se preserve da corrupção do mundo, é favorecer, com bons e contínuos conselhos e exemplos, a germinação das sementes e da honestidade, que já estão plantadas. É, finalmente, dar à sua inteligência, o verdadeiro conhecimento de Deus, de si próprio, das coisas: com o que se habituará a ver a claridade na luz de Deus, a amar e a venerar, sobre todas as coisas, o Pai de todas as Luzes. Educar a juventude não é enchê-la de palavras, frases, sentenças e opiniões tomadas dos autores, mas abrir sua inteligência às coisas para que dela brotem rios como de uma fonte viva, flores e frutos; e cada ano que passa torne a germinar (COMENIUS, 1978, p. 15-16).

Segundo Luckesi (2011), para Comenius a finalidade da educação parte da compreensão de que o mundo foi criado bom e harmônico por Deus e que, por desobediência, Adão e Eva romperam com esses valores, o que provocou o desequilíbrio. Deus deu uma nova chance, enviou seu filho, Jesus Cristo, para restabelecer a harmonia e o equilíbrio e, novamente, os homens se desviaram.

Nesse contexto de rupturas, os homens continuaram a pecar e a desviar do caminho do bem. Diante disso, cabe à educação a recuperação da harmonia perdida; “[...] é preciso, pela educação, amar a sociedade [...]” (LUCKESI, 2011, p. 53). Assim, a educação terá o poder de redimir a sociedade se investir seus esforços nas novas gerações, formando suas mentes e guiando suas ações a partir dos bons ensinamentos, adaptando-os ao ideal de sociedade por meio da atuação da educação.

Tal perspectiva permeia até hoje os discursos, principalmente aos simplistas, os quais defendem que a solução de todas as mazelas sociais está diretamente ligada à educação. Nesse sentido, essa concepção excessivamente otimista apresenta uma visão simplista do papel da educação, pois essa função não se traduz numa via de mão única, mas numa relação de interesses. Ao mesmo tempo em que a educação influencia a sociedade, também sofre influência dela.

Essa racionalidade fez e faz parte de muitos discursos. Com uma roupagem redentorista, muitas ações políticas voltadas para a educação se

travestiram de ações progressistas, porém representaram exclusão dos mais pobres e cerceamento de uma formação cidadã plena. Essas marcas foram presentes ao longo da história nas políticas compensatórias para a educação profissional. A formação de mão de obra, dita qualificada, seria uma forma de manter a sociedade coesa e produtiva, e, assim, todos se sentiriam felizes e produtivos.

### **2.1.1.2 A racionalidade reprodutivista na educação**

Numa racionalidade de cunho reprodutivista, a educação faz integralmente parte da sociedade. Aborda estudos que geram reflexões críticas sobre o real papel da educação frente às influências exercidas pelos interesses que circulam no todo social. “[...] A interpretação da educação como reprodutora da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos – portanto a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes [...]” (LUCKESI, 2011, p. 57).

Conforme já apresentado anteriormente, as discussões sobre a reprodução advêm das denominadas correntes conflitualistas, em que aparecem vários teóricos que comungam das concepções de sociólogos como Karl Marx e Max Weber. Os estudos baseados nessas discussões teóricas, segundo Petitat (1994), podem ser encontrados tanto nos Estados Unidos como nos países europeus, diante de várias transformações históricas vivenciadas no mundo.

Gradativamente, a sociologia funcionalista vai sendo abandonada, pois, atraídos para as contradições e conflitos no campo da educação, vários estudos são realizados, como nos Estados Unidos, com Collins – de inspiração weberiana –, e Bowles e Gintis – ligados à tradição marxista; e, na França, Baudelot e Establet, contando, ainda, com Althusser. Cite-se também, um dos sociólogos mais respeitados no século XX, Pierre Bourdieu, que, junto com Passeron, apresenta análises sobre a função reprodutora da escola e do sistema de ensino.

Mónica (1977) aponta, em linhas gerais, a teoria de Baudelot e Establet, que vão buscar inspiração nos teóricos marxistas franceses como Althusser e Poulantzas. Ressaltam, portanto, que a principal função da escola não é técnica, ou seja, a transmissão de conhecimentos, mas ideológica, visando unicamente à manutenção do *status quo*. Além disso, defendem que, apesar das afirmações em contrário, inclusive por parte de alguns sociólogos da educação eminentes, o que se

passa na escola não pode ser visto em termos de 'distâncias' e 'desvantagens'. Só a reintrodução de outros e novos conceitos, entre os quais o de 'contradição' e de 'luta de classes', permitirá uma real compreensão do fenômeno escolar. Para eles, ao mesmo tempo em que "[...] o sistema escolar segrega também inculca nos alunos um conjunto de representações ideológicas capaz de camuflar suas reais funções e de tornar aceitáveis a seleção e a divisão do trabalho [...]" (PETITAT, 1994, p. 24).

Em suas pesquisas e análises, Baudelot - Establet chegam à conclusão de que a escola é, na verdade, a instituição mais eficiente para segregar as pessoas, por dividir e marginalizar parte dos alunos com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes. Após realizarem pesquisas nas escolas francesas, descobriram que existem duas redes de escolarização: a rede SS - 'secundário-superior', e a PP - 'primário-profissional'; uma, destinada aos filhos dos membros da classe dominante, e outra, destinada aos filhos dos membros da classe trabalhadora; o que reflete e reproduz a distinção entre trabalhadores intelectuais e manuais, por meio de uma estrutura dualista do ensino: a das classes sociais e a divisão do trabalho. Apesar de sofrerem várias críticas, a reflexão sobre a ideologia dualista contribuiu para ampliação de uma leitura crítica das intenções presentes na educação.

De acordo com Mónica (1977, p. 997), o estudo da interdependência escola - relações sociais de produção se constituem no objeto de análise de Bowles e Gintis, que publicaram uma série de estudos, numa perspectiva que reside no papel ideológico da escola na reprodução das relações de dominação, que prevalecem na esfera econômica e que detêm a supremacia nos outros domínios da atividade social. A hipótese de que partem é a de que existiria um 'princípio de correspondência' entre a escola e a economia, que se tratava de analisar no caso concreto americano. Segundo os autores, um sistema educacional manter-se-ia estável enquanto se verificasse certo grau de correspondência entre a estrutura econômica e a instituição escolar, transformando-se esta última quando as contradições entre as duas aumentassem. Assim, "a escola é analisada nos seus estudos como um elemento crucial na reprodução da divisão do trabalho, considerada esta como um reflexo da hegemonia da classe dominante".

Outrossim Althusser, baseado em pressupostos marxistas, traz em sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE) um estudo sobre o papel da escola

como um dos aparelhos do estado, “[...] como uma das instâncias da sociedade que veicula a sua ideologia dominante para reproduzi-la [...]” (LUCKESI, 2011, p.57).

A escola assume um papel prioritário na sociedade capitalista, ao contrário do que acontecia nas formações sociais escravistas e servis. Essa reprodução da qualificação da força de trabalho tende a dar-se não mais no local de trabalho, mas num espaço fora do campo, fora da produção, ou seja, por meio do sistema escolar capitalista ou de outras instâncias e instituições. Dessa forma, a reprodução de sua qualificação não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão às normas de ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes de exploração e repressão, de modo a que eles assegurem, também ‘pela palavra’, o predomínio dos interesses da classe dominante (ALTHUSSER, 2003).

Com isso, a escola alcançou o foro de principal instrumento para a reprodução qualitativa da força de trabalho de que necessitava a sociedade capitalista. Daí a pergunta: como atua a escola e o que se aprende na escola? Segundo Althusser, sua ação ocorre em dois sentidos, complementares entre si. Primeiro, aprende-se a ler, escrever, a contar, cultura científica e literária, além de avançar-se um pouco dentro do sistema de estudo. Essas técnicas e formas de aprendizagem estão relacionadas e são utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma forma de instrução para operários, outra para técnicos, uma para engenheiros e uma diferente para gerentes superiores, entre outros); e, segundo, regras de moral, da consciência cívica e profissional, o que significa, exatamente, regras de respeito pela divisão social técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe.

A escola para Althusser (2003) é o instrumento criado para favorecer o sistema produtivo e a sociedade a que ela serve. Não só qualifica para o trabalho, socialmente definido, mas também internaliza valores, que garantem a reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante. Tornar o aluno mais competente tecnicamente não é suficiente, o importante é torná-lo mais competente para a efetiva manutenção de uma sociedade determinada.

Como já citado anteriormente, os trabalhos do americano Collins (1971), baseados na teoria Weberiana, trazem à tona uma crítica das interpretações

funcionalistas triviais que reduzem o desenvolvimento da educação a necessidades econômicas. Na contramão dessas hipóteses econômicas elementares, Collins (1971) propõe uma interpretação em termos de distinção e de legitimação culturais dos grupos dominantes. Influenciado pelo que Weber escrevera sobre os *literati* chineses, argumenta que a educação deve ser vista como marca distintiva de pertença a um grupo, e não como um mero canal neutro de transmissão de técnicas — ‘as escolas ensinam fundamentalmente o vocabulário e a inflexão, estilos de vestuário, gostos estéticos, valores e maneiras’. Essa posição aproxima-o de outros autores que igualmente chamam a atenção para essa função da escola como inculcadora de características não-cognitivas, dentre eles Bourdieu-Passeron e Gintis-Bowles.

Collins (1971) deixa claro como as relações de poder e dominação exercem seu papel nos espaços de formação, neste caso, a escola – o que aponta, de forma clara, que a educação formal tem um papel a cumprir e que nem sempre tem clareza dos mecanismos que a manipulam.

Para falar de reprodutivismo, é preciso citar, indiscutivelmente a contribuição de Bourdieu e Passeron, mas, definitivamente, Bourdieu ampliou seus estudos, além da obra “*A Reprodução*”, que publicou, na década de 1960, junto com Passeron. Desenvolveram uma notável linha de investigações ao longo dos anos. Em alguns de seus primeiros escritos, a influência mais evidente parecia ser a de Weber e a de Durkheim, mas, em suas obras posteriores (especialmente em *A Reprodução*), eles se aproximaram do marxismo, mantendo, no entanto, um enfoque bastante eclético.

Bourdieu e Passeron (2009) formularam, a partir dos anos 1960, uma resposta fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. A seguir, uma breve incursão no contexto em que os autores construíram suas discussões:

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa



(meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Na Sociologia da Educação de Bourdieu, uma das teses centrais é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos, que trazem, de forma incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Outra tese de Bourdieu sobre a escola e seu papel na reprodução das desigualdades sociais enfoca que a escola, em sua perspectiva, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular suas bases sociais, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

A escola é, para ele, o principal local de reprodução dos *status groups* em conflito, o que se pode verificar nas teses apresentadas. Segundo Petitat (1994), esses grupos, que se baseiam principalmente na posição econômica e no poder,

lutam a favor do monopólio das riquezas, do poder e do prestígio. Os *status groups* dominantes, conforme já descrito anteriormente, recorrem à escola para produzir e reproduzir sua própria definição cultural, para, de fato, impor essa definição como cultura legítima.

Passados alguns anos, após uma perspectiva de ‘reforma estrutural’, Bourdieu e Passeron desenvolveram a teoria de *violência simbólica*, que segundo eles, existe objetivamente a partir do momento em que há a imposição de uma significação, ou seja, a extinção das outras significações possíveis. Ocorre, assim, uma imposição de crenças ou modos de agir. Consideram que não há sociedade sem violência simbólica, pois toda sociedade é necessariamente baseada numa seleção de significações e de ações materiais, sendo, portanto, mecanismo de imposição da violência simbólica, em que o grupo ou classe dominante se serve disso para manter o domínio e o poder (BOURDIEU e PASSERON, 2009).

Ante essas discussões, a escola passa a ser concebida como um espaço destinado à reprodução dos valores dominantes. Saviani (2006, p. 27) completa que essas teorias assumem uma posição crítica da função social da escola, “[...] uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais [...]”. Configura-se, assim, uma cabal percepção da estreita dependência da educação em relação à sociedade.

Na denominada tendência reprodutora por Luckesi (2011) apontam-se as discussões presentes como críticas, porém, também, com uma acentuada marca de pessimismo. O autor concorda com Saviani (2006), ressaltando que essa tendência entende a escola como um elemento da sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais, políticos – portanto a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes. Nessa perspectiva, a função da educação é reproduzir a sociedade e as ideologias dominantes vigentes, pois, em vez de democratizar, ela reproduz as diferenças sociais e perpetua o *status quo*. Diferente da tendência anterior, a tendência reprodutora aborda a educação como uma instância, dentro da sociedade e exclusivamente a seu serviço, não redimindo suas mazelas, mas reproduzindo o modelo vigente, perpetuando, assim, o modelo aliado aos interesses dominantes.

E aqui se impõe uma questão relevante: A racionalidade reprodutivista ainda perdura nos modelos e propostas educativas voltadas para a formação profissional? Educação profissional consegue romper com essa lógica determinista?

Verifica-se que a educação profissional, ao longo da história, nasce como possibilidade de controle das classes menos privilegiadas. As intenções compensatórias e a dualidade foram desafios postos dentro da organização do sistema de ensino. Aos pobres, a qualificação para o mercado de trabalho; e, aos ricos, a possibilidade de uma formação acadêmica (KUENZER, 2007).

### **2.1.1.3 A racionalidade transformadora na educação**

A educação, numa perspectiva crítica, traduz uma racionalidade transformadora em relação à função social da escola. Estende-se, portanto, a seu compromisso com uma formação que gere a emancipação, o desenvolvimento da autonomia e ainda, que promova uma ruptura com as posturas autoritárias, ou seja, adote uma abordagem que priorize a construção do conhecimento e a participação estimulando o agir crítico, em direção a uma formação com vistas ao pleno exercício da cidadania, em que cada sujeito se sinta um ativo protagonista da história, capaz de lutar por sua liberdade em escolher. Freire (2010, p. 32) acrescenta que “[...] uma das tarefas precípuas da prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil [...]”. E ainda continua: “[...] Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado [...]”. Tal reflexão, segundo o autor, não tem intenção de divinizar ou diabolizar a tecnologia, mas alertar para uma forma criticamente curiosa frente aos rumos que o uso e os efeitos tecnológicos exercem sobre a ação dialógica nas relações entre as pessoas e o mundo.

Descrita por Luckesi (2011), a denominada tendência transformadora tem por perspectiva compreender a educação como *mediação* de um projeto social. Essa tendência não coloca a educação a serviço da conservação, mas numa relação dialética com a sociedade, sofrendo e exercendo simultaneamente influências sobre ela. Denominada de ‘crítica’, pode contribuir para que a escola seja uma instância social transformadora, porém, se o projeto da escola for conservador, produz a conservação; se o projeto for transformador, produz a transformação; se o projeto for autoritário, efetiva-se a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, efetiva-se a realização da democracia.

Para o autor, a tendência transformadora, que é crítica, recusa-se tanto ao 'otimismo ilusório', quanto ao 'pessimismo imobilizador'. Propõe-se desvendar e utilizar as próprias contradições da sociedade, para trabalhar criticamente por sua transformação. Os teóricos da concepção transformadora da educação não negam que a educação tem papel ativo na sociedade, nem recusam reconhecer seus condicionantes histórico-sociais; consideram a possibilidade de agir a partir dos próprios condicionantes históricos.

Ao se reportar a esse tema, Saviani (2006, p. 35) afirma que numa teoria do tipo acima anunciado.

[...] se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas), como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Nas palavras de Freire (1980, p. 48 e 52), conferem-se alguns desafios da educação:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

[...]

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.

Daí, o valor ímpar de uma educação que priorize uma formação para a coletividade, para a análise e reflexão dos problemas sociais. Uma educação com esse sentido e compromisso necessita se aliar a um projeto que rompa com uma

formação dualista e compensatória, justificando a importância do pensamento de Gramsci<sup>21</sup>, que investiga duas dimensões de organização da cultura.

A primeira é a didática, que se refere aos métodos para organizar o pensamento, na qual se destaca o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as enormes dificuldades em aprender a pensar. A segunda é a organizativa, em relação à qual propõe criar um 'centro unitário de cultura' (DORE, 2006, p. 339).

No que diz respeito à visão de Gramsci, observa-se que, para ele, a escola não tem simplesmente um papel de reprodutora das relações dicotômicas travadas no plano da produção material, mas a entende como capaz de tornar-se um importante mecanismo de transformação social, elevando o nível intelectual das massas. Sem negar sua função reprodutora, ele vai mais além, considerando que a escola pode transformar-se em um significativo instrumento de elevação do nível intelectual e moral das massas (SOARES, 2003, p. 6).

A perspectiva da escola unitária, para Gramsci, integra teoria e prática, e tem o trabalho como princípio educativo; visa à superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Essa escola tem como objetivo a formação de intelectuais, que são homens ativos das massas, capazes de dar à sua classe, de um modo orgânico, homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. A escola, nessa visão, tende a introduzir o jovem na vida social com autonomia intelectual, com certa independência na elaboração teórica e prática. Oferece uma formação pelo e para o saber, uma formação cultural que permitirá ao jovem decidir sobre seu destino histórico e o de sua produção, participando efetivamente das decisões que orientam a direção do coletivo social do qual participa; essa seria a formação do cidadão, a formação que possibilitaria coincidir governantes e governados. Logo, essa escola tem como eixo central a questão do trabalho como princípio educativo,

---

<sup>21</sup> Antonio Gramsci nasceu na Sardenha/Itália em 1891, filho de família pobre. Fez estudos universitários em Turim, onde ingressou no partido Socialista italiano em 1913, começando a escrever artigos para jornais socialistas. O contraste entre suas origens camponesas e o desenvolvimento industrial do norte da Itália, onde passou a viver, chamou sua atenção para a necessidade indispensável da aliança operário-camponesa como vetor social para a luta pelo socialismo, assumindo uma perspectiva nacional-popular como projeto para a Itália. Desde o começo, suas preocupações também se voltaram para a necessidade de a classe operária superar o horizonte corporativo e assumir o papel de dirigente político da luta, para o que requeria desenvolver uma concepção da cultura e da ideologia como componentes permanentes em sua prática. Ver SADER (2012).

oportunizando ao jovem adquirir os instrumentos de compreensão do mundo, articulando os conhecimentos em torno do trabalho e buscando a construção de outra hegemonia (NOSELLA, 2008).

Sendo assim, aliar as discussões e propostas de Gramsci, Freire, Saviani, dentre outros, confirma o desafio que a educação tem na ação de despertar nas pessoas a necessidade em se comprometer com a formação de sujeitos que tenham capacidade e vontade de provocar transformações que rompam com os determinismos impostos pela força dos modelos reprodutivistas. E que, assim, reconheçam a diversidade e a força da diferença. A educação não pode ser alienada; e, para não ser alienada, os envolvidos precisam reconhecer as forças que regem as disputas sociais, os mecanismos e interesses que residem nas artimanhas, e os interesses daqueles que exercem o poder e que a todo custo querem mantê-lo.

## **2.2 Educação profissional e Trabalho**

Nas sociedades primitivas, tanto a educação quanto quaisquer outras ações desenvolvidas pelo homem, apresentavam o caráter da espontaneidade coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, num processo de produção coletiva da existência (CANALI, 2012). E, assim, com a apropriação privada da terra, os homens se dividiram em classes: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Essa divisão, conseqüentemente, influenciava na divisão da educação (SAVIANI, 2007).

A educação, que antes se identificava com o próprio processo de trabalho, assume um caráter dual, passando a constituir-se em um processo voltado para os denominados homens livres, concentrando-se nas atividades intelectuais, enquanto que para os serviçais e escravos, cabia uma educação própria ao processo de trabalho. Desde então, institui-se a separação entre educação intelectual e educação para o trabalho, modelos que são organizados e direcionados para as categorias sociais da época, como: os senhores feudais e os escravos ou a plebe; dominantes e dominados; a elite e os trabalhadores.

A relação trabalho-educação reconfigura-se, com o surgimento do modo de produção capitalista, e a escola é erigida à condição de instrumento por excelência, para viabilizar o saber necessário à burguesia em célere ascensão, em

uma sociedade não mais pautada nas relações naturais, mas, sim, em relações produzidas pelo próprio homem.

Segundo Saviani (2007), a revolução industrial provoca a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo, e o caminho para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade foi a escola, tanto que os principais países organizaram sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. O ensino básico qualificou os trabalhadores a integrar o processo produtivo, já que o mínimo de qualificação para operar a maquinaria era contemplado no currículo da escola elementar.

Quanto às tarefas de manutenção, reparos, ajustes das máquinas exigiram uma qualificação específica, que demandaram também um preparo específico. Nasceram, então, os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo, dando origem às escolas de formação geral e às escolas profissionais. Ambas se equivocaram no processo de desenvolvimento de suas competências definidas e concebidas pela burguesia, tendo como resultado a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de “ciências e humanidades” para os futuros dirigentes (SAVIANI, 2007).

Essa rápida introdução oferece suporte necessário para que se possam compreender as origens e a configuração atual da política educacional brasileira, com seus avanços e retrocessos em relação à educação básica e, em particular, ao ensino médio e à educação profissional. Assim, busca-se situar alguns pontos do percurso da educação profissional no Brasil e sua regulação desde o período colonial até a atualidade, quando se dá ênfase à educação profissional de nível médio e de sua possível estruturação assentada em uma perspectiva de escola básica unitária e transformadora.

### **2.2.1 Do período colonial à república: uma visão geral**

Durante o período colonial brasileiro, o modelo econômico agroexportador que sustentava a economia inseriu a mão-de-obra escrava, constituída de algumas ocupações de caráter manual, com uso da força física. Essas atividades só poderiam ser exercidas pelos negros e mulatos. Era necessário, então, mantê-los na

condição de escravos, sem acesso a qualquer educação que permitisse o aprendizado e exercício de outras diferentes atividades ocupacionais.

Aos homens livres competia aprender as profissões por meio das Corporações de Ofício. Essas Corporações possuíam rigorosas normas de funcionamento que impediam o ingresso de escravos, e o ensino oferecido era centrado exclusivamente nos ofícios que eram exercidos pelos homens livres. Assim, entende-se que os primeiros momentos da educação profissional no Brasil se constituíram numa educação excludente e discriminatória em relação aos ofícios, traduzida pela relação entre atividade escrava e trabalho exercido pelos homens livres, o que não difere da própria história da humanidade (RIBEIRO, 2010).

Como vigorava o interesse pela manutenção do modelo econômico extrativista, contraposto ao espírito industrialista, havia resistência por parte da Coroa Portuguesa em permitir que se implantassem na Colônia estabelecimentos industriais; e muitos dos que existiam em vários ramos de atividades (fundições e oficinas de ourives, tipografias) foram fechados, provocando a destruição da estrutura industrial existente. O setor de aprendizagem profissional no Brasil é retomado com o processo de desenvolvimento industrial ocorrido a partir de 1808 com D. João VI, que, ao chegar ao Brasil, retoma esse processo autorizando a abertura de novas fábricas, inaugurando-se uma nova era para a aprendizagem profissional, que começa a se solidificar.

Nessa época, o país vivia a escassez de mão-de-obra em algumas ocupações. Para suprir essa necessidade, fez-se a aprendizagem compulsória de ofícios utilizando-se as crianças e jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres que vieram de Portugal na frota que transportou a família real. Os espaços de ensino e trabalho se davam no interior dos arsenais militares e da marinha, em que os ‘desvalidos’ eram internados e postos a trabalhar por alguns anos até se tornarem livres e escolher o que, como e para quem trabalhar. Posteriormente, o ensino e aprendizagem de ofícios e o trabalho passam a se dar no interior dos estabelecimentos industriais, as chamadas Escolas de Fábrica, que serviram de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a se instalar no Brasil tempos depois. Ao ensino dos ofícios acresceu-se o ensino das ‘primeiras letras’, seguido de todo o ensino primário (SAVIANI, 2007).

Após a proclamação da Independência em 1822, a Constituição outorgada em 1824 trazia em seu bojo a necessidade de se contemplar uma



legislação especial sobre instrução pública, com base nos ideais liberais da Revolução Francesa, buscando uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade. Todavia, só de maneira implícita o ensino profissional foi tratado na Carta Magna, que, de certa forma, traçou nova orientação que veio a influenciar as formas que essa modalidade de ensino tomou no futuro. O ensino de ofícios nenhum progresso registrou, preservando-se a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial; ou seja, continuou a separação entre as ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite (CANALI, 2012).

Intensifica-se a produção manufatureira, e surgem, então, as sociedades civis que receberam a denominação de Liceus. Inicialmente, com recursos próprios e, em seguida, com recursos públicos granjeados por meio de doações e subsídios, criaram e geriram suas escolas de aprendizagem das artes e dos ofícios. Os Liceus, instituições não estatais, incorporavam o 2º grau da instrução pública brasileira “[...] voltada para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas [...]”. Nessa acomodação de ensino profissional, ainda se mantém a discriminação contra a mão de obra escrava praticada durante o período colonial, vez que continuava vedada a matrícula aos escravos nos diversos Liceus instalados em muitas unidades do Império (SAVIANI, 2007, p.125).

No Brasil, o ensino de ofícios fundamenta-se em uma ideologia direcionada em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política; diferentemente, na Europa, na primeira fase do século XIX, a realidade já apresentava a existência de problemas sociais característicos da industrialização, da urbanização e da proletarização dos trabalhadores. O ritmo acelerado da industrialização concentrava os trabalhadores e ampliava a formação das massas proletárias; de fato, o movimento proletário se organiza e, aos poucos, surge uma nova classe organizada para a defesa de seus interesses e à satisfação de suas reivindicações, colocando-se frente às contradições apresentadas pela Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho.

A cafeicultura, como base para o processo de urbanização, industrialização, exerce um importante papel na transição do regime da Monarquia para a República. Os cafeicultores ascenderam ao poder numa aliança entre os partidos republicanos paulista e mineiro. Embora a economia estivesse centrada no modelo agroexportador, com o advento da República houve uma forte pressão dos

diversos grupos da sociedade no sentido de transformar a base econômica do país; para eles, deveria estar baseada na produção industrial, que já contava com um número expressivo de indústrias (SAVIANI 2007).

O contexto ideológico e social que configurava um novo projeto para o país sustenta-se no desenvolvimento pela industrialização e, assim, resulta na expectativa de progresso, de independência política e da emancipação econômica ao Brasil. Nesse momento, a prosperidade promovida pelos altos lucros do complexo exportador cafeeiro contribui substantivamente na medida em que engendra o capital-dinheiro disponível para a transformação em capital industrial. Tanto a força de trabalho necessária à indústria como a capacidade de importá-la, proporcionadas pelo capital industrial, permitem “[...] garantir a compra de meios de produção e de alimentos manufaturados de consumo, indispensáveis à reprodução da força de trabalho industrial [...]” (SAVIANI, 2007, p.189).

Nas primeiras décadas da República, as conquistas no campo da educação foram pequenas. Nosella (1998, p. 167) afirma que a política educacional da Primeira República pretendeu, principalmente, democratizar o ensino primário, tanto que universalizou a ideia de uma rede de ensino primário, público, gratuito e laico, porém “[...] o sistema criado foi insuficiente e insensível ao mundo do trabalho [...]”. Havia escassez de professores e escolas; apenas uma parte privilegiada da população tinha acesso à instrução acumuladora de capital, controladora do Estado e patrocinadora da nação no novo sistema capitalista global, na introdução dos valores e modo de vida burguês e liberal. Por outro lado, o país conta uma esmagadora população analfabeta, sem participação política, vivendo nos subúrbios, vendendo uma mão-de-obra pouco qualificada nas indústrias e explorada no sistema de produção.

A função social da escola à época republicana resumiu-se em fornecer os elementos que iriam preparar a elite para preencher os quadros da política e da administração pública, havendo perfeita conformação entre o que a escola proporcionava e a demanda social e econômica de educação. Contudo, a intensificação do processo de urbanização, que tem como causa a industrialização crescente e a deterioração das formas de produção no campo, gerou a evolução de um modelo agrário exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial e, assim, faz surgir uma nova demanda social de educação.

A estreita oferta de ensino de então não atendia mais a crescente procura; a escola começa a ser demandada pelas novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia. Segundo Romanelli (1999, p. 46), “[...] o modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola [...]”. A Primeira República tentou várias reformas na política educacional, sem êxito, para a solução dos problemas educacionais mais graves, de maneira que atendesse harmonicamente, tanto à demanda social por educação, quanto às novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação.

Em 1909, ainda durante a Primeira República, a formação profissional sob a responsabilidade do Estado inicia-se com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, em diferentes unidades da Federação, por meio do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, para ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito.

Documento do Ministério de Educação referente ao centenário da educação profissional ressalta:

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares em que os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. (p.02). Acesso em: 30 out. 2011.

No entanto, o aspecto assistencial e de ordem moralista permaneceu, pois só era concedido ter acesso a essas Escolas alunos de no mínimo 10 e no máximo 13 anos, dada preferência para os 'desvalidos da fortuna'. Portanto, segundo Kuenzer (2007), antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial quase inexistente, regiam-se as Escolas por uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. As referidas escolas eram custeadas pelos Estados, Municípios e União, com recursos alocados no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A seguir, tem-se uma imagem de uma Escola de Aprendizes e Artífices de Campos/RJ (iniciou suas atividades em 1909 e teve sua primeira aula ministrada em 23 de janeiro do ano de 1910). Atualmente é o Instituto Federal Fluminense de Campos no Rio de Janeiro:

**FIGURA 4 - Escola de Aprendizes e Artífices de Campos no Rio de Janeiro**



Fonte: <<http://www.iff.edu.br/institucional>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices não logrou qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial. Os prédios que as abrigavam eram inadequados; as oficinas apresentavam-se em precárias condições de funcionamento; havia escassez de mestres de ofícios especializados e de profissionais qualificados; dessa feita, o ensino profissional reduziu-se ao conhecimento empírico, uma vez que os mestres de ofícios se

originavam das fábricas e das oficinas, faltando-lhes o conhecimento teórico relativo aos cursos oferecidos.

Historicamente, a organização da Rede de Ensino Técnico-Profissional se origina na última década da Primeira República, quando emergiu a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Foi o período do entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico desenvolvido pelos movimentos político-sociais e correntes de ideias, que consistiu em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução em seus diversos níveis e tipos (CANALI, 2012).

Confiava-se em que, pelo aumento das instituições escolares, o país chegaria a se igualar às grandes potências do mundo e tiraria o povo de sua situação de marginalidade. É verdade que foi dada ênfase à escolarização, como forma de vencer o analfabetismo, tido como um dos grandes problemas nacionais. Na Educação Profissional, reforçou-se a ideia de regeneração e formação das classes menos favorecidas social e economicamente, o que necessariamente, “[...] foi dual, pois enfatizou, de um lado, uma educação (não escolar) para muitos trabalhadores que ainda deviam ‘extrair’ as riquezas nacionais, e, de outro lado, criou uma segunda educação (escolar) para os outros (minoria) chamados a construir indústrias e serviços urbanos [...]”. E o autor acrescenta que a “[...] precária vitória das reformas educacionais da primeira república não pode ser atribuída, portanto, à incompetência do sistema escolar e sim sobretudo à forma produtiva dual daquela sociedade” (NOSELLA, 2008, p.169).

Vai prevalecer até a Revolução de 30 essa concepção dualista, quando “as exigências da dominação ideológica fazem com que haja um ocultamento refinado da política de classe do Estado” e, assim, a educação torna-se veículo privilegiado no que se refere à introdução de “novos valores e modelagem de condutas direcionadas a transformar a identidade nacional de caráter individualista em identidade nacional coletiva, pauta considerada como elemento constitutivo primordial da política de massas introduzida no citado período”. Verifica-se que, no plano econômico, o final da década de 1920, apresentava uma crise no modelo agrário-exportador, baseado no café, e que fazia com que os custos fossem repassados a toda a sociedade e um grupo pequeno fosse beneficiado (SOARES, 2003, p. 38).

### 2.2.2 Da década de 1930 ao início da década de 1960 do século XX

Desde o final da Primeira República e antes da Revolução de 1930, configurava-se no cenário nacional, um projeto de hegemonia de orientação taylorista/fordista<sup>23</sup> por parte da burguesia industrial. O pensamento que vigorava era a articulação econômica entre a agricultura e a indústria, visando ao fortalecimento do projeto de industrialização brasileiro, apoiado pelas oligarquias rurais. Tal projeto, de caráter político-econômico, tem continuidade com Getúlio Vargas, que adota uma política protecionista do café, que já sofria queda dos preços no mercado internacional, em decorrência dos problemas financeiros que cercavam os principais mercados mundiais, após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York. Em 1934, quando a situação internacional começa a se normalizar, é que o governo mostra efetivamente um desempenho mais favorável no setor industrial, em substituição ao modo de produção agroexportador (CANALI, 2012).

Segundo Soares (2003), no Brasil esse período se inicia marcado por um governo de caráter populista e com uma inspiração marcadamente fascista, que procura administrar as tensões entre o setor tradicional extrativista e o moderno setor industrial que emerge no período. As novas forças políticas, surgidas no âmbito do Estado brasileiro, fizeram uma opção por políticas do tipo nacionalista, visando à solução dos problemas do país. Portanto, em vista das limitações estruturais da dependência econômica, reveladas pelas crises da economia agro-exportadora e, ainda, as crises vivenciadas pelo capitalismo mundial, partiu-se para a adoção de uma política de intervenção do Estado na economia, no sentido de favorecer a nascente indústria brasileira e, assim, consolidar a economia capitalista nacional.

As décadas de 30 e 40 do século XX representam um momento expressivo de consolidação da industrialização no país, o que veio exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que em diversas realidades posteriores demandou novas necessidades para a formação da força de trabalho.

---

<sup>23</sup> Ver nota 1.

É importante destacar que o período de 1930 a 1937 assiste, no campo educacional, a embates ideológicos entre um grupo denominado ‘pioneiros’ da educação e outro denominado de ‘os conservadores’. Soares (2003, p. 40) refere “a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação - ABE, por um grupo de educadores que possuíam ideias renovadoras sobre o ensino, oriundas do Movimento da Escola Nova<sup>24</sup>, vigente nos Estados Unidos e na Europa”. De outro lado, destaca-se, também, que, a partir de 1922, foram empreendidas várias reformas estaduais de ensino, “capitaneadas por grandes educadores da época, dentre os quais, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Francisco Campos, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira”.

As reformas e as publicações divulgadas pela ABE vão culminar com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*, em 1932, que tem seu texto embasado nos debates ocorridos nas Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927. “[...] As temáticas que mais acirravam os debates eram as do ensino laico, a da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a da co-educação e do Plano Nacional de Educação [...]” (ROMANELLI, 1999 p.130). O Manifesto ainda ressaltava a necessidade de se extinguir o sistema dual de ensino, considerando a educação um direito individual e que, portanto, deve ser assegurado a todos, sem distinções, como dever do Estado. A Constituição de 1934 é bastante influenciada pelo ideário especificado no Manifesto.

De acordo com Soares (2003), o país apresenta um cenário de abundantes reformas de Estado, nas quais se inscrevem as reformas educacionais idealizadas por Gustavo Capanema - denominada de Reformas Capanema. As Leis Orgânicas legislam sobre os ramos de ensino técnico-profissional Industrial (1942), Comercial (1943), e sobre o ensino Secundário (1942). O ensino Normal (1946), e o Agrícola (1946), além do ensino Primário (1946), têm suas reformas procedidas no período de democratização pós-Estado Novo.

Essas reformas acenavam para uma equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos, porém se limitavam a oferecer uma equiparação em termos de duração dos cursos, sendo o acesso ao ensino superior vinculado à formação recebida em nível técnico, ou seja, no caso do indivíduo oriundo do Ensino Agrícola,

---

<sup>24</sup> Ler DORE Soares, R. Escola nova versus escola unitária. **Educação e Sociedade**. v. 54, p.141-160, 1996.

só seria permitido o acesso a curso superior da área agropecuária, reforçando o que já havia sido disposto na Reforma Francisco Campos.

Ficava explícito que o objetivo do ensino secundário era o de *formar as elites condutoras do país*, e o do ensino profissional era o de *oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho* (SOARES, 2003, p. 49).

A Educação Profissional foi contemplada por meio das Reformas Capanema de 1942 e 1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas (SAVIANI, 2007). A Reforma estruturou a educação brasileira denominada regular em dois níveis: a educação básica e a superior; fez o ajuste entre as propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, segundo as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho. No bojo da Reforma, inclui-se uma série de cursos profissionalizantes, com o objetivo de atender diversos ramos profissionais exigidos pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, por isso escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade, sem que a conclusão desses cursos habilitasse as pessoas para o ingresso no ensino superior.

De outro modo, Kuenzer (2007) ressalta que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria “dualidade estrutural”, uma vez que havia uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e outra para os trabalhadores. Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades, para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior.

Essa realidade, porém, configura-se como uma orientação contrária ao princípio da ‘escola única’, que propõe uma educação básica comum a todos os jovens, como defendida por Gramsci. O estado brasileiro, nesse momento, ratifica sua ineptidão em oferecer uma educação estatizada, pública e gratuita, quando delega ao setor privado a possibilidade de ditar as regras da formação profissional a serviço do mercado; portanto, sugere, organiza e promove a formação dos



trabalhadores, ignorando-lhes a dimensão humana, ao defender os interesses do capital e da classe dominante. Talvez seja esse o maior desafio a enfrentar para a superação da dualidade estrutural do ensino médio brasileiro. Entende-se que a educação de ensino médio profissional, assumida em sua totalidade pelo Estado, constituiria um dos fatores que poderiam fortalecer a instauração de uma escola unitária e “[...] envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas [...]” (GRAMSCI, 1998, p.121).

No Estado Novo, a partir de 1942, por meio da já citada Lei Orgânica do Ensino Industrial, essa modalidade de ensino passou a assumir um papel importante na formação de mão-de-obra no contexto do processo de desenvolvimento no Brasil, que passa a ser efetivado a partir de duas frentes de ensino e controle: um ensino que ficava sob o controle patronal, de âmbito empresarial e, paralelo a ele, outro ramo, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde – o sistema oficial de ensino industrial – constituído pelo ensino industrial básico.

Para se compreender a implantação desse dualismo no ensino profissional industrial, é necessário retomar o contexto político-econômico do país à época. Vivia-se uma nova fase de expansão industrial depois de um período de intensa atividade de criação de muitas indústrias durante a 1ª Grande Guerra, entre 1915 e 1919. Essa nova fase passou a exigir uma melhor preparação da mão de obra. Ocorre que o sistema de ensino não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional exigível para atender o desenvolvimento que se instalava. Por outro lado, a indústria exigia uma formação mínima do operariado, que precisava ser feita de modo mais rápido e mais prático. Dessa feita, a fim de atender a demanda de mão-de-obra para as indústrias, o Governo criou, paralelo ao sistema oficial, outro sistema de ensino, organizado em convênio com as indústrias mediadas pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), órgão máximo de representação delas (CANALI, 2012).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, definiu-a como instituição responsável em organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Essas escolas ministravam um ensino aligeirado, com currículo e formação mínimos. Apresentavam-se com um formato pragmático e com o objetivo de preparar os aprendizes menores dos estabelecimentos industriais. Outros cursos de formação continuada para os trabalhadores também eram oferecidos pelo sistema de escolas

do SENAI. Em seguida, esse órgão teve suas atribuições ampliadas, atingindo também o setor dos transportes, das comunicações e da pesca, passando, ainda, a administrar o ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização, o que culminou numa diversificação na oferta de cursos.

Posteriormente, cria-se o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial -, gerido pela Confederação Nacional do Comércio, é criado em 1946 (Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro). Os dois órgãos são concebidos como instituições públicas, do ponto de vista de sua constituição, uma vez que foram criados por Decretos-lei. Mas do ponto de vista da gestão dos recursos e do poder institucional, constituem instituições privadas. Inicialmente, são vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, em seguida, passam a ser vinculadas ao Ministério do Trabalho.

Com a promulgação, em seguida, do Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro de 1942, regulamenta-se a criação de escola ou sistema de escolas de aprendizes de responsabilidade das empresas que possuíssem mais de 100 trabalhadores. As Escolas eram mantidas com recursos das empresas, com a finalidade de dar formação profissional a seus aprendizes, e promover o ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores.

Essas escolas contavam com a prerrogativa de poderem articular-se ao SENAI. Nessa época, começam a organizar-se as Escolas Técnicas Federais. Na esteira de regulamentações do ensino profissional, o Decreto-lei nº 4.073, de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) traz alguns aspectos positivos quanto à organização desse ramo de ensino. No entanto, segundo Saviani (2007), o caráter dualista que separa o ensino secundário do ensino profissional reforça a prerrogativa ao ramo secundário de ascensão a qualquer carreira de nível superior, assim como reforça o caráter corporativista que vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

O Ensino Agrícola passa a ser organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo, composto do *básico agrícola*, com quatro anos de duração, e o de *mestría*, com dois anos de duração; o segundo ciclo é organizado em vários cursos *técnicos*, com duração de três anos (agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola). Eram previstos, também, três tipos de cursos de caráter pedagógico (de segundo ciclo): *economia rural doméstica*,

com dois anos de duração e os de *didática de ensino agrícola* e de *administração do ensino agrícola*, ambos com a duração de um ano (SOARES, 2003).

O Decreto n 22.505, de 22 de janeiro de 1947, que regulamenta a Lei do Ensino Agrícola, classificou os estabelecimentos de ensino agrícola em: **Escolas de Iniciação Agrícola**, que se destinavam a oferecer o curso de iniciação agrícola que iria preparar o *operário agrícola qualificado*; as **Escolas Agrícolas**, que iriam preparar o *mestre agrícola* e as **Escolas Agrotécnicas**, que ofereceriam o curso agrícola técnico e poderiam oferecer também os cursos de mestría agrícola, iniciação agrícola e os cursos agrícolas pedagógicos (SOARES, 2003, p.53).

Segundo Soares (2003), em 1946 o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, instituiu uma comissão encarregada de estudar e propor um projeto de lei geral para a educação, que dá entrada na Câmara Federal em 1948, iniciando-se um intenso debate, que duraram 13 anos, até ser promulgada, em 1961, a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. O processo de discussão dessa Lei foi bastante tumultuado, apresentando fortes embates entre os ideais democráticos e os ideais conservadores.

As forças conservadoras do antigo regime que instituiu a Constituição de 37, aliadas aos representantes dos educadores católicos e aos donos de instituições particulares de ensino contrapondo-se às propostas dos liberais democráticos, marcou a trajetória de discussão da lei, “[...] no auge das discussões, quando as propostas conservadoras apresentavam-se como um ataque real contra a escola pública, por meio do chamado ‘substitutivo Lacerda’<sup>25</sup>[...]” (SOARES, 2003, p.54). Forma-se, em 1959, um movimento constituído como “[...] Campanha em Defesa da Escola Pública, que traz como líderes membros do movimento dos ‘pioneiros’, aliados aos profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais e cujo centro de irradiação foi a USP [...]” (ROMANELLI, 1999, p.176).

Em meio às discussões que se processavam para a elaboração da LDB, com relação ao ensino profissional, observa-se que aconteceram as primeiras tentativas de equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. A Lei nº 1.076, de 1950, assegura aos concluintes do primeiro ciclo do ensino agrícola,

---

<sup>25</sup> Esse parlamentar já havia apresentado dois substitutivos que foram derrotados. O terceiro substitutivo provoca uma reviravolta na direção das discussões, principalmente por colocar a ‘liberdade de ensino’ como ponto central, num real comprometimento aos interesses dos privatistas.

industrial ou comercial o direito a matrícula nos cursos clássico e científico do ensino secundário, mediante prestação de exames nas disciplinas não estudadas no primeiro ciclo do curso secundário.

Em 12 de março de 1953, a Lei nº 1.821, conhecida como a *Lei da Equivalência*, regulamentada por meio do Decreto nº 34.330 de 21 de outubro de 1953, ampliou as medidas estabelecidas pela Lei anterior, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos (agrícola, industrial e comercial), a possibilidade de continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, relacionados com a habilitação técnica obtida, e desde que, além das exigências comuns dos exames vestibulares, prestassem exames de adaptação das disciplinas não estudadas naqueles cursos, ou seja, as disciplinas do secundário.

O ensino técnico industrial de grau médio é reforçado, dada sua condição de mecanismo de formação da força de trabalho qualificada, necessária para que a indústria concluísse o ciclo de crescimento a que se propunha o Estado. No campo legislativo, a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dá nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial – mais tarde, regulamentada pelo Decreto nº 47.038, publicado em 16 de novembro de 1959, que definiu as Escolas Técnicas que comporiam a Rede Federal de Ensino Técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais. A priorização do ensino técnico industrial em detrimento do ensino técnico agrícola se deveu à exacerbada valorização do setor industrial, considerado como ponto fundamental para o crescimento econômico, sendo o desenvolvimento rural e a produtividade agrícola considerados de importância secundária.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, garante-se a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, abolindo, dessa forma, a dualidade estrutural do ensino profissional por meio da equivalência plena. No entanto, é importante assinalar que a dualidade só acabou formalmente - já que os currículos se encarregavam de mantê-la -, visto que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior. Apesar de a legislação estabelecer a equivalência - o que representou um ganho à ascensão ao ensino superior da classe desprivilegiada socialmente -, a discriminação permanece como herança cultural. O ensino industrial e o ensino agrícola, com suas funções vinculadas ao trabalho manual, continuaram não sendo valorizados socialmente.

No capítulo IV desta tese, apresenta-se um percurso histórico da legislação educacional brasileira a partir da década de 1970 do século XX, como: a Lei nº 5692/71, o Decreto nº 2208/94 e a Resolução nº 4/99 e, ainda, a Lei nº 9394/96, o Decreto nº 5154/04 e a Resolução nº 6/12.

### **2.3 Cidadania: conceitos e reflexões**

O desenvolvimento de uma consciência crítica, que permite ao homem transformar a realidade, se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela própria atividade criadora (FREIRE, 1989, p. 33).

Tratar a cidadania como conceito analítico requer uma revisão do que se entende por 'cidadania'. Termo de sentido polissêmico tanto como o termo 'educação', cidadania pode ser entendida de acordo com o tempo, o espaço e o contexto cultural. Cidadania, em termos gerais, numa sociedade democrática, deveria atender todos os indivíduos, buscando garantir o acesso aos direitos, a possibilidade em efetivar escolhas e, sobretudo, ampliar oportunidades. Nesse sentido, o debate sobre a cidadania aqui proposto se centrará em apontar elementos que compõem esse conceito, com o propósito de analisar e responder sobre a ampliação da cidadania dos jovens que cursam e aqueles que cursaram o curso Técnico em Agropecuária.

Ao tratar de ampliação da cidadania nessa tese, parte-se do princípio de que alunos que cursaram ou que estão cursando o ensino médio integrado ao Técnico em agropecuária já gozam de direitos que os situam como cidadãos, pois, como afirma Soares (2003), frequentar um ensino médio público de qualidade no Brasil ainda é direito de poucos e, numa instituição federal, mais ainda. Essa ampliação da cidadania pressupõe ampliação de possibilidades, de escolhas, de opções, ou seja, os avanços sociais, culturais e econômicos alcançados por estudantes e egressos ao se formarem nas instituições pesquisadas, e ainda a extensão disso para o desenvolvimento rural.

Na Grécia antiga, considerava-se como cidadão todo aquele que estivesse em condição de opinar sobre os rumos da sociedade e, ainda, que fosse

um homem livre, isto é, não tivesse a necessidade de trabalhar para sobreviver, uma vez que o envolvimento nos negócios públicos exigia uma dedicação integral, o que resultava num número de cidadãos reduzidos, traduzindo, assim, a exclusão dos menos afortunados. Além dos homens trabalhadores, excluía-se também as mulheres, os escravos e os estrangeiros. Praticamente apenas os proprietários de terras eram livres para ter o direito de decidir sobre o governo. Isso quer dizer que a condição de cidadão implicou, ao longo de toda história, a necessidade da luta pelos direitos, os quais não foram e nunca serão uma condição naturalmente humana, mas representa nitidamente que o poder e a dominação sempre protagonizaram papel central na definição dos rumos do que são os direitos e deveres, tendo como base os interesses de uma minoria privilegiada.

A análise histórica sobre os direitos de cidadania na Inglaterra é marcada por Marshall (1967), que, num estudo sobre cidadania, classe social e *status* consolida um debate sobre os direitos civil, político e social. A proposta de Marshall sobre o desenvolvimento da cidadania baseia-se no argumento que vê, atuando nas sociedades modernas, dois grupos, e com influências contraditórias: de um lado, os efeitos atomizadores da economia capitalista; de outro, os efeitos integradores da cidadania.

A trajetória do desenvolvimento da cidadania é registrada por Marshall (1967) dividindo-a, como já citado, em três: civil, político e social, atribuindo o período de formação de cada um aos séculos XVIII, XIX e XX. Afirma que houve um considerável entrelaçamento entre os dois últimos.

Para ele, “[...] os direitos sociais desempenharão o papel principal nesse contexto, pois a participação nas comunidades locais e associações funcionais constitui a fonte original dos direitos sociais [...]” (MARSHALL, 1967, p. 70). Também não deixa de ressaltar o papel do Estado como regulamentador desses direitos, ao criar a *Poor Law* (Lei dos pobres), que seria uma previdência que tinha como objetivo ajustar a renda às necessidades sociais e ao *status* do cidadão e não apenas ao valor de mercado de seu trabalho, iniciativa que não minimizou a desigualdade, mas gerou consequências práticas desastrosas.

Marshall (1967) propõe como tese: se de um lado as divisões de classe capitalistas tendem a separar os agrupamentos de pessoas, a cidadania tende a criar coesão social, pois virtualmente todos os membros da comunidade racional possuem

direitos de cidadania. A obtenção dos direitos políticos de cidadania concede, segundo o autor, força suficiente à classe trabalhadora para que sua voz seja ouvida.

Questionando e apontando o surgimento e o desenvolvimento da concepção moderna de cidadania, o autor aponta a incidência que ela tem sobre o fenômeno da desigualdade social. Enquanto o desenvolvimento da cidadania constitui-se na igualdade, a sociedade dividida em classes sociais funda-se em um sistema legitimador da desigualdade. Em seu entendimento, a educação aparece como um direito social de cidadania genuíno, sintonizado com “[...] os direitos civis, pois estes se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e a escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil [...]” (MARSHALL, 1967, p.73).

A existência de um tipo de igualdade humana básica associada à noção de completa pertença de um indivíduo à sua comunidade não é incompatível com as desigualdades econômicas. A desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceita, cuidando que a igualdade da cidadania seja reconhecida. Portanto, Marshall define a cidadania como “[...] um *status* conferido aos membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status* [...]” (MARSHALL, 1967, p. 76).

A classe social, conforme dito anteriormente, por outro lado, é um sistema de desigualdade. Assenta-se numa hierarquia de *status*, ou seja, provoca a divisão de uma sociedade numa série de espécies humanas distintas. O impacto da cidadania sobre tal sistema é condenado a ser profundamente perturbador, e mesmo destrutivo, para os interesses dos privilegiados, pois a cidadania social outorga aos indivíduos, além do *status* formal de cidadania, os fundamentos materiais para fazer valer seus direitos sociais.

A construção do conceito de cidadania em Marshall é considerada problemática e criticada por muitos autores, principalmente quanto à sequência histórica evolutiva e à noção de cidadania como participação integral do indivíduo na sociedade. Saes (2003) e Giddens (2001) afirmam que o conceito de Marshall tende a desconsiderar os processos de luta em torno da cidadania, pois há tanto movimentos das classes dominantes na tentativa de delimitar a cidadania em termos mais restritivos, quanto movimentos das classes populares para tentar fazer avançar uma determinada concepção de cidadania, que lhes propicie uma maior possibilidade de participação na vida social.

Indo além de Giddens (2001), Saes (2003) afirma que “[...] seriam as lutas populares, desde que potenciadas pelas dissensões internas das classes dominantes nos planos nacional e internacional, o fator determinante no processo global de criação de direitos na sociedade capitalista [...]” (SAES, 2003, p. 20). Quando as classes dominantes estão do lado oposto da balança, com muito mais peso, pois possuem maior acesso ao aparato estatal. Dessa forma, as classes dominantes teriam uma posição de estagnação e regressão frente aos direitos de cidadania.

Outra crítica bastante recorrente é a empreendida por Giddens (2001), que entende que Marshall desconsiderou o papel das lutas políticas associadas aos direitos de cidadania, que não representariam o conflito de classes nas sociedades modernas, ao contrário, levariam o sistema social a entrar em equilíbrio. Portanto, a cidadania, para Marshall, não teria um caráter revolucionário, pois seria apenas uma maneira de realizar o que Giddens chama de “compromisso de classe”.

Segundo Giddens (2001), outro ponto problemático na teoria de Marshall é sua caracterização da cidadania, como algo que faz parte de um processo natural de evolução e, quando necessário, auxiliada pela mão protecionista do Estado, com a criação das leis e programas de assistência social. A crítica de Giddens ressalta a dualidade dos direitos de cidadania ou, como se prefere chamar, a conformação dialética dos direitos de cidadania, pois, para o autor, a cidadania pode ser tanto uma ferramenta de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas, quanto uma alavanca de luta para os setores populares, aumentando suas reivindicações e contrapondo-se às diversas desigualdades sociais existentes.

As discussões propostas por Giddens (2001) apontam reflexões da necessidade de luta dos setores populares frente aos desafios do desenvolvimento da cidadania numa sociedade de classes, e que ainda lida com a pobreza e a miséria. Diante das breves ponderações, ressalta-se como a formação do técnico em Agropecuária no norte de Minas Gerais representa um desafio ímpar para um contexto de Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>26</sup> tão baixos, o que representa a precariedade das condições básicas de sobrevivência.

---

<sup>26</sup> O conceito de Desenvolvimento Humano é a base do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicado anualmente, e também do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Ele parte do pressuposto de que, para aferir o avanço de uma população, não se deve considerar apenas a dimensão econômica, mas também outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/home/>. Acesso em: 10 mar. 2013.



Ampliando essa discussão, pretende-se apresentar algumas discussões propostas por Bobbio (1992), Freire (1980, 1989, 2010), Arendt (2010, 2011) e Sen (2000, 2010), a partir das quais se busca estabelecer uma relação com os conceitos de poder e dominação de Weber.

A cidadania para Bobbio (1992) é entendida dentro do marco conceitual clássico, pressupõe a conquista de direitos assegurados pelo Estado de Direito, o qual, defendendo a ideia de cidadão cosmopolita, assevera que os direitos dos homens são históricos, pois surgem gradativamente a partir de lutas que buscam superar velhos poderes, ponto explicitado por Weber (2009). À medida que a sociedade evolui, com os progressos técnicos e científicos, aumenta a capacidade do homem de dominar a natureza e os outros homens. E afirma que os direitos do homem, mesmo que fundamentais, são direitos históricos, pois nascem em circunstâncias caracterizadas por lutas contra poderes surgidos em tempos distintos. Afirma, ainda, que os direitos fundamentais nascem quando devem ou podem nascer, quando há aumento de poder do homem sobre o homem e que os direitos são transformados e ampliados.

Amparado na filosofia da história, Bobbio (1992, p. 54) ressalta o ideal kantiano, que apregoa a evolução do homem rumo a um *telos* (*a evolução humana*). Nesse particular, ele reforça a teoria kantiana, que postula ser a liberdade um direito natural, ou seja, transmitido ao homem pela natureza e não por uma autoridade constituída. Assim, a busca por liberdade como autonomia traduz-se no primeiro direito de qualquer cidadão, embora reconheça o contraste da história humana na relação “[...] entre o bem e o mal que se misturam, se contrapõem e se confundem [...]” .

O autor assevera que a parte obscura da história do homem é bem mais ampla do que a parte clara, porém reconhece que uma face clara tem aparecido de tempos em tempos, ainda que por breve duração. Assim, aponta algumas conquistas no decurso histórico alcançadas pela humanidade, como: “[...] a abolição da escravidão, a supressão em muitos países que outrora tinham a pena de morte [...]” e ressalta, ainda, o surgimento de movimentos ecológicos e pacifistas, o interesse crescente de movimentos, partidos e governos pela afirmação, reconhecimento e proteção dos direitos do homem, sem, deixar de lembrar os interesses que permeiam e instigam essas transformações (BOBBIO, 1992, p. 54-55).

Em relação às formas de agir humanas, o autor observa que o mundo moral surgiu como possibilidade de limites às ações do mal que o homem pode causar a outro semelhante. Encontrando-se num mundo hostil, tanto em face da natureza quanto em relação a seus semelhantes, o homem buscou superar as dificuldades, pelo aprimoramento de seus recursos para enfrentamento ou defesa. Assim, os mandamentos e as proibições constituíram os marcos reguladores de condutas contempladas em leis, tanto religiosas quanto políticas e civis. “[...] Isso quer dizer que a figura deôntica originária é o dever, não o direito [...]” (BOBBIO, 1992, p. 56).

Os problemas e dilemas morais eram considerados originariamente mais do ângulo da sociedade do que da posição do indivíduo. A norma “não matar”, por exemplo, não tinha tanto.

[...] a função de proteger o membro individual do grupo, mas de impedir uma das razões fundamentais de desagregação do próprio grupo. Para que ocorresse a passagem do código dos deveres para o código dos direitos, era necessário inverter a moeda: o problema da moral devia ser considerado não mais do ponto de vista apenas da sociedade, mas também daquele do indivíduo (BOBBIO, 1992, p. 57).

Segundo o autor, foi no Ocidente, a partir da secularização da ética cristã pela via do jusnaturalismo<sup>27</sup>, que surgiu a doutrina filosófica que fez do indivíduo, e não mais da sociedade, o ponto de partida para a construção da doutrina da moral e do direito.

Nessa visão a consolidação da cidadania ocorre com a emergência do Estado de Direito, em qual se inverte a lógica da relação Estado-cidadão e da relação direito-dever.

---

<sup>27</sup> Jusnaturalismo é a teoria do direito natural configurada nos séculos XVII e XVIII a partir de Hugo Grócio (1583 - 1645), também representada por Hobbes (1588 - 1679) e por Pufendorf (1632 - 1694). Essa doutrina, cujos defensores formam um grande contingente de autores dedicados às ciências políticas, serviu de fundamento à reivindicação das duas conquistas fundamentais do mundo moderno no campo político: o princípio da tolerância religiosa e o da limitação dos poderes do Estado. Desses princípios nasceu de fato o Estado liberal moderno. O Jusnaturalismo distingue-se da teoria tradicional do direito natural por não considerar que o direito natural represente a participação humana numa ordem universal perfeita, que seria Deus (como os estoicos julgavam) ou viria de Deus (como julgaram os escritores medievais), mas que ele é a regulamentação necessária das relações humanas, a que se chega através da razão, sendo, pois, independente da vontade de Deus. Assim, o Jusnaturalismo representa, no campo moral e político, reivindicação da autonomia da razão que o cartesianismo afirmava no campo filosófico e científico (ABBAGNANO, 1998).

É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos (BOBBIO, 1992, p. 61).

Em suas considerações, Bobbio (1992) se mostra otimista em relação a certas conquistas da sociedade mundial, algumas contempladas em documentos de organismos internacionais e nacionais, postulando que houve avanços nos direitos dos cidadãos. Mas, por outro lado, diz-se pessimista, pois, não obstante as promessas de proteção dos direitos do homem, verifica-se um contraste entre “[...] as declarações solenes e sua consecução, entre a grandiosidade das promessas e a miséria das realizações [...]” (BOBBIO, 1992, p. 63-64).

A afirmação da cidadania no Brasil tem a ver com a evolução das conquistas democráticas, cuja origem se encontra nas transformações político-ideológicas e culturais ocorridas na sociedade civil brasileira nos anos de 1970-80. Esse avanço é creditado aos movimentos sociais, deflagrados nesse período da história do Brasil e levados a termo graças a uma mudança nas concepções da esquerda brasileira em relação a seu papel na sociedade brasileira, passando a apoiar tais movimentos.

A Constituição Brasileira promulgada em 1988 endossa, de forma explícita, a concepção contemporânea de cidadania, afinada com as novas exigências da democracia e fundada no duplo pilar da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos. Ao consagrar a universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos, também entrega ao Estado e ao cidadão, de forma implícita, a tarefa de educar (dever) e ser educado (direito) em direitos humanos e cidadania. O papel de cada cidadão na construção dessa nova concepção de cidadania é ponto fundamental para a efetivação das conquistas.

O Brasil, desde sua colonização, enfrenta muitos problemas de natureza social, cultural e econômica, como: primeiro, a exploração, de todas as formas, desde seus bens naturais, à força de trabalho indígena e, posteriormente, escravista; e, em seguida, a mão-de-obra assalariada; segundo; um contexto político marcado pelas ditaduras; terceiro, as diferenças entre as classes sociais geraram muita exclusão dos menos favorecidos a direitos básicos – saúde, educação,

habitação, entre outros. Para chegar à condição de Estado democrático, travaram-se muitas lutas, muitos embates, e, assim, as rupturas e conquistas, mesmo que num panorama de desigualdade, paulatinamente vem-se efetivando.

Por se tratar de um Estado jovem e em construção, lida com as mazelas da corrupção dos interesseiros e oportunistas. O país enfrentou e enfrenta, ainda, profundas injustiças sociais, corrupção e descaso frente ao panorama da desigualdade social e econômica. Com uma extensa e diversa dimensão geográfica, diversidade cultural, marcadas diferenças sociais e econômicas, enfrenta, ainda, uma realidade complexa, com movimentos históricos contraditórios e diferenciados, porém, na busca pela consolidação do estado de direito, tem-se, como objetivo comum, em grande parte do povo brasileiro, o compromisso com a luta pela soberania da nação, pela autonomia de seu povo, visando a uma cidadania plena e emancipada e a superação da desigualdade.

Diante dessa breve reflexão, as discussões sobre direitos, deveres, oportunidades, emancipação e autonomia não poderiam se eximir de colocar em pauta as discussões de Freire (1989, 2010), Arendt (2010, 2011) e Sen (2000).

Para Freire (1989, 2010) apesar dos determinismos sociais e econômicos, homens e mulheres podem superá-los, assumindo uma postura crítica e transformadora diante do mundo. Na visão do autor, a escola, como instância formadora, precisa assumir-se como espaço de transformação, de superação das desigualdades e da ampliação de oportunidades.

Segundo o autor:

[...] o desenvolvimento de uma consciência crítica, que permite ao homem transformar a realidade, se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela própria atividade criadora (FREIRE, 1989, p. 33).

Arendt (2010, 2011), apesar de fazer uma contextualização e uma análise dos regimes totalitários, pôde auxiliar na reflexão sobre liberdade, respeito, concepção fragmentada do homem, ou seja, a coisificação da pessoa humana gerada por uma lógica opressora que acaba por destituir do homem “ser” sua condição humana, sua dignidade. Mesmo o fato de o Brasil viver uma democracia, nossa história apresenta fortes resquícios colonialistas, além de marcas de opressão

e desigualdade, resultados de uma sociedade burguesa e escravocrata, em que sempre perpetuaram a exploração e a dominação.

Percebe-se que a história da cidadania confunde-se com a história dos direitos humanos, a história das lutas dos povos para a afirmação de valores éticos, como a liberdade, a dignidade e a igualdade de todos os humanos e não humanos, indistintamente; existe, nessa perspectiva, um relacionamento estreito entre cidadania e luta por justiça, por democracia e outros direitos fundamentais asseguradores de condições dignas de vida.

Mesmo vivendo em um suposto estado de direito, sabe-se que as relações de poder e os interesses de poucos ainda vigoram. Portanto, Arendt (2010) questiona as teorias jusnaturalista e positivista, já mencionadas anteriormente, ao observar que seus fundamentos filosóficos e jurídicos, tais como os direitos naturais, o universalismo e o positivismo jurídico não foram suficientes para garantir, de forma eficaz, os direitos humanos<sup>28</sup>, conforme previstos nas Declarações de Direitos, frustrando as promessas modernas de emancipação e felicidade de homem.

Dessa forma, o conceito de cidadania em Arendt (2010) assume papel fundamental, pois é a partir dele que a autora pretende uma possível forma de efetivação dos direitos humanos. Tal perspectiva está longe da busca de um fundamento absoluto para eles. Por conseguinte, é desse contexto fático, histórico e político que irradiará a reflexão que permeará toda a sua obra, o qual, associado aos conceitos de liberdade, ação, pluralidade e espaço público – elementos de sua teoria política que se articulam e permitem a elaboração de um conceito de cidadania participativa – torna possível garantir o respeito aos direitos humanos como dignidade política dos cidadãos.

A contribuição Sem (2000), que publica, no início deste novo século, o livro *Desenvolvimento como Liberdade*, no qual apresenta ao universo acadêmico e aos gestores em geral um novo olhar sobre o desenvolvimento, por meio de uma denúncia da miséria e da fome que circulam o mundo; ao mesmo tempo, serve, do que o autor define como abordagem das capacitações, de um modelo norteador de políticas públicas que, de certa forma, pode influenciar significativamente na

---

<sup>28</sup> Arendt não entende os direitos humanos como discurso ideológico, usados como meio de legitimação de políticas menos comprometidas com a participação popular. Ela os concebe como exigência e proteção da cidadania, único meio de preservar o respeito aos direitos e a dignidade política do cidadão.

compreensão do real sentido de desenvolvimento, e na conquista da cidadania plena e emancipada.

De acordo com Sen (2000), vive-se em um mundo de privações, destruição e opressão terrível. A realidade está cercada por problemas novos convivendo com os antigos – a persistência da pobreza e das necessidades essenciais não satisfeitas, fomes coletivas e fome crônica muito disseminadas, violação de liberdades políticas elementares e de liberdades formais básicas, ampla negligência diante dos interesses e da condição de agente das mulheres e ameaças cada vez mais graves ao meio ambiente e à sustentabilidade de nossa vida econômica e social. Muitas dessas privações podem ser encontradas, sob uma forma ou outra, tanto em países ricos como em países pobres.

Diante do exposto, para o autor.

[...] desenvolvimento consiste na diminuição de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente. A eliminação de privações de liberdades substanciais - argumenta aqui - é constitutiva do desenvolvimento (SEN, 2000, p.10).

A contribuição do debate de Sen (2000) amplia radicalmente a visão de desenvolvimento, da noção de direitos, pois denuncia a injustiça, a fome, as diversas formas de privação, mas percebe-se que a pobreza persiste, grande parte da população mundial continua a sofrer de fome e desnutrição, tendo cotidianamente seus direitos humanos violados. A concepção do desenvolvimento como liberdade vem propor o suprimento dessas lacunas, porém o contexto do poder é mais perverso do que se supõe e, diante da realidade posta, o fatalismo e o determinismo não ajudam, tampouco a postura ingênua de que as políticas de fato se sensibilizam para a superação desse contexto.

Sendo assim, a contribuição dos autores aqui pontuados propicia uma reflexão sobre a cidadania, principalmente auxiliando no desvelamento da realidade de forma crítica. A construção da cidadania está amplamente vinculada ao processo de construção democrática de um país, constituindo um ponto de disputa entre diversos setores sociais. Com o avanço do neoliberalismo – o que, no Brasil ocorre, sobretudo, nos anos de 1990 –, o conceito de cidadania fundado na universalização de direitos reconhecidos e garantidos pelo Estado é substituído por outro, que se

apoia na crescente desresponsabilização do Estado sobre a garantia dos direitos de cidadania.

A ideologia neoliberal, ainda hegemônica no Brasil e no mundo, propõe a maximização da liberdade de mercado. Isso significa que os agentes do neoliberalismo propõem a inexistência de qualquer controle por parte do Estado e significa também que propõem a transformação em mercadoria de todos os bens e serviços. A educação, inclusive, nessa concepção ideológica, é entendida como uma mercadoria a ser adquirida pelos consumidores, segundo as regras da livre iniciativa e concorrência. Por sua vez, o cidadão deixa de ser senhor de direitos e deveres instituídos no e pelo Estado, para se transformar em consumidor. O mercado é visto, então, como prerrogativa exclusiva e própria do capitalismo. E o *Estado*, como direito público e relação social que tenderia à democracia como processo histórico; bem como a *cidadania* que representa o pleno acesso aos direitos civis instituídos, são, nesse contexto, vistos como entraves ao progresso econômico (SAVIANI, 2007).

É evidente que o Estado democratizado deve cumprir o papel de controle e coibir a voracidade escravizante do mercado capitalista; e abrir, ainda, espaço e estimular processos produtivos e de troca na perspectiva de relações sociais solidárias. Mas entende-se que cabe a sociedade civil organizada tomar iniciativas no sentido de reafirmar direitos de cidadania já conquistados, bem como propor alternativas novas de políticas públicas democráticas. O campo da educação precisa entender seu papel nessa luta, pois, dentro do espaço de formação, tem-se um espaço de luta.

É essa nova cidadania, ou o que aqui se denomina de cidadania plena e emancipada, que proporrá avanços na relação educação e trabalho. Para uma cidadania plena e emancipada, o Estado é mais que um espaço de luta, é uma relação social em que se materializam as propostas. Uma educação nessa perspectiva de emancipação e solidariedade deverá estar atenta para valores que vão além da 'formação para o mercado' e para a competitividade e disputa no mercado de trabalho capitalista. Essa educação deverá ocupar-se de processos de formação que levem em conta a necessidade de se empreender a construção de uma nova ordem econômica, que, ao mesmo tempo em que respeita e estimula a livre iniciativa das pessoas e dos grupos como potencial criador, busca reduzir os abusos do acúmulo do poder econômico. Essa nova ordem econômica e essa nova

educação são, pois, mais do que um processo limitado a uma perspectiva produtivista das relações sociais e de trabalho. Constituem-se, assim, uma educação voltada para a transformação e pela luta contra as injustiças sociais.

## **2.4 As racionalidades em Weber: dominação e poder**

O tema da racionalidade é abordado neste texto como um dos conceitos analíticos que auxiliaram a construção deste trabalho. Sua estruturação foi, em parte, baseada nas discussões weberianas, e tem, como objetivo, auxiliar no entendimento das concepções apresentadas pelos sujeitos pesquisados – o teor dos documentos oficiais, como: os institucionais do *Campus*, os institucionais da Reitoria e a legislação (leis, decretos, pareceres, portarias, resoluções) –, servindo, assim, de instrumento para os procedimentos de compreensão da realidade investigada – como afirma Weber, a compreensão das representações.

Conceito de difícil apreensão, nem sempre definido com clareza, a racionalidade é uma referência decisiva para o questionamento daquilo que Weber entende tanto por saber científico, como por saber da consciência. O que se refere aos indivíduos que compõem o mundo social apresenta-se como um elemento fundamental para proposição do sentido das ações e para que se observe o encadeamento das bases da metodologia compreensiva com uma dimensão de subjetividade caracteristicamente moderna.

A sociologia compreensiva de Weber (2009), em contraposição a outras epistemologias, afirma que as pessoas são capazes de *interpretar* suas realidades sociais, de atribuir um *sentido subjetivo* a determinados aspectos e de empreender ações independentes. Ou seja, no centro de sua teoria sociológica está a tentativa de *compreender interpretativamente* as diferentes maneiras pelas quais as pessoas percebem sua própria ação social, que é dotada de sentido subjetivo e não se apresenta como um comportamento reativo e imitativo, mas se traduz numa ação social que implica, de forma simultânea, uma orientação significativa para a conduta de outros, como também o aspecto interpretativo ou reflexivo do indivíduo, “[...] seja esse passado, presente ou esperado como futuro [...]”. (WEBER, 2009, p. 12)

A maneira mais adequada de conceituar ação social é por meio do que Weber identifica como tipos ideais, ou seja, quatro tipos de ação dotada de sentidos: racional referente a fins; racional referente a valores; afetiva; e tradicional. É preciso



deixar claro que não há uma taxinomização desses conceitos. As fronteiras são vazadas, uma delas pode-se sobrepor, mas a ação social pode apresentar vários aspectos que traduzem mais de um sentido.

Ações de modo racional referentes a fins são tomadas considerando racional e ponderadamente seus fins, os meios e as consequências. A compreensão se dá pelas evidências, de modo que o grau máximo de evidência se situaria nesse tipo de ação. São ações desenvolvidas/efetivadas, em relação a expectativas de outras pessoas, utilizadas como “condições” ou “meios” para se alcançarem fins próprios, ponderados e perseguidos racionalmente, ou seja, ações motivadas por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior (WEBER, 2009, p. 15).

Ações de modo racional referentes a valores são movidas ou suscitadas pelos valores dos sujeitos, sem que se levem em consideração as consequências, tais como crença em valores éticos, estéticos e religiosos. (WEBER, 2009, p. 15).

Ações afetivas respondem a sentimentos, sem referência ao racional; são ações movidas por afetos ou por estados emocionais atuais: “age de maneira afetiva quem satisfaz sua necessidade atual de vingança, de gozo, de entrega, de felicidade contemplativa ou de descarga de afetos (seja de maneira bruta ou sublimada)”. (WEBER, 2009, p. 15).

Ações tradicionais são aquelas que se realizam segundo valores adquiridos da sociedade; equivalem aos ritos, às normas de comportamento social. Ação orientada “pelo sentido”, pois frequentemente “[...] não passa de uma reação surda a estímulos habituais, que decorre na direção da atitude arraigada [...]”. (WEBER, 2009, p. 15).

No que diz respeito à educação, Weber não a abordou diretamente, e encontra-se pouca produção disponível no campo da educação. Em relação à educação profissional, não se encontra praticamente nenhum trabalho, ainda que se possa estabelecer relação em parte de seu conjunto de obras. Suas reflexões acerca da educação se deram concomitantemente ao estudo geral da sociologia política. Para Weber (2009), a concepção de educação está atrelada a uma forma tipológica derivada dos tipos de dominação legítima, sendo importante observar que os tipos ideais são instrumentos para compreender a realidade; não se trata, portanto, de “expressões da realidade”, mas, sim, de construções usadas na análise da realidade empírica.

Saint-Pierre (2004, p. 110-111) apresenta uma análise que ilustra o exposto acima:

Para Weber, a dominação constata-se empiricamente em todo tipo de organização social onde se detecta a presença de um chefe ou soberano. Isto confere uma versatilidade à categoria que permite que ela seja aplicada a muitas classes diferentes de organização. Assim Weber adverte que encontramos relações sociais de dominação, por exemplo, na família, na escola, na Igreja (como instituição), no Exército, nos partidos políticos, no governo e na moderna empresa capitalista.

No contexto desta pesquisa, o conceito de racionalidade de Weber, em específico sua teorização sobre dominação e poder, auxiliará na compreensão de como os sujeitos veem a formação recebida com a ampliação da cidadania e, conseqüentemente, a influência dessa formação para o desenvolvimento rural, sabendo que toda a análise se procederá a partir das falas de cada um. Para Weber (1999, p. 187), a "dominação", como conceito mais geral e sem referência a algum conteúdo concreto, é um dos elementos mais importantes da ação social. Sem dúvida, nem toda ação social apresenta uma estrutura que implica dominação. "[...] Mas, na maioria de suas formas, a dominação desempenha um papel considerável, mesmo naquelas em que não se supõe isto à primeira vista [...]".

[...] como também, e sobretudo, a dominação exercida na "escola" estereotipa, de modo mais profundo e definitivo, a forma e a preponderância da linguagem escolar oficial. Todas as áreas da ação social, sem exceção, mostram-se profundamente influenciadas por complexos de dominação. Num número extraordinariamente grande de casos, a dominação e a forma como ela é exercida são o que faz nascer, de uma ação social amorfa, uma relação associativa racional, e noutros casos, em que não ocorre isto, são, não obstante, a estrutura da dominação e seu desenvolvimento que moldam a ação social e, sobretudo, constituem o primeiro impulso, a determinar, inequivocamente, sua orientação para um "objetivo". Particularmente nas formações sociais economicamente mais relevantes do passado e do presente - o regime feudal, por um lado, e a grande empresa capitalista, por outro -, a existência de "dominação" desempenha o papel decisivo (WEBER, 1999, p. 187).

Tomando como centro as relações sociais, que paulatinamente se transformam pelas lutas, Weber percebe, de fato, a dominação, assentada em um verdadeiro arcabouço de interesses, monopólios econômicos, dominação

estabelecida na autoridade, ou seja, o poder de dar ordens; daí se acrescentar a cada tipo de atividade – tradicional, afetiva ou racional – um tipo de dominação particular, que se apresenta como a oportunidade de encontrar uma pessoa determinada sempre pronta a obedecer a uma ordem de conteúdo determinado.

Segundo Weber há três tipos puros de dominação legítima, cuja vigência de legitimidade pode ser descrita da seguinte forma:

De caráter *racional*, a chamada *dominação legal* se baseia na crença e na legitimidade das ordens instituídas, e ainda do direito de mando daqueles, que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação. “[...] Baseada em estatutos, obedece-se à ordem impessoal, objetiva e legalmente estatuída e aos superiores por ela determinados, em virtude da legalidade formal de suas disposições e dentro do âmbito de vigência destas [...]” (WEBER, 2009, p.141). Weber classifica esse tipo de dominação como sendo estável, uma vez que é baseada em normas, que, como apontado anteriormente, são criadas e modificadas por meio de um estatuto sancionado, ou seja, o poder de autoridade é legalmente assegurado.

De caráter *tradicional*, a chamada *dominação tradicional* se baseia “[...] na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade, ou por um fim [...]” (WEBER, 2009, p.141). Obedece-se à pessoa nomeada pela tradição e vinculada a ela, dentro do âmbito de sua vigência, em virtude de devoção aos hábitos costumeiros vinculados à tradição. O patriarcalismo é o tipo mais puro dessa dominação. Presta-se obediência à pessoa por respeito, em virtude da tradição de uma dignidade pessoal que se julga sagrada. Todo o comando se prende intrinsecamente a normas tradicionais. É classificada por Weber como sendo uma dominação estável, devido à solidez e estabilidade do meio social, que se acha sob a dependência direta e imediata do aprofundamento da tradição na consciência coletiva.

De caráter *carismático*, a chamada *dominação carismática* se baseia “[...] na veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta revelada [...]” (WEBER, 2009, p.141). Obedece-se ao líder carismaticamente qualificado como tal, em virtude de confiança pessoal em revelação, heroísmo ou exemplaridade dentro do âmbito da crença nesse seu carisma. Weber coloca que a forma mais pura de dominação carismática

é o caráter autoritário e imperativo. Contudo, classifica esse tipo de dominação como sendo instável, pois não há nada que assegure a perpetuidade da devoção afetiva ao dominador, por parte dos dominados.

O autor observa que o poder racional ou legal cria, em suas manifestações de legitimidade, a noção de competência; o poder tradicional, a do gozo de privilégios; e o carismático amplia a legitimação do poder até que alcance a ação dominadora, na medida de seus atributos carismáticos pessoais.

Frente a essas reflexões, ele propicia uma análise crítica dos mecanismos que circulam nas relações sociais, na estratificação social e na luta pelo poder. Diante disso, fica evidente que a educação, como espaço institucionalizado, efetiva-se, tendo como base as racionalidades que visam à dominação e à legitimação do poder, exercidas por aqueles que podem ter pouco compromisso com a justiça. A construção de uma cidadania plena e comprometida com uma formação que promova a autonomia e a capacidade de tomada de decisões empenhadas com o bem coletivo requer outras racionalidades, e esse é o desafio.

A teoria weberiana não oferece modelos pragmáticos, mas possibilita desvendar os interesses que permeiam a ação social do indivíduo; daí, a importância precípua da pesquisa. Mesmo que hoje os estudos epistemológicos tenham avançado e comprovadamente não há nenhuma pesquisa que possa ser isenta de valores e contaminadas pelas concepções do investigador, Weber alerta para o rigor metodológico com reflexões consistentes e que geram um maior aprimoramento do plano de pesquisa. Segundo Kalberg (2010) ele compreendeu as possibilidades de uma sociologia que, mediante rigorosos estudos históricos e comparativos, lograsse separar as fronteiras entre situações históricas e fenômenos específicos e, por meio da identificação das forças causais relevantes, extraísse conclusões sobre as circunstâncias em que ocorre a mudança social, o desenvolvimento da ação orientada a valores e a formação do sentido subjetivo.

Superar a opressão, a ignorância, como já citado, conquistar de fato e de direito uma ampla cidadania pressupõe a superação de uma educação vinculada aos interesses de poucos. Construir e legitimar a democracia a partir de uma reflexão crítica torna-se, assim, um desafio social, e requer o desvelamento dos mecanismos legitimadores da dominação e do poder que regem seus interesses.

Em seguida, apresenta-se o terceiro capítulo, em que se expõe uma contextualização, enfocando o norte de Minas Gerais e o desenvolvimento rural. E,

ainda, a nova institucionalização da educação profissional no Brasil, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG como uma das instituições que contribui para a ampliação da oferta de educação profissional na região, bem como a apresentação das instituições *locus* da pesquisa: *Campus Januária*, *Campus Salinas* e ICA/UFMG. Este capítulo atende o primeiro objetivo específico desta tese, em que se buscou analisar a trajetória da educação profissional Técnica Agropecuária no norte de Minas Gerais.

### **3 CONTEXTUALIZANDO O NORTE DE MINAS GERAIS, O DESENVOLVIMENTO RURAL E AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS**

Este capítulo apresenta pontos de discussão referentes ao norte de Minas Gerais, ao desenvolvimento rural e às instituições federais que fizeram parte deste estudo. Um dos objetivos específicos propostos que consiste em analisar a trajetória da educação profissional técnica em Agropecuária no norte de Minas Gerais. Para atender esse propósito, foi feita uma revisão de estudos que tratam especificamente, do norte de Minas Gerais; assim, buscou-se contextualizar a região, o desenvolvimento rural, a criação das escolas técnicas federais, e, em seguida, apresenta-se uma descrição de cada instituição, dentro do processo de nova institucionalização dos Institutos Federais.

#### **3.1 O Norte de Minas Gerais, o desenvolvimento rural e a trajetória da educação profissional técnica em Agropecuária**

O estudo aqui desenvolvido, como já abordado anteriormente, refere-se em seu primeiro objetivo específico, à análise da trajetória da educação profissional técnica Agropecuária no Norte de Minas Gerais, apresentando, em linhas gerais, a trajetória da escola agrícola até a institucionalização do instituto federal, em específico, o IFNMG. Essa análise retrata três instituições federais no norte de Minas Gerais: *Campus Januária* e *Campus Salinas* do IFNMG e ICA de Montes Claros da UFMG.

A mesorregião do norte de Minas é uma das doze mesorregiões do estado de Minas Gerais, é composta de sete microrregiões, a saber: Bocaiuva, Grão Mogol, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora e Salinas, conforme apresentado na figura a seguir:

**FIGURA 5 - Mesorregião do norte de Minas Gerais e suas microrregiões**



Fonte: <[www.minas-gerais.net/diretorio/catimages/mapa-nortedeminas.gif](http://www.minas-gerais.net/diretorio/catimages/mapa-nortedeminas.gif)>

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a mesorregião do Norte de Minas possui uma extensão territorial de 128.602 km<sup>2</sup>, com uma população aproximadamente de 2.591.507 habitantes (IBGE, 2006), composta por 89 municípios, dentre os quais 79 classificados como pequenos centros urbanos.

Em relação aos dados físicos, a formação vegetal é composta por cerrado e caatinga, o clima é caracterizado por tropical típico a semiárido. A região apresenta anualmente irregularidades pluviométricas, concentrando seu volume hídrico em alguns meses do ano, tendo, como consequência, os extensos períodos de estiagens. São características que se assemelham à realidade do nordeste brasileiro, principalmente no aspecto climático e na vegetação, que são mais evidentes nos municípios limítrofes com o sul da Bahia (SILVEIRA, SOUZA e PEREIRA, 2011).

Confirmando o exposto acima, Leite e Pereira (2008, p. 28) afirmam que: “Com seus ecossistemas de cerrado e caatinga, seu clima tendendo à semiaridez, e as precárias condições de vida da maior parte da sua população, apresenta uma maior proximidade com a realidade nordestina.” Diante disso, pode-se perceber a

singularidade e a especificidade dessa mesorregião, em relação ao restante do Estado Minas Gerais.

Definir Minas e suas especificidades é um grande desafio. Conforme Pereira (2007, p. 38) sua composição diversa marca sua complexidade:

[...] “Minas é múltipla”, afirma a maioria dos estudiosos que analisam esse espaço geográfico, marcado pela diversidade de suas regiões. Diversidade que se expressa em suas características sociais, culturais e econômicas. Neste cenário de diversidade, o Norte de Minas individualiza-se, tanto pelos seus aspectos fisiográficos (zona de transição cerrado/caatinga) quanto pelos seus baixos indicadores socioeconômicos.

O crescimento da região foi fortemente influenciado pelos incentivos estatais. As políticas regionais, efetuadas pelo Estado brasileiro no período pós-guerra, faziam parte de um projeto nacional de desenvolvimento. A prática de incentivos ao investimento no Nordeste, e de que o norte de Minas fez parte, tem como exemplo dessa tendência as ações executadas pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

O norte de Minas, ao longo de sua história, conta com uma realidade marcada pela presença do latifúndio destinado à criação de gado, fator que marcadamente influenciou os rumos de sua trajetória. De acordo com Feitosa e Barbosa (2005, p. 07-08), podem-se observar pontos marcantes em sua trajetória histórica:

A partir de 1965, quando a região é inserida dentro da área de atuação da SUDENE, inicia-se um processo de modernização do campo, sob a égide daquele organismo do Estado, principalmente através das linhas de financiamento como FINOR (Fundo de Investimento no Nordeste) e Fiset (Fundo de Investimentos Setoriais). Podem-se verificar quatro principais pilares desse processo: agricultura/fruticultura irrigada, monocultura de eucalipto, pecuária extensiva e monocultura de algodão.

A inserção de novas tecnologias no meio rural impulsionou uma nova configuração sócio-espacial no norte de Minas, permitindo a intensa exploração do cerrado por meio de cultivos mecanizados nas grandes propriedades rurais. Com a expansão da fronteira agrícola sobre o cerrado norte-mineiro, os grandes latifúndios



começaram a investir no reflorestamento e na produção de carvão, ocasionando a perda irreparável do respectivo bioma, devido ao intenso processo de desmatamento.

Além dos danos ao bioma cerrado, a expansão da fronteira agrícola no norte de Minas, disseminou diversos problemas sociais, como o desemprego e os fluxos migratórios do pequeno produtor do campo para os grandes centros urbanos.

Os conflitos entre grandes latifundiários e agricultores tradicionais se intensificam, na medida em que os projetos agrícolas, bem como os projetos de irrigação e o reflorestamento, ao serem desenvolvidos, começam a afetar a vida dos pequenos produtores rurais. No intuito de adquirir equipamentos modernos e insumos agrícolas para desenvolver sua produção, o pequeno produtor rural<sup>29</sup>, devido à falta de capital suficiente para se manter nesse modelo desenvolvimentista, começa e se endividar. (SILVEIRA, SOUZA e PEREIRA, 2011).

Desse modo, a anexação de grandes áreas produtivas no norte de Minas, além de excluir o agricultor tradicional do referido sistema agrícola, culminou na desestruturação de comunidades locais, que tinham como base de sua economia a agricultura de subsistência, além de afetar, o modo de produção tradicional do homem do campo, que aos poucos perde sua identidade cultural.

Nesse contexto, criam-se três escolas agrícolas federais no norte de Minas Gerais<sup>30</sup>. Os anseios de modernização do campo se estendem à necessidade de formação, visando, diretamente, a uma mão de obra qualificada com domínio da tecnologia, promovendo com isso, o aumento da produção agrícola e a melhoria da qualidade animal, destacando-se também:

[...] a instalação de grandes projetos de fruticultura irrigada como o caso do Projeto de Colonização do Jaíba, em que [...] foram investidos recursos da ordem de US\$ 471.275.419,03 pelos Governos Federal e Estadual. A utilização dos maciços homogêneos de eucalipto para o fornecimento de carvão do quadrilátero ferrífero. O investimento de agentes financeiros, como o Banco do Nordeste (BNB) e Banco do Brasil, na pecuária extensiva, ocupando milhões de hectares; e a monocultura do algodão, notadamente, nos

---

<sup>29</sup> A Lei nº 11.428 de 22 de dezembro de 2006 em seu Art. 3º Consideram-se para os efeitos desta Lei: I - pequeno produtor rural: aquele que, residindo na zona rural, detenha a posse de gleba rural não superior a 50 (cinquenta) hectares, explorando-a mediante o trabalho pessoal e de sua família, admitida a ajuda eventual de terceiros, bem como as posses coletivas de terra considerando-se a fração individual não superior a 50 (cinquenta) hectares, cuja renda bruta seja proveniente de atividades ou usos agrícolas, pecuários ou silviculturais ou do extrativismo rural em 80% (oitenta por cento) no mínimo.

<sup>30</sup> Localizadas em Januária, Montes Claros e Salinas.

municípios da microrregião da Serra Geral (Porteirinha, Mato Verde Azul e Espinosa). É importante ressaltarmos que esses eixos de modernização rural no Norte de Minas se apresentaram com maior ou menor intensidade em alguns municípios e microrregiões. (FEITOSA e BARBOSA, 2005, p. 07-08)

Fica claro, diante das informações apresentadas, que a região sofre fortes impactos frente às políticas desenvolvimentistas, dentre os quais, como já mencionado, a criação de escolas para a formação de mão de obra qualificada. Com essas instalações, as grandes oligarquias seriam beneficiadas e garantiriam profissionais com qualificação para o advento do uso de novas tecnologias no campo, auxiliando, assim, o êxito da “Revolução Verde”<sup>31</sup>.

De forma praticamente simultânea, implanta-se, na década de 1960, nos já citados municípios, as três escolas agrícolas, visando diretamente à formação profissional e o impulsionamento do desenvolvimento da região. Mas um desenvolvimento comprometido com as elites e os “coronéis locais”, como ilustra Feitosa e Barbosa (2005, p. 08) trecho a seguir:

[...] Esse modelo de desenvolvimento rural do Norte de Minas, baseado nos princípios da “Revolução Verde”, com uso intensivo de mecanização e pacotes agroquímicos, se, por um lado, provocou a “modernização do campo”, por outro, implicou no empobrecimento dos agricultores familiares, na degradação dos recursos naturais e na manutenção da concentração fundiária. Fenômenos denominados “viúvas da seca”, “comunidades fantasmas” e “escravos do carvão”, ficaram nacionalmente conhecidos devido, sobretudo, ao deslocamento sazonal de agricultores familiares para trabalharem nas lavouras de café e cana-de-açúcar, no sul de Minas Gerais e interior de São Paulo, respectivamente, bem como através da utilização da mão de obra familiar regional em condições sub-humanas pelas reflorestadoras, nos seus fornos de produção de carvão.

Com qual ou quais intenções se criaram as escolas-fazenda, ou posteriormente denominadas escolas agrícolas? Pautados em quais interesses o Ministério da Agricultura da época fez tamanho investimento, principalmente numa

---

<sup>31</sup> A expressão Revolução Verde foi criada em 1966, em uma conferência em Washington. Porém, o processo de modernização agrícola que desencadeou a Revolução Verde ocorreu no final da década de 1940. Surgiu com o propósito de aumentar a produção agrícola através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo que aumentassem a produtividade. Isso se daria através do desenvolvimento de sementes adequadas para tipos específicos de solos e climas, adaptação do solo para o plantio e desenvolvimento de máquinas. (MAZOYER e ROUDART, 2010).

região que, historicamente, sempre foi vítima do descaso? Sabe-se que houve interesse das elites locais, pois haveria retorno no investimento por meio da formação de profissionais, ampliando, assim, a escassa mão de obra local.

Na contextualização proposta por Feitosa e Barbosa (2005), percebem-se traços característicos da realidade norte-mineira, da qual se discute aqui a educação, em específico a educação profissional formal, técnica, integrada e de nível médio, que precisa se situar criticamente nesse universo, ampliando a cidadania e contribuindo para a transformação dessa realidade excludente e desigual.

Para alguns dos professores entrevistados essa reflexão, vai de encontro à realidade da época. Para o professor PMOC3, não havia preocupação nenhuma em atender o filho do pequeno produtor rural, “nenhuma mesma, pois, ao invés de atender o filho do pequeno produtor rural, a clientela atendida e que invadiu a escola foi toda a elite da região”. Acrescenta, ainda, que somente os filhos dos grandes fazendeiros usufruíam dessas escolas, e a grande maioria dificilmente retornava para trabalhar nas fazendas como técnicos. Em outra fala, um egresso afirma que “[...] os que aqui frequentavam eram provenientes das oligarquias agrárias [...]” (EgMOC2), apesar de ter uma parcela que era proveniente da classe média e outra com baixa condição socioeconômica.

Diante desses relatos, constata-se que o norte de Minas, mesmo enfrentando dificuldades sociais e econômicas, ainda lidou com marcas de uma sociedade elitista e exploradora. E todos os recursos investidos na implantação das escolas agrícolas acabaram atendendo tão somente uma parcela privilegiada da população.

### **3.1.1 O desenvolvimento rural: a contribuição do Técnico em Agropecuária**

O desenvolvimento rural no norte de Minas sofreu fortes impactos ao longo de sua história, conforme já brevemente mencionado. Essa situação sempre requereu uma maciça ajuda financeira do Estado. E, mesmo contando com todo esse auxílio, a região ainda apresenta altos índices de pobreza, influenciados por fatores, como: condições climáticas, desigualdade social e “precariedade econômica”<sup>32</sup>. Mesmo com o

---

<sup>32</sup> Esse termo neste estudo aparece como o indicativo daquilo que impede homens e mulheres de ter uma vida digna (moradia, transporte, saúde, educação, alimentação, segurança etc.)

auxílio de programas governamentais visando à erradicação da miséria, muito ainda há que se fazer.

Por entender que não há uma definição de desenvolvimento rural universalmente aceita, vale refletir dois enfoques do desenvolvimento econômico que, segundo Souza (1997), geraram e geram forte influência nas políticas voltadas para o desenvolvimento. Na literatura, identificam-se duas correntes de convicções bastante distintas. A primeira apresenta uma inspiração mais teórica, que enfoca o crescimento como sinônimo de desenvolvimento; a segunda, conforme a autora está voltada para a realidade empírica, e entende que o crescimento é condição indispensável para o desenvolvimento, porém não é condição suficiente.

Essa última está vinculada aos teóricos da CEPAL<sup>33</sup>, os quais defendem o desenvolvimento econômico de forma mais ampla, situando-o em três dimensões básicas: a primeira diz respeito ao incremento da eficácia do sistema social de produção; a segunda volta-se para a satisfação das necessidades elementares da população; e a terceira trata da consecução de objetivos a que almejam grupos dominantes de uma sociedade que disputam para a utilização de recursos escassos.

Diante do exposto, as correntes teóricas imprimem, ao longo do tempo, muitas discussões. Apesar de serem permeadas por interesses diversos, cada uma está a serviço de diversos propósitos, alguns, ou uma grande parte, a favor de uma minoria dominante; outros, dos medianos; e outros a favor dos desvalidos econômica e socialmente.

Historicamente, segundo Furtado (1977), a propagação da revolução industrial no século XVIII, na Europa, provoca uma mudança qualitativa na economia mundial da época. Esse panorama teve forte influência no desenvolvimento econômico do mundo. Em razão dessa expansão, o desenvolvimento gera basicamente três direções distintas: a primeira provoca a desorganização da economia artesanal pré-capitalista; a segunda, ampliação das fronteiras, de mão de obra e técnica; e a terceira, expansão da economia industrial europeia que foi em direção às regiões já ocupadas, algumas delas densamente povoadas, com sistemas econômicos seculares de variados tipos, mas todos de natureza pré-capitalista.

---

<sup>33</sup> Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Visa contribuir para o desenvolvimento econômico e social da América Latina, e ainda, promover e reforçar as relações econômicas dos países com outras nações do mundo.

Essa expansão não se deu de maneira uniforme; houve variabilidade de respostas, como ainda de região. Contudo, essas situações geraram a criação de estruturas dualistas, ou seja, a convivência entre maximização do lucro e da adoção de formas modernas de consumo, com a outra parte que atua nas formas pré-capitalistas de produção. Para Furtado (1977, p. 189), esse tipo de “[...] estrutura socioeconômica dualista está na origem do fenômeno do subdesenvolvimento contemporâneo [...]”.

O desenvolvimento numa perspectiva capitalista privilegia o lucro, o investimento em tecnologia de ponta, e muitos questionamentos são feitos a esse modelo. Sabe-se, porém, que há quem defenda um conceito político-social e processual do desenvolvimento rural que dá prioridade à articulação entre pessoas e territórios, e à questão do poder, salientando a importância da capacitação e da participação da população local nas tentativas de aumentar o nível e a qualidade de vida; de reduzir assimetrias socioeconômicas, de construir uma maior sustentabilidade econômica e ambiental; e de minar a dependência, por meio de uma ampliação do leque de escolhas e de oportunidades.

Em seu contexto, este estudo, parte de uma noção de desenvolvimento que se manifesta no todo, um desenvolvimento assentado na melhoria das condições de vida, na garantia da liberdade, na sustentabilidade, na garantia dos direitos básicos, como: educação, saúde, segurança, habitação, alimentação, entre outros.

Sendo assim, opta-se pelas discussões propostas por Sen (2000), em que apresenta um olhar sobre o desenvolvimento, uma denúncia da miséria e da fome; e ao mesmo tempo, serve, do que o autor define como abordagem das capacitações, de um modelo norteador de políticas públicas, que, de certa forma, pode influenciar significativamente o desenvolvimento rural.

De acordo com Sen (2000), a humanidade vive em um mundo de privações, destruição e opressão. Em que a sociedade está cercada por problemas novos, convivendo com os antigos – a persistência da pobreza e das necessidades essenciais não satisfeitas, fomes coletivas e fome crônica muito disseminadas, violação de liberdades políticas elementares e de liberdades formais básicas, ampla negligência diante dos interesses e da condição de agente das mulheres e ameaças cada vez mais graves a nosso meio ambiente e à sustentabilidade de nossa vida

econômica e social. Muitas dessas privações podem ser encontradas, sob uma forma ou outra, tanto em países ricos como em países pobres.

Diante do exposto, para o autor, o “[...] desenvolvimento consiste na diminuição de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente [...]”. Para ele a eliminação das carências das liberdades substanciais, torna-se constitutiva do desenvolvimento (SEN, 2000, p.10).

A contribuição do debate de Sen (2000) amplia, substancialmente, a visão de desenvolvimento, pois denuncia a injustiça, a fome e as diversas formas de privação, mas percebe-se que a pobreza persiste, grande parte da população mundial continua a sofrer de fome e desnutrição, tendo cotidianamente seus direitos humanos violados. A concepção do desenvolvimento como liberdade vem propor o suprimento dessas lacunas, porém o contexto do poder é mais perverso do que se supõe, e diante da realidade posta, o fatalismo e o determinismo não ajudam, e tampouco a postura ingênua de que as políticas de fato se sensibilizam para a superação desse contexto.

A formação do Técnico em Agropecuária, de forma direta ou indireta, precisa de propostas que auxiliem os estudantes a analisarem e refletirem esses mecanismos que influenciam o contexto social, cultural, político e econômico. Uma visão de formação que priorize essencialmente o domínio de técnicas, dificilmente possibilitará ao jovem estudante ampliar sua visão de mundo, sua sensibilidade diante dos desafios, como: justiça social, sustentabilidade, cidadania, autonomia e a condição de agente, como afirma Sen.

Na visão dos professores, egressos e estudantes do curso Técnico em Agropecuária, das escolas federais pesquisadas, percebe-se uma reflexão, em que aparecem concepções similares, porém com pontos antagônicos.

Para os professores PSAL2 e PSAL2, a contribuição dos técnicos formados na instituição em que atuam, é inquestionável.

Nossos técnicos contribuíram, contribuem e contribuirão para o desenvolvimento rural em nossa região. A vida no nosso meio rural tem melhorado muito, tem muito a melhorar e vai continuar melhorando. A qualidade dos nossos rebanhos, os traços culturais são crescentes no meio rural, e essa qualidade é facilmente detectada, e isso sem sombra de dúvida, passa pela nossa instituição, passa pelos nossos profissionais, pelos nossos egressos (PSAL2).

Eu considero que a formação do Técnico em Agropecuária é de extrema importância para a história da instituição e do desenvolvimento local, até porque criou uma tradição na formação do Técnico em Agropecuária, tanto é que dentro da minha experiência tentou-se implantar vários outros cursos como técnico em Agricultura, técnico em Zootecnia e o curso que sempre deu demanda e foi muito solicitado, é o Técnico em Agropecuária. Os outros cursos tiveram uma baixa procura - e acabaram sendo extintos na instituição. Exatamente por que o Técnico em Agropecuária era o que apresentava uma demanda maior do mercado, e também para os alunos, se tornava um curso mais completo (PSAL1).

Ressalta-se, aqui, como essa formação para as instituições tem provocado mudanças. Os egressos e estudantes consideram, em sua maioria, que a formação foi boa, mas, ao proceder à análise dos conteúdos de todos os sujeitos entrevistados, percebe-se uma ausência do que se pode chamar de coletividade, de envolvimento social, de sensibilidade em relação às pautas coletivas, já citadas acima. Reconhece-se a legitimidade da formação, mas o ponto central do enfoque é sempre o mercado de trabalho, o sucesso pessoal dos estudantes.

Uma dimensão de formação voltada para uma perspectiva de coletividade, pouco aparece; há sempre uma ênfase no sucesso pessoal. Muitos dos técnicos passam a atuar em ONGs respeitáveis; em instituições públicas, como os *campi* agrícolas dos IFs e Universidades Federais, EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), IGAM (Instituto Mineiro de Gestão das Águas), IMA (Instituto Mineiro de Agropecuária), EPAMIG (Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais), entre outras; e em inúmeras empresas privadas.

Para todos os entrevistados, as instituições cumpriram sua função social. Evidencia-se, assim, que a formação do Técnico em Agropecuária foi relevante, mesmo uma maioria evadindo do exercício da profissão. Todos os entrevistados são unânimes em afirmar que essa contribuição para o desenvolvimento rural e de toda a região é bastante significativa.

A importância para a região é visível e temos ex-alunos ocupando funções nos órgãos voltados para a agropecuária, Obviamente tem os gargalos do mercado de trabalho, a própria política agrária nacional, pois a gente sabe que ela nem sempre contribui para a absorção desses profissionais no mercado de trabalho, mas é de suma importância a participação desses profissionais no desenvolvimento rural (PJAN1).

Um dos professores entrevistados, hoje com 32 anos de docência e egresso do curso Técnico em Agropecuária, faz várias inferências históricas que possibilitam uma reflexão interessante.

Nossa escola nasce como escola-fazenda (COAGRI); os alunos eram verdadeiros peões. Como professores, nós contestamos muito. A instituição teve vários sistemas e com o tempo foi modificando. Mesmo a gente contestando o sistema da escola, ela formou bons profissionais e contribuiu muito com o desenvolvimento rural da região. Nós formávamos alunos realmente comprometidos, pois para estudar aqui tinha que gostar, não era fácil, era muito trabalho. Eram alunos provenientes do meio rural, a filosofia era “aprender a fazer e fazer para aprender”. Para aprender a fazer um canteiro não precisava fazer 20, mas tinha que fazer, pois tinha a responsabilidade com a produção, a manutenção do refeitório também; muito pouco se comprava, tinha que se produzir aqui tudo, feijão, arroz etc (PJAN1).

Nos moldes de hoje, essa formação não se viabiliza, pois a legislação já não permite que o aluno seja encarregado da produção. No entanto, aqueles que passaram por essa formação e experiência do “aprender a fazer e fazer para aprender” avaliam-na como fundamental para o amadurecimento profissional e moral. Essa responsabilidade, segundo os professores e egressos que vivenciaram essa experiência; ela contribuiu para que se tornassem cidadãos mais comprometidos e preparados para a atuação profissional. Ainda acrescentam “[...] antes o perfil do estudante do curso técnico era o de um sujeito mais maduro e que pretendia atuar como técnico; hoje temos um jovem recém-saído da puberdade que está interessado no curso médio, visando somente passar no vestibular [...]” (PJAN1).

Assim a opinião predominante é a de que o Técnico em Agropecuária hoje contribui muito menos do que já contribuiu para o desenvolvimento rural, pois a grande maioria dos se formam segue outros caminhos profissionais. Para alguns dos entrevistados, mesmo que não atuem diretamente na função de técnico, muitos egressos o fazem de forma indireta, exercendo atividades profissionais que contribuem para o desenvolvimento rural e regional.

O depoimento a seguir é importante, uma vez que retrata a angústia dos profissionais que atuam diretamente na formação dos técnicos em agropecuária.

O desenvolvimento local/regional se dá com nosso aluno se instalando no campo, voltando para o campo, levando a contribuição



do que aprendeu aqui; aí começa a implantar uma nova visão de desenvolvimento rural, uma nova visão de agropecuária. Essa ação acaba por desencadear o desenvolvimento regional. Esse é o grande desafio do nosso aluno: o de promover melhorias e contribuir para o desenvolvimento rural. Quando formamos nosso aluno e ele não retorna ao campo, nós não cumprimos nosso objetivo maior, o que com certeza gera uma lacuna (PJAN1).

E acrescenta:

Essa situação está diretamente ligada à clientela, se tivermos alunos essencialmente urbanos, teremos grande dificuldade com o desafio de esse aluno retornar ao campo. O mercado de trabalho, as agências de fomento da região, instituições, empresas, os órgãos públicos (quem dá trabalho pro nosso aluno) já possuem metas a serem cumpridas e muitas vezes não propiciam o desenvolvimento rural. E o retorno de nosso aluno para atuar junto ao pequeno produtor está diretamente ligado às políticas públicas para o desenvolvimento rural, pois ninguém regressa para onde não tem possibilidades e oportunidades (PJAN1).

A formação do Técnico em Agropecuária pauta-se em que visão de desenvolvimento rural? As propostas de formação têm se comprometido com um enfoque mais especialista? Ou têm dado um enfoque mais generalista, ou seja, aquele:

- que se compromete com a conservação do meio ambiente, com a justiça social e com o crescimento econômico?

- Que se empenhe em criar condições favoráveis às negociações políticas e à mobilização social, na busca da equidade social, da preservação ambiental e da racionalidade econômica, sem perder de vista peculiaridades e pluralidades inerentes a cada região/localidade?

Um das questões deste estudo - A educação profissional técnica Agropecuária das instituições federais pesquisadas provocou/provoca transformações sociais (econômicas e culturais) regionais? - pôde ser confirmada em todos os relatos. Alguns afirmam que as instituições públicas receberam bons profissionais; outros dizem que a formação prioriza, essencialmente, o agronegócio, e que ainda tem muito a avançar nas discussões referentes à agricultura familiar e às formas sustentáveis de produção.

O evento *I Seminário Sobre a Formação do Técnico em Agropecuária dos Institutos Federais Mineiros: o conhecimento e a experiência dos Institutos Federais de Minas Gerais, buscando a excelência na formação do Técnico em Agropecuária*, foi realizado nos dias 27 e 28 de novembro de 2012, no *Campus Bambuí*, do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Durante dois dias, representantes de instituições e empresas do agronegócio, CREA<sup>34</sup> e SINTAMIG<sup>35</sup> se reuniram para discutir o perfil de formação e o currículo do curso Técnico em Agropecuária; trataram, ainda, das fragilidades na formação que o curso vem enfrentando.

Nesse evento, todos os participantes reconheceram a importância dessa formação para o desenvolvimento rural. Foi instalado um impasse entre a formação do técnico especialista e a formação do técnico generalista, que tem sido ponto de discussão em todos os IFs que ofertam esse curso em Minas Gerais. Mais à frente, essa reflexão será retomada, pois, em mais de 50 anos de história, as instituições aqui apresentadas, mesmo enfrentando dificuldades na oferta desse curso, acreditam - mediante a voz de seus professores, egressos e estudantes - que contribuirão para o avanço tecnológico e que provocaram transformações sociais substanciais em toda a região, tanto no meio rural como no urbano.

### **3.2 Uma nova institucionalização: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG e a ampliação da educação profissional**

A rede federal de educação profissional, em 2008, ano de seu centenário, passou por um processo de reorganização, que culminou na junção das Escolas Agrotécnicas, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)<sup>36</sup> e, ainda, das Escolas Técnicas vinculadas às universidades. Dessa forma, foram criados 38 Institutos Federais de Educação<sup>37</sup>, Ciência e Tecnologia, distribuídos por todos os Estados brasileiros, oferecendo, em nível médio, cursos nas modalidades integrado, concomitante, subsequente, Proeja<sup>38</sup>; em nível superior, cursos de tecnologia,

---

<sup>34</sup> CREA/MG- Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Minas Gerais.

<sup>35</sup> SINTAMIG - Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Minas Gerais.

<sup>36</sup> Excetuando os CEFETs Rio de Janeiro e Minas Gerais.

<sup>37</sup> Criados pela Lei Nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008.

<sup>38</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade de estudos àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

bacharelados e licenciaturas, bem como a pós-graduação, pois a grande proposta é que os institutos possibilitem aos estudantes a verticalização<sup>39</sup> do ensino.

Os Institutos Federais (IFs) de uma forma geral, como exposto anteriormente, nascem da junção de mais de uma instituição. Muitos vivenciaram a experiência em se agregarem a outras instituições, o que muda a forma e os rumos da gestão administrativa e, conseqüentemente, da gestão pedagógica. Essas diferenças geram questões desafiantes, pois cada uma dessas instituições, mesmo fazendo parte de uma única rede de ensino, contava com especificidades diferentes em seus aspectos históricos, sociais e culturais, condições físicas, recursos humanos, oferta de cursos, entre outras.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi criado por meio da integração do CEFET Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas, instituições com mais de 50 anos de experiência na oferta da educação profissional. Hoje, agregam outros cinco *Campi* (*Campus* Almenara, *Campus* Araçuaí, *Campus* Arinos, *Campus* Pirapora e *Campus* Montes Claros), com perspectiva de implantação de mais dois *Campi* - *Campus* Diamantina e *Campus* Teófilo Otoni - conforme demonstrado na Linha do Tempo do IFNMG (quadro 4), apresentada a seguir:

---

<sup>39</sup> Os Institutos fundamentam-se na verticalização do ensino, segundo a qual os docentes atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado.

QUADRO 4 - Linha do Tempo do IFNMG

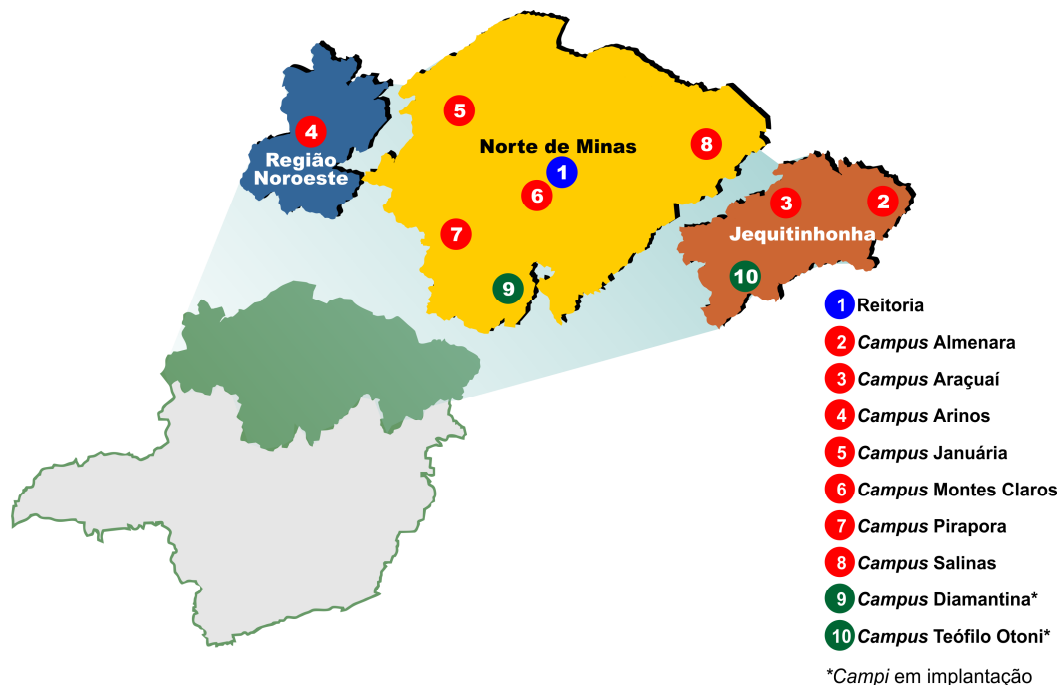
1953 - 1960		2007 - 2008	2009	2010	2011
O <i>Campus</i> Salinas e o <i>Campus</i> Januária foram implantados num período de efervescência da indústria nacional durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek. O objetivo para a educação era formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.		Em 2007, no governo do presidente Luiz Inácio <i>Lula</i> da Silva, considerando a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, que trata de apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II, o CEFET Januária e a Escola Agrotécnica Federal de Salinas se uniram e propuseram a criação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), sendo a proposta aprovada pelo Ministério da Educação.	A atuação do <i>Campus</i> Arinos iniciou-se em fevereiro de 2009, a partir de um convênio firmado entre o IFNMG, as Secretarias de Educação do Estado de Minas e do Município de Arinos.	O <i>Campus</i> Almenara foi autorizado a funcionar por meio da Portaria nº 108, de 29 de Janeiro de 2010.	A presidenta da República, Dilma Rousseff, anunciou no dia 16 de agosto de 2011 a abertura de 208 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, espalhados em todo o país.
1953	1960	2007 - 2008	2009	2010	2011
No dia 02 de setembro de 1953, foi lançada a pedra fundamental da “Escola de Iniciação Agrícola de Salinas”, hoje <i>Campus</i> Salinas.	No dia 18 de dezembro de 1960, foi criada a Escola Agrotécnica de Januária, hoje <i>Campus</i> Januária	Em 2008, pela Lei 11.892, de 29/12/2008, foram criados, em todo o país, 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, entre os quais o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, compondo-se de sete <i>Campi</i> (Almenara, Araçuaí, Arinos, Januária, Montes Claros, Pirapora e Salinas).	Em 6 de janeiro de 2009, o <i>Campus</i> Araçuaí foi integrado ao IFNMG, sendo inaugurado em 19 de janeiro de 2010.	O <i>Campus</i> Montes Claros e o <i>Campus</i> Pirapora foram autorizados a funcionar por meio da Portaria nº 1.366, de 06 de dezembro de 2010.	O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi contemplado com duas novas unidades, <i>Campus</i> Diamantina e <i>Campus</i> Teófilo Otoni, com previsão para funcionamento entre 2012 e 2014.

Fonte: históricos das instituições postados no site: <[www.ifnmg.edu.br](http://www.ifnmg.edu.br)>.

Assim, hoje, o IFNMG, que é composto pela Reitoria e sete (07) *Campi*, com previsão para nove (09) *Campi* até 2014, oferta tanto cursos técnicos de nível

médio (nas modalidades integrado, concomitante, subsequente e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos)), como Cursos Superiores nas diversas áreas (tecnologia, bacharelado e licenciatura) e Pós-Graduação.

**FIGURA 6 - Região de abrangência do IFNMG**



Fonte: Arquivos do IFNMG

Para muitos, essa mudança foi importante e representou os anseios da sociedade; para outros, constituiu uma grande jogada política do governo Lula. Para que se criasse a Reitoria do IFNMG, foi necessário contar com servidores do então CEFET Januária e da Escola Agrotécnica de Salinas. Dessa forma, essas instituições tiveram um impacto muito grande, pois servidores com muita experiência deixaram suas atividades para comporem o quadro da reitoria.

Muitos relatos consideraram uma violência o que foi feito com as duas instituições, atribuindo ao processo um caráter de “desmonte”; outros acham que o momento representa a “crise” da instituição. Um dos professores, hoje gestor, faz o desabafo a seguir:

Depois que criou o Instituto, esse problema cresceu (um número acentuado de servidores solicitando remoção) acentuadamente; com o Instituto, o leque se abriu, as possibilidades de ser removido surgiu por conta do IF e isso contribui para o profissional ir embora, mas criou um problema sério para a Instituição. Perdemos excelentes profissionais para compor a reitoria; e, até recompor esse quadro, temos vivido o caos, e ainda continuamos a perder. No primeiro momento, a debandada foi geral, absurda, e eu até analiso como irresponsável, em algumas situações, porque foi demais da conta. Pensou-se muito no instituto enquanto instituto e esqueceu-se da instituição enquanto escola (PJAN1).

Portanto, a nova institucionalização dos IFs nasce permeada tanto pela desconfiança, pelo embate, pelo conflito e pela insatisfação, como também pelo entusiasmo, pelo desafio de oportunizar a municípios tão sofridos o acesso a uma instituição federal com objetivos e princípios tão relevantes para a sociedade. Surge, junto com essa nova institucionalização, uma demanda de trabalho muito grande, como: metas a cumprir, recursos a aplicar, licitações, construções de novas unidades, ampliação das escolas já existentes, concurso de professores e técnicos administrativos, construção dos marcos regulatórios, abertura de novos cursos, criação e fortalecimento dos órgãos colegiados, processos seletivos para ingressos dos novos alunos. E aliado a todos esses desafios, apresenta-se um fator agravante: o número reduzido de servidores.

Conforme a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que cria os Institutos Federais, em seu 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 suas práticas pedagógicas. Ou seja, verifica-se que, além de todos os desafios expostos acima, os IFs têm como missão oferecer, em nível médio, cursos nas modalidades: integrado, concomitante, subsequente e Proeja; em nível superior, cursos de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, bem como a pós-graduação, pois a grande proposta é que os institutos possibilitem aos estudantes a verticalização do ensino. Oferta vários níveis e modalidades de ensino, que apresentam características, em termos legais e organizacionais, diferenciados. O que lhes imprime um caráter de difícil e diverso campo de disputa.

Mais a frente, abordar-se-á, de forma mais detalhada, essa realidade. Para uma maior compreensão da história e da atuação de cada *Campus* do IFNMG, segue um histórico individualizado de cada unidade, em especial o *locus* desta pesquisa os *Campi* Salinas e Januária, e o Instituto de Ciências Agrárias da UFMG em Montes Claros.

### 3.2.1 Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: *Campus* Salinas<sup>40</sup>

FIGURA 7 - *Campus* Salinas do IFNMG



Fonte: arquivo do IFNMG

O *Campus* Salinas foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, do dia 29/12/2008, a partir da transformação da extinta “Escola Agrotécnica Federal de Salinas”, em uma das Unidades de Ensino integrantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Situa-se na cidade de Salinas (MG), município que possui a extensão territorial de 1.891,33 km<sup>2</sup>, com uma população de 37.234 habitantes, nas zonas urbana e rural. Esse *Campus* tem uma longa história de serviços educacionais prestados à população do norte de Minas Gerais.

---

<sup>40</sup> Os dados apresentados foram coletados pela autora (Maria Aparecida Colares Mendes) nos arquivos do *Campus* Salinas.

Originalmente foi implantado como “Escola de Iniciação Agrícola de Salinas”, tendo sua “pedra fundamental” lançada no dia 02 de setembro de 1953. Suas primeiras construções datam da época de sua fundação, sob a direção do seu primeiro Diretor Geral, o Engenheiro Agrônomo Fitossanitarista Dr. Abdênago Lisboa, que procedeu o início das aulas, no dia 1º de março de 1956. Em mais de meio século de existência, o *Campus* Salinas recebeu várias denominações: Escola de Iniciação Agrícola (1953–1963); Ginásio Agrícola de Salinas (1964–1969); Ginásio Agrícola “Clemente Medrado” (1969–1979) e Escola Agrotécnica Federal de Salinas – MG “Clemente Medrado” (1979–2008).

O curso de Iniciação Agrícola foi o primeiro a ser ofertado pela instituição objetivando a formação de Operários Agrícolas Especializados, equivalente às duas primeiras séries ginasiais. Posteriormente, de 1964 a 1977, foi ofertado o Ginásio Agrícola ou Curso de Mestría Agrícola, equivalente ao curso ginasial completo, acrescido da parte profissionalizante.

O ensino de 2º Grau, para formação de Técnicos em Agropecuária, foi implantado no ano de 1978, formando em 1980 a primeira turma de Técnicos. Em 1993, pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro, a instituição foi transformada em Autarquia, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, com autonomia didática, administrativa e financeira e dotação própria no orçamento da União. Entre 1997 e 2001, foram criados os seguintes cursos: Técnico em Agroindústria (1997), Técnico Agrícola com habilitações em Zootecnia e Agricultura (1998) e Técnico em Informática (2001).

No ano de 2002, com o PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional<sup>41</sup>, a instituição firmou convênio com o Ministério da Educação (MEC), o

---

<sup>41</sup> O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP foi uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTb, que buscou desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, objetivando a implantação de um novo modelo de educação profissional, que proporcionasse a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. Teve seu marco inicial em 24 de novembro de 1997, quando foi assinado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o "Acordo de Empréstimo e o Contrato nº 1052" – OC/BR, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, no valor de 250 milhões de dólares, acrescidos de 125 milhões originários do orçamento do MEC e 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, perfazendo um total de 500 milhões de dólares. O PROEP visou à implantação da Reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação, abrangendo aspectos técnico-pedagógicos, tais como a flexibilização curricular e a adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos de gestão que contemplem a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos próprios e a questão das parcerias, bem como a expansão da Rede de Educação Profissional mediante iniciativas do segmento comunitário. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 16 dez.12.



que possibilitou investimentos para ampliação e reforma de infraestrutura, aquisição de equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem e capacitação de recursos humanos. Esse convênio envolveu, entre outros, aspectos de adequação de currículos e aumento de vagas nos cursos da educação profissional.

Em dezembro de 2004, o Ministro de Estado da Educação, por meio da portaria nº 4.243, autorizou o funcionamento, em caráter experimental, do primeiro curso de nível superior da instituição - o Curso Superior de Tecnologia em Produção de Cachaça (área profissional: Agropecuária) - com sessenta vagas totais anuais, sendo trinta vagas no turno matutino e trinta vagas no turno vespertino.

No ano 2008, a partir da transformação em *Campus* Salinas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, passou-se a ofertar, além dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cursos técnicos de nível médio e curso superior de Tecnologia - os cursos de Licenciaturas e Bacharelados.

Atualmente, a instituição oferece cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, os cursos técnicos em Agropecuária e em Agroindústria, integrados ao Ensino Médio; em Informática, integrado e concomitante/subsequente ao Ensino Médio; em Administração e em Florestas, ambos na modalidade concomitante/subsequente; e o curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade integrada ao Ensino Médio - este último por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Oferta, ainda, o curso superior de Tecnologia em Produção de Cachaça; licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Química; e bacharelados em Medicina Veterinária, Engenharia Florestal e Engenharia de Alimentos.

### 3.2.2 Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: *Campus Januária*<sup>42</sup>

FIGURA 8 - *Campus Januária* do IFNMG



Fonte: arquivo do IFNMG

Em outubro de 1960, no final do governo de Juscelino Kubitschek, enquanto Januária festejava seu centenário, um convênio celebrado entre o Governo Federal e o Estadual fez de um terreno de 104 ha, área da fazenda denominada São Geraldo, sede da Escola Agrotécnica de Januária, oficializada em 18 de dezembro desse mesmo ano.

Naquela época, em 1960, a Escola Agrotécnica de Januária nascia timidamente, com o propósito de permitir ao egresso da Escola Caio Martins a complementação de seus estudos, ou seja, os alunos fariam as primeiras séries naquela escola e depois dariam continuidade aos estudos na Escola Agrícola.

Subordinada ao Ministério da Agricultura, a Escola Agrotécnica de Januária teve seu primeiro diretor indicado pela Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário SEAVE/MA, estruturou-se nos moldes do Decreto nº 21.667, de 20/08/46 e Decreto-Lei nº 9.614 de 20/08/1946, até o advento da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

<sup>42</sup> Os dados apresentados foram coletados pela autora (Maria Aparecida Colares Mendes) nos arquivos do *Campus Januária*.

Uma vez implantada, a Escola teria de se adequar à nova lei de diretrizes da educação e montar uma estrutura física mínima e adequada que permitisse o início de seu funcionamento. De fato, era ínfima a infraestrutura física e de pessoal dessa instituição de ensino, contrastando com grandes desafios, já que contava com pouco mais de cinco prédios, para que se instalassem Direção Geral, salas de aulas, refeitório e dormitórios. O ensino, inicialmente, caracterizou-se pela informalidade.

Os alunos não recebiam históricos nem certificados, até o ano de 1964, quando, efetivamente começa a ser ministrado o Curso Ginásial Agrícola, com a matrícula da primeira turma em regime de internato, servindo a alunos provenientes da comunidade januarenses, de toda a região do Vale do São Francisco e de outros Estados. Nesse mesmo ano, pelo Decreto Presidencial nº 53.558, de 13/02/1964, a Escola Agrotécnica de Januária passou a denominar-se Colégio Agrícola.

Pelo Decreto nº 60.731, datado de 19/05/67, o Colégio Agrícola de Januária, até então subordinado ao Ministério da Agricultura, foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura. Em 16 de novembro de 1967, formou-se a primeira turma de Ginásianos Agrícolas, habilitados como Mestres Agrícolas. Nesse mesmo mês e ano, ocorreram as inscrições e matrículas para a primeira série do Curso Técnico Agrícola, ramo Agricultura, em nível de 2º Grau.

Em novembro de 1967, ocorreram as inscrições e matrículas à 1ª série do Curso Técnico Agrícola - Ramo Agricultura, em nível de 2º grau, tendo suas aulas iniciadas em agosto de 1968. A colação de grau dessa primeira turma aconteceu em 05/07/71, como Técnico Agrícola; no dia 06 de maio de 1972, colou grau a última turma de ginásianos agrícolas, passando a escola a funcionar somente com o curso Técnico Agrícola.

No ano letivo de 1974, a Escola sofreu uma mudança considerável em seu currículo, em decorrência da implantação da Lei 5.692/71, e também alterou seu calendário escolar, abandonando, progressivamente, o calendário agrícola regional e passando a ministrar, sem prejuízo para os alunos que cursavam a habilitação até então oferecida, o Curso Técnico Agrícola - Habilitação em Agropecuária.

Em 1993, pela Lei nº 8.731, do dia 16 de novembro de 1993, a Escola conseguiu autonomia didático-pedagógica e administrativa, por meio de sua autarquia, ponto muito positivo para o desenvolvimento administrativo, político e pedagógico da Instituição, favorecendo significativamente sua gestão. Em outubro de 1994, é realizado o maior concurso público da história da Escola Agrotécnica

Federal de Januária, para preenchimento de cargos nas áreas Técnico-administrativo e Docente, reunindo pessoal com qualificação por área de atuação, suprimindo, assim uma demanda represada de pessoal da instituição.

No ano letivo de 1996, além da tradicional habilitação em agropecuária, a Escola passou a oferecer uma nova habilitação, a de Processamento de Dados, em nível de Pós-Segundo grau, a qual posteriormente passou a denominar-se Técnico em Informática. Em 1998, foi implantada a Habilitação de Técnico em Agroindústria; e, no ano letivo de 2000, foi implantada a Habilitação de Técnico em Enfermagem.

Em 2001, mais duas habilitações foram implantadas: uma na Área de Gestão - Técnico em Administração e outra na Área de Meio Ambiente - Técnico em Meio Ambiente. É importante ressaltar, que nesse ano, a Escola Agrotécnica Federal de Januária-MG (EAFJ) realizou a separação de matrículas do seu curso Técnico em Agropecuária, carro-chefe dos cursos técnicos ministrados pela instituição, que, até então, era constituído de disciplinas de Ensino Médio e de disciplinas de Educação Profissional. A EAFJ passa a oferecer os cursos de Ensino Médio e de Técnico em Agropecuária separadamente, obedecendo às normas e diretrizes da nova legislação vigente.

Pelo Decreto Presidencial s/n, de 13 de novembro de 2002, um importante passo foi dado na Educação Profissional e Tecnológica no norte de Minas, e principalmente em Januária, com a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Januária em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária, CEFET Januária, passando a ofertar o ensino superior. Ainda no ano de 2002, a Portaria nº 3.634 de 9/12/2002, autorizou o funcionamento do primeiro Curso Superior na Instituição: o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, tendo sido realizado o vestibular no mês de dezembro/2003, com início das aulas em fevereiro de 2004.

Pela Resolução do Conselho Diretor do CEFET Januária nº 004/2005 de 20 de setembro de 2005, foi autorizado o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia em Sistemas de Informação e em Administração, cujo vestibular foi realizado em dezembro de 2005, com início das aulas em 2006. Posteriormente, esses cursos foram denominados da seguinte forma: Sistemas de Informação (Análise e Desenvolvimento de Sistemas); Administração (Gestão Comercial).

Ainda em 2006, foram autorizados os cursos de Bacharelado em Administração de Empresas, pela Resolução do Conselho Diretor nº 011/2006 de

28/12/2006; Licenciatura em Matemática, pela Resolução do Conselho Diretor do CEFET Januária, nº 010/2006 de 04/10/06, bem como a iniciação dos cursos do Programa de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA Indígena, com formação em Agropecuária, e PROEJA com formação em Informática, cujo ato legal foi autorizado pela Resolução do Conselho Diretor do CEFET Januária nº 007/2006 de 04/10/2006.

No ano de 2007, foi criado o Curso Superior de Bacharelado em Agronomia, autorizado pela Resolução CD nº 001/2007 de 11/10/2007, além da integração do Ensino Médio ao Técnico em Informática e Agropecuária, conforme o decreto nº 5154 de 23/07/2004.

Por meio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o CEFET Januária foi contemplado com a implantação e administração de três Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, nas cidades de Arinos, Almenara e Pirapora. Portanto, em 31 de março de 2008, foi aprovada na íntegra, conforme Portaria Nº 116 do Sr. Secretário, Eliezer Moreira Pacheco, da SETEC/MEC, a proposta de constituição do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas, mediante a integração do CEFET Januária com a EAF de Salinas.

Em 2008, Conforme a Resolução CD nº 04 de 04/06/2008, do Conselho Diretor, foi autorizada a implantação do curso de Licenciatura em Física.

Ainda em 2008, pela Lei 11.892, de 29/12/2008, foram criados, em todo o país, 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, entre os quais o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, compondo-se de Sete *Campi* (*Campus Almenara*, *Campus Araçuaí*, *Campus Arinos*, *Campus Januária*, *Campus Montes Claros*, *Campus Pirapora* e *Campus Salinas*).

Por fim, em 2010 o *Campus Januária* é contemplado com o Curso de Engenharia Agrícola e Ambiental no primeiro semestre, ano em que a Instituição comemorou seu Jubileu de Ouro.

### 3.3 Instituto de Ciências Agrárias/ICA-UFMG<sup>43</sup>

FIGURA 9 - Instituto de Ciências Agrárias de Montes Claros (ICA)/UFMG



Fonte: arquivo do ICA/UFMG

O Instituto de Ciências Agrárias de Montes Claros (ICA)/UFMG - o Colégio Agrícola “Antônio Versiani Athayde” – foi criado pela Lei nº 4.323, em abril de 1964. O Brasil vivia, nessa época, grande conflito político, com o golpe militar; ao mesmo tempo, via acontecer uma ânsia desenvolvimentista, a Revolução Verde e a necessidade de qualificação da mão-de-obra.

A escola técnica se instalou nos arredores do município de Montes Claros, próximo à sede do município, em que, ao longo de quase 30 anos, atendeu jovens de diversas classes sociais pertencentes à mesorregião do norte de Minas, municípios adjacentes e sul da Bahia. Hoje, conta com uma área privilegiada para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

A Fazenda Experimental Professor Hamilton de Abreu Navarro pertence à UFMG desde a década de 1960. Com área de 232 hectares, está localizada a 7 km do Centro de Montes Claros. Dispõe de toda a infraestrutura necessária para as

---

<sup>43</sup> Os dados apresentados foram coletados pela autora (Maria Aparecida Colares Mendes) nos arquivos do ICA/UFMG.

aulas práticas dos cursos de graduação, especialização e mestrado oferecidos pelo ICA, além de possibilitar a realização de pesquisas em diversas áreas.

Na Fazenda, são mantidas várias áreas de criação de animais, como a bovinocultura de leite, com animais predominantemente da raça holandesa, registrados na Associação dos Criadores de Gado Holandês de Minas Gerais, com média de lactação diária de 16 kg/vaca/dia. A inseminação artificial é utilizada há mais de 25 anos, o que justifica a qualidade atual dos animais. O rebanho de bovinos de corte é composto predominantemente pela raça nelore, animais registrados na Associação Brasileira dos Criadores de Zebu, sendo grande parte doada pelas melhores fazendas da região.

A suinocultura é composta basicamente de animais da raça landrace, com reprodutores registrados na Associação Brasileira de Criadores de Suínos. No setor de avicultura, predomina a criação de aves de postura e de frangos de corte, além da criação de avestruz em fase de implantação. Na área de ovinocaprino cultura, são criados animais da raça Santa Inês e dorper - muitos desses animais são utilizados em projetos de pesquisa, principalmente na área de nutrição animal e parasitologia. A equinocultura é composta de animais da raça Mangalarga Marchador, registrados na Associação Brasileira de Criadores de Cavalos Mangalarga Marchador. São animais de excelente qualidade e progênie, tanto para marcha quanto para morfologia.

No setor de fitotecnia, há várias culturas instaladas e em processo de instalação nas mais diversas áreas: fruticultura (citrus, banana, pequi, goiaba etc.), olericultura orgânica (beterraba, cenoura, alface, couve, alho, cebola etc.) e outras culturas (feijão, milho, mandioca, sorgo etc.).

Nos já mencionados 232 hectares da fazenda Experimental Professor Hamilton de Abreu Navarro encontram-se: 130 (ha) de área de pastagem; 20 (ha) de plantio de milho e sorgo, 13 (ha) de área irrigada, 04 (ha) de cana-de-açúcar e capineira, 04 (ha) de fruticultura e olericultura, 46 (ha) de área de reserva florestal. Outros números que a fazenda exhibe são: 69 bovinos de leite, 22 vacas de lactação, 340 (kg/dia) produção de leite, 81 bovinos de corte, 185 suínos, 300 aves de postura, 17 equinos Mangalarga Marchador, 24 caprinos e ovinos, 06 poços tubulares e 04 tratores.

No decorrer da história, a instituição foi incorporada à Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Decreto nº 63.416, de 11 de outubro de 1968,



com o objetivo de formar Técnicos Agrícolas. Na metade da década de 1970, foi instituído o Núcleo de Tecnologia em Ciências Agrárias, por meio da Portaria nº 768, de 18 de setembro de 1975, o que favoreceu a implantação de cursos superiores de curta duração em Bovinocultura e Administração Rural (1975 a 1981). O Curso Técnico Agrícola, ofertado até 1981, passa a ser denominado de Curso de Técnico em Agropecuária.

No ano seguinte, foi instituído o *Campus* Regional de Montes Claros, pelo Conselho Universitário da UFMG, por meio da Resolução nº 03/76, em 15 de outubro de 1976.

Em 02 de abril de 1987, o Núcleo de Tecnologia em Ciências Agrárias passa a se denominar Núcleo de Ciências Agrárias (NCA) e é incluído no Estatuto da UFMG como Unidade Especial vinculada à Reitoria, por meio da Resolução nº 21-A, de 17 de dezembro de 1987, publicada no Diário Oficial da União de 06 de junho de 1989.

Posteriormente, passa por um processo gradativo de ampliação da oferta de novos cursos, inclusive de pós-graduação. Aprova-se a criação dos Cursos de Especialização de Nutrição Animal e Bovinocultura, pelo Conselho Universitário da UFMG, por meio da Resolução nº 16/92 e Resolução 03/93, respectivamente, em parceria com a Escola de Veterinária/UFMG. Em seguida, aprova-se a criação do Curso de Especialização em Irrigação e Drenagem, por meio da Resolução nº 08/95, oferecido no período de 1996 a 1998.

A partir de 1998, determinação do MEC, por meio da exigência configurada no Decreto 2.208/97, e pela Portaria MEC 646/97, aponta claramente para a separação entre ensino médio e ensino técnico, com organização curricular própria e independente um do outro. Traz de volta a dualidade na organização da educação escolar no Brasil. O Núcleo de Ciências Agrárias, por meio do Colégio Agrícola "Antônio Versiani Athayde", rompe com o curso integrado e efetiva-se a separação entre o ensino médio e o Técnico em Agropecuária.

Esse fato gera uma crise na oferta do curso Técnico Agropecuária, pois, segundo dados coletados em entrevistas com um professor e um egresso da época, hoje também professor da instituição, os prejuízos foram grandes. Além de a mudança ter ocorrido de forma altamente autoritária, direção e reitoria da época, apoiados por professores da área técnica - alguns desses, mestres e doutores -



defendiam a extinção do curso técnico integrado, por considerarem, segundo fala de um entrevistado, “serem muito qualificados para darem aulas nos cursos técnicos”.

A leitura que faço é que nesse período, quando fui admitido aqui havia dois mestres, naquela época chamado de Colégio Agrícola. Com o passar do tempo, foram sendo admitidos vários doutores, e havia uma leitura aqui dentro, por parte de algumas pessoas: por uma questão de “status”, o professor preferia ser professor do ensino superior e não de ensino médio. Então naquele período me lembro de que houve um projeto escrito dentro da instituição no sentido da criação do curso de Agronomia. Então houve uma jogada política na época entre a reitoria da universidade (UFMG) e a direção da escola em que a criação do curso de Agronomia aqui dentro foi condicionada a término da oferta do ensino médio, ou seja, foi de cima pra baixo (PMOC1).

Conforme relato do professor, o diretor da época numa reunião, apresentou um documento vindo da UFMG/BH, e comunicou a toda a comunidade sobre a decisão que havia sido tomada, ou seja, sobre a criação do curso de Agronomia e, ao mesmo tempo, a extinção do ensino médio, e acrescenta:

Com a promulgação do decreto nº 2208/97, foi dado um prazo para as instituições se adequarem. Dentro do ICA houve a adesão imediata, em função de que queriam que aqui tivesse outra cara, que fosse ofertado o curso superior - o curso de Agronomia. Então, na época, como representante dos professores, chefe da área das Ciências Básicas, nosso setor se posicionou a favor da continuação do oferecimento do ensino médio, mas havia dois outros setores que eram contrários (áreas de Fitotecnia e Zootecnia), de tal forma que a resistência dos professores a essa extinção, aqui, foi menor do que a que ocorreu nas escolas de Januária e Salinas na época (PMOC1).

Além de ser uma extinção arbitrária, percebe-se que foi realizada sem nenhuma discussão, o que fere os princípios de uma gestão democrática. Para muitos profissionais que atuam nas escolas federais, a condição de serem mestres e doutores torna-os muitos “qualificados” para serem “desperdiçados” ao atuarem no nível médio e em cursos profissionalizantes. Talvez esse tipo de concepção seja um dos maiores gargalos enfrentados pelos IFs. E o professor completa:

Na época questionamos, pois não houve uma consulta à comunidade. Esse documento ao mesmo tempo em que acabava com o ensino médio, criava o curso de Agronomia e continuava ofertando o Técnico em Agropecuária nas modalidades:

concomitante e subsequente, e dessa forma, apresenta-se o desinteresse de estudantes que vinham de outras cidades, sul da Bahia e outras regiões. Quando esses estudantes chegavam aqui, enfrentavam imensas dificuldades, pois tinham que fazer a parte técnica aqui e o ensino médio em outra instituição, com isso acabou tendo uma diminuição da demanda, o que levou a diminuição da procura pelo curso de Agropecuária. Numa avaliação pessoal, acredito que não houve uma vontade política por parte da direção daquele período, visando à manutenção desse ensino médio. É a outra questão de *status quo*, já havia um número maior de doutores e pra eles era mais conveniente dizer que era professor do ensino superior do que de um curso em nível médio (PMOC1).

Porém, muitos professores, inclusive egressos do curso médio integrado ao de Técnico em Agropecuária, foram a favor da extinção. Um deles acrescenta: “quando ele foi extinto o curso, já não contribuía com a região; nessa época eu até estava na vice-direção, pelo baixo número de alunos que formavam e... talvez até pela qualidade desses que se formavam”. Mas esse mesmo professor e egresso faz o relato a seguir e que põe em dúvida a afirmativa acima. Vale observar e analisar esse depoimento:

O curso Técnico em Agropecuária me deu esse caminho segui na graduação, mestrado e doutorado, e quando eu retornei pra cá, como lidava com plantas medicinais e lidei com isso o tempo todo, um dia vim aqui e marquei com uma raizeira para ir para o mato fazer coleta. Fomos num lugar muito bonito, e aí eu pensei, tenho que voltar pra esse lugar, tenho que voltar pra cá porque aqui eu posso fazer alguma coisa útil. (...) mas tinha sido aprovado no concurso aqui, ia ganhar muito mais, uma condição de trabalho muito melhor, resolvi vir pela minha família, mas também pelo vínculo, por voltar pra minha escola. O que sou hoje, metade disso é por ter passado por aqui. Quando eu publiquei o primeiro livro em 1994, fiz questão de colocar em minha biografia que eu havia cursado o Técnico em Agropecuária nessa escola e que eu tenho um orgulho muito grande por ter passado por aqui (EgMOC2).

De acordo com os dados coletados, parte significativa da comunidade acadêmica não participou do processo. O diretor da época procede à extinção do já citado curso, e ganha em troca a autorização para criar o curso de Agronomia. Em 19 de fevereiro/98, o Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CEPE) aprova o Projeto do Curso de Agronomia e extingue o Ensino Médio na Unidade. E, em 28 de maio de 1998, por meio da Resolução nº 04/98, o Conselho Universitário da UFMG aprova a criação do Curso de Agronomia, com implantação em 1999.

Em 2004, o Núcleo de Ciências Agrárias (NCA) passa a oferecer o Curso de Pós-Graduação, Nível de Especialização, em Recursos Hídricos e Ambientais. Em 16 de setembro de 2004, por meio da Resolução nº 09/2004, o Conselho Universitário da UFMG cria o Curso de Graduação em Zootecnia, implantado em 2005. Em 18 de agosto de 2005, por meio da Resolução nº 04/2005, o Conselho Universitário da UFMG aprova a criação do Curso de Mestrado em Ciências Agrárias, com implantação em 2006.

Em 20 de dezembro de 2007, por meio da resolução nº 31/2007, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais extingue de fato o Curso Técnico de Agropecuária (nas modalidades concomitante e subsequente), no Núcleo de Ciências Agrárias, pois o técnico integrado foi extinto em 1998.

Em 2008, com o nome de Instituto de Ciências Agrárias (ICA), deixou de ser uma unidade especial da UFMG, vinculada à Reitoria, e passou ao *status* de unidade acadêmica. No ano de 2009, deu-se a implantação concomitante de quatro novos cursos de graduação: Administração, Ciências de Alimentos, Engenharia Agrícola e Ambiental e Engenharia Ambiental. A criação desses cursos foi possível graças ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Em seguida apresenta-se o quarto capítulo, que trata da educação profissional em nível médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária. Enfoca-se um breve histórico da transição de escola agrícola ao curso Técnico em Agropecuária, e ainda, uma análise das racionalidades presentes nos documentos, como: institucional do *Campus*, no caso, os projetos de curso; legislação: leis, decretos e diretrizes. E também, as concepções presentes nos conteúdos dos discursos de professores, egressos e estudantes, no que se refere às racionalidades reprodutivista e transformadora, presentes na formação do Técnico em Agropecuária. Visa atender o *segundo objetivo específico* desta tese, em que se buscou identificar e analisar as concepções teóricas e racionalidades que influenciam a educação profissional técnica Agropecuária. E ainda, a *primeira hipótese* proposta quando se afirma que as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos de formação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista.

#### **4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Neste capítulo, busca-se identificar e analisar as concepções teóricas e racionalidades que influenciam a educação profissional técnica Agropecuária. Por meio de um breve percurso histórico, situam-se as transformações da gênese da escola agrícola até o curso médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária, contextualizando a legislação e finalizando com uma análise que remete a uma das hipóteses deste estudo: a de que as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos, de formação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária, denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista.

O plano de análise que conduz as discussões deste capítulo se fundamenta no estudo da legislação, que assim se classifica: primeiro, na legislação vigente (Lei nº 9394/96, Decreto nº 5154/04 e Resolução nº 6/12); segundo, na legislação não vigente (Lei nº 5692/71, Decreto nº 2208/94 e Resolução nº 4/99); terceiro, nos documentos institucionais da reitoria do IFNMG (PDI); e, dos *Campi*, os projetos de curso. Esses documentos foram todos cadastrados no programa Nvivo, por meio dos quais se puderam fazer as análises. E, ainda, nas concepções presentes nos conteúdos dos discursos de professores, egressos e estudantes, no que se refere às racionalidades reprodutivista e transformadora, presentes na formação do Técnico em Agropecuária.

A formação técnica no Brasil, conforme já mencionado anteriormente, foi requerida junto à emergência da industrialização no país, ou seja, no início do século XX. O processo industrial naquela época passou a demandar uma força de trabalho intermediária entre a concepção e a execução. Essa realidade necessitou de uma camada média de emprego representada pelos profissionais técnicos de nível médio (KOLLER e SOBRAL, 2010).

Nesse mesmo período, início do século XX, a formação agropecuária estava a cargo de poucas universidades, que habilitavam profissionais de nível superior (agrônomos e veterinários), atendendo uma pequena demanda agrícola. No meio rural, de uma maneira geral, a formação escolar básica ainda era ignorada pelo poder público, segundo Koller e Sobral (2010, p. 220), “salvo pelo movimento conhecido como “ruralismo pedagógico” protagonizado por políticos e educadores

que se manifestavam num mesmo sentido: a necessidade de conter a crescente migração rural-urbana, em função da industrialização e a tentativa de fixação do homem ao campo, por meio da educação”.

Na figura a seguir observam-se as várias fases das transformações políticas ocorridas na educação profissional no Brasil:

**FIGURA 10 - Períodos históricos das políticas da educação profissional no Brasil**



Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>. Alteração da imagem por Wellington Silva.

Portanto, desde o início, as políticas educacionais voltadas para a educação rural apresentaram uma intencionalidade voltada para a fixação do homem no campo. No entanto havia interesses contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que se visava à permanência, estimulava-se também a saída de parcela da população rural para os centros urbanos, principalmente como forma de se obter uma mão de obra barata.

A história do ensino agrícola no Brasil evidencia marcas e reflexos da formação social baseada em relações de trabalho escravista, em que o fazer era desqualificado e não condizente com pessoas dignas e cultas. Nesse sentido, qualquer modalidade de formação agrícola de nível médio “veio carregando, ao longo de sua evolução, uma característica marginal (mesmo quando a economia se baseava na agricultura), pois sendo o trabalho desenvolvido na agricultura predominantemente braçal, revestiu-se de certa discriminação” (KOLLER e SOBRAL, 2010, p. 221).

Sendo assim, verificam-se diferenças no percurso histórico entre o ensino técnico e o ensino agrotécnico quanto à origem e aos interesses, pois, enquanto a formação técnica urbana foi uma demanda da industrialização no Brasil, a agrotécnica tem seu impulsionamento a partir das décadas de 50 e 60, no norte de Minas em específico, na década de 1960, conforme exposto no terceiro capítulo.

Assim, nascem as escolas agrícolas, no contexto dessa discussão, no norte de Minas, nos municípios de Januária, Montes Claros e Salinas, cidades inseridas numa região margeada pelas desigualdades sociais, de clima árido e relações tradicionalmente opressoras. Com o advento da modernização brasileira, as lideranças locais, ou seja, políticos e fazendeiros unem-se em prol da implantação das escolas agrícolas que fazem parte deste estudo. A modernização da agricultura, a transformação tecnológica no meio rural, a melhoria genética do gado leiteiro e das técnicas agrícolas, a teoria do capital humano<sup>44</sup> e a ‘Revolução Verde’<sup>45</sup> foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que fosse capaz de promover uma nova extensão rural: o Técnico em Agropecuária.

Em várias entrevistas realizadas com professores e egressos, mencionam-se os reflexos desse modelo na formação dos jovens da região. Numa das análises feitas por um professor do curso Técnico em Agropecuária, observa-se o deslocamento dos alunos para longe de sua origem, ou seja, a maioria, naquela

---

<sup>44</sup> Teoria do Capital Humano - sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Essa disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância dessa visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional, e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. (Ver PORTELA, 2005).

<sup>45</sup> Ver nota 33.

época, excetuando-se uma expressiva parcela de estudantes do ICA de Montes Claros, era pertencente a famílias de pequenos produtores rurais.

Com o desenvolvimento da tecnologia, esses alunos passaram a ter outro papel dentro da comunidade rural. Eles começaram a trabalhar em empresas de extensão, ou seja, a ter empregos voltados na área agrícola e mais tarde também em empresas de grande porte, como produtoras de sementes em grande escala e foram tomando conhecimento de tecnologias que não era possível aplicarem na sua pequena propriedade, por falta de recursos, e assim passaram a procurar por empregos nas grandes empresas (PSAL1).

A modernização agrícola, consideravelmente, transformou o processo produtivo, tanto do grande como do pequeno produtor rural; contudo, foi a emergência da integração agroindustrial que causou maior impacto nas novas relações de produção que começaram a ser estabelecidas e, por consequência, nas novas relações sociais. Em sendo assim, delineia-se uma nova formação para o Técnico em Agropecuária.

De acordo com as ações propostas pela SETEC/MEC, para *(Re) significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica*<sup>46</sup>, em seu documento final elaborado em abril de 2009, apresenta-se uma reflexão acerca dos desafios e dos rumos da formação em Agropecuária, em que se ressalta que a educação requerida pela sociedade caracteriza-se pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente e, então, representada por uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isso estabelece, como marco fundamental: formar profissionais técnicos e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade.

---

<sup>46</sup> A proposta da *(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* originou-se da necessidade de se repensar o modelo predominante nas instituições que atuam no ensino agrícola, levando em consideração as transformações da sociedade e dos processos produtivos. 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 Vinculada ao MEC/SETEC" (Anexo V), destinado a provocar um repensar sobre o ensino agrícola da rede federal. O documento apresenta uma introdução, as sínteses dos Seminários Regionais e do Seminário Nacional com seus eixos: democratização da educação, currículo e desenvolvimento local/financiamento. E, ainda, seus devidos encaminhamentos.

Segundo o mesmo documento, as instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica voltadas para o ensino agrícola, desde há quase cem anos atuam no desenvolvimento brasileiro. Esse período vem marcado por intensas transformações em todos os setores da trajetória do País, que, no caso do meio rural, tem-se apresentado com contrastes marcantes. Se, por um lado, nunca se testemunhou tamanho crescimento do agronegócio, por outro, atesta-se a maior concentração de terras e a ampliação da pobreza no campo, combinada com a dilapidação dos recursos naturais e o comprometimento da qualidade de vida. A discussão sobre o ensino agrícola no Brasil deu-se sob um cenário de uma sociedade capitalista, cujo processo produtivo instituiu um modelo social, em que, mediante a divisão do trabalho, acentuam-se as diferenças salariais, contribuindo para a tendência histórica da valorização do ensino superior.

A diversidade existente na agropecuária, resultante de um conjunto de fatores conforme já foi mencionado, e as dimensões continentais do Brasil, aumentam as dificuldades e desafios impostos à formação do Técnico em Agropecuária – para que de fato possa atender e dar conta das diferentes demandas. Pela razão expressa, requer que se lance um olhar sobre essa forma de ensino, com vistas a apropriá-lo ao atual momento histórico, sejam quais forem os modelos, as estratégias e prioridades definidas. Torna-se, assim, desafiante a formação do Técnico em Agropecuária.

A seguir apresenta-se um quadro com a síntese básica do documento final para *(Re) significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica*, no qual por meio de três eixos temáticos explicitam-se desafios e propostas para reestruturação do curso Técnico em Agropecuária.

**QUADRO 5 - Propostas para reestruturação do curso Técnico em Agropecuária**

<b>(RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	
<b>SEMINÁRIO NACIONAL / MEC-SETEC/2009</b>	
<b>Eixos</b>	<b>Desafios às escolas agrotécnicas:</b>
<b>Eixo Temático I: Democratização da Educação</b>	<p>- <b>articulação do ensino médio com a educação profissional</b>, observando-se as peculiaridades regionais e os arranjos produtivos locais, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras;</p> <p>- <b>inclusão</b> como resgate da dívida histórica do Estado com seus cidadãos e oportunidade de dar tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas;</p>



**(RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**SEMINÁRIO NACIONAL / MEC-SETEC/2009**

<b>Eixos</b>	<b>Desafios às escolas agrotécnicas:</b>
<p>Eixo Temático I: <b>Democratização da Educação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- política de inclusão contemplando as diferenças, e indo além do aspecto social, por constituir um direito ao trato democrático e público da <b>diversidade</b>;</li> <li>- compreensão de seu papel nas ações que permitem dar condições de igualdade para o acesso de jovens e adultos a seus quadros, efetivando políticas que contemplem a inclusão; 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;</li> <li>- desenvolvimento das <b>atividades de ensino e pesquisa</b> em consonância com a Lei 8.069 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em especial nas atividades práticas e de moradia - Art. 53 da referida Lei determina que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhe igualdade de condição para o acesso e permanência.</li> </ul>
<p>Eixo Temático II: <b>Currículo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consideração de um contexto que tenha como um dos focos a <b>agricultura familiar</b>, o que remete se pensar na proposta de um novo <b>currículo articulado a uma dinâmica pedagógica orientada para a formação integral</b>;</li> <li>- constituir-se em instrumento que oportunize aos alunos adquirirem as competências previstas no perfil profissional, e, também, desenvolverem <b>valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos</b>;</li> <li>- qualificação dos discentes para uma atuação profissional nas diversas formas e espaços da produção agropecuária, contribuindo para o <b>desenvolvimento pessoal, social, científico, econômico, e para a preservação ambiental</b>;</li> <li>- caracterização em instrumento educativo capaz de fomentar o desenvolvimento de capacidades, em ambientes de ensino que estimulem a busca de soluções e produzam a <b>autonomia</b> do aluno e sua própria capacidade em atingir os objetivos da aprendizagem;</li> <li>- configuração como forma de <b>mediação</b> pedagógica entre a avaliação e a <b>construção de conhecimentos</b>, facilitando ao educando sua mobilidade e transferência entre diferentes contextos ocupacionais;</li> <li>- fundamentado em procedimentos didático-pedagógicos constituídos de atividades teóricas, demonstrativas e práticas contextualizadas, bem como de projetos voltados para o desenvolvimento da <b>capacidade de solução de problemas</b>;</li> <li>- orientação para o <b>'aprender a aprender'</b> face à necessidade de uma aprendizagem a ser continuamente renovada.</li> </ul>

<b>(RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	
<b>SEMINÁRIO NACIONAL / MEC-SETEC/2009</b>	
<b>Eixos</b>	<b>Desafios às escolas agrotécnicas:</b>
<b>Eixo Temático III: Desenvolvimento o Local e Financiamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- atuação como <b>agente de transformação</b>, objetivando o desenvolvimento social, político, econômico e ambiental, especialmente da localidade e região de inserção - na condição de agente de desenvolvimento local e regional, as instituições estarão reforçando sua atuação como colaboradoras para o desenvolvimento do País;</li> <li>- construção dos mecanismos para <b>desenvolvimento local e regional</b>;</li> <li>- compreensão da educação tecnológica ou profissional não como apenas 'instrumentalizadora' de indivíduos para o trabalho determinado por um mercado que impõe os seus objetivos, mas também numa ampliação da perspectiva desses indivíduos acerca do <b>mundo do trabalho</b>;</li> <li>- geração de conhecimentos a partir da <b>prática interativa</b> com a realidade de seu meio, bem como extração e <b>problematização</b> do conhecido e <b>investigação</b> do não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu "<i>locus</i>";</li> <li>- atenção para os <b>arranjos produtivos e culturais locais, territoriais e regionais</b>, que buscam impulsionar o crescimento econômico, com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, não prescindindo da <b>sustentabilidade sócio-ambiental</b>;</li> <li>- priorização do segmento da <b>Agricultura Familiar</b> e, como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, a Agroecologia;</li> <li>- conservação e <b>preservação ambiental</b> como fundamentais no processo de desenvolvimento territorial, regional e local, associados à adaptação e incorporação de tecnologias que não comprometam o meio ambiente e o manejo sustentável dos recursos naturais, garantindo esse patrimônio às gerações presentes e futuras;</li> <li>- busca do desenvolvimento humano, da articulação de grupos locais, da equidade na distribuição de renda e da diminuição das diferenças sociais, com <b>participação e organização da comunidade</b>;</li> <li>- adoção, como metas, das questões de gênero, geração e de etnia, diminuição da pobreza e da exclusão, do <b>respeito aos direitos humanos</b>, da redução dos impactos ambientais da produção de resíduos tóxicos e da poluição, o equilíbrio dos ecossistemas e da conservação e preservação dos recursos naturais;</li> <li>- constituição efetiva como agente de transformação, com base na garantia de seu pleno funcionamento, - tendo o <b>financiamento público</b> como elemento-chave.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do relatório final do Seminário Nacional - (Re) Significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>.

Observando-se o teor dos documentos, em específico seus eixos – democratização da educação, currículo e desenvolvimento local/financiamento, verifica-se que o conceito de formação agrícola, com ênfase no “aprender a fazer, e fazer para aprender”, utilizado durante muitos anos, vem perdendo a substância. Se até pouco tempo se acreditava que a formação técnica se restringia a uma transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos tecnológicos, destinada à difusão de tecnologias, hoje nota-se a necessidade, cada vez maior, de essa formação ser vista em outra dimensão, ou seja, associada a uma nova cultura do trabalho e da produção com preservação ambiental.

Esse documento sinaliza possibilidades, mas fica claro o tamanho do empreendimento que ele representa. Ouvindo os professores, egressos e alunos, ficam evidentes os traços utópicos que estão presentes na proposta. Mesmo apresentando traços progressistas no teor do conteúdo, a realidade das escolas ainda não consegue atender de forma significativa pontos como: articulação do ensino, da pesquisa e da extensão – essa ação considera-se, aqui, ponto essencial para se conceber uma formação profissional que possibilite a construção do conhecimento, a autonomia, a formação integral e o aluno como agente transformador (o que remete à condição de agente apresentado por Sen (2000)).

Continuando, fica clara a relação contraditória entre o ideal e o real. A formação do Técnico em Agropecuária, por meio das propostas dos seminários regionais, e culminando com esse documento final, indica uma nova configuração, tendo as questões ambientais, a agricultura familiar como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, visando à Agroecologia. Nesse contexto, a elaboração de novas políticas educacionais para formação implica superar a dicotomia entre a formação profissional e a formação propedêutica. Torna-se essencial construir uma proposta educativa que leve em conta o surgimento de novas tecnologias, de novas formas de agir e produzir, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, científico, econômico e a preservação ambiental; e, assim, perseguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade, contemplando, também, os movimentos sociais do campo.

Uma formação que abarque essas dimensões requer uma construção coletiva nas unidades de ensino, nas unidades do IFNMG. Segundo os dados coletados, percebe-se essa intenção, porém financiar condições que favoreçam essa construção tem sido um problema, vários intervenientes são observados, como: formação dos professores (um número expressivo de professores mestres e doutores, mas que nunca atuaram na docência, e ainda, se consideram muito qualificados para atuar nos cursos técnicos), condições materiais (muitas vezes há os recursos, porém os processos licitatórios são longos, e nem sempre quem os ganha oferece material e serviços de qualidade), poucos recursos humanos, estudantes muito jovens e mais interessados no ensino médio e, ainda, uma agravante - a necessidade de os professores atuarem em vários segmentos, o que pulveriza a ação docente, segundo eles, e dificulta a construção de laços e de interação com o segmento e com os alunos.

Segundo os professores, quando a instituição só ofertava o curso Técnico em Agropecuária, as relações professores/alunos eram mais interativas, permitiam estabelecer vínculos; hoje, com as múltiplas atividades e cursos em que atuam, e, ainda, o número excessivo de alunos, esses vínculos têm-se fragilizado. Porém, o espaço educativo é dinâmico e passa por constantes mudanças, o que aponta diversos desafios ao processo educativo. Portanto, são fundamentais o diálogo e o trabalho coletivo para que as escolas tenham condições de acompanhar essas mudanças. Impõe-se, assim, uma avaliação contínua não só da formação profissional ofertada, como também, dos currículos e do perfil profissional dos egressos. Emerge, com isso, a exigência, cada vez maior, de uma formação profissional voltada para a preservação ambiental como fundamento no processo de desenvolvimento territorial, regional e local, associado à adaptação e incorporação de tecnologias que não comprometam o meio ambiente; e o manejo sustentável dos recursos naturais, garantindo esse patrimônio às gerações presentes e futuras.

Ciavatta (2010) oportuniza uma reflexão sobre o desenvolvimento da formação profissional, ao argumentar sobre o novo perfil do trabalhador moderno. Sua formação não deve ater-se somente às questões técnicas e tecnológicas, mas fundamentar-se em uma formação abrangente, que inclua a capacidade de análise crítica e de responsabilidade social; a capacidade de reação e interação com o meio.

Sua adaptação e compreensão dos novos paradigmas apresentam-se como um diferencial importante.

Mesmo que se discuta um perfil de curso que atenda uma multiplicidade de demandas no campo de atuação do mundo rural, os cursos de formação do Técnico em Agropecuária enfrentam muitos desafios, dentre eles, a busca prioritária pelo ensino médio, como já mencionado, e uma crescente desvalorização do curso técnico em favorecimento ao ensino superior. No estudo com egressos do curso técnico em agropecuária desenvolvido por Guimarães (2011, p. 35), verifica-se que um percentual significativo optou por prosseguir seus estudos, e quanto à atuação profissional, o autor afirma que:

[...] estão inseridos no mercado de trabalho 65% dos egressos, entretanto somente 20% desempenham funções no setor agropecuário, ligados à habilitação técnica em que se formaram; conforme resolução nº 262, de 28 de julho de 1979, 13% atuam, parcialmente, em atividades ligadas a sua habilitação técnica e 32% não atuam na área de formação. Dentre as áreas citadas, a agricultura é a principal atividade, seguida pelo comércio.

Nos dados coletados junto aos professores e egressos, evidenciam-se fragilidades que vêm sendo enfrentadas por esse setor, conforme mencionado no capítulo III. O evento *I Seminário Sobre a Formação do Técnico em Agropecuária dos Institutos Federais Mineiros: o conhecimento e a experiência dos Institutos Federais de Minas Gerais, buscando a excelência na formação do Técnico em Agropecuária* realizou-se nos dias 27 e 28 de novembro de 2012, no Campus Bambuí, do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Durante dois dias, representantes de instituições e empresas do agronegócio, CREA/MG (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Minas Gerais) e SINTAMIG (Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Minas Gerais) se reuniram para discutir o perfil de formação e o currículo do curso Técnico em Agropecuária; trataram, ainda, das fragilidades na formação que o curso vem enfrentando.

Dentre os problemas, evidencia-se a faixa etária dos alunos. Por serem muito jovens demonstram dificuldade em cumprir o estágio profissional. Tal situação tem representado um problema, pois a maioria das empresas e dos próprios órgãos públicos lida com dificuldade legal para a efetivação de convênios com as escolas. Durante o processo de coleta de dados, vários estudantes informaram que, apelam

para a aquisição de declarações falsas, com profissionais como veterinários que atendem de forma particular, ou seja, adotam o famoso 'jeitinho'. Diante desse quadro, a própria escola se vê numa situação preocupante e, muitas vezes, sem saída, pois lida com um número de recursos humanos ínfimos diante da demanda de trabalho. Mesmo que haja uma coordenação de estágio em cada *campus*, o número de cursos e a relação empresa-escola têm enfrentado sérios problemas com essa demanda.

Diante do exposto, são muitos os desafios a serem superados pela educação profissional ao longo da história. Nos dias atuais, exige-se uma formação profissional diferenciada que parece estar associada aos novos paradigmas de profissionalização para um mundo do trabalho que passa por reestruturações nos setores de produção e de gestão, sobretudo articulado aos novos processos de construção de conhecimento mediados por um aparato tecnológico antes nunca visto na história da agropecuária. Não basta formar profissionais para atuarem em determinadas áreas. É preciso educar profissionalmente o cidadão para diferentes perspectivas. Sua concepção e diretrizes devem, de fato, ser repensadas, assim como as diferentes estratégias e práticas educativas aplicadas nos processos de ensino-aprendizagem.

#### **4.1 Situando a educação profissional na legislação educacional brasileira**

Opta-se, aqui, por enfatizar um período histórico que faz parte da gênese das três unidades *locus* desse estudo: *Campus* Januária, *Campus* Salinas e ICA/UFMG. Como mencionado anteriormente, essas escolas nascem no momento em que o Brasil vive o advento do milagre econômico e um anseio desenvolvimentista, ou seja, todos os esforços se concentram em tornar o país mais moderno e com uma mão de obra qualificada, tanto para a promoção do desenvolvimento industrial, como para a do desenvolvimento agrícola. Nessa discussão, a legislação abordada se refere basicamente ao período histórico que abrange as quatro últimas décadas do século XX, e o século XXI, atendo-se às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº5692/71 e a Lei nº9394/96, e ainda os decretos nº 2208/97 e nº 5154/04.

Nas décadas de 60 e 70, adota-se, no Brasil, o modelo “escola-fazenda”, Segundo Soares (2003), o modelo Escola-Fazenda implantado a partir de 1967 e inspirado mediante os acordos MEC-USAID, estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID)<sup>47</sup> e em vigor até o final da década de 1990, orienta, ainda hoje, a prática pedagógica de muitas das escolas.

De 22 a 28 de julho de 1969, foi realizada em São Paulo a 4ª Conferência Nacional de Educação. Naquela ocasião, a Diretoria de Ensino Agrícola - DEA, do MEC, apresentou uma tese “O Ensino Agrícola e o Desenvolvimento Integrado do País” (MEC/DEM, 1969), na qual o sistema Escola-Fazenda é apresentado como a grande solução para o ensino agrícola. A tese relaciona de forma íntima o desenvolvimento harmônico do país ao preparo técnico. Após fazer uma rápida análise da situação da agricultura no país, propõe uma reformulação do ensino agrícola “visando a integrar a população do meio rural no processo de desenvolvimento, através de uma educação sistemática que trará a melhoria do seu padrão de vida” (SOARES, 2003, p.75).

Nesse período, o país sofre o golpe militar que depôs o presidente João Goulart, em 31 de março de 1964, e teve seu fim com a eleição indireta (via colégio eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney, em janeiro de 1985. Nesse período, conforme aponta Ghiraldelli Junior (2003, p.126), em termos educacionais se pautou em mecanismos de repressão, “[...] privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização

---

<sup>47</sup> A série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971) (Ver SOARES, 2003).

do ensino profissionalizante da rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito [...]”. E acrescenta, ainda, “[...] divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativa de desmobilização do magistério por meio de abundante e não raro confusa legislação educacional [...]”. Nesse período, num contexto centralizador e autoritário, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71.

Em 1985, o Brasil inaugura uma nova fase, livre da ditadura, porém com resquícios de opressão, que são sentidos até os dias de hoje. Com a morte de Tancredo Neves, José Sarney assume o governo por cinco anos. Em seguida, pelo voto popular, o país elege Fernando Collor de Melo, que sofre impedimento para continuar no cargo, por motivo de corrupção. Assume a presidência o seu vice, Itamar Franco, que terminou o mandato.

Posteriormente, Fernando Henrique Cardoso assume como presidente, por dois mandatos consecutivos, de 1º de Janeiro de 1995 até 1º de janeiro de 2003, quando assumiu Luiz Inácio Lula da Silva, também eleito e reeleito, com dois mandatos consecutivos. E, assim, com um governo considerado popular, assume uma postura, avaliada por vários segmentos como mais democrática, no que se refere a um período de maior liberdade e de um maior respeito aos diversos setores sociais.

No período referente ao governo Lula, como já mencionado anteriormente, há uma reconfiguração da educação profissional, pois se amplia consideravelmente a oferta da formação técnica, tanto em cursos presenciais, como em cursos a distância. Sua sucessora, a presidenta Dilma Rousseff, assume a presidência, em 1º de janeiro de 2011. O período constitui uma importante marca histórica, por ser a primeira vez que uma mulher assume o poder no Brasil, no posto mais importante do país. Dilma Rousseff fazia parte do governo Lula, tendo sido Ministra de Minas e Energia e, mais tarde, Ministra-Chefe da Casa Civil do Brasil. Também eleita por quatro anos, seu mandato está previsto para até o dia primeiro de janeiro de 2015.

Em seu governo, a presidenta Dilma prossegue com as políticas do governo anterior, dá continuidade ao plano de expansão da rede federal, e lança o programa PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e



Emprego<sup>48</sup>. Tais ações, conforme se verifica, são bem recebidas por uns; e, por outros, vistas com desconfiança, pois, segundo as pessoas ouvidas nesta pesquisa, esse programa gera uma fragilização dos cursos presenciais, já que com o sistema de bolsas, os professores assumem uma jornada de trabalho escravizante; e assim, as políticas e a mobilização em favor de melhores salários e condições de trabalho tornam-se cada vez mais fragilizadas.

Retomando os marcos legais pós-ditadura, em 1988 o Brasil promulga uma nova Constituição. Nela, a educação aparece como um direito social. Sendo assim, a educação foi mencionada como algo que deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. E a própria Constituição determina a necessidade de elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo sido promulgada, em 1996, a Lei nº 9394/96.

---

<sup>48</sup>Conforme informações do MEC, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

O Pronatec envolve um conjunto de iniciativas:

**Expansão da Rede Federal:** a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todos os estados brasileiros, com mais de 350 unidades em funcionamento, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação.

**Programa Brasil Profissionalizado:** Programa Brasil Profissionalizado destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal.

**Rede e-TecBrasil:** na Rede e-Tec Brasil, são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Poderão oferecer cursos a distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

**Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem:** o Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

**FIES Técnico e Empresa:** o FIES Técnico tem como objetivo financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. No FIES Empresa serão financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho.

**Bolsa-Formação:** além das iniciativas voltadas ao fortalecimento do trabalho das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, o Pronatec criou a Bolsa-Formação, por meio da qual serão oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para grupos sociais de diferentes perfis. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

Essa breve inferência histórica tem como intenção central a contextualização dos mecanismos e racionalidades que interferem na organização e oferta da educação profissional no Brasil, e são traduzidos nos discursos e nas políticas implementadas, que de forma direta ou indireta, exercem influências importantes na formação do Técnico em Agropecuária.

#### **4.1.1 Sob a óptica das Leis de Diretrizes e Bases nº 5692/71 e nº 9394/96**

Situar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº5692/71 e a Lei nº 9394/96 - possibilita a ampliação do olhar e auxilia na compreensão dos marcos legais, pois estes, que dentro do contexto histórico em que se efetivam, traduzem concepções e interesses, e, a partir disso, trazem em seu bojo as racionalidades que margeiam essas concepções e esses interesses. Essas racionalidades podem estar aliadas às concepções e aos interesses que visam à reprodução de uma sociedade desigual, injusta e comprometida com uma lógica capitalista perversa; ou racionalidades progressistas, que buscam a justiça social, a valorização da vida, do respeito à diversidade, da inclusão, da cidadania emancipada e do compromisso com a construção de um mundo melhor.

Analisar a presença das concepções e interesses é dispor-se ao diálogo. E, nesse exercício, Freire (2010, p. 134) alerta: “[...] Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade [...]”. Mas, para garantir uma reflexão, ou seja, para o autor, “pensar certo” pressupõe ativar os sentidos “[...] de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, [...] é recusar posições dogmáticas [...]”; as verdades não são absolutas, mas trazem em si mecanismos que podem estar a favor da liberdade ou da opressão. E, nessa perspectiva, pretende-se, aqui, analisar os marcos legais já mencionados.

A Lei nº 5692/71, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, elaborada sob a égide da Constituição Federal anterior, segundo a história, ficou conhecida como a Lei de Reforma do 1º e 2º grau. Não contou com a participação popular e, por isso, não foi submetida a grandes discussões e embates. As principais inovações foram: obrigatoriedade do primeiro grau, com oito anos de duração, gratuito e voltado para a educação geral; criação do segundo grau, voltado

à profissionalização; ensino supletivo para atender jovens e adultos que não tivessem concluído ou frequentado a escola na idade própria.

A Lei nº 5692/71 previa, em seu art. 1º, que, *o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*. Visava, portanto, à profissionalização do então ensino secundário, apresentando, em sua estrutura e organização, uma forte influência do capital estrangeiro, trazendo uma orientação liberal tecnicista<sup>49</sup>. O 2º grau tornou-se integralmente profissionalizante. “[...] O Conselho Federal de Educação, por meio do parecer nº 45/72, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes. Mais tarde, essas habilitações subiram para 158 [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003, p. 143).

Em relação à estrutura do ensino, a Lei nº 5692/71 amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos, na faixa etária dos sete aos 14 anos, o que representou a junção do antigo curso primário ao ginásial, passando a se denominar 1º grau. Cria-se, portanto, uma escola única de 1º e 2º graus, eliminando a separação entre curso secundário e curso técnico. “[...] O ensino de 1º grau oferece a formação geral e a sondagem de aptidões, e a iniciação para o trabalho. O 2º grau volta-se para a habilitação profissional e oferece terminalidade [...]” (SOARES, 2003, p. 78).

A intenção da Lei era a de padronizar o ensino de 2º grau, de forma a que seus egressos pudessem optar por continuar seus estudos em grau superior, ou ingressar no mercado de trabalho imediatamente, já que possuiriam o diploma de técnico. Todas as escolas, inclusive aquelas que só ofertavam cursos propedêuticos<sup>50</sup>, tiveram que adaptar seus currículos a esses princípios e ao disposto no currículo mínimo apresentado em legislação complementar.

---

<sup>49</sup> Liberal Tecnista - o papel da escola é o de modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas. Os conteúdos aplicados no ensino são informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica e encontram-se sistematizados nos manuais e nos livros didáticos. São utilizados métodos especiais para a transmissão e recepção de informações, e a relação professor-aluno é objetiva, em que o professor transmite informações técnicas e o aluno vai fixá-las: uma ênfase marcante ao saber fazer (Ver LUCKESI, 2011).

<sup>50</sup> O enfoque propedêutico tem como objetivo levar o aluno a um nível mais adiantado, direcionando e centralizando seu currículo para um ensino preparatório. Cada segmento assume uma função preparatória como: a educação infantil prepara para o ensino fundamental, que, por sua vez, prepara para o ensino médio, que prepara para a universidade.

Portanto, a política instaurada se dizia aliada à democratização do ensino, no entanto as condições objetivas, ou seja, os recursos humanos e materiais, essenciais para a concretização da proposta educacional não se efetivaram; não foram adequados para atender às exigências da Lei, e muitas escolas continuaram a oferecer o ensino propedêutico, burlando a legislação com o oferecimento de habilitações fictícias, ficando a efetiva profissionalização restrita a escolas públicas e privadas que já ofereciam esse tipo de formação antes da promulgação da Lei. Soares (2003, p. 78-79) completa:

Por outro lado, a maioria das escolas que obedeceram à lei procuraram oferecer habilitações de baixo custo, sem articulação com as necessidades do mercado de trabalho, a grande maioria dos alunos continuava a desejar o prosseguimento dos estudos em nível superior, e a seletividade social continuava a se manifestar de forma gritante. O fracasso da Lei foi evidente. Num momento em que a técnica assume um papel de destaque no cenário do desenvolvimento do país, a formação profissional oferecida pelo sistema deixa a desejar, e a esperada qualificação se torna, na realidade, desqualificação da força de trabalho.

Segundo Ghiraldelli Junior (2003), a ditadura fracassou em seu projeto educacional em todos os sentidos. Em 1982, o governo do General Figueiredo extingue a profissionalização obrigatória do ensino médio do 2º grau. E, por meio da lei nº 7044/82, a 'qualificação para o trabalho', presente na Lei nº 5692/71, foi substituída pela 'preparação para o trabalho'. E a citada lei só foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, ou seja, 25 anos após sua promulgação.

Quanto aos egressos das escolas agrotécnicas que vivenciaram a influência das políticas da época e os reflexos da lei nº 5692/71, na visão dos professores entrevistados a maioria sequer tinha capacidade crítica para se situar diante da realidade. Vivendo num regime de internato, a dita qualificação fazia parte de uma jornada estressante de trabalho, conforme descrito no relato do professor egresso a seguir:

Como ex-aluno e nesses 32 anos de trabalho, como professor do curso Técnico em Agropecuária, passamos por muitas mudanças de legislação e de estruturação – era uma escola num sistema integrado, um sistema bem atípico. A gente tinha responsabilidade com toda a produção e manutenção da instituição, tudo era por conta

do aluno num primeiro momento e depois veio o sistema de terceirização dos serviços que os alunos deixaram de se responsabilizar pela produção e manutenção. Mas no início toda a manutenção era por conta do aluno (todos os ambientes: internato, setor de ensino, refeitório, lavanderia, toda a manutenção da fazenda, etc.). Era a contra partida dos alunos por receber uma educação “gratuita” então os alunos tinham responsabilidade também pela produção, inclusive as férias eram comprometidas, pois se fazia rodízio de férias, a escola não podia ficar sem aluno, e tínhamos um sistema chamado de ano agrícola. O final do ano era um período bem curto, preparo da terra e plantio, pois era época das chuvas e precisava de mão de obra e essa mão de obra era do aluno e este não podia ausentar-se da escola. As formaturas ocorriam no meio do ano. Até por volta de 1978 tínhamos o regime de internato, somente destinado aos meninos, por volta de 1980 cria-se outras possibilidades permanecendo o internato e acrescentando os regimes de semi-internato e externato, mas grande maioria eram de internos. Só alunos de fora da cidade de Januária podiam ficar no internato. Nossa escola nasce como escola fazenda (COAGRI)<sup>51</sup>; os alunos eram verdadeiros peões. Como professores, nós contestamos muito. A instituição teve vários sistemas e com o tempo foi modificando. Mesmo a gente contestando o sistema da escola, ela formou bons profissionais e contribuiu muito com o desenvolvimento rural da região. Nós formávamos alunos realmente comprometidos, pois para estudar aqui tinha que gostar, não era fácil, era muito trabalho. Eram alunos provenientes do meio rural era a filosofia “**aprender a fazer e fazer para aprender**”<sup>52</sup>. Para aprender a fazer um canteiro não precisava fazer 20, mas tinha que fazer, pois tinha a responsabilidade com a produção, a manutenção do refeitório também; muito pouco se comprava, tinha que se produzir aqui tudo, feijão, arroz etc (PJAN1)<sup>53</sup>.

A COAGRI (Coordenadoria Nacional de Ensino Agrícola), mencionada no relato anterior, foi criada pelo decreto nº 72434, de 9 de julho de 1973, com a finalidade de “proporcionar , nos termos desse decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola ”. O referido decreto, em seu art. 2º, assegura a autonomia administrativa e financeira à COAGRI, criando um fundo de natureza contábil, fato que permitiu um avanço considerável nas escolas, uma vez que os recursos advindos da comercialização de produtos agropecuários produzidos pela escola<sup>54</sup>, exemplificado no relato do professor

<sup>51</sup> COAGRI - Coordenadoria Nacional de Ensino Agrícola foi criada pelo decreto nº 72434, de 9 de julho de 1973, com a finalidade de 'proporcionar , nos termos desse decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola'.

<sup>52</sup> Grifo meu.

<sup>53</sup> Este relato já foi parcialmente citado no capítulo III, porém julga-se necessário referendá-lo novamente por sua relevância diante do assunto tratado neste capítulo.

<sup>54</sup> No sistema escola-fazenda, os alunos desenvolvem projetos agropecuários visando à produtividade. Esses projetos eram desenvolvidos nas Unidades Educativas de Produção (UEPs), sendo que os produtos advindos delas eram comercializados pela cooperativa-escola.

egresso, passaram a ser reaplicados na própria escola, e não mais recolhidos pelo Tesouro Nacional. O lamentável desse modelo de escola-fazenda é que a produção era concebida como uma finalidade e não como uma consequência do processo de ensino-aprendizagem, o que traduz uma racionalidade centrada no produtivismo.

No relato anterior, apresenta-se o retrato de uma racionalidade produtiva e reprodutivista. Por muitos anos, a lógica da repetição para a produção instituiu nas escolas-fazenda um regime de exploração, como cita o professor, para justificar a gratuidade da oferta do ensino. O preço a ser pago era muito alto, porém, na concepção dos entrevistados que viveram essa realidade, foi extremamente compensador. No entanto, nesse contexto as marcas antagônicas se confrontam, pois, mesmo com um sistema duro como o expresso pelo professor, todos os egressos da época consideram que foi sofrido, mas a experiência os transformou em homens produtivos: “Valorizo a educação que recebi nessa escola, me tornou um profissional responsável, capaz de gerenciar uma fazenda e os problemas que nela apareciam, me tornei um verdadeiro cidadão”. E afirma, ainda, “que a formação foi relevante para a competência técnica e para a formação do caráter” (EgJAN2). Outro professor egresso acrescenta:

Autonomia do profissional Técnico em Agropecuária, as Unidades Educativas de Produção (UEPs) levavam a isso, propiciavam isso através da relação teoria/prática, a contextualização do ensino-aprendizagem. Muitas vezes dividimos os alunos em grupos de trabalho, vou dar um exemplo: a cultura do tomate – alguns alunos estavam fazendo a colheita (tínhamos aqui de explicar o ponto ideal dessa colheita), outros alunos estavam realizando o tutoramento da planta, outros alunos estavam realizando o amarrio da planta, e outro grupo de alunos estavam fazendo uma avaliação de doenças da planta, então nesse momento nós montávamos os grupos, coordenávamos os processos, e buscávamos fazer com que eles tivessem autonomia, ou seja, não dávamos nada de “mão beijada” (como se diz no dito popular) pra eles. Todos os questionamentos que eram feitos eram problematizados através da reunião dos grupos de trabalho, então tínhamos os momentos de divisão de dentro de uma cultura, análise da vivência e trabalho (pois existia todo trabalho desenvolvido por eles) eu sempre questionava e articulava todos esses momentos vivenciados por eles o que conseqüentemente, gerava a autonomia. Uma pena terem praticamente extinguido esse processo (PJAN2).

Percebe-se, a partir das análises feitas, que os cursos da rede federal, mesmo enfrentando as dificuldades das concepções de um regime ditatorial,

conseguem ofertar um ensino médio (2º grau profissionalizante na época) melhor do que o ofertado pelas escolas estaduais, pois a qualificação e a formação profissional dos professores da rede federal sempre estiveram à frente dos profissionais da rede estadual, no que diz respeito à parte profissional. Na área de formação geral (núcleo comum), ainda poderia haver comparação, mas, para a parte de formação profissional, as escolas estaduais, além de infraestrutura precária, lidavam com a falta de profissionais em condições de atuarem nas disciplinas profissionalizantes (voltadas para os chamados ramos profissionalizantes: agrícola, industrial, comercial, normal<sup>55</sup>). Porém, as condições materiais/físicas e humanas das escolas agrotécnicas apresentavam um contexto, em termos de operacionalização da Lei, muito maior que o das escolas estaduais.

Abre-se, ainda, nesse momento, um campo de trabalho para os estudantes e técnicos formados nas escolas agrícolas. E muitos deles vão atuar na docência por reflexo dessa experiência, o que se observa no relato a seguir:

Exatamente. Quando eu cursava o técnico a gente tinha uma relação muito grande em está fazendo dias de campo sobre algumas culturas da região, conversando com agricultor... Isso era constante no nosso tempo como aluno, posteriormente existia fora, do ensino fundamental (1º grau na época) a disciplina de Práticas Agrícolas, às vezes as escolas do estado abriam a possibilidade de substituição de professores e de forma muito frequente, e eu tive a oportunidade em pegar essas substituições nessas áreas. Foi então que comecei a trabalhar enquanto ainda fazia o curso técnico. Trabalhei em várias escolas do estado em vários distritos de Januária (PJAN2).

Esse professor e egresso do curso Técnico em Agropecuária considera que sua opção pela docência nasce dessa experiência, pois, a partir daí, ele opta pelo curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.

Ao contrário da lei nº 5692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 representa o resultado de uma intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Várias entidades da sociedade, com interesses diversos, mas convergentes em relação ao fortalecimento e defesa da escola pública e gratuita, criaram versões de uma LDB que atendesse a sociedade brasileira. Segundo Soares (2003), a sociedade civil organizada, por meio do Fórum em Defesa da Escola Pública, passou a empreender uma discussão nacional sobre a LDB, com o

---

<sup>55</sup> O curso normal era voltado para a formação de professores da 1ª à 4ª série.

objetivo de torná-la de fato representativa dos anseios da sociedade. Foram realizados inúmeros eventos de caráter local, estadual, regional e nacional, congregando educadores, estudantes, trabalhadores em educação, representantes de entidades científicas e sindicais, enfim, sujeitos envolvidos com a questão educacional e que se esforçavam em contribuir na construção de um projeto de Lei que pudesse significar um avanço expressivo no fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada.

De acordo com Ghiraldelli Junior (2003, p. 207), esse projeto não se efetivou; a LDB resultante não foi esta, “[...] mas uma mistura entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do senador Darcy Ribeiro, de certo modo mais afinado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino”.

O contexto social, político e econômico dos anos 1990 é marcado pelo acirramento do desemprego estrutural e pela escassez, precarização e flexibilização<sup>56</sup> cada vez maior do trabalho, configurando o que já se anunciava nos anos de 1980, ou seja, “a destruição dos direitos sociais dos trabalhadores e a utilização da educação como um mecanismo de difusão e de “formatação” desse novo ideário do capital”. (SOARES, 2003, p. 109). Logo, ajustes são necessários para fornecer uma base formativa adequada “[...] às demandas desse ‘novo’ tempo e a base doutrinária é buscada em documentos do Banco Mundial, que dão as linhas de ação para as políticas educacionais nos países da América Latina e do Caribe”.

Soares (2003, p. 109) expõe os interesses desse momento, em que “educar para a *empregabilidade* passa a ser a tônica dos discursos, retomando a lógica de que a maior capacidade do indivíduo, sua qualificação e as competências que conseguir adquirir serão responsáveis pela sua inserção mais rápida no mercado de trabalho cada vez mais competitivo”. Essa lógica remete para a intensificação do processo de individuação, colocando os sujeitos numa posição de

---

<sup>56</sup> A globalização da economia acirrou a polêmica entre os defensores do Estado Social e os adeptos do Estado Liberal, os quais, obviamente, adotaram caminhos distintos a respeito da posição dos poderes públicos frente às relações de trabalho. Os neoliberais pregam a omissão do Estado, desregulamentando, tanto quanto possível, o Direito do Trabalho, a fim de que as condições do emprego sejam ditadas, basicamente, pelas leis do mercado. Já os defensores do Estado Social, esteados na doutrina social da Igreja ou na filosofia trabalhista, advogam a intervenção estatal nas relações de trabalho, na medida necessária à efetivação dos princípios formadores da justiça social e à preservação da dignidade humana (Ver SAVIANI, 2005, 2007).



procura constante por sua própria realização, em detrimento da realização do grupo, que desaparece diante dos imperativos do mercado de trabalho.

Nesse contexto pós-ditadura, aliado aos pressupostos neoliberais e a uma intensa instabilidade econômica, instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, permeada, como já exposto, por uma série de disputas que duram até os dias atuais.

Na Lei nº 9394/96, a educação profissional foi definida como modalidade de educação e ensino que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ao estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Além disso, salienta sua articulação ao ensino regular e às estratégias de educação continuada, ao promover essa modalidade de educação em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

A educação profissional na Lei 9.394/96 é exposta como uma modalidade educacional, e situa-se no Título VI. Em seu Capítulo III, o texto original sofre sérias críticas por parte dos setores mais progressistas da sociedade, pois, paralelamente a sua promulgação, já ocorria forte pressão para sua regulamentação, situação que será abordada posteriormente.

O texto original da Lei nº 9394/96 abre possibilidades para várias regulamentações, conforme se pode analisar entre o texto original e o texto que ora vigora, com seus acréscimos e supressões. O certo é que, nesse percurso, o campo de luta dentro das unidades de formação profissional ficou à mercê dos devaneios de muitas determinações emanadas de cima para baixo. Apesar de apregoar o retorno ao estado pleno de direito, de democracia, para muitos não passou de um discurso farsante; consideram-no um período autoritário, em que os organismos internacionais ditaram as regras, e a lógica neoliberal<sup>57</sup> avançou

---

<sup>57</sup>Neoliberalismo – o austríaco Friedrich August Von Hayek e o norte-americano Milton Friedman, principais formuladores dessa corrente conservadora, criticavam o caráter autoritário desse Estado, que com seus encargos sociais e sua atuação reguladora, estaria impedindo a realização das liberdades individuais e a competição que levava à prosperidade econômica. A partir desse diagnóstico, propunham o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e a livre circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado. Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais, entre outras, são algumas das principais propostas do neoliberalismo (Ver SAVIANI, 2005, 2007).

consideravelmente, por meio da ostensiva política do Estado Mínimo<sup>58</sup> e das privatizações. As escolas técnicas, em específico as que fazem parte deste estudo, enfrentaram muitas mudanças.

A seguir, faz-se a apresentação do texto original da LDB nº 9394/96.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade<sup>59</sup>.

Como se pode observar, o texto atual sofreu várias alterações e acréscimos, porém o mais importante é ressaltar que a educação profissional não se restringe somente ao que se define como: 'condução ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva', ou seja, atender meramente uma racionalidade produtivista, mas abre possibilidades para que se instituem novas

---

<sup>58</sup> Estado Mínimo - Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção; e esse afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc, abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, "máximo" para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional (Ver SAVIANI, 2005, 2007).

<sup>59</sup> Texto original da Lei nº 9394/96, texto disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

racionalidades, em que as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia se articulem, imprimindo um sentido mais dinâmico ao processo formativo, desde que os envolvidos possuam concepções críticas e transformadoras na construção, implantação e acompanhamento dos projetos pedagógicos.

Após 17 anos, o texto hoje em vigor da LDB nº 9394/96, é:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia<sup>60</sup>.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino<sup>61</sup>.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos<sup>62</sup>:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho<sup>63</sup>.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos<sup>64</sup>.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional<sup>65</sup>.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade<sup>66</sup>.

Ao tratar especificamente da educação profissional, a LDB, em seu texto, indica algumas possibilidades de organização: integração com as

<sup>60</sup> Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008.

<sup>61</sup> Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008, inclusive a redação do parágrafo 2º e seus incisos I, II e III, e do parágrafo 3º.

<sup>62</sup> Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008.

<sup>63</sup> Regulamentado pelo decreto nº 5154/2004.

<sup>64</sup> Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008.

<sup>65</sup> Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008.

<sup>66</sup> Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008. Texto disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>.

diferentes formas de educação (parágrafo único do art. 39) e “articulação com o ensino regular ou por [meio de] diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). Há, ainda, a explicitação de que as escolas técnicas e profissionais (até então identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos de 2º grau de caráter técnico ou profissionalizante), “além de seus cursos regulares”, passarão a ofertar “cursos especiais, abertos à comunidade”, voltados para a educação profissional, sem condicionamento da matrícula aos níveis de escolaridade (art. 42). Observa-se que a possibilidade prevista na LDB de que o ensino médio possa preparar os estudantes para “o exercício de profissões técnicas”, garantida a formação geral (parágrafo segundo do art. 36), é mais uma entre as tantas formas de organização da educação profissional previstas na legislação.

Porém, conforme aponta Soares (2003, p. 109).

*A Reforma da Educação Profissional surge nesse contexto, como uma política compensatória em que o Estado se coloca como o grande pai, a proteger e a cumprir o seu papel de oferecer as condições necessárias para que os jovens possam conseguir o seu lugar no grande mercado competitivo que a realidade globalizada lhes apresenta.*

Sendo assim, continua Soares (2003), o governo Fernando Henrique Cardoso procura definir os novos rumos para a educação profissional e tecnológica, adequando às demandas do modelo econômico implantado; e, em março de 1996, envia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603, que dá um novo arcabouço legal a esse ramo de ensino. Observa-se que nessa época, encontrava-se ainda em tramitação no Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN<sup>67</sup>, na qual, como já apresentado anteriormente, contava-se com um capítulo destinado à Educação Profissional.

#### **4.1.2 Sob a óptica dos decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004**

Enquanto tramitava o projeto de LDB no Congresso Nacional, no âmbito do MEC eram envidados esforços para uma reforma da educação profissional. Um documento gerado pela Secretaria de

---

<sup>67</sup> Neste estudo opta-se por usar a sigla LDB quando se cita o número da lei, e LDBN quando ela é mencionada genericamente.

Educação Média e Tecnológica - SEMTEC/MEC - *Planejamento Político-Estratégico 1995/1998*, de maio de 1995 e um outro documento originário da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR/MTb - *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*<sup>68</sup>, de agosto do mesmo ano, são a base para a elaboração do Projeto de Lei 1.603, já referenciado anteriormente, como configurador de um novo arcabouço legal, em atendimento ao ideário do Estado (SOARES, 2003, p. 111).

O Projeto de Lei nº 1.603, célula mãe do Decreto nº 2.208/97 fortalecia-se. Por ser considerado alto o custo de manutenção da rede de escolas técnicas, o governo busca racionalizar os recursos, tomando por base a relação custo-benefício, realidade presente nas décadas de 70 e 80. A SEMTEC/MEC, “amparada em análises de consultores do Banco Mundial,<sup>69</sup> indica a necessidade de ampliação do ensino médio, em meio ao aumento da demanda por esse nível de ensino, para o qual deveriam ser canalizados os recursos financeiros, em detrimento do ensino profissional” (SOARES, 2003, p. 111).

No relatório entregue por esses consultores, o ensino profissional teria perdido sua função precípua de qualificação para o trabalho e migrado para uma função propedêutica, principalmente devido ao bom nível de formação oferecido pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Tal situação, segundo os consultores, estimulava seus egressos à continuidade dos estudos em nível superior, “desviando-se do mercado de trabalho - este sim o objetivo que deveria ser prioritário para o ensino técnico profissionalizante. As críticas mais contundentes direcionavam-se a uma suposta elitização do ensino profissional, principalmente por possibilitar aos técnicos o ingresso na *elite* do ensino superior” (SOARES, 2003, p. 111).

Ao longo da história, o ensino técnico profissional destinou-se aos economicamente mais pobres, uma força de trabalho encarregada em dar sustentação aos diferentes modelos econômicos vigentes no país. Portanto, não se poderia admitir, numa época de reconfiguração produtiva, de estruturação de um mercado competitivo em âmbito global, que essa força de trabalho se encaminhasse para níveis mais elevados na categorização da sociedade brasileira, numa outra

---

<sup>68</sup> Esse documento, leva em conta discussões coordenadas por Nassim G. Mehedff, contidas no texto *Questões Críticas da Educação Brasileira* (MCT/MEC/MCT/MTB) e tem como pano de fundo a necessidade de se pensar a formação do “cidadão produtivo” em face das exigências da nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

<sup>69</sup> Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo Oliveira são os dois mais importantes consultores ouvidos pelo Ministério da Educação.

perspectiva relacional entre educação e trabalho, que não aquela fundada na manutenção da estrutura de classes.

Essa visão retrata uma racionalidade reprodutivista, ao cercear o direito básico de escolha, como: exercer a função de técnico, optar em prosseguir seus estudos, ou mudar de opção profissional. O direito de ir e vir são inalienáveis; uma educação emancipadora e cidadã de fato pauta-se na liberdade dos sujeitos em fazer suas escolhas, assumir riscos e decisões, conforme ilustram os relatos dos egressos a seguir:

Minha trajetória foi uma das melhores, formei no ano de 2007, no princípio de 2008, trabalhei durante 01 mês em Januária, por indicação da instituição, em uma fazenda próxima do município. Devido às condições precárias da estrutura e financeiras em que se encontrava a empresa, tive que abandonar o serviço, retornei à minha cidade, com apenas alguns dias de volta, fui chamado pra cuidar de uma propriedade, na qual a principal atividade era a pecuária, inseminação artificial em bovinos, fiquei por volta de 08 meses, fiz um trabalho excelente, graças a formação e instrução obtida, nunca houve falta de embasamento para exercer as atividades relacionadas. Após esse período, o Instituto Estadual de Florestas (IEF), solicitou ao IFNMG, um profissional recentemente formado, e novamente pela instituição, fui indicado, e aqui estou até a presente data. A formação que obtive foi excelente, me ajudou em meu crescimento pessoal e profissional, hoje já posso dizer: tenho uma base e uma bagagem para os futuros desafios.

[...]

Após a conclusão do curso Técnico em Agropecuária no ano de 2007, recebi várias propostas de trabalho, entre elas a de atuar como técnico de laboratório na Universidade de São Paulo. Permaneci como técnico nessa Universidade até ser nomeado para o cargo de Técnico em Agropecuária no IFNMG, mesma instituição em que me formei.

Esses egressos optam pelo exercício profissional como técnico, inseriram-se no mundo do trabalho e se sentem realizados com a formação recebida, porém há outras situações em que os egressos optam por outros caminhos, mas indiretamente as escolhas foram alicerçadas pelo amadurecimento que o curso técnico proporcionou.

Nunca trabalhei na área, mas já estagiei. Posso relatar que gostei muito do estágio. Gostaria de trabalhar como Técnico em Agropecuária, mas na cidade em que moro existe pouca oferta de emprego e muita demanda.

Obtive uma ótima formação dentro do IFNMG, e isso foi de grande importância para minha vida profissional, hoje coloco em prática tudo o que os professores passaram em suas aulas, mesmo não atuando na área.

[...]

Após o término do curso Técnico em Agropecuária no IFNMG (na época denominado CEFET) iniciei o Curso Técnico em Meio Ambiente, logo na sequência comecei um estágio na Secretaria de Meio Ambiente do Estado da Bahia, com duração de dois meses. Passados seis meses após o término da colação de grau de meu último curso técnico, consegui ingressar no Curso Superior de Engenharia Ambiental na Universidade Federal de Lavras - MG (UFLA), hoje estudo e tenho uma Bolsa de Iniciação Científica na área de Resíduos Sólidos.

Após a promulgação da LDB nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, o governo, diante das inúmeras críticas que vinha sofrendo o PL nº 1.603/96, retira-o do Congresso, em fevereiro de 1997 e, edita em 17 de abril de 1997, o Decreto nº 2.208, com o objetivo de regulamentar os artigos da Lei que se referem à Educação Profissional. A Medida Provisória nº 1.549-29 de 16 de abril de 1997 (em seu art. 44, que trata da expansão da oferta de ensino técnico) e a Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997, do MEC (regulamentando a implantação da rede federal de educação tecnológica), são o arcabouço legal que implementa de fato a nova visão de Educação Profissional anunciada no PL nº 1.603/96 e no documento que lhe deu origem - "Planejamento Político e Estratégico 1995/1998". (SOARES, 2003).

O aparato legal representado por Lei, Decreto, Portaria, Medida Provisória, editados pelo executivo, configuram um período de 'democracia' de cima para baixo, uma vez que não foram reconhecidos ou legitimados pelo poder instituído, os anseios provenientes das instâncias da sociedade civil organizada, representadas na proposta de LDB e em diferentes documentos e estudos que contemplavam outra concepção de ensino técnico profissional.

A Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997, regulamenta a implantação da Lei 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, além de tratar da rede federal de educação tecnológica. Prevê um prazo de até quatro anos para implantação dos dispositivos da Lei e do Decreto e um Plano de Implantação a ser elaborado pelas instituições federais de educação tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica). O apoio, acompanhamento e avaliação da implantação da reforma da educação profissional deverão ser feitos por um Grupo de Trabalho composto por

representantes do CONDITEC, CONDAF, CONDETUF, CONCEFET e da SEMTEC/MEC<sup>70</sup> (SOARES, 2003, p. 120-121).

A portaria nº 646/97, em seu art. 3º, autoriza as Instituições Federais de Educação Tecnológica a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997. Com base nessa autorização, as instituições foram obrigadas a reduzir 50% de suas vagas para o ensino médio e com a perspectiva de uma paulatina desativação da oferta desse nível de ensino, uma vez que a política governamental assim o indicava, seja em pronunciamentos, seja em algumas ações que já vinham sendo implementadas.

Nesse período, o ICA/UFMG, instituição que ofertava o curso Técnico em Agropecuária - razão central da sua existência, por interesse de alguns, inclusive da gestão da época - opta por atender prontamente o citado decreto. Segue o depoimento de um professor que vivenciou integralmente o fato:

A instituição foi fiel à determinação legal proposta pelo decreto nº 2.208/97, e na primeira oportunidade se livrou do curso técnico, serviu como uma luva aos interesses de uma maioria, mas sem ouvir a comunidade e a sociedade de uma forma geral. Dois setores decidiram o futuro disso aqui e não estavam preocupados com as questões sociais. Nos últimos anos o Governo Federal tem fortalecido o ensino técnico, então eu acredito que o Instituto caminhou na contra mão da história. Se a modalidade de ensino técnico continuasse a ser oferecida possivelmente aqui seria um Instituto Federal ou pelo menos um *campus*<sup>71</sup>. Mas não houve esse interesse, pensou-se somente na oferta do curso superior, hoje temos cinco cursos superiores e o mestrado. Não se pensou a verticalização, fizeram a leitura ao contrário, eles achavam que aquela modalidade como estava sendo oferecida não vinha atendendo, os alunos estavam desmotivados, e que os próprios professores também estavam desmotivados que não havia uma infraestrutura necessária, que não havia uma ligação e que o técnico não serviria de laboratório ao superior (PMOC1).

---

<sup>70</sup> CONDITEC - Conselho das Escolas Técnicas Federais; CONDAF - Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais; CONDETUF - Conselho das Escolas Técnicas das Universidades Federais; CONCEFET - Conselho dos Centros Federais de Educação Tecnológica e SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC.

<sup>71</sup> O ICA/UFMG não possui nenhuma autonomia financeira, toda a gestão de recursos é administrada pela UFMG, ou seja, há uma dependência que prejudica a gestão da unidade. Já os *campi* dos IFs contam com autonomia financeira e podem gerir seus recursos a partir da necessidade e especificidades de cada unidade.



Na verdade, ao ouvir os professores e os egressos, percebem-se traços de arbitrariedade. O ICA/UFMG, ao tomar a decisão de extinção da oferta do ensino médio, nunca ouviu a comunidade (aqui se tratando de alunos, pais e alguns professores – inclusive estes últimos foram apanhados de surpresa). Professores com formação para atuar nas denominadas áreas básicas, ou seja, núcleo comum, com regime de dedicação exclusiva, ficaram sem função, tendo que se ajustar e migrar para outras áreas, fato que gerou insatisfação e insegurança.

A resistência a essa medida (extinção do ensino médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária), na época, foi dos alunos e dos professores das ciências básicas a luta política era desigual, de um modo geral a sociedade acabou perdendo, a região do norte de Minas e do sul da Bahia e o grande argumento era de que tinham que cumprir a lei. Logo que saiu o decreto houve uma pressa enorme em terminar com a oferta tanto que eu como professor de Língua Portuguesa e Literatura fiquei sem encargos. Tive que tentar o mestrado na área fui pra Viçosa e fiz mestrado em Extensão Rural, se eu não tivesse passado não teria encargos didáticos, no meu caso eu saí, pois os professores das áreas básicas tinham dedicação exclusiva (DE) e ficaram sem aulas. Considero que foi um grande prejuízo e não há volta, a meu ver não há nenhuma possibilidade (PMOC1).

O Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP, implementado por meio da Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997, é um forte exemplo, pois vincula os recursos vultosos - cerca de 250 milhões de dólares, aliados à contrapartida nacional de mais US\$ 250 milhões (dos quais 50% originários do orçamento do MEC e 50% do Fundo de Amparo ao Trabalhador– FAT ), num total de US\$ 500 milhões a serem repassados às escolas das redes Federal, do Distrito Federal e dos Estados, além das escolas comunitárias<sup>72</sup>- ao objetivo de implementar a Reforma da Educação Profissional, além da própria expansão da Educação Profissional<sup>73</sup>.

A expansão da rede de escolas, de acordo com o PROEP, deveria atender às iniciativas dos estados ou dos municípios, isoladamente ou em

---

<sup>72</sup> O PROEP caracteriza as escolas comunitárias como o conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada, que atuem ou pretendam atuar na área da Educação Profissional, tais como: sindicatos patronais ou de empregados, ONGs, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, dentre outras.

<sup>73</sup> O PROEP visava implementar e/ou readequar 200 Centros de Educação Profissional: 70 na esfera federal, 60 na estadual e 70 no segmento comunitário, com uma meta de atingir 240 mil vagas nos cursos técnicos e 600 mil concluintes de cursos profissionais básicos. Além disso, o programa instituiu a meta de inserir 70% dos egressos dos cursos de nível técnico no mercado de trabalho.

associação com o setor privado, ou, ainda, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o poder público. Os objetivos apontam para a adoção de “*fórmulas flexíveis de contratação de pessoal*”, o que certamente abarca o trabalho temporário, a terceirização.

Os objetivos do PROEP para a implantação da reforma da Educação Profissional eram: a ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico; separação formal entre o ensino médio e a Educação Profissional; desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos; ordenamento do currículo sob a forma de módulos; acompanhamento do desempenho dos formandos no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular; reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar; criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto.

Para participarem desse Programa, as instituições e entidades deveriam passar por rigorosa análise, com base em várias exigências, devendo apresentar um Plano de Implantação da Reforma - PIR, conforme a Portaria MEC nº 646/97, a ser analisado, e deferido, ou não. A SEMTEC/MEC elaborou recomendações para orientar as instituições na elaboração de seus planos (BRASIL, 1997c), com os critérios para a habilitação aos recursos do Programa, divididos em *indicadores de elegibilidade básica* – de natureza legal, com peso dois na avaliação – e *indicadores de elegibilidade plena* – de natureza operacional, com peso quatro na avaliação.

A situação vivenciada pelos *Campi* Januária e Salinas foi diferenciada daquela do ICA/UFMG. O relato que se segue ilustra parte do que as escolas enfrentaram, segundo professores da época. A pressão para implementação desse modelo era ostensiva junto aos dirigentes. As exigências postas pelo MEC/SEMTEC feriram a cultura interna das instituições, que passaram a vivenciar um clima ameaçador. Porém, mesmo discordando dos meios usados pelo governo, alguns reconhecem que os recursos recebidos via PROEP provocaram mudanças substanciais nas condições físicas da escola. Representaram, ainda, a oportunidade de a Escola Agrotécnica de Januária transformar-se em CEFET e, assim, ampliar a oferta de cursos e níveis de ensino – inserindo o ensino superior.

Foi uma luta muito forte, por conta do decreto tínhamos que deixar de ofertar o integrado e o internato, mas nossa realidade não podia aceitar essa situação. Pois nosso aluno era proveniente da zona rural, sendo assim não tinha como se manter sem o internato.

Após o professor expor a exigência em deixar de ofertar o integrado e o internato aos alunos, foi feita a seguinte pergunta: “Houve alguma discussão com as bases, com a escola quando da promulgação desse decreto?”.

Eis a resposta:

Não. Pelo menos se houve nós não tivemos acesso, participamos de uma reunião em Brasília e nós fomos totalmente contra, o que gerou que a instituição fosse até “mal vista”. Começaram a bater no diretor, nós sermos contra era ruim para o governo, nós tivemos toda a preocupação de não deixar esse decreto destituir o que tínhamos. Algumas instituições acabaram com o refeitório, algumas fecharam o internato - nós não, pois houve rejeição dessa proposta por parte do corpo docente, naquela época só tinha o curso Técnico em Agropecuária e todo mundo era contra esse decreto. Os alunos na sua maioria não tinham como sobreviver, pois eram provenientes da zona rural e precisavam do internato.

Diante do exposto, fez-se outra pergunta: “pode ser considerar que a Escola Agrotécnica de Januária, naquele momento, foi um foco de resistência?”.

Com certeza. Criamos atrito com o MEC a SEMTEC (essa terminologia mudou depois que acabou a COAGRI), fomos um foco de resistência sim. Januária era tida como uma escola de oposição, a escola problema por a gente ser contra, nós não acabamos com o integrado nós passamos a ludibriar por meio do papel. Nós tivemos um grande projeto do governo financiado pelo Banco Mundial e Interamericano o tal do PROEP, que jogou muito dinheiro aqui e que nos deu condição de cefetizar. O PROEP atrelou-se ao decreto nº 2208/97, era uma imposição de ele liberar as verbas se fizéssemos um organograma de ano a ano ir diminuindo a oferta do ensino médio e ficássemos só com a oferta do curso profissionalizante – colocamos no papel, mas não cumprimos. Continuamos a ofertar o mesmo número de vagas. Depois esse PROEP acabou e a escola se reestruturou, se equipou, melhorou consideravelmente. Realmente foi um dinheiro que nos ajudou bastante, estruturou a escola pra se transformar em CEFET. E aí acabou! Ninguém veio aqui fiscalizar se nós havíamos diminuído ou não o ensino médio, e posteriormente, com o governo Lula retorna a integração, ou seja, a possibilidade de integração ensino médio e o Técnico em Agropecuária. Mas adiantou, foram tempos difíceis para as escolas técnicas federais.

A adesão clara aos princípios e diretrizes do Programa de Reforma da Educação Profissional, obedecendo ao disposto na LDB, no Decreto 2.208/97 e da Portaria nº 646/97; a explicitação de estratégias para a desativação gradativa do ensino acadêmico, ou seja, ensino médio, devendo ser indicadas ano a ano, as matrículas no propedêutico e no técnico; as ações ou programas em andamento que estejam coerentes com os princípios da Reforma (oferecimento de cursos especiais, parcerias, prestação de serviços, etc.).

[...] com a quantificação do número de parcerias, do pessoal capacitado diretamente com estas parcerias, as receitas geradas, o patrimônio incorporado a partir dessas parcerias e outras estratégias utilizadas para a geração de receitas seriam alguns dentre os indicadores colocados para a *elegibilidade básica* ao Programa (SOARES, 2003, p. 122).

Segundo Soares (2003), os objetivos da Educação Profissional, contidos no Decreto e Portaria mencionados anteriormente, apontam claramente para a separação entre ensino médio e ensino técnico, com organização curricular própria e independente um do outro. Isso, para a autora, significou um retrocesso histórico, uma vez que representa a perda do princípio da equivalência, conquistado após duros embates, na primeira LDB, de 1961, trazendo de volta a dualidade<sup>74</sup> na organização da educação escolar no Brasil nos moldes da Reforma Capanema, da década de 1940.

A partir da implantação da Reforma da Educação Profissional, dois sistemas de educação passam a coexistir: um regular, que é composto da Educação Básica (ensino fundamental e médio) e da Educação Superior, e o sistema de educação profissional, que é subdividido em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Essa separação foi amparada no argumento de que havia um desvio

---

<sup>74</sup> Segundo Moura (2010), a relação entre educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país. E, nessa perspectiva, sempre existiu uma ruptura entre formação básica e formação profissional. Às classes menos privilegiadas eram destinados os cursos profissionalizantes e às elites uma sólida formação acadêmica. De acordo com DORE Santos (1999, p. 7-8) “Com a proposta da ‘escola unitária’, Gramsci indicou como a escola poderia possibilitar às classes subalternas adquirir instrumentos teóricos e práticos para influenciarem as decisões sobre os rumos das suas vidas. Assim, elas poderiam romper com a situação de subalternidade em que viviam e assumir posições diretivas no plano social. Essa proposta, válida até hoje, constitui um horizonte conceitual e político na luta contra o **dualismo escolar**, que marca a história do ensino profissional nas modernas sociedades industriais do ocidente, incluindo o Brasil”.

nas funções das escolas técnicas, uma vez que seus egressos estavam buscando a continuidade de estudos em nível superior, e a manutenção financeira da rede de escolas era bastante onerosa. Utilizava-se um discurso de racionalidade financeira, mas, na realidade, cumpriam-se metas impostas pelas diretrizes propostas pelo Banco Mundial (SOARES, 2003).

Ainda conforme Soares (2003), as discussões que estavam em curso desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, no âmbito da sociedade civil organizada, especialmente por meio do Fórum em Defesa da Escola Pública, e que encaminhavam para uma educação de grau médio sedimentada nos princípios da politecnicidade, são totalmente desprezadas com a edição dessa Reforma da Educação Profissional.

Os elementos da reforma foram variados, destacando-se a separação da educação profissional da educação básica, abandonando qualquer pretensão de universalidade da educação profissional, como fora 'a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário' previsto pela LDB nº 5692/71. E assim, arbitrariamente restabeleceu-se a dualidade estrutural em dose dupla. De acordo com Grabowski e Ribeiro (2010, p. 272), uma dualidade legal e social.

*Dualidade legal* ao tratar da educação profissional separada da básica, sendo que esta é que possibilita o acesso e continuidade dos estudos naquela, a tal ponto que o decreto estabelecia que o diploma de nível técnico fosse emitido quando estivesse concluído o ensino médio da educação básica. E a reforma acentuou a *dualidade social* internalizada na educação profissional por meio de cursos especiais (Art. 42 da LDB) e programas de formação inicial para qualquer trabalhador, independente da escolaridade do mesmo. [...] sem se constituir em sistema à parte, deixou aberto às formas de financiamento dessa modalidade educativa, e, ao fazê-lo, sinalizou forte privatização da sua oferta com riscos sérios à gratuidade.

A reforma introduziu, principalmente por meio dos cursos de formação inicial, um ensino pago e, ainda, o ingresso de uma figura funcional estranha nas escolas: a de um instrutor ou monitor contratado por tarefa, que se restringia a um treinamento pontual e específico, de cunho aligeirado, com poucas horas de duração e de discutível qualidade. Grabowski e Ribeiro (2010, p. 273) fazem, ainda, uma reflexão importante.

O Sistema S (atualmente composto pelo SENAC, SENAI, SESC, SESI, SESCOOP, SEBRAE, SEST, SENAR e SENAT) ainda domina a oferta desses cursos de capacitação e de nível inicial. De maneira perversa os defensores da reforma defenderam que o restabelecimento da dualidade legal seria um mecanismo de justiça social e de combate ao dualismo social por retirar da educação profissional os estudantes provenientes das elites e que estavam nela em virtude de serem excelentes escolas para o ingresso no curso superior. Dessa forma, possibilitaria o ingresso dos pobres na educação profissional.

Após um expressivo tempo de resistência por parte de alguns, e de indefinição, o fato de a regulamentação da educação profissional, formulada a partir da LDB (Lei nº 9.394/96), especialmente com o Decreto nº 2.208/97, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (resolução nº04/99) para o ensino técnico e o ensino médio terem sido fortemente contestadas e rejeitadas pelas forças progressistas da sociedade brasileira, mesmo que assimiladas pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Inicia-se, em 2003, o primeiro mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, com expectativas de mudanças importantes, nos rumos da Educação de Nível Médio, do Ensino Médio Técnico, da Educação Profissional, e de modo geral, da Educação Básica. Mudanças extremamente ambicionadas pelas forças progressistas da sociedade brasileira, principalmente das entidades representativas e dos pesquisadores da área de trabalho e educação, que lutaram pela revogação do Decreto nº 2.208/97, na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas da Reforma da Educação Profissional, efetivada no governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso. E, partir daí, iniciar a construção de regulamentações mais coerentes e mais comprometidas com a citada utopia de transformação.

A Educação Profissional de nível médio no Brasil hoje é regulada pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004; regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB. O decreto traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à

educação profissional num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional, de forma orgânica, num mesmo currículo.

O Decreto nº 5.154/2004 manteve as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, prescritos pelo anterior Decreto nº 2.208/1997, mas trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora numa perspectiva que não se confunde com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção. No entanto, ao se manter a existência de sistemas e redes distintas, possibilitou a coexistência de ensino médio propedêutico, profissionalização como etapa autônoma, e a integração entre ambas.

Segundo Moura (2010), o Decreto nº 5.154/2004 surgiu na realidade brasileira em um momento de profunda crise do ensino médio. Dados do senso escolar de 2006 revelam que 81% dos jovens entre 15 e 17 anos estão na escola, mas somente 44% deles estão no ensino médio; e a taxa de evasão desse segmento chega a 15,3%, agravando ainda mais a situação. Esse panorama vem contribuindo para uma falta de identidade e de sentido no ensino médio, o que requer medidas que o fortaleçam e o universalizem. E Moura (2010, p. 75) afirma:

Essa falta de sentido/identidade está posta em duas dimensões. Uma relativa à própria concepção e outra relacionada com o deficiente financiamento público. Esse problema de financiamento contribui para a falta de qualidade do ensino médio, mesmo se nessa análise fosse possível abster-se de considerar os problemas inerentes à concepção. Evidentemente, esse quadro, além de outros aspectos, contribui para que, a cada dia, aumente o número de adolescentes excluídos do ensino médio na faixa etária denominada de *própria* ou *regular*.

Almeja-se que a possibilidade do retorno da integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio sinalize, nos espaços educativos para a análise e a discussão de caminhos que indiquem avanços. E, como aponta Moura (2010), sobre a necessidade de se estabelecer uma identidade para esse novo contexto, contribuindo para a formação integral do estudante, voltada para a superação da dualidade estrutural, que, para o autor, traduz-se em cultura geral

*versus* cultura técnica, ou formação instrumental para os filhos dos trabalhadores *versus* formação acadêmica para os filhos da elite.

Almeja-se, ainda, que essa nova perspectiva de articulação possa construir a unidade, a inclusão dos jovens e adultos, em direção a uma formação cidadã, em que seus agentes sejam capazes de “compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para mudanças na sociedade em função dos interesses sociais e coletivos”. (MOURA, 2010, p. 75).

#### **4.2 O ensino médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária**

A ampliação da cidadania e as racionalidades presentes na formação do Técnico em Agropecuária foram o foco central deste estudo, e, para tanto, faz-se necessário analisar a integração entre ensino médio e o curso Técnico em Agropecuária, por se considerar que essa organização curricular contribui, de forma mais consistente, para uma formação cidadã emancipada e, ainda, possibilita a ruptura de uma racionalidade produtivista e reprodutivista rumo a uma racionalidade transformadora.

A educação profissional em nível médio integrada ao Técnico em Agropecuária foi um recorte metodológico deste estudo, em que egressos e estudantes entrevistados vivenciaram a experiência em fazer um curso integrado e, ainda, em regime de internato. Daí todos os sujeitos serem homens, pois até hoje, nos *Campi* Januária e Salinas, só se aceita homens no regime de internato.

A escolha por quem passou pelo internato considerou tratar-se de alunos provenientes, em sua maioria, de uma baixa condição socioeconômica, ponto que foi confirmado ao traçar o perfil dos estudantes que participaram do grupo focal. Dos 14 estudantes, somente três são de famílias que possuem renda aproximada de três salários mínimos; dos demais, a renda familiar fica de um a dois salários. O nível de escolaridade do pai e da mãe, conforme o quadro a seguir, retrata, em sua maioria, um nível elementar de escolaridade, com as mulheres/mães apresentando um maior nível de escolaridade que os pais; um dos alunos não informou a profissão e a escolaridade dos pais.



**QUADRO 6 - Profissão e escolaridade dos pais dos participantes do grupo focal**

<b>PROFISSÃO</b>	<b>GRAU DE ESCOLARIDADE</b>
<b>Pai</b>	
Desempregado (2)	Ensino fundamental incompleto
Aposentado (1)	Ensino fundamental incompleto
Produtor rural (4)	Ensino fundamental incompleto
Policia (1)	Ensino médio completo
Comerciante (1)	Ensino fundamental completo
Reformador de sofá (1)	Ensino fundamental incompleto
Professor (1)	Ensino superior completo + especialização
Desconhecido (2)	
<b>PROFISSÃO</b>	<b>GRAU DE ESCOLARIDADE</b>
<b>Mãe</b>	
Dona de casa (4)	Ensino fundamental incompleto
Auxiliar de enfermagem (1)	Ensino médio completo
Empregada doméstica (1)	Ensino fundamental incompleto
Artesã (1)	Ensino médio completo
Técnica em enfermagem (1)	Ensino médio completo
Caixa de supermercado (1)	Ensino fundamental completo
Auxiliar de serviços gerais (1)	Ensino médio completo
Professora (3)	Ensino superior completo + especialização

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

De acordo com o conteúdo dos discursos, apresentado no grupo focal, esses jovens ambicionam melhorar de vida. As famílias acreditam que a possibilidade de frequentar um curso técnico integrado ao ensino médio representa elevação de condições socioeconômicas, pois, pelo que se pôde observar, esses jovens veem na escola a saída para a superação da pobreza. Para a maioria, essa é a chance para a entrada no mercado de trabalho. Ao perguntar se pretendiam exercer a função de técnico, somente quatro responderam que sim, os outros 10 disseram que pretendem fazer Agronomia (esse é um curso que é ofertado na unidade de ensino em que estudam).

Soares (2003), em sua tese em que aborda *a política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em Agropecuária, nos anos 90*, menciona as dificuldades enfrentadas pela sociedade em relação às políticas públicas voltadas para o ensino médio. Nos dados mencionados na época, o Brasil, segundo estudo da UNESCO<sup>75</sup>, possuía uma das piores médias de gastos públicos em educação.

<sup>75</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Portanto, conforme os dados do Censo Escolar 2009, um total de 8.337.160 estudantes está matriculado no ensino médio regular – 1,1% em escolas federais (90.353), 85,9% em estaduais (7.163.020), 1,33% em municipais (110.780) e 11,67% em instituições privadas (973.007). A região Sudeste tem o maior número de matrículas no ensino médio, com 3.356.293 alunos, seguida pela região Nordeste, com 2.512.783. O Centro-Oeste tem o menor número de alunos matriculados nessa etapa de ensino, com 609.722 estudantes. Ainda segundo o Censo Escolar 2009, o ensino médio brasileiro conta com 25.923 instituições<sup>76</sup>.

As escolas de educação profissional, científica e tecnológica também fazem parte do ensino médio. Existem hoje 314 unidades voltadas para este tipo de educação em todos os estados do Brasil, entre Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidades Tecnológicas industriais.

Desde o início de uma série histórica produzida pelo INEP, o patamar do investimento público em educação em relação ao PIB cresceu de 3,9%, em 2000, para 5,1%, em 2010. Isso significa que, em uma década, o Brasil ampliou 1,2 ponto percentual do PIB nos recursos aplicados em educação. Os dados divulgados pelo instituto deverão subsidiar as discussões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que está em tramitação na Câmara dos Deputados. O projeto prevê o aumento dos gastos em educação até que se atinjam 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no prazo de dez anos – um incremento de 1,9 ponto percentual em relação ao patamar atual<sup>77</sup>.

Observando esses dados, percebe-se a necessidade da ampliação de investimento na educação como um todo, mas a situação do ensino médio ainda precisa ser melhorada, em especial a educação profissional integrada ao ensino médio. Para Ramos (2010), a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, sempre centrada no mercado de trabalho. Isso de forma imediata, considerando que seus concluintes procurariam um emprego logo após a conclusão do ensino médio. Porém, essa vinculação ocorria também de forma mediata, em situações em que os estudantes podiam visar, primeiramente, à conclusão do ensino

---

<sup>76</sup>Dados disponíveis em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistemaeducacional/ensino-medio>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

<sup>77</sup>Dados disponíveis em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-01-19/investimento-publico-em-educacao-chega-51-do-pib-em-2010>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

superior para só então buscar a inserção no mercado de trabalho. Neste último caso, a finalidade imediata do ensino médio se direciona para o vestibular.

Essa realidade foi sistematicamente, detectada nos dados coletados, inclusive já mencionados anteriormente, mas um dos professores relata que:

[...] uma coisa que gostaria de colocar é que no início os alunos formavam e iam trabalhar como técnicos, depois de um determinado momento a escola passou a ter alunos mais jovens e muitos já intencionavam somente fazer cursos superiores e não mais trabalhar como técnicos (PSAL2).

Em relação ao curso técnico integrado ao ensino médio, outro professor acrescenta que “[...] a busca pelo curso em Agropecuária hoje, é porque querem um ensino médio de qualidade. Temos que melhorar a forma de ingresso, pois garanto a grande maioria só está cursando o integrado por isso [...]” (PJAN1).

Nesse sentido, é preciso pensar o significado do ensino médio, retomando a discussão de Ramos (2008, p. 5). Anteriormente, a própria autora acrescenta que “em nenhuma dessas perspectivas o projeto de ensino médio esteve centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades”. No entanto, no art. 22 da Lei 9394/96 coloca-se que *a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*. E cumprir essa finalidade implicaria retirar o mercado de trabalho do foco central do projeto educacional do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos.

[...] Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído (RAMOS, 2010, p. 48).

A educação profissional em nível médio integrada ao Técnico em Agropecuária, num sentido filosófico, remete ao termo ‘integração’, que expressa uma concepção de formação humana, com base na inter-relação de todas as dimensões da vida no processo formativo. As dimensões da formação (política, afetiva, cognitiva, ética e estética, inclusiva e física) traduzem a necessidade de

pensar a educação além do aspecto cognitivo, e cercá-la de pressupostos que garantam uma formação cidadã integral. Para tanto, é necessária a reflexão sobre a intencionalidade educativa, de qual escola queremos construir, e que horizontes queremos alcançar para nossas ações, visando à formação para a transformação social, comprometida com uma escola de excelência, democrática, pública e gratuita.

Vivenciar o curso integrado e integral, segundo os entrevistados, oportunizou o amadurecimento e a construção de vínculos, e, ainda, auxilia no envolvimento com a formação. Mesmo explicitando as fragilidades da organização pedagógica, percebem-se no relato a seguir, as dimensões da vida no processo formativo.

Quando aluno eu estudei num sistema integrado em que numa mesma grade estavam as disciplinas do ensino médio (formação geral) e ensino técnico (formação específica) e ainda em tempo integral (manhã e tarde). Nessa época de estudante no segundo período das aulas (faço uma crítica, pois não era tão organizado pedagogicamente) a gente tinha convivências de campo, pela manhã tínhamos as aulas e a tarde nós tínhamos vivências de campo. Nós trabalhávamos com tudo que se refere ao mundo de agropecuária. Foi uma experiência fascinante, convivemos com colegas oriundos do meio rural em que passamos muitos momentos juntos, desde os momentos de aula, alimentação, no convívio dentro dos alojamentos, nos finais de semana, e isso foi um ponto muito positivo porque convivendo com colegas que vieram do meio rural foram me passadas experiências extraordinárias (PJAN2).

Referendam-se aqui as dimensões apontadas por Ramos (2008, p. 3):

Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Assim, na perspectiva apresentada por Ramos (2008, 2010), essa tríade acima amplia a visão do ensino médio integrado. A autora defende um ensino médio que rompa com a subordinação ao mercado de trabalho e ao vestibular, e que os

jovens estudantes sejam reconhecidos como sujeitos históricos, que possuem uma cultura, que configuram não só necessidades diferenciadas, mas também direitos universais. Ramos defende um projeto que garanta a formação básica unitária<sup>78</sup>, politécnica<sup>79</sup> e omnilateral<sup>80</sup>.

E, como projeto unitário de ensino médio, supera-se o dualismo entre formação básica e formação profissional. Nessa perspectiva, analisa-se o trabalho por dois sentidos. O primeiro, o sentido ontológico - o trabalho como princípio educativo, o que proporciona a compreensão da construção humana ao longo da história: a produção científica e tecnológica como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais de vida. O segundo, o sentido histórico - o trabalho como princípio educativo que fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, entendidas como uma

---

<sup>78</sup> Para DORE Soares (1999), a grande novidade apresentada por Gramsci, ao desenvolver o conceito de sociedade civil e de hegemonia é a de conferir à cultura uma importância de que ela jamais desfrutara no pensamento socialista. É por isso que ele, apesar de não ser pedagogo, considera a escola extremamente importante para a organização cultural dos trabalhadores; tão importante quanto era o sindicato para sua organização no plano econômico, e o partido no plano político. Quando Gramsci propõe a escola unitária, ele tem em mira, principalmente, atacar a dualidade da organização escolar para que as maiorias sociais possam ter acesso a uma formação que lhes permita participar da vida produtiva e das decisões políticas sobre os rumos de suas próprias vidas. Acho importante enfatizar que, para além de uma unidade das formações geral e profissional, a ideia de escola unitária apresentada por Gramsci tem como horizonte a luta pela igualdade social: daí a ideia de “unitária”, que significa superar as divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados. Essa luta não é proposta como uma revolução imediata, que desmonte toda a estrutura social capitalista de um só golpe. Ela requer um trabalho paciente de identificação de espaços para ampliar conquistas democráticas, particularmente no campo cultural. Envolve, sim, uma elevação cultural dos trabalhadores, preocupando-se com os métodos para que sejam capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade. DORE Soares (1999b, p. 78)

<sup>79</sup> A noção de politécnica, antes da formulação marxiana, surge nas experiências teóricas e práticas dos socialistas utópicos. Por sua vez, a noção de politécnica como formação polivalente - ou pluriprofissional, modo como Manacorda (1990) e Nosella (2007) nomeiam a noção de politécnica defendida pelo capital - em grande medida é uma realidade imposta pelo próprio desenvolvimento da grande indústria. Em Marx, todavia, a proposta de politécnica adquire novos relevos. Para esse autor, ela era, acima de tudo, uma forma de se confrontar com a formação unilateral e os malefícios da divisão do trabalho capitalista. Ela representava a reunião de diversos aspectos que, uma vez associados, significariam uma formação mais elevada dos filhos dos trabalhadores em relação às demais classes sociais. Assim, a experiência do trabalho (em atividades diversas), associada aos estudos dos fundamentos teóricos do trabalho e à formação escolar, e ainda aos exercícios físicos e militares, representariam um salto na formação dos trabalhadores, pois imporiam fortes elementos contrários à empobrecedora formação decorrente das condições de trabalho capitalistas (Ver SAVIANI, 2005, 2007).

<sup>80</sup> O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim. Esse conceito não foi precisamente definido por Marx, todavia em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista (Ver SAVIANI, 2005, 2007)

forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda do trabalho.

Além do trabalho como princípio educativo, Ramos (2010) associa a essa concepção ciência e cultura. Ciência, como o entendimento dos conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história. E cultura, que embasaria a síntese formação básica e formação profissional na compreensão de como as necessidades humanas motivaram o avanço do conhecimento na sociedade.

As discussões da autora vão ao encontro dos pontos de análise desta tese, pois a concepção de formação profissional que norteia esta discussão se fundamenta em três pontos: transformação, emancipação e liberdade; e, na articulação deles a cidadania plena e emancipada como o princípio orientador da formação. Esta análise será ampliada nos próximos capítulos.

#### **4.3 Projetos Pedagógicos: as racionalidades expressas na formação do Técnico em Agropecuária**

Uma das hipóteses que orientou este estudo foi a de que as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos, de formação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária, denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista. Essa concepção se fundamenta na experiência do processo de migração entre a dualidade estrutural prevista no decreto nº 2208/97 e para a implantação do retorno à integralização retomada com o decreto nº 5154/04. O CEFET Januária, naquele momento, sofre com a nova identidade, pois se transforma em CEFET, mas vigora a identidade de Escola Agrotécnica Federal. Ocorre um concurso, após mais de 10 anos, ou seja, o quadro de servidores tem uma alteração significativa e, ainda, implanta-se o ensino superior – num contexto completamente impregnado com a cultura da educação básica. Até então, nunca havia tido cursos no período noturno, o que representa uma alteração marcante para a instituição, inclusive em relação ao controle de frequência, pois os horários de saída e chegada dos servidores eram rigidamente determinados e controlados.

Ao ter que reestruturar o ensino médio de forma integrada ao curso, surgem muitos embates e muitas dúvidas. Com a “cefetização” e a implantação de novos cursos e segmentos, passa a ser um grande desafio, inclusive entender a estruturação da matriz curricular, o tempo integral, os cursos que seriam oferecidos

(devido ao número reduzido de professores e de técnicos administrativos) e, ainda, entender o que era integrar o currículo tendo em vista uma formação politécnica, porém, conforme as diretrizes da época, toda a proposta curricular deveria ser organizada em competências e habilidades. Verificam-se, nesse momento, conflitos e contradição conceitual, que norteiam todo o processo.

Revoga-se o decreto nº 2208/97, com a promulgação do decreto nº 5154/04. Porém, as diretrizes previstas na resolução 04/99, sintonizadas com o decreto revogado, permanecem até a publicação de nova resolução, o que só acontece em 20 de setembro de 2012, com a publicação da resolução nº 6. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), num artigo publicado logo após o decreto nº 5154/04, alertaram sobre a necessidade premente de uma diretriz que tivesse sintonia com o novo decreto.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1095-1096).

E, assim, a partir da experiência relatada, verificou-se que, por mais bem intencionado que fosse o novo decreto nº 5154/04, o campo de disputa estava efervescente, e ninguém tinha tempo nem competência técnica suficiente para organizar um projeto de curso que atendesse uma integração que fosse além do somatório de cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais. Portanto, nesse contexto, acredita-se que a relação do ideal e da realidade resultou em um projeto que basicamente só deu conta de reproduzir a fragmentação que já existia. Daí a necessidade em efetivar uma análise dos

documentos atuais para que se identifique se de fato a hipótese se confirma, ou se houve avanços e, assim, se se conseguiu avançar rumo a uma racionalidade mais transformadora.

Formalmente, todos os cursos têm a obrigatoriedade de construir seus projetos pedagógicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 prevê, em seu art. 12, inciso I, a incumbência de toda instituição de ensino de elaborar e executar sua proposta pedagógica. A resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012<sup>81</sup>, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu Art. 16, ressalta a obrigatoriedade das instituições de ensino de formular, coletiva e participativamente, nos termos dos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso.

Nas instituições pesquisadas, os *Campi* Januária e Salinas, além da obrigatoriedade da legislação, os cursos técnicos precisam ser cadastrados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)<sup>82</sup>. E para que se efetive esse cadastro exige-se o projeto pedagógico, que tem de atender todas as normativas, inclusive em relação à carga horária mínima exigida e aos componentes curriculares obrigatórios. E no caso do curso nível médio integrado ao Técnico em Agropecuária, o estágio é um componente obrigatório.

Conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos<sup>83</sup>, no Eixo Tecnológico: Recursos Naturais, o curso Técnico em Agropecuária requer uma carga horária mínima de 1.200 horas. No citado documento constam as atribuições desse técnico: planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e

---

<sup>81</sup>Essa resolução revoga a Resolução CNE/CEB Nº 04/99 que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Essa resolução atendia os termos do decreto nº 2208/94. A atual resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, já apresenta sintonia com o decreto nº 5154/04.

<sup>82</sup>Esse sistema disponibiliza, mensalmente, informações sobre cursos técnicos de nível médio, respectivas escolas e alunos desse nível de ensino. Os órgãos competentes de cada sistema de ensino dispõem agora de um importante instrumento para atestar a validade nacional dos diplomas. Todas as unidades de ensino, no país, credenciadas para oferta de cursos técnicos de nível médio, independentemente de sua categoria administrativa (públicas e privadas, incluindo aquelas referidas no art. 240 da Constituição Federal, de 1988), sistema de ensino (federal, estaduais e municipais) e nível de autonomia, devem-se cadastrar no SISTEC. Disponível em: <<http://sitesistec.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

<sup>83</sup>Regulamentado pela Resolução CNE/CEB 3/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de julho de 2008, Seção 1, p. 9. E agora foi alterada pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 6 de junho de 2012.



levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

**QUADRO 7 - Orientação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para organização da proposta curricular do curso Técnico em Agropecuária**

<b>Possibilidades de temas a serem abordados na formação</b>	<b>Possibilidades de atuação</b>	<b>Infraestrutura recomendada</b>
Ferramentas de gestão Produção animal, vegetal e agroindustrial Sustentabilidade Silvicultura Irrigação e drenagem Topografia Mecanização agrícola Extensão rural Legislação e políticas agropecuárias	Propriedades rurais Empresas comerciais Estabelecimentos agroindustriais Empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa Parques e reservas naturais	Biblioteca com acervo específico e atualizado; Laboratório de informática com programas específicos; Laboratórios didáticos: unidades de produção animal, vegetal e agroindustrial

Fonte: <[http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et\\_recursos\\_naturais/t\\_agropecuaria.php](http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_recursos_naturais/t_agropecuaria.php)>.

Sendo assim, no curso integrado, de acordo com a resolução nº 6/2012, em seu art. 27, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com 800, 1.000 ou 1.200 horas. No caso do curso aqui tratado, há uma carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em três anos, em período integral. Foi perguntado aos estudantes participantes do grupo focal o que eles consideravam como vantagens e como dificuldades ao fazer um curso Técnico em Agropecuária articulado ao ensino médio. Essa pergunta surgiu justamente por eles reclamarem da sobrecarga de aulas durante a semana. Esses estudantes enumeraram pontos importantes que servem de referência para se ampliarem as possibilidades e discussões para o aprimoramento das propostas pedagógicas voltadas para essa formação. O conteúdo alerta para problemas que precisam ser superados, como: dicotomia teoria/prática e excesso de disciplinas (se um projeto pauta numa perspectiva

interdisciplinar, provavelmente essa fragmentação seria minimizada na ação pedagógica). No entanto, reconhecem-se a qualidade do ensino ofertado e as possibilidades que essa formação proporciona.

**QUADRO 8 - Vantagens e dificuldades ao cursar o Técnico em Agropecuária articulado ao ensino médio**

<b>Vantagens</b>	<b>Dificuldades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- a escola promove ensino diferenciado (ser uma instituição federal);</li> <li>- a formação ofertada facilita a entrada na universidade;</li> <li>- a formação ofertada facilita a entrada no mercado de trabalho;</li> <li>- disponibiliza melhor condição de ensino-aprendizagem do que a escola estadual;</li> <li>- contato com o mundo rural;</li> <li>- possibilidade de ajudar a família na produção rural;</li> <li>- ter uma qualificação para o mercado de trabalho;</li> <li>- mão de obra valorizada;</li> <li>- novas técnicas e práticas aprendidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de aulas práticas;</li> <li>- ênfase somente na teoria;</li> <li>- currículo com muitas disciplinas e algumas muito complicadas;</li> <li>- o curso integrado tem muitas disciplinas e se torna cansativo;</li> <li>- professores pouco interessados e que ensinam mal;</li> <li>- instalações precárias;</li> <li>- ausência de parcerias para estágio;</li> <li>- falta de material para aulas práticas;</li> <li>- carga horária pesada;</li> <li>- dificuldade em transmitir conhecimentos para o produtor rural;</li> <li>- pouca carga horária da área técnica;</li> <li>- poucas visitas técnicas.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

A nova resolução nº 6/2012 amplia consideravelmente a finalidade, os princípios e a organização da educação profissional, ou seja, as instituições terão que rediscutir seus planos de curso, pois, mesmo mantendo a estrutura básica, há muitos avanços no texto atual, como a substituição do termo *mercado de trabalho* para um enfoque mais ampliado para o *mundo do trabalho*, o que representa uma racionalidade diferenciada, ao invés de se submeter ao mercado capitalista com uma formação centrada em habilidades do saber fazer, de ordem produtivista e reprodutivista. Apresenta-se uma subversão nessa nova perspectiva, no sentido de possibilitar uma formação mais ampla e voltada para a formação de uma cidadania que legitima aos sujeitos usuários dessa formação a opção em exercer a função de técnico ou em prosseguir seus estudos, ou seja, o pleno direito à escolha.

Outros avanços são registrados, como: o *trabalho assumido como princípio educativo*, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura, como base da proposta político - pedagógica e do desenvolvimento curricular; e a

articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, *assumindo a pesquisa como princípio pedagógico*.

E acrescentam-se, ainda, a relação e a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; bem como, a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; assegura, ainda, o respeito à diversidade como possibilidade de inclusão e a autonomia da instituição na construção de educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, essas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino.

Ao efetivarem-se as análises da legislação não vigente (Lei nº 5692/71, Decreto nº 2208/94 e Resolução nº 4/99) surge a oportunidade de identificar marcas que indicam avanços ou retrocessos. Nesse contexto legal, evidencia-se a confirmação da hipótese de que as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos, de formação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária, denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista. Essa legislação representa historicamente, para a educação profissional, marcas autoritárias, traduzidas por meio de determinações e imposições antidemocráticas. Arendt (2010) faz uma observação irretocável, quando diz que a cidadania é a ação política dos indivíduos que buscam na esfera do espaço público da pluralidade a realização plena da liberdade. Essa legislação traduz concepções que cerceiam a autonomia institucional e das pessoas e, se assim, ela conseqüentemente cerceia a liberdade. Atrelada ao interesse de poucos acaba por legitimar um modelo educativo manipulador vinculado aos interesses do capital.

Na legislação vigente (Lei nº 9394/96, Decreto nº 5154/04 e Resolução nº 6/12), nesse contexto legal, evidenciam-se marcas de avanços, mesmo que a Lei nº

9394/96 seja fruto de arbitrariedades, conforme já relatado. Percebem-se avanços, pois apresenta a educação profissional como um direito. Porém, a desvinculação entre ensino médio e o técnico, instituída pelo Decreto nº 2208/94, acabou eximindo qualquer sistema de ensino da responsabilidade de ofertá-la e financiá-la. Sendo assim, a revogação desse decreto e a promulgação do Decreto nº 5154/04 representam condição marcante para o surgimento de novas concepções de mundo, que passam a sinalizar diferentes escolhas epistemológicas e metodológicas no desenvolvimento de propostas educacionais. E, assim, de acordo com vários autores, como Moura (2010), Ramos (2005, 2010), Machado (2010), Kuenzer (2010), Frigotto (2005) e Ciavatta (2005) ressalta-se a necessidade de construção de uma educação unitária, laica, gratuita e de formação politécnica. Sabe-se, portanto, que, mesmo com os avanços em relação à nova roupagem legal para a formação profissional, vivencia-se a contradição, pois os preceitos arcaicos de uma educação profissional dualista, compensatória e reprodutora ainda se conflitam com os preceitos progressistas e transformadores.

Nos documentos institucionais da reitoria do IFNMG (PDI) e dos *Campi*, nos projetos de curso, pode-se verificar o desejo em se construir uma proposta de formação integrada e integral, porém percebem-se marcas de contradição. A lógica mercantilista ainda se apresenta, mesmo com uma roupagem progressista; o mercado de trabalho ainda faz parte do sentido básico da formação. Como uma instituição nova, o IFNMG, e com os *Campi* Januária e Salinas com mais de 50 anos de existência em oferta da formação técnica Agropecuária, observa-se que os resquícios de uma formação dualista e compensatória ainda precisam ser superados. Romper com esses resquícios tem sido um desafio, pois aliar os desafios da formação agropecuária integrada ao ensino médio requer um amplo e contínuo debate. Entender os fundamentos teóricos que alicerçam uma formação com os elementos conceituais presentes nas diretrizes pressupõe trabalho coletivo e profissionais preparados para atuarem na formação.

Ao analisar o conteúdo conceitual, presente nos princípios da resolução nº6/12 e, ainda, os desafios constantes no documento final do seminário nacional / MEC-SETEC/2009 - *(Re) significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica*, evidenciam-se os desafios das escolas agrotécnicas, organizados nos eixos temáticos: democratização da educação, currículo e desenvolvimento local/financiamento. Portanto, esses documentos

apresentam sintonia em termos conceituais e ideológicos, pois ambos oferecem uma perspectiva progressista, ou seja, comungam princípios democráticos e, em muitos pontos, ressaltam a necessidade da articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à *formação integral e ao respeito à diversidade* como possibilidade de *inclusão*.

Acrescenta-se, ainda, uma análise de pontos importantes, como o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a indissociabilidade entre educação e prática social, a indissociabilidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, superação da fragmentação a autonomia da instituição. Esses princípios requerem de todos os agentes envolvidos conhecimento conceitual, sensibilidade e compromisso com uma formação transformadora. O campo de disputa existente ainda exige um longo caminho a ser percorrido. Os IFs e seus *Campi* agrícolas têm se mobilizado em busca de uma identidade, pois, além de buscar o entendimento desse conceito de formação profissional, faz-se necessário instituir a cultura da construção coletiva, da autonomia e da participação.

Considerando os marcos legais aqui apresentados, seus conteúdos conceituais e a análise dos projetos de curso das unidades dos *Campi* Januária e Salinas, verificam-se os paradoxos. A legislação representa parte do avanço, porém, como trata um dos eixos propostos no relatório do seminário citado acima, sem financiamento dificilmente qualquer proposta vá além do ideal. Entendem-se os avanços em termos legais e conceituais, anunciam-se mudanças substanciais no que tange à democracia e ao estado de direito. Mas, no cotidiano das instituições, lida-se com dificuldades; a operacionalização do ideal é desafiante, principalmente em instituições ainda tão novas como os IFs, com uma estrutura pluricurricular e multicampi, destinados à oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Portanto, se as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos, visando à formação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária, denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista, requer uma análise básica. Os processos democráticos precisam de financiamento, de gestores comprometidos com uma educação pública e gratuita de excelência. Profissionais formadores sobrecarregados de atividades nunca terão oportunidade de discutir e construir coletivamente e participativamente. Um projeto que de fato rompa as concepções tecnicista e reprodutivista teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos

sujeitos para compreenderem o mundo e construírem seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social.

A transição entre uma racionalidade reprodutivista para uma racionalidade transformadora ainda requer tempo, porém os traços de transformação existem, e estão presentes nos avanços alcançados pelos egressos e na contribuição que essas instituições provocaram em todo o norte de Minas. E quais rumos a formação do Técnico em Agropecuária está tomando? Apesar de sua contribuição ímpar para toda a região norte-mineira, vive-se uma realidade delicada frente à nova institucionalização dos IFs. Nos depoimentos do professor a seguir, observam-se as fragilidades e sinaliza para reflexões e tomadas de decisões que precisam acontecer.

O interesse dos nossos alunos hoje é muito mais pelo ensino médio para poder continuar seus estudos (prestar vestibular e cursar uma faculdade) do que a terminalidade do curso técnico visando um emprego. Acredito que até mesmo pelo aumento das oportunidades que hoje existem para o ensino superior, hoje os nossos cursos integrados a procura é pelo ensino médio do que pelo profissionalizante, o inverso do que foi no passado. (PSAL2).

[...]

Precisamos identificar para que fim nós estamos formando, se é para grandes empresas que adotam tecnologia de ponta estamos falhando, pois não temos essa tecnologia de ponta nas nossas instituições. E hoje com a diversidade de cursos que nós temos nossos alunos podem optar pelo curso que tem a formação para a qual pretendem seguir carreira no futuro. Acho que falhamos muito na formação dos nossos alunos, em específico da Agropecuária, porque precisamos passar por uma definição em relação ao tipo de alunos que vamos formar e entendo que nós temos que buscar formar aquele profissional que nossa região demanda. Ou preocupamos com isso ou vamos formar para trabalhar em empresas de tecnologia de ponta ou vamos formar para trabalhar uma tecnologia que ele possa aplicar no seu mundo rural ou vamos trabalhar um curso que passe por todas essas instâncias e deixe nossos alunos aptos para trabalhar no seu mundo rural com a tecnologia que ele tem disponível e até a tecnologia de ponta (uma formação que transite por todos os contextos produtivos). Hoje nós não fazemos isso e nossos cursos precisam passar por uma reformulação. (PSAL2).

Para a construção de uma racionalidade transformadora, que supere modelos reprodutivistas, o projeto pedagógico precisa ser entendido como a transformação da realidade, que representa a mobilização e organização da ação de

um grupo. E que pressupõe um processo de intervenção na realidade que busque alternativas para atingir as expectativas e necessidades dos envolvidos, no sentido de contribuir para a formação de pessoas comprometidas com a vida, com a formação plena dos cidadãos. E, ainda, que encaminhe para um tipo de sociedade que se deseja construir e transformar, de forma coletiva e partilhada, rompendo com relações competitivas e autoritárias, buscando edificar um espaço de permanente discussão e troca de saberes, que sirvam de estímulo às inovações para uma formação comprometida com a superação das injustiças sociais.

Os projetos pedagógicos aqui analisados expressam compromisso com a transformação em suas justificativas e seus objetivos, e há uma preocupação com a formação cidadã, com a interdisciplinaridade, com a contextualização em processos sociais de desenvolvimento local como uma importante estratégia para a promoção de processos de ensino-aprendizagem significativos, participativos, ativos, críticos e criativos. No entanto, muito ainda tem a se discutir e aprimorar, principalmente no que se refere à interdisciplinaridade como ação básica para a superação da fragmentação e da disciplinarização da estrutura curricular que se pretende articuladora entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Vale remeter a Freire (1980, p. 81): “[...] a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos, senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras [...]”; portanto, esse novo contexto da educação profissional requer novas posturas e, dentre elas, a busca pelo entendimento de qual educação e de qual mundo se quer edificar.

#### **4.4 Racionalidades reprodutivista e transformadora: concepções de professores, egressos e estudantes**

Neste quarto capítulo, o plano de análise que o conduz se fundamenta no estudo da legislação, nos documentos institucionais da reitoria do IFNMG e dos *Campi*, os projetos pedagógicos de curso. E, ainda, para ampliar essas discussões, buscam-se, no cadastro do programa Nvivo 8.0, as referências às subcategorias alusivas ao conceito analítico ‘racionalidades’. As subcategorias referentes a esse conceito se organizaram em: relação teoria/prática, reprodução, transformação e, ainda, o que se define como: as marcas contraditórias entre reprodução e transformação.

A partir dessas definições, apresentam-se, no quadro a seguir, alguns posicionamentos de professores, egressos e estudantes, que servem de indicativos para a análise das concepções dos sujeitos frente às racionalidades presentes na formação do Técnico em Agropecuária.

**QUADRO 9 - Concepções relativas à relação teoria/prática, a reprodução e a transformação**

<b>A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b>	
<b>RACIONALIDADES</b>	
<b>Reprodução</b>	<b>Transformação</b>
<p>1- Tive a oportunidade de ser Coordenador de Integração Escola e Comunidade (CIEC) e a minha observação é que o nosso aluno por vezes foi utilizado como mão de obra barata e quando o aluno ia passar a relação de atividades desenvolvidas muitas vezes eram atividades repetitivas em que o aluno não tinha um tempo para refletir sobre o que estava fazendo. Era uma atividade mecânica, muito técnica em que ao cobrar do aluno muitas vezes ele respondia –‘fiz porque me mandaram fazer assim’. Não havia o questionamento como: será que eu poderia fazer de outra forma?</p> <p>2- A prática é superimportante para o técnico. O técnico é um profissional do fazer. A organização curricular já quando eu trabalhei como docente era separado, ou seja, ensino médio pela manhã e profissionalizante pela tarde ou vice-versa. Então dessa forma nós tínhamos as coisas mais organizadas. A área profissional era desenvolvida nas unidades educativas, em cada unidade tinha um professor especialista da área (exemplo: unidade de gestão e empreendimento em olericultura, unidade de gestão e empreendimento em fruticultura etc.) Dessa forma eu senti que o curso estava mais amarrado e havia maior interação entre a parte profissional e o conhecimento acadêmico.</p> <p>3- Necessita mais de visitas técnicas às empresas de pequeno e grande porte, na diferentes áreas relacionadas à área técnica. Inovação nas formas didáticas livros, vídeos e estruturas, como exemplo:</p>	<p>1- O aluno faz a defesa do estágio (atividade obrigatória em que o aluno só se forma depois dessa defesa- realizada no final do 3º ano) ele tem que fazer um relatório buscando agregar vários conhecimentos. Inicialmente esses relatórios eram horríveis, depois os próprios professores orientaram e melhoraram. No momento da defesa você abre o olho dele colocando que o conhecimento não está finalizado ali e, assim, estimula-o a ser mais questionador. Ouvir a banca de professores e comparar com o que ele aprendeu e, ainda, o alertar de que toda vez que ele vai para o estágio ele recebe, mas ele tem que deixar alguma coisa, se não fizer isso... Esse momento é fundamental para sua formação.</p> <p>2- O curso Técnico em Agropecuária é um curso muito bom e principalmente o integrado com o ensino médio, pois o aluno se dedica muito mais.</p> <p>3- que o curso continue a ter uma visão holística das questões que o cercam. Incorporando às suas atividades as novas tendências tecnológicas que visem, sobretudo, a sustentabilidade.</p> <p>4- Acho que um dos pontos mais importantes nos cursos técnicos que trabalhei (atuou mais tempo na área de olericultura) esteve na comunhão teoria/ prática, pois ocorria de forma tão intensa que tinha hora que eu não sabia o que era uma e o que era a outra. Fazia aulas no campo, junto com as culturas e tive a oportunidade em contextualizar muito o conteúdo. A contextualização do conhecimento foi uma grande satisfação em</p>



<b>A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b>	
<b>RACIONALIDADES</b>	
<b>Reprodução</b>	<b>Transformação</b>
<p>áreas de treinamento de plantio, conhecimentos sobre algumas culturas mais comercializadas (soja, milho, algodão), e melhor treinamento nas criações de pequeno à grande porte, principalmente as granjas. E ter uma atenção com os laboratórios de solos e de inseminação artificial.</p> <p>4- Tive muita teoria, assim, e... Pouca prática. As aulas teóricas sobrepuseram às aulas práticas. Não foi uma relação ideal em minha opinião.</p>	<p>fazer. Tive oportunidade em acompanhar os alunos no desenvolvimento de projetos junto à comunidade. As dificuldades sempre existiram, mas tínhamos uma educação bem estruturada pela instituição e que atendia bem as necessidades do mundo do trabalho, sempre falo que nossas instituições ensinavam para o médio produtor, por reivindicação dos pequenos produtores passamos a trabalhar com tecnologias adaptando-as para o pequeno produtor.</p> <p>5- Tinha essa preocupação em oferecer a teoria da forma mais completa possível, mas tinha a preocupação em demonstrar na prática. Como fazer as coisas. E demonstrar isso também na questão social, tínhamos a preocupação sempre de dar um bom exemplo, de mostrar o que é a vida, como que se ganha à vida, como se desenvolve na vida. Era importante a formação de um profissional que estivesse preparado para enfrentar os desafios da vida.</p>

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

O quadro 9 expõe relatos dos sujeitos entrevistados, classificados tomando como critérios os conteúdos que melhor ilustrassem o reprodutivismo e a transformação. Nesse sentido retomam-se os conceitos teóricos do segundo capítulo e, mais à frente, serão referenciadas as análises já procedidas neste capítulo.

Analisado o conteúdo dos discursos dos professores, egressos e estudantes, percebe-se uma relação clara quanto à racionalidade reprodutivista fundamentada na ação mecânica, em atividades repetitivas, na ausência de reflexão das ações do ensino-aprendizagem e na autonomia e dicotomia entre a teoria e a prática. Na educação, uma racionalidade de cunho reprodutivista, a partir das teorias que a denunciam, gera reflexões críticas sobre seu real papel frente às influências exercidas pelos interesses que circulam no todo social.

Interpretar a educação como reprodutora da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos, ou seja, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes. Portanto, ao traduzir essa racionalidade conceitualmente, os

pontos citados anteriormente retratam um modelo que denota uma formação passiva, voltada para o ativismo, reprodutora de uma lógica do 'saber-fazer' vinculada aos ditames do taylorismo-fordismo. Consiste na padronização e realização de atividades simples e repetitivas, reduzindo a formação às necessidades impostas pelo mercado de trabalho, que confirmam e validam os interesses capitalistas.

Em relação à racionalidade transformadora, também se percebe uma relação entre o estímulo ao questionamento, o curso técnico integrado ao ensino médio como possibilidade de uma formação mais fundamentada, desenvolvimento da capacidade de reflexão da ação, o estágio profissional como possibilidade de construção e fortalecimento da autonomia, visão holística<sup>84</sup> do processo de formação, preparação para a vida, interação teoria/prática, contextualização e problematização do processo de ensino/aprendizagem, leitura de mundo<sup>85</sup> e percepção das necessidades sociais, principalmente, dos mais necessitados.

A educação, numa perspectiva crítica, traduz uma racionalidade transformadora em relação à função social da escola. Estende-se, portanto, a seu compromisso com uma formação que gere a emancipação, o desenvolvimento da autonomia e, ainda, que promova uma ruptura com as posturas autoritárias. Sendo assim, mediante uma abordagem crítica, prioriza-se a construção do conhecimento e a participação. E, assim, o desafio se aponta em estimular o agir crítico, em direção a uma formação que vise ao pleno exercício da cidadania, em que cada sujeito se sinta um ativo protagonista da história, capaz de lutar por sua liberdade em escolher, o que constitui uma referência para a formação do Técnico em Agropecuária.

Nos relatos apresentados no quadro a seguir, busca-se situar os paradoxos, ou seja, num mesmo depoimento percebem-se elementos indicativos das racionalidades reprodutivista e transformadora.

---

<sup>84</sup> "O termo Educação Holística foi proposto pelo americano R. Miller (1997) para designar o trabalho de um conjunto heterogêneo de liberais, de humanistas e de românticos que têm em comum a convicção de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada na educação. São consideradas todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano". (Yus, 2002, p.16). Essa visão retrata uma visão integral do homem e, assim, rompe com a fragmentação.

<sup>85</sup> Freire (1988), em seu livro 'A Importância do Ato de Ler', faz a seguinte citação: "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra", essa reflexão contribui para uma visão ampliada e transformadora da educação, pois possibilita ao sujeito exercitar sua percepção e entendimento da realidade além do óbvio, mas entender que a percepção da vida, das suas experiências e complexidades contribui para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do senso crítico.

**QUADRO 10 - Concepções relativas aos paradoxos entre reprodução e transformação**

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

**RACIONALIDADES**

**Paradoxos entre reprodução e transformação**

1- Analiso que essa formação agrícola vem se perdendo e é cada vez mais fragilizada. O ensino agrícola exige prática e essa prática, essa experiência o aluno só adquire fazendo e as nossas propostas curriculares afastam cada vez mais o aluno da prática. Não é dar uma aula prática que ele vê o professor fazendo e faz uma vez e pronto. O ensinamento necessita de repetição, pois é fazendo que você depara com os problemas e que assim cria alternativas para solucionar os problemas. Fazendo junto com o professor o aluno não terá problema pra ser resolvido, mas se você tiver que administrar uma fazenda sozinho aí vem o problema. Alunos nossos do sistema escola-fazenda gerenciavam e gerenciam grandes fazendas de fruticultura, reflorestamento de eucalipto, hoje só aprendem a prática aqueles que forem para o trabalho na área, porque é diferente de eu mostrar o que é um pé de feijão do que você plantar por uma, duas ou três vezes – você planta uma vez não tem incidência de doença, não tem os problemas de intempérie falta ou excesso de chuva, essa experiência é importante.

2- Precisamos identificar para que fim estamos formando, se é para grandes empresas que adotam tecnologia de ponta estamos falhando, pois não temos essa tecnologia de ponta nas nossas instituições. E hoje com a diversidade de cursos que nós temos nossos alunos podem optar pelo curso que tem a formação para a qual pretendem seguir carreira no futuro. Acho que falhamos muito na formação dos nossos alunos, em específico da Agropecuária, porque precisamos passar por uma definição em relação ao tipo de alunos que vamos formar e entendo que nos temos que buscar formar aquele profissional que nossa região demanda. Ou preocupamos com isso ou vamos formar para trabalhar em empresas de tecnologia de ponta ou vamos formar para trabalhar uma tecnologia que ele possa aplicar no seu mundo rural ou vamos trabalhar um curso que passe por todas essas instâncias e deixe nossos alunos aptos para trabalhar no seu mundo rural com a tecnologia que ele tem disponível e até a tecnologia de ponta (uma formação que transite por todos os contextos produtivos). Hoje nós não fazemos isso e nossos cursos precisam passar por uma reformulação.

3- Tínhamos um currículo eminentemente pratico no início, depois conseguimos certo equilíbrio (teoria/prática) passamos por um desequilíbrio na parte teórica, e posteriormente voltamos integrados e retornamos a um meio equilibrado, mas não conseguimos voltar ao que eu considerava ideal porque mudaram as pessoas, os professores e os alunos que chegam à instituição hoje não tem acesso à prática efetiva que considero a prática ideal na formação do Técnico em Agropecuária. Então eu acho que o curso, ainda hoje, precisaria ter um pouco mais de momentos praticos.

4- Nas disciplinas havia uma organização muito boa e tinha um tempo pratico nas disciplinas que exigiam isso, e isso acontecia de fato. Porém ainda acho que era pouco para formar um profissional de fato voltado para atender a necessidade do meio rural. Do ponto de vista sobre quais desafios que nós éramos formados acredito que eram os desafios da grande propriedade, a gente nunca viu nada que fosse para a pequena agricultura, talvez nem existissem esses termos de agronegócio e agricultura familiar, e também a questão de trabalhar em grupo, parece um contrassenso, mas carreguei isso mais pelos trabalhos que a gente fazia, trabalhos em grupo para apresentar em sala e menos da visão que a gente tinha a visão que prevalecia era cada um por si. Cada um tinha que correr atrás para resolver seu problema, não era pensando em coletivo. Apesar de a gente ter visto alguma coisa de cooperativismo, de ter uma professora muito interessante na época que tratava disso, a gente via a cooperativa como uma empresa como uma forma de chegar lá na frente e não como uma forma de fortalecer grupos.

---

**A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

---

**RACIONALIDADES**

---

**Paradoxos entre reprodução e transformação**

---

5- A instituição tem uma estrutura gigantesca, porém não faz uso da mesma, nenhum profissional cresce somente com base teórica, tem que haver aulas práticas, visitas técnicas, mostrar aos alunos empreendimentos que estejam em seu pleno estágio de desenvolvimento, mostrar ideias e as funcionalidades. A instituição deveria fazer uma revisão curricular e incluir o estudo do código florestal como disciplina. No que se refere à proteção do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. Esses são pontos que deixam muito a desejar.

---

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

Os paradoxos representam uma condição básica dos seres humanos, e as verdades nessa perspectiva se misturam com as prováveis inverdades, ou seja, os sujeitos, ao se exporem no conteúdo de seus discursos, acabam revelando intenções e crenças que supostamente se assumem como contrários. Referenciando Freire, a ambiguidade é um princípio que auxilia o sujeito na percepção do mundo, por meio da contradição, que é uma marca dialética, percebem-se as fragilidades da construção de uma educação transformadora. Este estudo mostra que, nos conteúdos dos discursos dos sujeitos, as racionalidades reprodutivista e transformadora se retratam como contraditórios, pela forma como interpretam a formação do Técnico em Agropecuária tanto nos aspectos do reprodutivismo, como nos da transformação.

Os relatos analisados aclaram os paradoxos entre reprodução e transformação. As falas elucidam ambiguidades, ou seja, ao mesmo tempo em que adotam um tom transformador, assumem também, um tom reprodutivista.

Em relação à racionalidade reprodutivista, percebe-se a dicotomia na relação entre a teoria e a prática, mediante a repetição como recurso necessário ao processo de ensino-aprendizagem; um enfoque na competição e no individualismo, porém foi com as atividades em grupo, ou seja, na relação com os colegas que se alcançaram avanços. Mas durante a formação, nada se direcionou para o fortalecimento da ação coletiva.

No que se refere à racionalidade transformadora, as análises mostraram que a formação também se propõe estimular a capacidade em solucionar problemas, buscando a contextualização do processo de ensino-aprendizagem, visando à necessária articulação entre a teoria e a prática, promovendo ações que

visem à interação e à participação; observa-se que, ao mesmo tempo em que a formação tem como único indicador, o mercado capitalista, na sequência do discurso é acrescentado, pelo próprio sujeito, a necessidade da formação se fundar numa perspectiva mais generalista. Conseqüentemente, propiciaria ao aluno a escolha do que e de onde atuar, ou seja, não cabe à instituição ofertar uma formação que defina em que e como o técnico irá atuar, mas, sim, oferecer possibilidades de formação que amplie as escolhas.

Conforme o exposto constata-se que é difícil, no espaço educativo, adotar uma taxonomia para as racionalidades conceituais que permeiam a formação, diferente de quando se trata de legislação, que apresentam evidências mais definidas da ideologia e dos mecanismos de dominação e poder que atendem. Ao analisar a legislação, confirma-se a influência do poder econômico que manipula o poder político, e que essa relação de manipulação e opressão reflete nas políticas públicas, conseqüentemente nas políticas educacionais. Porém, vale advertir que, ao chegar ao espaço educativo, deparam-se com os focos de resistência, inúmeras vezes articulados pelos formadores, advém, daí, o fato de a hipótese ser parcialmente desestabilizada, pois, mesmo que haja fortes evidências reprodutivistas, os paradoxos se revelam e se desestabilizam; e a realidade se confronta no embate entre a reprodução e a transformação.

Em seguida, apresenta-se o quinto capítulo. Nele, enfocam-se as concepções dos sujeitos da pesquisa acerca da educação profissional e da ampliação da cidadania como cidadania plena e emancipada, e a formação cidadã, sob os múltiplos olhares dos Professores, Egressos e Estudantes. Este capítulo visa atender o terceiro objetivo específico desta tese, em que se buscou identificar e analisar a ampliação da cidadania dos alunos e egressos da educação profissional Técnica Agropecuária. E, ainda, a primeira hipótese proposta, quando se afirma que a educação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária favorece uma formação crítica e transformadora, que resulta na ampliação da cidadania.

## **5 AS CONCEPÇÕES DE CIDADANIA SOBRE A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Os propósitos da pesquisa qualitativa consistem em explicitar os componentes subjetivos do comportamento e do conteúdo do discurso das pessoas, possibilitando um mergulho no mundo conceitual dos sujeitos, procurando entender como e quais significados são construídos por esses sujeitos em seu cotidiano e, ainda, como esses significados representam e influenciam suas concepções. Diante disso, dos relatos colhidos nas entrevistas, no grupo focal e nos questionários, e à luz do referencial teórico da questão proposta para investigação, do objetivo específico em que se buscou identificar e analisar a ampliação da cidadania dos alunos e egressos da educação profissional Técnica Agropecuária; e da hipótese, a educação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária favorece uma formação crítica e transformadora, que resulta na ampliação da cidadania - configuração em que se baseia a análise aqui proposta.

No plano de análise, os múltiplos olhares e sentidos dos sujeitos entrevistados se organizaram e se traduziram, por meio do programa Nvivo. Neste capítulo, são usados os *Tree Nodes*, que são, analogamente, os “*nós da árvore*”, pois revelam os conceitos analíticos centrais. Aqui representado pelo conceito analítico<sup>86</sup> “cidadania”; portanto, faz-se necessário esclarecer que esse conceito se exprime como categoria por meio de subcategorias.

Para o conceito analítico e categoria “cidadania”, observou-se, nos conteúdos dos discursos, subcategorias como: autonomia, elevação da escolaridade, inserção no mundo do trabalho<sup>87</sup> e participação - que apareceram em maior frequência nas entrevistas, conforme ilustra o quadro a seguir:

---

<sup>86</sup> Cidadania e racionalidades e, no caso deste capítulo, em específico, trata-se de cidadania.

<sup>87</sup> O termo recorrente no conteúdo do discurso dos entrevistados sempre é **mercado de trabalho**, porém neste estudo opta por **mundo do trabalho**, pois se entende ser um termo mais abrangente e não reduz a formação profissional aos ditames capitalista do mercado.

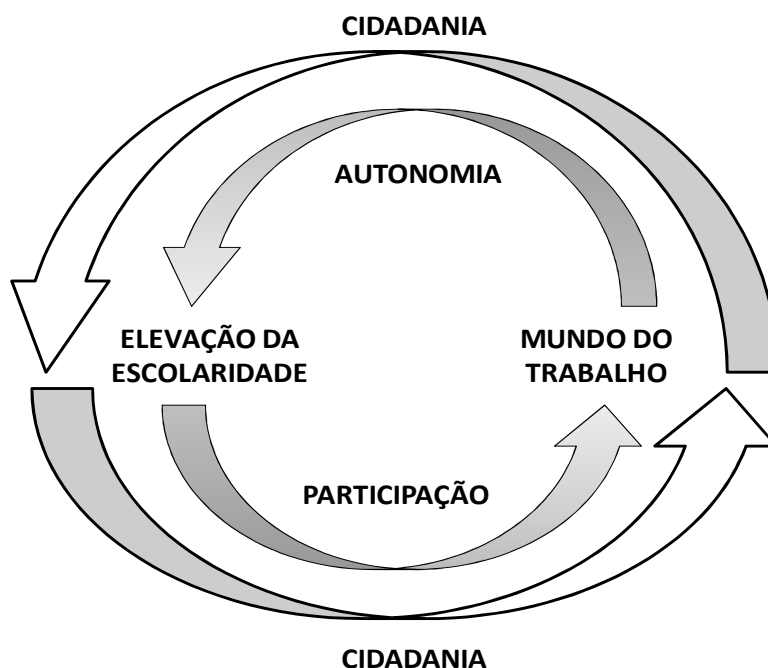
**QUADRO 11 - A incidência das referências relativas à categoria Cidadania e suas subcategorias**

<b>Categoria</b>	<b>Nº de entrevistas</b>	<b>Incidência das referências</b>
Cidadania	14	41
<b>Subcategorias</b>		
Autonomia	8	14
Elevação da escolaridade	11	26
Inserção no mundo do trabalho	12	40
Participação	8	15

Fonte: Cadastro Nvivo 8.0, 2013.

A partir dessa organização, este capítulo se institui conforme o modelo analítico a seguir, que busca explicitar qual cidadania tem permeado a formação do Técnico em Agropecuária, e quais concepções os sujeitos apontam mediante o conteúdo de seus discursos. Segundo o modelo apresentado, as subcategorias: autonomia, elevação da escolaridade, inserção no mundo do trabalho e participação servem de base para a análise da cidadania, presente no processo de formação. Sendo assim, apresenta uma interação e uma circularidade entre as subcategorias tendo como ponto central, nessa circularidade, a 'cidadania'.

**FIGURA 11 – Modelo analítico da circularidade entre as subcategorias e a cidadania**



Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes.

No teor dos discursos, percebem-se múltiplas concepções, influências teóricas que se cruzam e uma mistura entre concepções teóricas; e, ao mesmo tempo, verificam-se marcas de contradições, o que faz parte da própria natureza humana. As concepções dos sujeitos que participaram deste estudo revelam uma multiplicidade de olhares e sentidos, por se tratar de três tipos: professores, egressos e estudantes e, ainda, dentro de cada grupo, conta-se com a especificidade e diversidade do sujeito individual, social e histórico.

Esse exercício remete a Freire (1989, p. 17), quando o autor expressa a importância do ser histórico e do necessário comprometimento com a transformação e, assim, ele afirma “somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela própria criação”. Assim, explicita-se um exercício de reflexão próprio do sujeito histórico e que traduz muito da construção da análise aqui proposta.

Os dados aqui analisados são os conteúdos dos discursos dos entrevistados, dos participantes do grupo focal, dos questionários (Apêndice G), aplicados aos egressos do curso em Agropecuária, por Guimarães (2011), em razão da produção de sua dissertação para o Mestrado em Educação Agrícola na UFRJ, denominada *A trajetória profissional dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG - Campus Januária*.

Ao coletar os dados, conhecer opiniões e posicionamentos, verifica-se como há visões de mundo diferenciadas, como os interesses são diversos e como essa diversidade imputa à formação do Técnico em Agropecuária papéis sociais distintos e ao mesmo tempo coincidentes. Esse contexto retrata as nuances das abordagens weberianas traduzidas no reconhecimento da força individual dos sujeitos, mas também uma perspectiva dialética, em que o homem histórico também se vê diante dos determinismos sociais e da opressão. E acrescenta Freire, ao ressaltar a capacidade do homem em reconhecer-se condicionado, mas não determinado.



### **5.1 As concepções de cidadania: autonomia, elevação da escolaridade, inserção no mundo do trabalho e participação**

Como já foi discutido até aqui, a história da educação profissional no Brasil completou recentemente 100 anos e, ao longo desse percurso, muitos debates foram travados, como: os interesses que permeiam a preparação para o trabalho, concepções de currículo e, conseqüentemente, de homem e de sociedade. Defende-se, assim, uma formação integrada entre formação geral e profissional, numa perspectiva que atenda aos interesses da classe trabalhadora, em um projeto transformador, sustentado nos conceitos de politecnia, de emancipação e de compromisso com uma formação cidadã (SAVIANI, 2005).

O conceito de cidadania aqui apresentado e que norteia as análises dos conteúdos dos discursos dos sujeitos é resultado da reflexão de vários autores. Sabe-se que cidadania sempre foi algo que esteve inteiramente ligado à classe dominante, aos privilegiados. Neste estudo, opta-se por tratar de uma perspectiva denominada de “cidadania plena e emancipada”, ou seja, uma visão que sobreponha uma cidadania prescritiva de direitos e de deveres, voltada para os ditames normativos e legais previstos no estado de direito.

Indo ao encontro das ideias de Freire, Arendt e Sen, cada um desses autores aponta um elemento comum - a valorização do ser humano. E ainda advertem sobre a importância de um projeto coletivo de sociedade, ou seja, um necessário entendimento de que a sociedade precisa ter um projeto em que as pessoas construam uma ética visando ao bem comum. Dessa forma, visa-se a superação da ênfase no individualismo, na competitividade, no ter em detrimento do ser, pontos que serviram de suporte para o encaminhamento das análises.

Apesar dos determinismos sociais e econômicos, homens e mulheres podem superá-los, assumindo uma postura crítica e transformadora diante do mundo (FREIRE, 1989). Na visão do autor, a escola como instância formadora precisa assumir-se como espaço de transformação, de superação das desigualdades e da ampliação de oportunidades. Ao pensar e discutir educação e formação, Freire ressalta a importância da legitimidade da condição cidadã para todas as pessoas, independente de gênero, condição social, condição econômica, etnia etc. A noção de direitos e deveres em suas reflexões se traduz nos princípios

da autonomia, da emancipação e da liberdade; sendo assim, homens e mulheres são seres inconclusos, estão em permanente movimento e procura. Nesse sentido, ele 'reinsiste' "que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (FREIRE, 2010, p. 14).

Assim, percebe-se que, assumir uma formação crítica e transformadora requer dos sujeitos assumir no campo da formação a responsabilidade ética, a rigorosidade, "mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obedientemente aos interesses do lucro" (FREIRE, 2010, p. 14). Destaca, ainda, o compromisso da educação em condenar o cinismo presente nas relações de poder, na exploração da força de trabalho do ser humano; e, quando apresenta essa reflexão, ampara-se na necessidade da busca por uma ética universal da natureza humana, como ponto essencial à convivência humana.

Essas reflexões vão ao encontro da construção conceitual 'cidadania plena e emancipada' que emerge neste estudo, com o intuito de desvelar o que foi nomeado de "ampliação da cidadania", ou seja, configura-se como elemento norteador da confirmação ou refutação da hipótese de que a educação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária favorece uma formação crítica e transformadora, que resulta na ampliação da cidadania, como se baseia a análise aqui proposta.

. Busca-se evidenciar uma discussão no sentido de entender cidadania além dos direitos substantivos básicos, mas também como possibilidade de homens e mulheres conduzirem suas escolhas visando a um projeto coletivo permeado por uma ética universal de respeito à vida. O termo "plena" remete à palavra "totalidade", que traduz o rompimento com a fragmentação, sustenta-se numa perspectiva dialética em que a contradição faz parte da construção humana, ou seja, totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou um conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978). E o termo 'emancipada' se sustenta no princípio da liberdade, ou seja, um ser livre para efetivar escolhas que visem ao bem coletivo e, conseqüentemente, também a satisfação pessoal.

Essa abordagem nasce na trajetória deste estudo. Mediante de várias leituras, percebe-se, muitas vezes, que as discussões sobre cidadania apresentam-se de forma prescritiva e normativa. E aqui se entende que 'ampliação da cidadania'

vai além disso. Para Arendt, a liberdade deve ser, antes de tudo, vivenciada no agir e na associação com os outros, isto é, como um fenômeno do espaço público que se dá na pluralidade dos seres humanos, para além da esfera privada do livre arbítrio ou dos direitos subjetivos. “[...] Tomamos inicialmente consciência da liberdade ou do seu contrário em nosso relacionamento com os outros, e não no relacionamento com nós mesmos [...]” (ARENDR, 2011, p. 194).

E, nessa perspectiva, observa-se um delineamento do que é ser cidadão e, neste estudo, faz-se a opção por um conceito que tenha uma base universal, alicerçada na consolidação do respeito à vida. Ser cidadão se traduz em assumir-se cidadão, é reconhecer-se como um sujeito histórico construindo a história, em forte contraposição ao ser objeto, sobre o qual incide a ação do sujeito. É assumir sua condição emancipada como protagonista de sua construção histórica, um ser político. Para Arendt, torna-se um grande desafio, pois “[...] sustenta quase unanimemente que a liberdade começa onde os homens deixaram o âmbito da vida política, habituado pela maioria, e que ela não é experimentada em associação com outras pessoas, mas, sim, no relacionamento com o próprio eu [...]” (ARENDR, 2011, p. 204). Com isso, a autora abre outra perspectiva de compreensão da liberdade, em seu sentido eminentemente político, e, conseqüentemente, de cidadania, e que pode ser definida como a ação de indivíduos que buscam, no âmbito do espaço público e da pluralidade, a realização da liberdade, e cujo valor político é possível apenas na esfera da pluralidade.

Assim sendo, como cidadão pleno e emancipado, assume suas responsabilidades coletivamente, toma decisões, participa social e politicamente, luta pela justiça para si e para os outros, busca construir e consolidar a democracia participativa<sup>88</sup>, luta pela melhoria do planeta. Em sua obra *Condição Humana*, a autora afirma que “a ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDR, 2010, p. 15).

---

<sup>88</sup> Se a política se realiza pela pluralidade, o poder político não pode ser a prerrogativa de um indivíduo que o detém, mas uma forma de agir e de aparecer do grupo e no grupo, destituída de sua aparente finalidade, que é a dominação. Ele se constituiu na capacidade de os homens atuarem em conjunto, resultado de um consenso derivado de muitos no curso comum da ação, e depende da força persuasória daqueles que integram essa ação (ARENDR, 2010).

Esse conceito, portanto, traduz uma concepção de educação como um processo contínuo, dinâmico, pelo qual as pessoas se constroem na relação com os outros, com o mundo e com os saberes acumulados de sua espécie e sua cultura. Como afirma Freire (1989, 2010), um projeto educativo transformador se compromete com a formação de um sujeito crítico e emancipado, e encaminha-se para a superação dos determinismos que alienam, e superar a alienação é o caminho para que se possa assumir-se cidadão.

As reflexões propostas por Arendt (2010, 2011) e Sen (2000) de alguma forma são compatíveis com as discussões propostas por Freire. Mesmo que se tratando de produções teóricas realizadas em espaços, tempos e intenções diferenciadas, esses autores têm como ponto em comum a imprescindível necessidade em superarem a opressão ideológica, a busca por condições dignas de vida, a capacidade em construir sua história contribuindo para a própria história humana. Todas essas reflexões servem como fundamento para o processo analítico, em que se buscaram nos dados elementos que evidenciassem essas abordagens.

O processo educativo que tem como propósito uma formação crítica e transformadora precisa assegurar a construção do ser humano, possibilitando a abertura de horizontes a partir dos saberes acumulados; trabalhar as incertezas, garantindo, assim, uma educação para a cidadania plena, quando os sujeitos desse processo se entendem como cidadãos inconclusos, inacabados e em permanente transformação.

No relato a seguir, menciona-se o compromisso da formação do Técnico em Agropecuária com a formação para a cidadania. Evidencia-se a mudança na vida das pessoas, como qualidade de vida, acesso ao mundo do trabalho, avanços tecnológicos, elevação da renda.

O curso Técnico em Agropecuária é um curso primeiro de formação de cidadania. Nós temos nesse curso um grande referencial na formação de cidadãos e se nós observarmos no decorrer do tempo desde quando essas escolas foram instaladas no norte de Minas (Januária, Salinas na oferta do curso Técnico em Agropecuária) várias autoridades nos municípios, distritos e até mesmo no meio rural passaram por essa formação, e ainda, tiveram a oportunidade de dar continuidade a formação de suas famílias. Tendo na atividade profissional como técnico o ganha pão do dia a dia e ainda, como oportunidade profissional o ingresso em diversos órgãos governamentais e instituições particulares. [...] É sabido que o norte de Minas passou por todo um contexto agropecuário desde a

exploração do gado e desde a grande época dos reflorestamentos, depois a grande expansão da EMATER trabalhando principalmente com o pequeno produtor até os grandes projetos de irrigação e desenvolvimento agrícola em todo vale do São Francisco. A formação no curso Técnico em Agropecuária foi e é fundamental para essas pessoas e para o desenvolvimento da região, na orientação dos filhos, na indicação para o trabalho e para o seu próprio sustento (PJAN2).

Essas considerações apontam a contribuição da formação profissional para a região e para a vida das pessoas. Mas, para a cidadania de que aqui se trata, impõe-se um projeto coletivo; em seguida, busca-se ampliar as análises das subcategorias: autonomia, elevação da escolaridade, inserção no mundo do trabalho e participação, que serviram de referências para fundamentar as discussões sobre cidadania.

### **5.1.1 Autonomia e a formação do Técnico**

Ao tratar de autonomia, torna-se obrigatório remeter aos estudos de Piaget (1978), que tratou sobre a evolução do pensamento humano, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo e, ainda, o processo de construção do conhecimento. A formação do Técnico em Agropecuária tem como um dos propósitos centrais o desenvolvimento de habilidades que contribuam para a autonomia. Sendo assim, a proposta pedagógica tem como desafio possibilitar ao estudante experiências que lhe permita analisar, refletir e tomar decisões.

A autonomia é um posicionamento em que o sujeito assume suas responsabilidades e toma suas decisões visando seu bem-estar, bem como o bem-estar do outro. Para Piaget, a autonomia significa estar apto a agir cooperativamente, ou seja, a construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo. Caracteriza, ainda, a "autonomia como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco" (KESSELRING, 1993, p. 173-189).

Sendo assim, a constituição do princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. No início, segundo o autor, a inteligência está calcada em atividades motoras, centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo. Nesse primeiro

momento, apresenta-se uma consciência centrada no eu, ou seja, nessa fase, o sujeito joga consigo mesmo e não precisa compartilhar com o outro. É um estado denominado de 'anomia', a consciência considerada dependente, que consiste no indivíduo da não consciência.

No processo de desenvolvimento e na ampliação da complexidade das ações, o indivíduo passa a reconhecer a existência do outro e, assim, a necessidade de regras, de hierarquia, de autoridade. O controle se centra no comando do outro, ocorrendo o deslocamento do eixo de suas relações de si para o outro, numa relação unilateral - um estado denominado 'heteronomia'. Nesse caso a regra é exterior ao indivíduo e, por consequência, toda consciência da obrigação ou do caráter necessário de uma regra supõe um sentimento de respeito à autoridade do outro, ou seja, ainda se percebe a dependência. Essa condição heterônoma perseguiu a história da formação profissional no Brasil; a ênfase em modelos de qualificação aligeirados negava aos sujeitos a possibilidade em se assumir como seres ativos e criativos. As influências dos modelos taylorista e fordista fortaleceram as racionalidades produtivistas e reprodutivistas, em que o trabalhador era somente um executor de tarefas.

Na autonomia, as leis e as regras são opções que o sujeito faz em sua convivência social pela autodeterminação. Para Piaget, não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, sustenta-se no respeito a si próprio e no reconhecimento do outro como ele mesmo (PIAGET, 1978). Portanto, a formação profissional numa perspectiva transformadora tem como compromisso uma formação voltada para a autonomia, pois a capacidade em definir rumos e tomar decisões requer do sujeito a superação da dependência, tanto intelectual como moral, ou seja, a resolução de problemas está intimamente ligada a uma postura autônoma diante dos desafios postos no mundo do trabalho.

No quadro a seguir, apresentam-se traços do conteúdo dos discursos dos sujeitos entrevistados, e dos relatos constantes nos questionários, em que se percebem pontos que indicam posturas autônomas, e, por vezes, críticas.

**QUADRO 12 - Concepções de professores, egressos e estudantes relativas à subcategoria de cidadania: autonomia**

SUJEITOS	CONCEPÇÕES REFERENTES À SUBCATEGORIA
Professores Egressos Estudantes	<b>AUTONOMIA</b>
	1- A melhoria na qualidade de vida, o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de produzir conhecimentos.
	2- Possibilitou a elevação de renda, uma alimentação melhor e o acesso à informação.
	3- Basicamente a mudança de atitude, ou seja, deixar de ser um elemento passivo que ouvia, cumpria e executava exatamente o que os outros queriam, para assumir uma atitude de discernimento e o poder e escolha. Superação da alienação.
	4- Meus colegas que estudaram em internato, todos eles sabem passar, cozinhar, lavar. São pessoas que estão preparadas para a vida. Morar no internato me deu maturidade e capacidade de escolha – aprendi a me virar.
	5- A instituição dá uma base pra gente, dá um direcionamento e a partir daí, cabe à gente buscar.
	6- Conviver com o diferente, essa experiência do curso Técnico em Agropecuária nos sistemas de internato é altamente valiosa para os alunos.
	7- Autonomia do profissional Técnico em Agropecuária que é propiciada por meio da relação teoria/prática, da contextualização do ensino-aprendizagem.
	8- A procura constante pelo conhecimento.
	9- A experiência de vida, o ato do ensino, da tecnologia da produção, o processo de organizar, o processo de conversar, interagir entre as pessoas, ouvir as pessoas.
	10- O curso me proporcionou uma formação muito boa que com isso tive um bom embasamento para entrar na faculdade e até hoje vem trazendo benefícios, pois adiquiri grandes conhecimentos.
	11- Obtive uma ótima formação, e isso foi de grande importância para minha vida profissional, hoje coloco em prática tudo o que os professores passaram em suas aulas, mesmo não atuando na área.
12- No início senti uma grande dificuldade, mas com o passar do tempo fui deixando a teoria obtida no decorrer do curso e fui utilizando a prática, comecei a me buscar soluções para os desafios. Eu tive que criar minhas próprias teorias e práticas para determinadas situações que foram surgindo.	

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

Ao analisar os relatos constantes do quadro 12, percebem-se pontos importantes que ilustram ações que revelam posturas autônomas. E autonomia, neste estudo, conforme já explicitado, é uma das condições básicas, ao se tratar de ampliação da cidadania, ou seja, a busca pela cidadania plena e emancipada. Nos 12 itens apresentados, verificam-se posicionamentos interessantes e que ilustram, de forma significativa, as habilidades imprescindíveis ao processo de formação profissional, dentre os quais podem-se ressaltar: primeiro, a capacidade em resolver problemas, ou seja, a iniciativa; segundo, o senso crítico, pois as experiências vivenciadas no internato foram fundamentais para prepará-los afim de enfrentar os desafios; terceiro, a interação com as pessoas e com o mundo; quarto, a construção e produção do conhecimento; quinto, o convívio e o respeito às diferenças; sexto, a articulação da teoria e da prática; sétimo, o acesso ao conhecimento, à informação e à melhoria das condições de vida.

Na visão de Sen (2000, p. 29), esses exemplos retratam uma efetiva condição de agente, pois expandir as liberdades faz-se razão para valorizar e tornar “a vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos”. Interagindo com o mundo em que se vive, pode-se, conseqüentemente, influenciá-lo. Referenciando Freire (2010), a ampliação do senso crítico torna-se condição imprescindível para a transformação e para a luta contra a opressão dos perversos interesses capitalistas. E completando, para Arendt (2011), a liberdade e a capacidade de participar das lutas políticas são fundamentais para a cidadania; portanto, muitos pontos são importantes nessas falas, mas sente-se a ausência do real sentido da autonomia, ou seja, de um sentido plural e coletivo como alerta Arendt.

Evidenciam-se pontos fortes e significativos. Para os sujeitos, essa formação foi fundamental para a melhoria das condições materiais e humanas de vida. Todos os participantes do grupo focal foram unânimes em afirmar que “estar nesta escola é a possibilidade em avançarmos na vida”. Mas, como aponta Piaget, a autonomia é estar apto a agir cooperativamente, ou seja, a capacidade em construir um sistema de regras morais e operatórias, necessárias à sustentação de relações que são permeadas pelo respeito mútuo, garantindo, dessa forma, uma relação de transformação para com as necessidades sociais de justiça. E, para isso, as atitudes individualistas das pessoas dificilmente contribuem para a construção de uma sociedade comprometida com essa justiça.



### 5.1.2 Elevação da escolaridade e perspectivas do curso técnico

Por muito tempo, a formação no curso técnico era um fim em si mesmo. A classe trabalhadora finalizava seu percurso escolar com o diploma de técnico. Segundo documento da SETEC/MEC, inclusive já mencionado, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está fundamentada numa história de construção de 100 anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as 'classes desprovidas'. Para o Estado, hoje, ela se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os agentes e instituições envolvidos nesse contexto, cujo fenômeno é decorrente da história, do papel e das relações que a Educação Profissional e Tecnológica estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local, e com o mundo do trabalho e dos desejos de transformação dos atores nela envolvidos.

Portanto, diante do que se configura frente aos dados coletados, percebe-se que a educação profissional se concebe como parte de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo, sendo convocada não só para atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, igualmente, a contribuir para a 'elevação da escolaridade dos trabalhadores'. Nessa direção, a atual conjuntura histórica é extremamente favorável à transformação da Educação Profissional e Tecnológica em importante ator da produção científica e tecnológica nacional, especialmente porque o espaço social das práticas de ensino, pesquisa e inovação desenvolvidas nessa área possui características diferenciadas daquelas desenvolvidas no espaço do mundo acadêmico.

Sendo assim, percebe-se uma mudança importante, pois conforme a própria constituição, os IFs são "instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, destinados à oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino" (Art.1º do Decreto Nº 6.095/2007 que estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais). E, ainda, têm como um dos principais objetivos proporcionar a verticalização do ensino, ou seja, a possibilidade concreta de elevação da escolaridade do ensino médio à pós-graduação.

Tomando como base esse breve contexto apresenta-se, em seguida, por meio dos depoimentos dos professores, egressos e estudantes, um panorama dessa elevação da escolaridade, pois ela vai representar uma conquista relevante para os estudantes; mas, muitos acham que, representa um ponto de fragilidade para a formação em nível técnico, e, para o Técnico em Agropecuária, uma fragilidade maior ainda.

**QUADRO 13 - Concepções relativas à elevação da escolaridade**

SUJEITOS	CONCEPÇÕES REFERENTES À SUBCATEGORIA
Professores Egressos Estudantes	<b>ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE</b>
	<p>1- O interesse dos nossos alunos hoje é muito mais pelo ensino médio para poder continuar seus estudos (prestar vestibular e cursar uma faculdade) do que a terminalidade do curso técnico visando um emprego, acredito que até mesmo pelo aumento das oportunidades que hoje existem para o ensino superior. Hoje em nossos cursos integrados a procura é maior pelo ensino médio do que pelo profissionalizante, o inverso do que foi no passado.</p> <p>2- O desafio hoje é formar o técnico e possibilitar a verticalização, ou seja, fazer um curso superior, por vezes depois que fazer o superior ele sente a necessidade de fazer uma pós-graduação.</p> <p>3- O embasamento na formação tanto acadêmica como pessoal, foi a principal transformação propiciada pela vivência aqui dos três anos e da forma intensa com que vivi. Acho que até hoje influencia na minha visão de mundo. Fiz o mestrado, em Ciências Agrárias e percebi como o curso Técnico em Agropecuária está presente na minha vida até hoje, mesmo não atuando diretamente como técnico.</p> <p>4- Acredito que a gente teve uma formação muito boa, tanto que consegui entrar direto na faculdade sem precisar fazer nem cursinho pré-vestibular.</p> <p>5- A forma como o ensino era conduzido aqui, foi muito importante, por incrível que pareça minha vida, minha forma de escrever, a ortografia tudo ficou tão sedimentado que nunca tive problemas com isso. Quando fui para o mestrado e o doutorado herdei isso daquele tempo, até hoje utilizo o que aprendi nesta escola.</p> <p>6- Quando cheguei aqui era praticamente, não posso dizer analfabeto, mas tinha uma base muito aquém do que era exigido. Mas consegui com um pouco de dedicação acabar me igualando, ao nível exigido, e assim, o curso Técnico em Agropecuária foi tudo para mim. O que tenho hoje se deve ao meu esforço e à instituição. Entrei aqui em 2005, me formei em 2007 e em 2008 entrei efetivo como Técnico em Agropecuária, agora curso Agronomia.</p>

SUJEITOS	CONCEPÇÕES REFERENTES À SUBCATEGORIA
Professores Egressos Estudantes	<b>ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE</b>
	<p>1- O interesse dos nossos alunos hoje é muito mais pelo ensino médio para poder continuar seus estudos (prestar vestibular e cursar uma faculdade) do que a terminalidade do curso técnico visando um emprego, acredito que até mesmo pelo aumento das oportunidades que hoje existem para o ensino superior. Hoje em nossos cursos integrados a procura é maior pelo ensino médio do que pelo profissionalizante, o inverso do que foi no passado.</p> <p>2- O desafio hoje é formar o técnico e possibilitar a verticalização, ou seja, fazer um curso superior, por vezes depois que fazer o superior ele sente a necessidade de fazer uma pós-graduação.</p> <p>3- O embasamento na formação tanto acadêmica como pessoal, foi a principal transformação propiciada pela vivência aqui dos três anos e da forma intensa com que vivi. Acho que até hoje influencia na minha visão de mundo. Fiz o mestrado, em Ciências Agrárias e percebi como o curso Técnico em Agropecuária está presente na minha vida até hoje, mesmo não atuando diretamente como técnico.</p> <p>4- Acredito que a gente teve uma formação muito boa, tanto que consegui entrar direto na faculdade sem precisar fazer nem cursinho pré-vestibular.</p> <p>5- A forma como o ensino era conduzido aqui, foi muito importante, por incrível que pareça minha vida, minha forma de escrever, a ortografia tudo ficou tão sedimentado que nunca tive problemas com isso. Quando fui para o mestrado e o doutorado herdei isso daquele tempo, até hoje utilizo o que aprendi nesta escola.</p> <p>6- Quando cheguei aqui era praticamente, não posso dizer analfabeto, mas tinha uma base muito aquém do que era exigido. Mas consegui com um pouco de dedicação acabar me igualando, ao nível exigido, e assim, o curso Técnico em Agropecuária foi tudo para mim. O que tenho hoje se deve ao meu esforço e à instituição. Entrei aqui em 2005, me formei em 2007 e em 2008 entrei efetivo como Técnico em Agropecuária, agora curso Agronomia.</p>

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

Os relatos do quadro 13 retratam o quanto a educação técnica federal tem ampliado as oportunidades para seus alunos. Grande parte dos estudantes atendidos pelos *Campi* Januária e Salinas são jovens de baixa condição socioeconômica, principalmente os que estudam no regime de internato. Os participantes do grupo focal salientaram, em sua maioria, o interesse em prosseguir seus estudos. Foi perguntado a eles que expectativas (alguns dos 14 participantes

deram mais de uma resposta) tinham em relação à formação como Técnico em Agropecuária. A maioria rejeita a atividade de técnico, ressaltando a intenção em prosseguir os estudos, o que pode ser observado no quadro a seguir:

**Quadro 14 - Expectativa dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária após sua formação**

EXPECTATIVAS	QUANTITATIVO
- Cursar Agronomia	(10)
- Ter um emprego na área	(6)
- Ter um emprego	(2)
- Ingressar no curso superior (fora da área)	(4)

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

Em seguida perguntou-se que possibilidades eles acreditavam ter com a formação como Técnicos em Agropecuária, e as respostas constam no quadro a seguir:

**Quadro 15 - Possibilidades profissionais na visão dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária após sua formação**

POSSIBILIDADES	QUANTITATIVO
- Ampla oferta de trabalho, o que facilita a entrada no mercado de trabalho	(11)
- Ter um emprego na área (caso não passe na faculdade)	(2)
- Ingressar num curso superior da área	(7)
- Ter um bom conhecimento e trabalhar como agrônomo	(1)

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

Diante dos dados analisados referentes à elevação da escolaridade, percebe-se que o curso técnico hoje representa possibilidade de continuidade. A escolarização dos estudantes tem-se ampliado, as oportunidades em frequentarem um bom ensino superior tem se concretizado, pois a maioria dos egressos prosseguiu seus estudos em instituições públicas, e essas instituições são as que gozam de maior prestígio em termos de qualidade acadêmica.

No entanto, observa-se que:

- a) as políticas públicas têm aumentado as possibilidades de elevação de escolaridade, como: programas de assistência estudantil, bolsas de

iniciação científica para educação básica, ampliação da oferta de vagas no ensino superior;

b) a criação dos institutos federais, por sua natureza, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, destinados à oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e, ainda, oferecem a possibilidade de verticalização;

c) a ampliação de possibilidades assegura que as pessoas tenham o poder de escolha. Não está determinado que tivesse que ser técnico; a opção é do sujeito e não uma determinação da lógica excludente do mercado capitalista.

A elevação da escolaridade é um sinalizador que vai ao encontro das conquistas da ampliação de oportunidades, Kuenzer (2007) ressalta que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente, a partir da categoria “dualidade estrutural”, dada a nítida demarcação de uma trajetória educacional para as elites, e outra para os trabalhadores. Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das Ciências e Humanidades, para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior.

Ou seja, se, antes, a escola técnica se restringia a um mercado específico, hoje se percebe a partir dos relatos aqui apresentados, que muitos preferem ampliar a escolaridade a entrar no ‘mercado’ de trabalho. Diante dos dados coletados, percebe-se uma reconfiguração dessa realidade no norte de Minas Gerais. Para Freire (1989), representa a busca pela utopia, ou seja, sonhos pelos quais se luta. A materialidade da escolha se dá por meio de uma conquista social, pois políticas públicas não são dadas, representam conquistas plurais. Conforme Arendt (2011), é a mobilização do coletivo em prol da justiça e da liberdade democrática.

### 5.1.3 Inserção no mundo do trabalho: desafios e possibilidades

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

A inserção no mundo do trabalho ou no mercado de trabalho? Desde a última década, a legislação tem-se referido ao mundo do trabalho. Tal mudança se deve aos muitos debates instaurados pelos pesquisadores dos campos da educação e do trabalho, aos sindicatos e movimentos sociais. A lógica centrada no mercado de trabalho se situa fortemente, como já foi tratado anteriormente, a partir do projeto desenvolvimentista, em que a finalidade da educação tanto no ensino médio, quanto no ensino superior é a preparação para o trabalho.

Esse tema foi recorrente nos dados coletados, pois, na concepção dos entrevistados, percebe-se, ainda, a presença dos ditames da escola-fazenda, no que diz respeito a uma formação voltada para o saber fazer, voltada para o agronegócio, porém muito se modificou. Ao se observarem as subcategorias 'autonomia' e 'elevação da escolaridade', verifica-se que, à medida que ocorre a elevação da escolaridade, gradativamente se sedimenta a autonomia, o que conseqüentemente, contribui para uma inserção no mundo do trabalho pautada na escolha do sujeito, ou seja, se antes a única oportunidade era ser técnico, no atual contexto, as oportunidades e o leque de escolhas se ampliam.

Em seguida, pode-se verificar, no teor do conteúdo das falas, o quanto a formação profissional integrada ao ensino médio oportuniza aos egressos o sucesso profissional, seja como técnico ou em outra profissão.

**QUADRO 16 - Concepções de professores, egressos e estudantes relativas à subcategoria de cidadania: inserção no mundo de trabalho**

SUJEITOS	CONCEPÇÕES REFERENTES À SUBCATEGORIA
Professores Egressos Estudantes	<b>INSERÇÃO NO MUNDO DE TRABALHO</b>
	<p>1- Numa instituição agrícola tenho que analisar dois momentos distintos. No início em que trabalhávamos com o sistema escola-fazenda e depois com o encerramento desse sistema. No sistema escola-fazenda a importância foi imprescindível, pois tínhamos alunos na sua totalidade ou quase a maioria proveniente do meio agrícola e que trabalhavam com a agricultura familiar, embora não ser esse o enfoque e nem o ponto chave da época. No entanto, eram alunos que saíam da fazenda e iam para a escola em regime de internato, e que voltavam para suas origens para aplicar as técnicas que haviam aprendido na escola. Com o desenvolvimento da tecnologia esses alunos passaram a ter outro papel dentro da comunidade rural. Eles começaram a trabalhar em empresas de extensão, ou seja, a ter empregos voltados à área agrícola e mais tarde, também, em empresas de grande porte, como produtoras de sementes em grande escala. E assim, foram tomando conhecimento de tecnologias que não era possível aplicarem em suas pequenas propriedades por falta de recursos, diante disso passaram a procurar por empregos nas grandes empresas. Após o divisor de águas que foi o final do sistema escola-fazenda, o perfil dos nossos alunos mudou muito.</p> <p>2- Temos muitos egressos que passaram em vestibulares de excelentes universidades, e que hoje já são doutores, muitos fizeram mestrado, muitos estão atuando na área. Sabemos que alguns passaram em concursos e aqui dentro conhecemos o sucesso de muitos. Temos exemplos como: funcionários do Banco do Brasil, Banco do Nordeste, EMATER, IMA, professores universitários, prefeitos, vereadores, e muitas outras áreas.</p> <p>3- Hoje eu tenho a satisfação de dizer que tenho vários ex-alunos que atuam como agrônomos, zootecnistas, médicos veterinários, ou como técnicos em nossa própria instituição, e mesmo atuando como técnicos ampliaram a escolaridade.</p> <p>4- Boa parte dos meus colegas, talvez como eu, vislumbrasse que podia ir mais longe, e muitos fugiram completamente da área, como: advogados, dono de cartório, fiscal da receita, dentista, dono de depósito de material de construção, soldado do exército, caminhoneiro... E assim vai... Os que ficaram no meio rural somente com a formação técnica foram muito poucos.</p> <p>5- Muitos egressos não saíram da região, diretamente talvez não estejam envolvidos no meio rural, mas contribuíram para o desenvolvimento da região. E essa escola deu pra eles essa possibilidade, deles alçarem voos maiores. Tiveram turmas que formaram médicos, dentistas e outros das mais diversas áreas. Talvez a escola não cumprisse o papel fazer com que essas pessoas voltassem ao meio rural, mas ela deu possibilidades, o que representa a liberdade de viver num país como esse.</p>

SUJEITOS	CONCEPÇÕES REFERENTES À SUBCATEGORIA
Professores Egressos Estudantes	<b>INSERÇÃO NO MUNDO DE TRABALHO</b>
	<p>6- Em 2004 me formei como Técnico em Agropecuária. Em 2005 entrei no curso superior (Tecnologia em Irrigação e Drenagem) e em 2007 me formei. Em março de 2008 iniciei como <i>trainer</i> da empresa de consultoria de irrigação – a IRRIGER de Viçosa. Em maio de 2008 fui contratado pela mesma empresa para trabalhar no Projeto Jaíba/MG. Em junho de 2008 prestei concurso público para o CEFET Januária e fui classificado em 1º lugar, sendo chamado para o cargo de Técnico em Agropecuária em julho de 2008. Hoje trabalho no setor de olericultura.</p> <p>7-Hoje estou morando na cidade de Luis Eduardo Magalhães/Bahia trabalhando na assistência das culturas de soja, de milho, de algodão e de feijão.</p> <p>8- Terminando o curso Técnico em Agropecuária, um professor me indicou para um estágio, após o término do mesmo estudei para concursos na área com material didático do curso/apostilas, livros, e assim, sendo aprovado no concurso obtive a nomeação no Instituto Mineiro de Agropecuária/ IMA. E só tenho a agradecer ao meu desempenho e da instituição em contribuir para a formação de cidadãos aptos ao mercado de trabalho.</p> <p>9- Minha trajetória foi uma das melhores, formei no ano de 2007, no princípio de 2008 trabalhei durante um mês em Januária, por indicação da instituição, em uma fazenda próxima. Devido às condições precárias de estrutura e financeira em que se encontrava a empresa, tive que abandonar o serviço. Retornei à minha cidade, em seguida fui chamado pra cuidar de uma propriedade, na qual a principal atividade era a pecuária, inseminação artificial em bovinos, fiquei por volta de oito meses, fiz um trabalho excelente, graças à formação e instrução obtida, nunca houve falta de embasamento para exercer as atividades relacionadas. Após esse período, o IEF, solicitou ao IFNMG, um profissional recém-formado, e novamente fui indicado pela instituição, e aqui estou até a presente data.</p> <p>10- Após a conclusão do curso Técnico em Agropecuária no ano de 2007, recebi várias propostas de trabalho, entre elas a de atuar como técnico de laboratório na Universidade de São Paulo. Permaneci como técnico nessa Universidade até ser nomeado para o cargo de Técnico em Agropecuária no IFNMG, mesma instituição em que me formei.</p> <p>11- Sou muito grato pela formação obtida. Com essa formação tive oportunidade de em trabalhar alguns meses na área de técnico em uma fazenda. Com a formação e experiência que obtive as oportunidades hoje são mais fáceis. Tenho facilidade em trabalhar com o público por ex: palestras, projetos voltados para jovens e crianças e projetos para melhoria da região (na área técnica).</p> <p>12- Estudei ainda no CEFET e agradeço à instituição, pois graças a ela tenho o curso Técnico em Agropecuária, consegui um emprego na área de Topografia. As aulas que tive me ajudaram muito.</p> <p>13- O curso Técnico em Agropecuária é um excelente, as prefeituras da região, principalmente pela região ser produtora de alimentos e criadora de animais, penso que deveria apoiar e colaborar para o ingresso dos técnicos no mercado de trabalho.</p>

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.



Diante dos relatos apresentados, percebe-se que uma maioria expressiva se insere no mundo do trabalho. Para todos os egressos entrevistados, o curso possibilitou elevação de renda, melhoria da qualidade de vida, e essa melhoria, segundo eles, refletiu-se diretamente no bem-estar da família. Um egresso faz um relato emocionado ao se referir à formação recebida, diante da pergunta: A escola, por meio da formação do Técnico em Agropecuária contribui para o desenvolvimento rural? Eis, a seguir, seu relato:

Sim, no meu caso, por exemplo, se não tivesse passado por essa escola, eu acho que ainda estaria lá em casa. E não acredito que eu estaria melhor do que hoje. A minha região é muito seca, uma região sem oportunidades. Então, poderia estar lá com o meu pai, igual aos outros irmãos. Por meio da formação recebida aqui desenvolvi muitos trabalhos e desenvolvo ainda contribuindo para essa região. E assim, como tem outros egressos que também trabalham. Muitos trabalham em fazendas da região, na EMATER, em bancos, trabalham por conta própria. E vejo muitos que trabalham na área. Não são todos, lógico, outros partem para outro ramo, muitos dos egressos da minha época estão bem sucedidos atuando na área. Minha família é pobre. Não sei se... Quem iria pensar que meu irmão mais novo do que eu teria condições de fazer um doutorado. Foi por meio do meu estudo aqui, que eu falei com o meu pai: - Valdir tem que fazer o curso técnico também. E ele fez, mas meus pais não queriam deixar. Daqui ele foi para o Rio de Janeiro, do Rio foi para Brasília e fez o doutorado dele nos Estados Unidos, e voltou agora. Por mais que você não tem dinheiro, foi a escola pública que me deu condições. Tudo foi por meio da escola pública. Meu pai nunca teve condições de pagar uma escola (EgJAN2).

Esse egresso atua como Técnico em Agropecuária e é servidor público efetivo; fez graduação em outra área e especialização na área de agropecuária. Quando chegou como interno na instituição, veio de um município que faz divisa com a Bahia, a distância entre os municípios é de aproximadamente 350 km. Ele vivia na zona rural em condições sócio-econômicas muito precárias. Fez todo o curso como aluno interno, numa época em que esses alunos eram responsáveis por toda a manutenção e produção da escola. Para a grande maioria dos egressos das escolas investigadas, a formação recebida foi fundamental para sua inserção no mundo do trabalho e, ainda, para o bom desempenho profissional.

É preciso salientar o valor da educação como possibilidade de transformação. Ao efetivar mudanças na vida a elas, percebe-se a importância em se ofertarem oportunidades às pessoas, principalmente àquelas que vivem em

situação de precariedade. A condição de agente amplia as chances dos sujeitos, eleva a autoestima e o autoconceito. Pessoas livres, participativas e envolvidas contribuem melhor com a sociedade. Freire (1989) completa, quando afirma que, na verdade, não se está no mundo para simplesmente a ele se adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, deve-se usar toda a possibilidade que se tenha para não apenas falar de utopia, mas participar de práticas coerentes. E, como se pôde verificar neste estudo, muitos egressos fazem essa diferença.

#### **5.1.4 Participação**

Participação constitui, nesta análise, uma condição importante para se pensar cidadania. Referenciando Bordenave (1983), a palavra 'participação' vem da palavra 'parte', "aquele que tem parte em, que faz parte de, e que toma parte em". Tal significado pode parecer simples, mas muitas interpretações podem surgir dos diferentes conceitos que essas expressões geram, em relação à forma e à intensidade de participação dos indivíduos. Esclarece, ainda, que existem diversas maneiras de participação, e observa que a participação pode ter propósitos tanto de cunho pessoal, como sociais, políticos, organizacionais, entre outros (BORDENAVE, 1983).

A participação é o caminho natural para o ser humano exprimir "sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo" (BORDENAVE, 1983, p. 16), como também a interação com os outros, a autoexpressão, o desenvolvimento do senso crítico e, ainda, a possibilidade de criar e recriar coisas. Para o autor a participação se constitui basicamente em micro e macro participação. A denominada participação social, em nível macro, implica uma visão mais larga da sociedade como um todo. O cidadão, além de participar em âmbito micro, que diz respeito à família, associações, também participa em âmbito macro, quando intervém nas lutas sociais, econômicas e políticas. Para ampliar as análises, torna-se relevante pensar os projetos de formação do Técnico em Agropecuária, em que as visões micro e macro sociais são pontos fundamentais para a legitimação da cidadania plena e emancipada.

A participação macrossocial compreende assim, a possibilidade dos sujeitos intervirem nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a

sociedade; implica participar ativamente da construção histórica da sociedade, em que a participação social se define como um processo mediante o qual toda a sociedade, independente de classe, gênero, etnia, ou credo têm parte na produção, na gestão e em usufruir de todas as benesses de uma sociedade historicamente construída.

Sendo assim, uma sociedade que preza pela participação é aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade, de forma igualitária. E, assim, aos “sistemas educativos, formais e não formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante da participação” (BORDENAVE, 1983, p. 25 e 26).

A partir dessa reflexão sobre participação, apresentam-se a seguir, os depoimentos feitos pelos entrevistados:

**QUADRO 17 - Concepções relativas à participação**

SUJEITOS	CONCEPÇÕES REFERENTES À SUBCATEGORIA
	<b>PARTICIPAÇÃO</b>
Professores	1- Sempre procuramos desenvolver no aluno o senso de participação. É importante um aluno cada vez mais participativo não só na comunidade interna, mas na sociedade como um todo.
Egressos	2- A participação dos alunos sempre foi instituída. No passado até mais, pois, a administração da escola forçava o aluno a se organizar, a ter um grêmio estudantil, mas com o início dos cursos superiores e criação dos diretórios acadêmicos isso despertou no aluno do ensino médio a necessidade de se organizar, e hoje temos um grêmio estudantil muito atuante dentro da escola.
Estudantes	3- Os alunos participam de todos os órgãos colegiados e de toda comissão que trata de assuntos relacionados aos alunos eles estão presentes. Nós temos incentivado a participação dos alunos em todos os eventos que definem o seu dia-a-dia dentro da escola. 4- O aluno é a razão da existência da escola e a sua participação tem que ser garantida. Essa representação tem que estar posta e funcionando, é assim que a escola consegue resolver seus problemas. 5- Profissionalmente a convivência que eu tive durante o curso me abriu horizontes, o convívio com diferentes pessoas me ajudou bastante, no desenvolvimento pessoal, na relação com os colegas, no envolvimento com os movimentos escolares.

SUJEITOS	CONCEPÇÕES REFERENTES À SUBCATEGORIA
	<b>PARTICIPAÇÃO</b>
Professores Egressos Estudantes	<p>6- A questão de falar em público, de lidar nos grupos sempre foi algo muito importante e aqui eu fui forçado, tinha muita dificuldade, de repente essas dificuldades foram superadas a ponto de chegar numa plateia de 500 pessoas como se eu estivesse conversando com uma pessoa só. Participar do movimento estudantil me preparou para a luta.</p> <p>7- Participar dos movimentos estudantis despertou em mim o senso crítico, para estar cobrando.</p> <p>8- Amadureci com as experiências como: líder de turma, presidente do grêmio, membro de outros grupos, então, isso tudo contribuiu para a minha formação como cidadão.</p> <p>9- Particpei bastante dos eventos na época, nesse ponto, a instituição dava condição para a gente estar fazendo visitas técnicas, participando de feiras, dias de campo, eventos. E assim, isso contribuiu muito, porque a gente acaba contextualizando, a gente sai e vive experiências diferenciadas.</p> <p>10- Temos eventos destinados à formação como: seminários e feiras. A gente tem muita participação dos nossos alunos em seminários fora com apresentação de trabalhos e aprovação de trabalhos. Considero esses momentos essenciais para que o aluno amplie sua formação.</p> <p>11- Hoje temos investido em comunicação científica, seminários e feiras, além do aluno ajudar a planejar ele participa fazendo exposições, ofertando minicursos; como também, ouvindo palestras e participando de minicursos ofertados por instituições e profissionais de diversas áreas.</p> <p>12- Participávamos de muitas visitas técnicas em muitas fazendas e de seminários vinculados à área, e ainda, de exposição agropecuária. Tivemos também dois seminários nacionais realizados aqui. A nossa escola era muito envolvida nessas questões, ao agronegócio, ao projeto Jaíba, ao projeto Gorutuba.</p>

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

A participação é fator primordial para a efetivação e conquista de uma cidadania plena e emancipada. Percebem-se dois enfoques básicos presentes no conteúdo das falas dos sujeitos:

No primeiro, a participação aparece numa dimensão mais política, segundo o qual o 'participar' se vincula a um sentido mais democrático, em que os alunos são percebidos como sujeitos de direitos e como sujeitos políticos. Por meio da participação nos movimentos estudantis e nos órgãos colegiados, revela-se que tais experiências foram fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico,

possibilitando, assim, um exercício de cidadania plena, que se traduz como caminho para a conquista de uma emancipação comprometida com a transformação.

No segundo enfoque, a participação se apresenta como uma abordagem de cunho metodológico, ou seja, referem-se à participação em eventos e ações voltados para a formação de habilidades, que, segundo os sujeitos, contribuem para o aumento das experiências e do conhecimento de mundo, visando, assim, ao aprimoramento técnico.

Portanto, considera-se que a articulação desses dois enfoques abrem possibilidades para o fortalecimento da proposta de formação, ou seja, ambas não se excluem pelo contrário, auxiliam na maturidade do sujeito. Porém, um projeto transformador pressupõe um entendimento desses dois enfoques, tendo em vista a importância em possibilitar aos sujeitos o entendimento de que participar ativamente da construção histórica da sociedade independente de classe, gênero, etnia, ou credo. Amplia a visão de mundo e, conseqüentemente, resulta num pleno exercício de cidadania. Essa participação precisa ser fortalecida nos institutos federais, pois os movimentos estudantis ainda se apresentam tímidos e frágeis.

## **5.2 A formação cidadã sob os múltiplos olhares dos Professores, Egressos e Estudantes**

É ... Eu nunca imaginei que eu pudesse ir mais longe, quando entrei aqui me contentava puro e simplesmente a fazer um curso técnico, depois ir trabalhar, receber dois salários mínimos por mês, pra minha perspectiva aquilo era muito bom. E de repente aqui a gente viu que podia ir mais longe... E ... A gente podia... Alguns colegas de fato fizeram esse caminho, então a escola permitiu que a gente elevasse a autoestima permitindo e possibilitando que a gente pensasse um pouco maior e, assim, conseguisse ir mais adiante. E como... A forma de respeitar as pessoas, de conhecer direitos e deveres a gente teve isso muito claro por ser uma instituição federal e com poucos professores, eu tenho certeza que isso me mudou. Tornou-me uma pessoa mais consciente do meu papel na sociedade (EgMOC2).

“[...] Tornou-me uma pessoa mais consciente do meu papel na sociedade [...]” (EgMOC2). Esse relato retrata o valor de uma educação transformadora na vida das pessoas. Todo o fragmento citado acima revela a importância da educação em alimentar utopias. Esse relato indica claramente a mudança de expectativa e de concepções: um jovem de baixa condição socioeconômica consegue chegar ao

maior nível de escolaridade e se torna além de professor, um dos maiores pesquisadores brasileiros em sua área.

**QUADRO 18 - Concepções relativas à categoria cidadania**

SUJEITOS	CONCEPÇÕES DA CATEGORIA:
Professores Egressos Estudantes	<b>CIDADANIA</b>
	<p>1- O curso abriu possibilidades para os alunos fazerem suas escolhas, que antes não podiam.</p> <p>2- A formação que recebi foi excelente, a gente tinha um grupo de professores altamente qualificados, considero que tive uma boa formação tanto da área técnica como na formação geral, hoje denominado ensino médio. Todas as disciplinas que vivenciamos nos permitiu sair com uma formação sólida.</p> <p>3- Quanto às concepções de mundo, valores o curso possibilitou e ampliou uma formação cidadã. Vou mais, retomo a importância em ter vivenciado o internato, nós ficávamos o dia inteiro fora de casa, o nosso nível de conhecimento e de independência já nos tornava cidadãos, tínhamos responsabilidade para tomarmos decisão, sempre falo: aqui foi a grande escola da vida.</p> <p>4- A habilidade mais importante que adquiri foi aprender a conviver com pessoas de classe social diferente. Pelo fato de ser uma instituição federal e o ensino gratuito, só pagava o bandeirão e era barato. A gente convivia com pessoas mais simples, reforça a possibilidade da gente valorizar as pessoas. E ainda as habilidades políticas do conviver e da organização.</p> <p>5- O respeito às pessoas é um ponto fundamental na formação do Técnico em Agropecuária, que pode estar empregado tanto numa multinacional (<i>Agrobusiness</i>), ou numa empresa governamental (EMATER, CODEVASF, IMA etc.) ou instituições financeiras, como também, envolvido com os pequenos produtores. A partir da década de 1990 houve a inserção em toda região das ONGs. E desde meados do final da década 80 nossa instituição teve uma contribuição fundamental que foi a participação do CAA<sup>89</sup> (Centro de Agricultura Alternativa do Norte</p>

<sup>89</sup> Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM) - em 1960, o Brasil se encontrava em grande desenvolvimento industrial. O então Brasil rural é deixado de lado. Ecossistemas sofreram com impactos ambientais o êxodo rural deixou de lado a agricultura familiar. Em 1985, durante um seminário realizado em Montes Claros, surgiu a proposta de unir forças para reaver as economias locais, ecossistemas e uma diversidade de sistemas culturais de produção associados aos cerrados, caatingas, mata seca e vazantes do São Francisco deixados de lado na corrida industrial. Surgia, então, no mesmo ano, o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas, o CAA-NM; sua institucionalização só veio a acontecer quatro anos depois. O CAA-NM surgiu para apoiar o a sustentabilidade e a agroecologia no norte de Minas, como forma de se obter renda. A instituição não tem fins lucrativos e busca, por meio da união entre povos da região, conhecimento local e técnico, criar ferramentas e estratégias economicamente viáveis e sem agredir ao ambiente. Hoje, projetos e atividades são empregados com apoio de instituições parceiras e, principalmente, com geraizeiros, caatingueiros, quilombolas, indígenas, vazanteiros, acampados e assentados, que são beneficiados com as iniciativas. Os trabalhos são realizados com a discussão de novos conceitos, apresentação de soluções, desenvolvimento de

SUJEITOS	CONCEPÇÕES DA CATEGORIA:
Professores Egressos Estudantes	<p data-bbox="857 275 1027 306" style="text-align: center;"><b>CIDADANIA</b></p> <p data-bbox="483 363 1401 768">de Minas) em que não posso deixar de ressaltar aqui, pois eles fizeram o nosso fazer pedagógico ser diferente, foi onde aprendemos tecnologia para atendermos ao pequeno e, ainda, receberam nossos alunos para estágio inclusive oportunizando aos nossos alunos atender e contribuir com os assentamentos da reforma agrária. E daí inicia-se um novo nicho do mundo do trabalho. E, ainda, contribuíram para a inserção de muitos alunos no mundo do trabalho. E esse período influenciou de forma positiva na nossa ação docente, pois muitos professores adotaram abordagens mais alternativas e inovadoras no campo de formação do Técnico em Agropecuária. Experiências convencionais, mas adaptadas ao pequeno produtor e focamos naqueles alunos que eram oriundos de áreas de zonas rurais para que eles fizessem e levassem para o seu meio todo o conhecimento e toda a técnica aprendida na escola.</p> <p data-bbox="483 804 1401 1052">6- É importante uma formação que se preocupe com a formação do cidadão. Oferecer uma educação como um todo – formar o cidadão – justamente por acreditar que não é só o conhecimento técnico que vai dar ao aluno a oportunidade no mercado de trabalho, ele tem que ser um cidadão consciente, responsável, ético. Sempre procuramos transmitir isso, mas também sermos exemplo vivo desses valores, procurando sempre assumir uma postura ética dentro da instituição com muita responsabilidade.</p> <p data-bbox="483 1087 1401 1241">7- Foi uma formação muito boa, além da formação de conhecimento teórico-prático, uma formação como pessoa mesmo que um curso técnico é totalmente diferente de um curso de ensino médio normal. Ele te dá, além de uma visão e você cria um caráter e aprende a assumir responsabilidade.</p> <p data-bbox="483 1276 1401 1524">8- Recebi uma formação extremamente profissional, só que não apenas profissional para o mercado. Mas o profissional como pessoa mesmo, principalmente como um aluno interno, o aluno interno é diferenciado na instituição. Você aprende tudo da vida, não só a parte do conhecimento em sala de aula. Você está dentro da escola, são pessoas novas, é a convivência, a responsabilidade, saber as suas obrigações, também tem os seus deveres, além dos direitos, tem os deveres a cumprir. Fez um diferencial muito grande em minha vida.</p> <p data-bbox="483 1560 1401 1682">9- O que eu recebi aqui além do ensino técnico, além da formação acadêmica, além da formação técnica foi a formação moral. A forma de enxergar as coisas e a forma de encarar a vida. E claro que isso mais ligado à experiência que vivi no internato.</p>

Fonte: Dados da pesquisa empírica desta tese/2013.

estratégias de ação colaborativas no intuito de promover o crescimento e o fortalecimento dessas comunidades e de suas agriculturas. Hoje, o CAA-NM trabalha com o apoio da população, que participa, e de parceiros que contribuem para as atividades. Disponível em: <http://www.caa.org.br/quem-somos#historia>. Acesso em: 16 mai. 2013.

A formação cidadã sob os múltiplos olhares dos Professores, Egressos e Estudantes, neste estudo, configura-se mediante as discussões baseadas nos relatos dos sujeitos e nas reflexões teóricas. Conforme apresentado anteriormente, a autonomia, a elevação da escolaridade, a inserção no mundo do trabalho e a participação compõem o plano de análise; a partir das reflexões dos dados, presentes nos relatos dos sujeitos, possibilita-se fazer considerações sobre a importância de uma formação que se compromete em desenvolver uma cidadania plena e emancipada, ou, pelo menos, tentar.

A educação profissional brasileira, ao longo da sua história, representa muito para toda a sociedade. Para evidenciar o que essas escolas, *locus* deste trabalho, representam para o norte de Minas, seriam necessários muitos estudos. Mas pode-se ressaltar que a contribuição para o desenvolvimento rural e, conseqüentemente, de toda a região é perceptível e notável. As escolas federais no norte de Minas provocaram impactos de várias naturezas, desde a melhoria da qualidade da formação para o trabalho até o impacto nos municípios quanto aos avanços tecnológicos, projetos de extensão e de pesquisa, e mudanças culturais.

Portanto, a ampliação da cidadania, ou seja, a cidadania plena e emancipada, efetiva-se quando há uma formação que vise à autonomia, que possibilite a elevação da escolaridade, que contribua para que o aluno se insira no mundo do trabalho e, ainda, seja incentivado a participar e se envolver na construção de um mundo mais justo e mais sustentável. A educação, por representar um grande filão ideológico, tende a sofrer influências de interesses multifacetados. Sendo assim, as lógicas reprodutivistas e produtivistas influenciaram e influenciam os modelos educativos, porém hoje há a possibilidade premente em reconhecer esses mecanismos e, assim, assumir uma postura de resistência; ao longo da análise dos dados, fica evidente como as pessoas têm percebido e se rebelado, mesmo perdendo, contra as estruturas autoritárias de poder e de manipulação.

No item nº 5 do quadro 18, percebe-se a relação da escola com as demandas do mundo e como essa relação escola-sociedade provoca mudanças substanciais na formação do Técnico em Agropecuária. A escola que se pretende democrática precisa ultrapassar seus muros. Uma formação cidadã pressupõe um projeto construído coletivamente, que contemple as necessidades das pessoas e da sociedade. Um projeto coletivo, necessariamente, é dinâmico, flexível,



contextualizado, inovador, instigante e revolucionário, pois provoca mudanças nas pessoas e na sociedade.

A formação cidadã aqui tratada abarca o sujeito individual e o sujeito coletivo. Para a conquista da condição de uma cidadania plena e emancipada, esse sujeito individual precisa assumir a escolha do projeto de sociedade em que acredita e, assim, assumir coletivamente o compromisso com a construção dessa sociedade. Nessa perspectiva, essa cidadania vai ao encontro de pontos essenciais constantes no documento final do seminário nacional / MEC-SETEC/2009 - *(Re) significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica*, em que se evidenciam os desafios da formação do Técnico em Agropecuária, organizados nos eixos temáticos: democratização da educação, currículo e desenvolvimento local/financiamento. Assim, uma cidadania plena e emancipada passa pelos princípios progressistas comprometidos com a transformação, como:

- a) a inclusão como resgate da dívida histórica do Estado com seus cidadãos e oportunidade de dar tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas;
- b) o respeito à diversidade;
- c) o compromisso com os valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos;
- d) a busca constante do desenvolvimento pessoal, social e científico;
- e) o compromisso com a conservação e a preservação ambiental como fundamentais no processo de desenvolvimento territorial, regional e local, associados à adaptação e incorporação de tecnologias que não comprometam o meio ambiente, e o manejo sustentável dos recursos naturais, garantindo esse patrimônio às gerações presentes e futuras;
- f) a busca do desenvolvimento humano, da articulação de grupos locais, da equidade na distribuição de renda e da diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade;
- g) o respeito às questões de gênero, geração e de etnia;
- h) a luta pela diminuição da pobreza e da exclusão; pelo respeito aos direitos humanos; pela redução dos impactos ambientais, da produção de resíduos tóxicos e da poluição; pelo equilíbrio dos ecossistemas; e pela conservação e preservação dos recursos naturais.

Retomando as análises feitas no segundo capítulo, ressalta-se que é essa nova cidadania - ou o que aqui se denomina de “cidadania plena e emancipada” - que proporrá avanços na relação educação e trabalho, e para qual o Estado é mais que um espaço de luta: é uma relação social em que se materializam as propostas. Uma educação nessa perspectiva de emancipação e de solidariedade deverá estar atenta para valores que vão além da ‘formação para o mercado’, para a competitividade e para a disputa no mercado de trabalho capitalista; uma educação comprometida com a transformação e com a luta contra as injustiças sociais.

No próximo capítulo, apresenta-se uma retomada e síntese das análises e reflexões expostas neste estudo, a partir das concepções dos professores, egressos e estudantes, e dos documentos analisados. Dessa forma, busca-se apresentar os conceitos analíticos, racionalidades (reprodutivista e transformadora) e cidadania plena e emancipada (ampliação da cidadania); o objeto de estudo, a formação do Técnico em Agropecuária visando ao desenvolvimento rural como eixo circular central, e que aqui representa o mundo do trabalho, ou seja, a sociedade; portanto, o que indica a função social orientadora do projeto de formação. Neste capítulo, busca-se articular todos os elementos estruturadores do estudo, para a construção de uma síntese final.

## **6 A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES, EGRESSOS E ESTUDANTES FRENTE AS RACIONALIDADES, À CIDADANIA E AO DESENVOLVIMENTO RURAL**

Este capítulo retoma e sintetiza as análises e reflexões apresentadas até aqui, com vistas a explicar as descobertas, tendo como parâmetros os objetivos e hipóteses. Inicialmente se expõe a revisão teórica que deu sustentação a todas as análises; na sequência, enfoca-se a trajetória da educação profissional Técnica em Agropecuária no norte de Minas Gerais e, ainda, a contribuição da formação Técnica Agropecuária para o desenvolvimento rural; prosseguindo, apresentam-se as concepções teóricas e racionalidades que influenciam a educação profissional Técnica Agropecuária. Mediante um breve percurso histórico, situam-se as transformações da gênese da escola agrícola até o curso médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária, contextualizando a legislação (vigente e não vigente), documentos da reitoria do IFNMG e projetos pedagógicos de curso dos *Campi* Januária e Salinas.

Apresenta-se, também, uma análise sobre a ampliação da cidadania dos alunos e egressos da educação profissional Técnica Agropecuária e, ainda, a confirmação parcial da hipótese de que a educação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária favorece uma formação crítica e transformadora que resulta na ampliação da cidadania. Ressaltam-se as concepções dos entrevistados acerca da cidadania, mediante as falas dos sujeitos, analisam-se as subcategorias: autonomia, elevação da escolaridade, inserção no mundo do trabalho e participação.

Diante do que já foi tratado até aqui, neste capítulo se constrói uma análise geral sustentando-se nas discussões já apresentadas nos capítulos anteriores, buscando, assim, explicitar descobertas e respostas para as indagações que nortearam o estudo, o atendimento aos objetivos, a confirmação ou a refutação das hipóteses propostas neste estudo.

Perante a estrutura proposta para este estudo e os conceitos analíticos que o norteiam, apresenta-se a seguir, um modelo analítico que ilustra as explicações das análises efetuadas, ou seja, observa-se a interação e a circularidade entre os elementos norteadores e influentes da formação: os conceitos analíticos, racionalidades (reprodutivista e transformadora) e cidadania plena e emancipada (ampliação da cidadania); o objeto de estudo, a formação do Técnico

em Agropecuária, visando, assim, o desenvolvimento rural como eixo circular central, e que aqui representa o mundo do trabalho, ou seja, a sociedade, portanto, o que indica a função social orientadora do projeto de formação do Técnico em Agropecuária.

**FIGURA 12 – Modelo analítico retratando a interação e a circularidade entre os conceitos analíticos**



Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes.

Conforme o conteúdo apresentado nesse modelo analítico, constata-se uma interrelação entre eles, e isso fica evidenciado nas análises realizadas junto ao teor do discurso de professores, egressos e estudantes, em que se verifica o quanto esse curso pode ampliar as possibilidades dos sujeitos que tiveram a oportunidade de fazê-lo. É importante destacar determinados pontos que servem de reflexão para essa interrelação.

Primeiro, registre-se a função social da formação do Técnico em Agropecuária, tendo em vista o desenvolvimento rural, manifestado no que é denominado de desenvolvimento local e regional. Apesar de uma maioria não atuar diretamente na profissão de técnico, percebem-se escolhas profissionais

relacionadas a esse campo profissional realidade evidenciada em relação à elevação da escolaridade e à inserção no mundo do trabalho. Diante dessas análises, ficam explícitos as contribuições diretas e indiretas que auxiliam, interferem e modificam o desenvolvimento local e regional;

Segundo, considere-se que pensar e discutir o projeto de formação indica compromisso; fica evidenciado, nos dados, que esse projeto requer uma construção respaldada na participação coletiva, tendo em vista o bem comum, ou seja, a superação do individualismo e da competitividade, marcas de uma racionalidade reprodutivista, que violenta os princípios da emancipação e da liberdade;

Terceiro, cita-se que a relação entre racionalidade reprodutivista e racionalidade transformadora se efetiva tendo como base uma realidade paradoxal: nos traços dos discursos explicitam-se elementos que evidenciam o reprodutivismo vinculado a uma lógica capitalista, ou seja, uma formação voltada para o domínio de conhecimentos técnicos visando atender somente as demandas do mercado de trabalho; porém, percebem-se, também, elementos que demonstram a busca por uma formação permeada pela racionalidade transformadora, e que são explicitadas, como já sinalizado nos capítulos anteriores, no trato com a contextualização do conhecimento, na relação professor/aluno, na elevação da escolaridade, na autonomia e na participação;

Quarto, aponte-se a cidadania plena e emancipada, que, nesta tese, conforme Freire (2010), deu corporeidade ao que, inicialmente, foi tratado como ampliação da cidadania. E, ainda, fortalece os pressupostos da racionalidade transformadora.

Quinto, atente-se para o objeto deste estudo, a formação do Técnico em Agropecuária, que toma as racionalidades e a cidadania plena e emancipada como possibilidade reflexiva, e que podem retratar intenções explícitas e implícitas no processo de formação. Sabe-se, portanto, que tais intenções se expressam nas políticas públicas, na formação dos docentes, na gestão educacional, nas concepções dos indivíduos, e em toda a sociedade.

Dando prosseguimento a essas análises, em seguida pretende-se focar as racionalidades que permeiam a formação do Técnico em Agropecuária e, ainda, os desafios para a construção de propostas educativas que visem ao desenvolvimento de uma cidadania plena e emancipada, como possibilidade de transformação rumo à participação, ou seja, conforme Arendt (2010), em que se

evidencie a convivência humana como o princípio da visibilidade de seres que são capazes de ver e de ser vistos, de ouvir e de ser ouvidos, de tocar e de ser tocados.

### **6.1 Racionalidades na formação do Técnico em Agropecuária: entre a reprodução e a transformação**

O tema da racionalidade, conforme já exposto, é um dos conceitos analíticos que auxiliaram a construção deste trabalho. Sua estruturação foi em parte baseada nas discussões weberianas, tendo em vista explicar as concepções que orientam a formação pelos sujeitos pesquisados e pelo teor dos documentos oficiais<sup>90</sup>, servindo assim, de instrumento para os procedimentos de compreensão da realidade investigada, ou seja, como afirma Weber, a compreensão das representações.

Sendo a racionalidade referência decisiva para o questionamento daquilo que Weber (2009) entende tanto por saber científico como por saber da consciência, o que se refere aos indivíduos que compõem o mundo social, neste estudo, apresenta-se como um elemento fundamental para proposição do sentido das ações e para que se observe o encadeamento das bases da metodologia compreensiva com uma dimensão de subjetividade que revela muito do que é expresso pelos sujeitos e no teor dos documentos analisados.

É para isso que o conceito de Weber (2009) sobre a racionalidade se traduz como um meio que orienta uma ação. E que permite entender, nessas análises, um sentido de racionalidade que se reporta a uma coerência lógica e a uma estrutura, ou seja, como uma racionalidade conceitual - que propõe a validade e a comprovação entre si das proposições que definem uma teoria. Neste estudo, as teorias aqui apresentadas referentes ao campo da educação representam, portanto, racionalidades, ou seja, organizam-se como ideias que exprimem intenções e interesses.

Em muitos contextos, essas racionalidades revelam representações que mantêm ou denunciam os mecanismos de dominação presentes nas intenções políticas, sociais e econômicas. Esses mecanismos são ratificados ao se analisar a

---

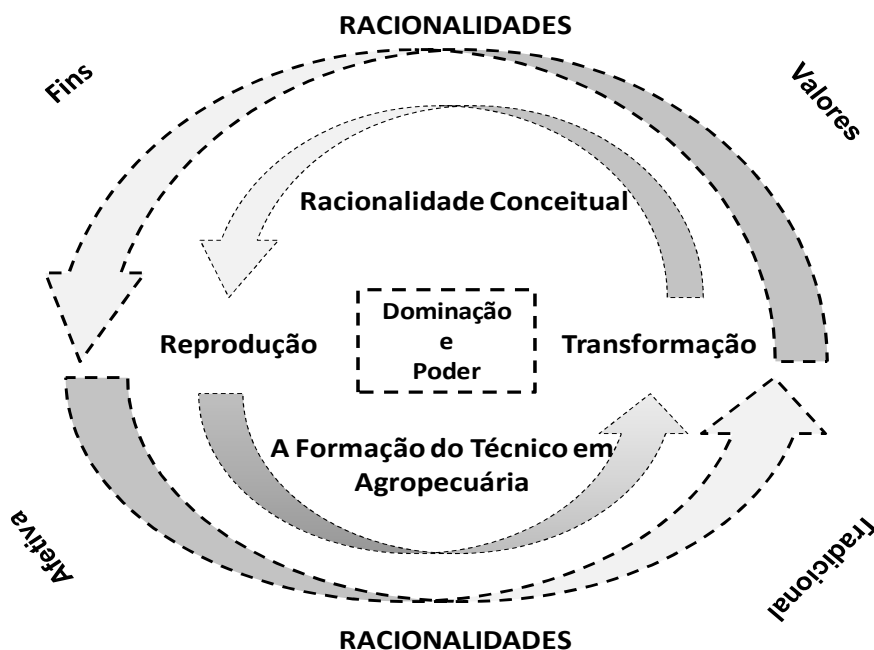
<sup>90</sup> Documentos analisados: legislação vigente (Lei nº 9394/96, Decreto nº 5154/04 e Resolução nº 6/12); legislação não vigente (Lei nº 5692/71, Decreto nº 2208/94 e Resolução nº 4/99); documentos institucionais da reitoria do IFNMG (PDI); e, dos *Campi*, os projetos pedagógicos de curso.

legislação voltada para a educação profissional, pois se explicitam quais intenções se pretendem, e como o poder econômico monopoliza e domina as intenções políticas que, conseqüentemente, se articulam buscando beneficiar aqueles que a manipulam. Isso gera sérias perdas para a sociedade e para a construção de um projeto educativo comprometido com a transformação e com a ampliação da cidadania.

As racionalidades reprodutivista e transformadora são referências para se confirmar ou refutar a hipótese de que as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos de formação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista. Partindo do que se denomina racionalidade conceitual, nesta análise, buscam-se em Weber duas contribuições: primeira, que as pessoas são capazes de interpretar suas realidades sociais, de atribuir um sentido subjetivo a determinados aspectos e de empreender ações independentes, ou seja, a tentativa de compreender interpretativamente as diferentes maneiras pelas quais as pessoas percebem sua própria ação social, que é dotada de sentido subjetivo e não se apresenta como um comportamento reativo e imitativo, mas se traduz numa ação social que implica, de forma simultânea, uma orientação significativa para a conduta de outros, como também o aspecto interpretativo ou reflexivo do indivíduo; e a segunda, a ação social, é o que Weber identifica como tipos ideais, ou seja, quatro tipos de ação dotada de sentidos: racional referente a fins, racional referente a valores, afetiva e tradicional. As concepções de professores, egressos e estudantes evidenciam ações com vários sentidos, e é preciso deixar claro que não há uma taxinomização dessas ações; as fronteiras são vazadas, uma delas pode sobrepor-se, mas a ação social pode apresentar vários aspectos que traduzem mais de um sentido. E, assim, são as racionalidades reprodutivista e transformadora, apresentam sentidos do racional referente a fins, do racional referente a valores, afetiva e tradicional. São ações que compõem o que aqui se denomina de racionalidade conceitual, e que traduz a construção humana e suas intenções, no sentido de exercer o que Weber define como dominação e poder.

O modelo analítico a seguir ilustra o que foi exposto até aqui. Assim, pode-se observar a relação fundante que alicerçou as análises e, ainda, uma construção teórica para o que se define como racionalidade conceitual. Os pontilhados referenciam a interação existente entre os conceitos e o conteúdo do discurso dos sujeitos.

**FIGURA 13 - Modelo analítico da construção teórica / Racionalidade Conceitual**



Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes.

Conforme os relatos dos sujeitos entrevistados, eles foram classificados tomando como critérios os conteúdos que melhor ilustrassem o reprodutivismo e a transformação. Analisando esse conteúdo, percebe-se uma relação clara quanto àquilo que se concebe por racionalidade reprodutivista, que se traduz em condutas, a saber: primeiro, uma ação pedagógica que encaminha o processo ensino-aprendizagem de forma mecânica, por meio de atividades que enfatizam a repetição; segundo, na ausência de reflexão das ações do processo de ensino-aprendizagem e na autonomia, de acordo com os sujeitos, essa ausência de reflexão contribui para a formação de técnicos sem iniciativa; e, terceiro, a dicotomia entre a teoria e a prática, esse aspecto é concebido por eles como um modelo de formação que foi imposto ao longo da história, pois a formação técnica sempre priorizou a técnica voltada para o saber fazer, relegando a segundo plano a formação geral. Hoje, para alguns tem ocorrido o contrário: ênfase na formação geral, e descaso com a prática.

Na educação, uma racionalidade de cunho reprodutivista, a partir das teorias que a denunciam, gera reflexões críticas sobre seu real papel frente às



influências exercidas pelos interesses que circulam no todo social. Interpretar a educação como reprodutora da sociedade implica entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos, ou seja, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes. Portanto, ao traduzir essa racionalidade conceitualmente, os pontos citados anteriormente retratam um modelo que denota uma formação passiva, voltada para o ativismo, reprodutora de uma lógica do 'saber-fazer' vinculada aos ditames do taylorismo-fordismo, ou seja, a padronização e a realização de atividades simples e repetitivas, reduzindo a formação às necessidades do mercado de trabalho, que confirmam e validam os interesses capitalistas. E, quando priorizam essencialmente a formação geral, incorrem no mesmo equívoco, pois enfatizam o academicismo, negando, assim, uma formação integral, e tendo como eixo articulador o trabalho.

Em relação à racionalidade transformadora, também se percebe, no teor dos conteúdos dos sujeitos, os seguintes pontos: primeiro, para alguns ocorre no processo de formação estímulo ao questionamento - eles afirmam que as aulas práticas e a vivência de campo possibilitam questionar e resolver problemas; segundo, alguns egressos e estudantes defendem que o curso técnico integrado ao ensino médio representa uma possibilidade concreta de uma formação mais fundamentada, pois se sentem mais preparados para fazerem suas escolhas; terceiro, o desenvolvimento da capacidade de reflexão da ação, ponto que está sintonizado com a construção da autonomia; quarto, para a maioria dos sujeitos, o estágio profissional se apresenta como uma importante possibilidade de construção e fortalecimento da autonomia; quinto, uma visão holística do processo de formação, ou seja, ressaltam que a formação recebida não se restringiu somente ao intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também aos aspectos físicos, emocionais, sociais e criativos, visão que vai ao encontro das discussões propostas por Yus (2002). Essa visão retrata uma representação integral do homem e, assim, rompe com a fragmentação e os prepara para a vida; sexto, a interação entre a teoria e a prática - para alguns essa relação é equilibrada; sétimo, a contextualização e a problematização do processo de ensino/aprendizagem, ou seja, os formadores têm buscado estabelecer relação entre os conteúdos e a realidade; e, finalizando, observa-se, nas falas, o amadurecimento cognitivo e moral, o que amplia a leitura de mundo.

A partir dessa análise, verifica-se que a educação numa perspectiva crítica, traduz uma racionalidade transformadora em relação à função social da escola. Estendendo-se, portanto, a seu compromisso com uma formação que gere a emancipação, o desenvolvimento da autonomia e, ainda, que promova uma ruptura com as posturas autoritárias. Sendo assim, por meio de uma abordagem crítica, prioriza-se a construção do conhecimento e a participação. E, assim, o desafio, segundo os próprios sujeitos, apoia-se nas discussões freirianas, ou seja, propõe estimular o agir crítico, em direção a uma formação que vise ao pleno exercício da cidadania, em que cada sujeito se sinta um ativo protagonista da história, capaz de lutar por sua liberdade em escolher, o que constitui, para eles, referências fundamentais para a formação do Técnico em Agropecuária.

### **6.1.1 Paradoxos entre reprodução e transformação**

Os paradoxos representam uma condição básica dos seres humanos, pois as verdades, nessa perspectiva, misturam-se com as prováveis inverdades, ou seja, os sujeitos, ao se exporem no conteúdo de seus discursos, acabam revelando intenções e crenças que supostamente se assumem como contrários. Para Freire, a contradição é um princípio que auxilia o sujeito na percepção do mundo. E, por meio dessa contradição, que é uma marca dialética, percebe-se em construção. Conforme as análises efetuadas no item anterior, conferem-se nos conteúdos do discurso dos sujeitos os indicadores que esclarecem as racionalidades reprodutivista e transformadora; e esses indicadores retratam os paradoxos, pois se pode afirmar que no modo como os sujeitos interpretam a formação do Técnico em Agropecuária aparecem tanto os aspectos que ilustram o reprodutivismo, como outros aspectos que se direcionam para a transformação.

Os relatos analisados aclaram os paradoxos entre reprodução e transformação. As falas elucidam ambiguidades, ou seja, ao mesmo tempo em que adotam um tom transformador, assumem, também, um tom reprodutivista.

Em relação à racionalidade reprodutivista, percebe-se a dicotomia na relação entre a teoria e a prática, em que a repetição aparece como recurso necessário ao processo de ensino-aprendizagem; um enfoque na competição e no individualismo, porém, ao mesmo tempo ressalta que são as atividades em grupo, ou seja, na relação com os colegas que se alcançam avanços. E afirmam, ainda,

que, durante a formação, pouco se direcionou para o fortalecimento da ação coletiva.

No que se refere à racionalidade transformadora, as análises mostraram que a formação também se propõe a estimular a capacidade em solucionar problemas, buscando a contextualização do processo de ensino-aprendizagem, visando à necessária articulação entre a teoria e a prática, promovendo ações que visem à interação e à participação; e, assim, observa-se que, ao mesmo tempo em que a formação tem como único indicador o mercado capitalista, na sequência do discurso é acrescentado, pelo próprio sujeito, a necessidade de a formação se fundar numa perspectiva mais generalista, o que conseqüentemente, propiciaria ao aluno a escolha do que e de onde atuar, ou seja, não cabe à instituição ofertar uma formação que defina em que e como o técnico irá atuar, mas, sim, oferecer possibilidades de formação que amplie as escolhas.

Conforme o exposto, constata-se que é difícil, no espaço educativo, adotar uma taxonomia para as racionalidades conceituais que permeiam a formação, diferente de quando se trata de legislação, pois elas apresentam evidências mais definidas da ideologia e dos mecanismos de dominação e poder que atendem. Ao analisar a legislação, confirma-se a influência do poder econômico que manipula o poder político; essa relação de manipulação e opressão reflete nas políticas públicas, e conseqüentemente, nas políticas educacionais. Porém, vale advertir que, ao chegar ao espaço educativo, deparam-se com os focos de resistência, e esses focos, inúmeras vezes, são articulados pelos formadores, daí a hipótese ser parcialmente desestabilizada, pois, mesmo que haja fortes evidências reprodutivistas, os paradoxos se revelam e desestabilizam e, assim, a realidade se confronta no embate entre a reprodução e a transformação.

A hipótese de que as racionalidades expressas nos projetos pedagógicos de formação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária denotam uma concepção tecnicista e reprodutivista confirma-se parcialmente, pois as ações dos sujeitos, expressas em suas falas, apontam elementos de resistência aos mecanismos de dominação e poder, mesmo vivenciando relações autoritárias, determinações governamentais, por meio de políticas pouco democráticas, ao chegarem ao espaço educativo, as pessoas se 'rebelam' e 'burlam'. Verifica-se que muito ainda se precisa avançar, que o curso Técnico em Agropecuária vive um momento de crise, pois, ao mesmo tempo que tem ampliado as condições de

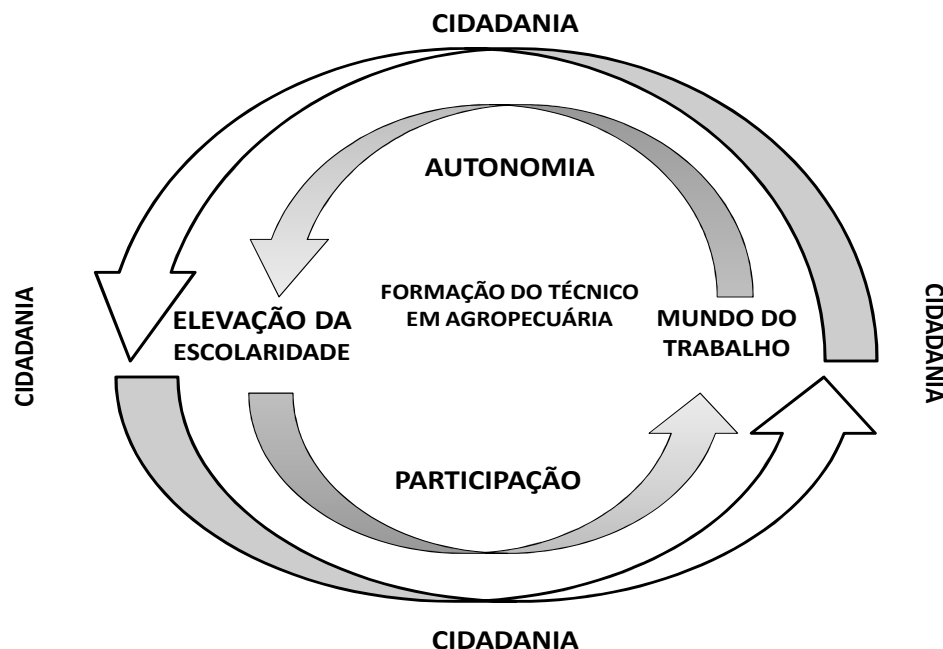
escolha dos egressos, também se tem efetivado uma migração quase que maciça para o ensino superior. Tal situação, mesmo que gere fragilização na inserção do egresso na atividade técnica, por outro lado há de se reconhecer a ampliação de oportunidades e de escolha.

## **6.2 Cidadania: rumo à construção da cidadania plena e emancipada**

A cidadania rumo à construção da cidadania plena e emancipada, tendo como foco central a formação do Técnico em Agropecuária, direciona-se a análise feita neste estudo, o que possibilita confirmar parcialmente a hipótese de que a educação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária favorece uma formação crítica e transformadora, que resulta na ampliação da cidadania. Para essas conclusões, usaram-se os *Tree Nodes*, que são, analogamente, os “*nós da árvore*”, pois revelam os conceitos analíticos centrais, aqui em específico, representado pelo conceito analítico ‘cidadania’. Portanto, faz-se necessário aclarar que esse conceito se exprime como categoria; acrescenta-se, ainda, que, para consolidar essas análises tiveram-se presentes as subcategorias autonomia, elevação da escolaridade, inserção no mundo do trabalho e participação.

A partir das análises realizadas, dispõe-se o modelo analítico utilizado, que permite explicar qual cidadania permeia a formação do Técnico em Agropecuária, e quais concepções foram captadas nas entrevistas. Segundo o modelo apresentado, autonomia, elevação da escolaridade, inserção no mundo do trabalho e participação servem de base para a análise da cidadania presente no processo de formação; sendo assim, apresenta-se uma interação e uma circularidade entre as subcategorias, tendo como elemento dessa circularidade a ‘cidadania’ e, como foco central, a formação do Técnico em Agropecuária.

**FIGURA 14 - Modelo analítico da circularidade da cidadania na formação do Técnico em Agropecuária**



Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes.

Até aqui, essa análise se procedeu tendo como foco uma cidadania normativa e descritiva, voltada para a garantia dos direitos e deveres dos cidadãos e vinculada aos pressupostos básicos dos direitos políticos, sociais e civis. Portanto, ao referenciar a contribuição de Freire, Arendt e Sen, em que se amplia consideravelmente essa noção de cidadania e que, aliada à noção de Weber de que as pessoas são capazes de interpretar suas realidades sociais, de atribuir um sentido subjetivo a determinados aspectos e de empreender ações independentes, constrói-se o conceito de ampliação da cidadania, definindo-o como cidadania plena e emancipada. A partir das análises das teorias, da legislação, dos documentos institucionais e dos discursos dos sujeitos chega-se, à construção conceitual do elemento-chave, nesta tese.

Nas análises realizadas, verifica-se que o desafio enfrentado pela escola gira em torno de muitas variáveis, mas a construção da autonomia e da participação se apresenta como ponto fundamental para a formação do técnico, ou seja, a elevação da escolaridade e a inserção no mundo do trabalho são consequências de

uma formação que contribui para a construção das duas primeiras. Para que a escola se assuma como espaço de transformação, o primeiro passo é ter clareza dos condicionantes sociais, pois, a partir desse entendimento, surge a possibilidade de construir ações que promovam a autonomia e a participação, propiciando, assim, o envolvimento das pessoas e, conseqüentemente, a instauração do diálogo e da democracia participativa, em que todos opinem e se assumam como agentes de transformação.

No teor dos discursos, percebem-se várias concepções, influências teóricas que se cruzam e uma mistura entre concepções teóricas; e, ao mesmo tempo, verifica-se a presença dos paradoxos, o que faz parte da própria natureza humana. As concepções dos sujeitos que participaram deste estudo revelam, como posto no quinto capítulo, uma multiplicidade de olhares e sentidos, por se tratar de três tipos: professores, egressos e estudantes, e ainda, dentro de cada grupo, conta-se com a especificidade e diversidade do sujeito individual, social e histórico. Esse exercício remete a Freire (1989, p. 17), quando o autor expressa a importância do ser histórico e do necessário comprometimento com a transformação e, assim, afirma que “somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela própria criação”. Assim, explicita-se um exercício de reflexão próprio do sujeito histórico e que traduz muito da construção da análise aqui proposta.

Analisar concepções pressupõe respeitar a multiplicidade de representações. Weber, ao tratar de representações, ressalta a capacidade do indivíduo em construir seu caminho, apesar das relações de poder presentes. Acredita-se que ele é capaz de reverter determinismos que permeiam essas relações. Ao coletar os dados, conhecer opiniões e posicionamentos, verifica-se como há visões de mundo diferenciadas, como os interesses são diversos e como essa diversidade imputa à formação do Técnico em Agropecuária papéis sociais distintos e, ao mesmo tempo, coincidentes. Esse contexto retrata não só as nuances das abordagens weberianas traduzidas no reconhecimento da força individual dos sujeitos, mas também uma perspectiva dialética em que o homem histórico também se vê diante dos determinismos sociais e da opressão. E reporta-se a Freire, que ressalta a capacidade do homem em reconhecer-se condicionado, mas não determinado.

A educação profissional apresenta mudanças, que surgem da luta e da mobilização da sociedade em redimensionar essa formação profissional, no sentido de assumir uma formação que vá além dos modelos mecanicistas e reprodutivistas, que vá sim, contemporizar uma perspectiva crítica em que os jovens, mediante um ensino médio integrado ao profissional, possam ter garantida uma formação integral politécnica, voltada para a ampliação da cidadania e para a real emancipação, definida como a cidadania plena e emancipada.

Defende-se, assim, uma formação integrada entre formação geral e profissional, numa perspectiva que atenda aos interesses da classe trabalhadora, em um projeto transformador, sustentado nos conceitos de politecnicidade, de emancipação e de compromisso com uma formação cidadã (SAVIANI, 2005).

O conceito de cidadania aqui apresentado é o resultado da reflexão de vários autores, inclusive já apresentados anteriormente. Sabe-se que cidadania sempre foi algo que esteve inteiramente ligado à classe dominante, aos privilegiados. Neste estudo, opta-se por tratar de uma cidadania plena e emancipada, ou seja, uma visão que sobrepõe a cidadania prescritiva de direitos e de deveres, voltada para os ditames normativos e legais previstos no estado de direito. E essa abordagem vai ao encontro de uma reflexão de Giddens, que afirma que a cidadania pode ser tanto uma ferramenta de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas, quanto uma alavanca de luta para os setores populares, aumentando suas reivindicações e contrapondo-se às diversas desigualdades sociais existentes.

Indo ao encontro das ideias de Freire, Arendt e Sen, cada um desses autores aponta um elemento comum - a valorização do ser humano. E, ainda, sinalizam para a importância de um projeto coletivo de sociedade, ou seja, um necessário entendimento de que a sociedade precisa ter um projeto em que as pessoas construam uma ética visando ao bem comum; dessa forma, visa-se à superação da ênfase no individualismo, na competitividade, no ter em detrimento do ser. E, ainda, a participação política e o envolvimento na luta a favor da construção de uma sociedade que supere o autoritarismo e a manipulação dos menos afortunados.

Nessa análise, é importante lembrar Freire (1989), pois, apesar dos determinismos sociais e econômicos, homens e mulheres podem superá-los, assumindo uma postura crítica e transformadora diante do mundo. Na visão do

autor, a escola, como instância formadora, precisa assumir-se como espaço de transformação, de superação das desigualdades e da ampliação de oportunidades. Ao pensar e discutir a educação e a formação, ressalta-se a importância da legitimidade da condição cidadã para todas as pessoas, independente de gênero, condição social, condição econômica, etnia etc. A noção de direitos e deveres em suas reflexões se traduz nos princípios da autonomia, da emancipação e da liberdade; sendo assim, homens e mulheres são seres inconclusos, estão em permanente movimento e procura. Nesse sentido, ele 'reinsiste' que formar é muito mais do que puramente treinar as pessoas no desempenho de destrezas (FREIRE, 2010).

Assim, percebe-se que, para assumir uma formação crítica e transformadora, é exigido dos sujeitos assumir no campo da formação a responsabilidade ética, a rigorosidade, "mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obedientemente aos interesses do lucro". (FREIRE, 2010, p. 14). E, ainda, destaca o compromisso da educação em condenar o cinismo presente nas relações de poder, na exploração da força de trabalho do ser humano; quando apresenta essa reflexão, ele se apoia na necessidade da busca por uma ética universal da natureza humana, como ponto essencial à convivência humana. E essa tem sido parte da lacuna observada nos dados analisados.

Ressalta-se, portanto, que a cidadania plena e emancipada emerge neste estudo com o intuito de desvelar o que foi nomeado de 'ampliação da cidadania'. Busca-se, assim, evidenciar uma discussão no sentido de entender cidadania além dos direitos substantivos básicos, mas como possibilidade de homens e mulheres conduzirem suas escolhas visando a um projeto coletivo permeado por uma ética universal de respeito à vida. O termo 'plena' remete à palavra 'totalidade', que traduz o rompimento com a fragmentação, sustenta-se numa perspectiva dialética em que a contradição faz parte da construção humana, ou seja, totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou um conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978). E o termo 'emancipada' se sustenta no princípio da liberdade, ou seja, um ser livre para efetivar escolhas que visem ao bem coletivo e, conseqüentemente, também a satisfação pessoal.



Nessa perspectiva, observa-se um delineamento do que é ser cidadão, e, neste estudo, faz-se a opção por um conceito que tenha uma base universal, alicerçada na consolidação do respeito à vida. Ser cidadão se traduz em assumir-se cidadão, é reconhecer-se como um sujeito histórico construindo a história, em forte contraposição ao ser objeto, sobre o qual incide a ação do sujeito. É assumir sua condição emancipada como protagonista de sua construção histórica, um ser político. Para Arendt, torna-se um grande desafio, pois “sustenta quase unanimemente que a liberdade começa onde os homens deixaram o âmbito da vida política, habituado pela maioria, e que ela não é experimentada em associação com outras pessoas, mas, sim, no relacionamento com o próprio eu [...]” (ARENDDT, 2011, p. 204). Com isso, a autora abre outra perspectiva de compreensão da liberdade em seu sentido eminentemente político e, conseqüentemente, de cidadania, e que pode ser definida como a ação de indivíduos que buscam, no âmbito do espaço público e da pluralidade, a realização da liberdade, e cujo valor político é possível apenas na esfera da pluralidade.

E, assim sendo, como cidadão pleno e emancipado, assume suas responsabilidades coletivamente, toma decisões, participa social e politicamente, luta pela justiça para si e para os outros, busca construir e consolidar a democracia participativa<sup>91</sup>, luta pela melhoria do planeta. Nos dados analisados, pouco se percebe do compromisso social das pessoas, os projetos de formação e o conteúdo dos discursos dos sujeitos ainda se restringem a uma racionalidade individualista voltada para o sucesso pessoal, fato que, diante do que foi exposto, fragiliza a construção de uma sociedade solidária, ecológica e igualitária.

O conceito de cidadania plena e emancipada, portanto, traduz uma concepção de homem e de educação como um processo contínuo, dinâmico, pelo qual as pessoas se constroem na relação com os outros, com o mundo e com os saberes acumulados de sua espécie e sua cultura. Como afirma Freire (1989, 2010), um projeto educativo transformador se compromete com a formação de um sujeito crítico e emancipado, e encaminha-se para a superação dos determinismos que alienam; e superar a alienação é o caminho para que se possa assumir-se cidadão.

---

<sup>91</sup> Se a política se realiza pela pluralidade, o poder político não pode ser a prerrogativa de um indivíduo que o detém, mas uma forma de agir e de aparecer do grupo e no grupo, destituída de sua aparente finalidade, que é a dominação. Ele se constituiu na capacidade de os homens atuarem em conjunto, resultado de um consenso derivado de muitos no curso comum da ação, e depende da força persuasória daqueles integram essa ação (ARENDDT, 2010).

### **6.2.1 Cidadania plena e emancipada: desafios da formação do Técnico em Agropecuária**

Este estudo mostra os complexos desafios da formação do Técnico em Agropecuária, para a construção de uma cidadania plena e emancipada. A cultura escolar, ao se assumir como espaço contraditório e condicionado, possibilita, no reconhecimento do contraditório, o trato com as diferenças e, ao perceber os condicionantes permite a construção de alternativas que amenizem as dificuldades. Numa sociedade em que prevalece a ideologia neoliberal, a educação, nessa concepção, passa a ser entendida como uma mercadoria a ser adquirida pelos consumidores, segundo as regras da livre iniciativa e concorrência. Por sua vez, o cidadão deixa de ser senhor de direitos e deveres instituídos no e pelo Estado, para se transformar em consumidor. O mercado é visto, então, como prerrogativa exclusiva e própria do capitalismo. E o Estado, como direito público e relação social, tenderia à democracia enquanto processo histórico; bem como a cidadania que representa o pleno acesso aos direitos civis instituídos, são, nesse contexto, vistos como entraves ao progresso econômico (SAVIANI, 2005).

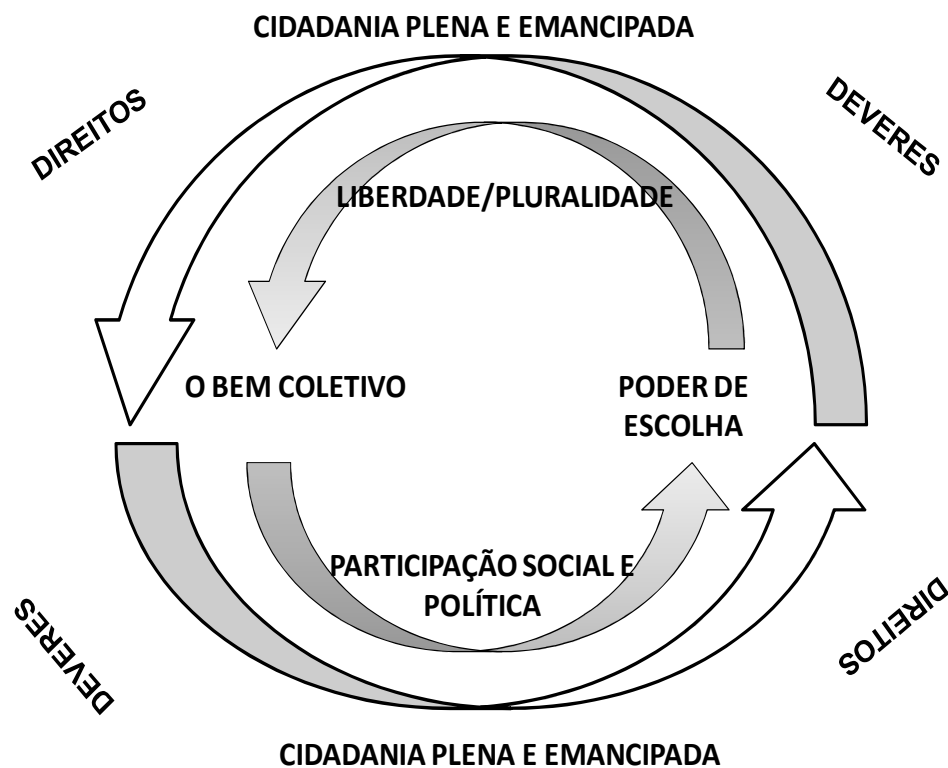
Sendo assim, o desafio de entender a formação do Técnico em Agropecuária no norte de Minas encaminha-se no sentido de que é possível pensar o mundo do trabalho, numa perspectiva mediadora, de troca entre sujeitos e grupos sociais. É possível pensá-la também como mediação entre sujeitos que se pautam pela troca solidária e não apenas pela concorrência e pela busca do lucro a qualquer custo. Concebe-se, assim, após a análise dos dados e do referencial teórico, que a alternativa se direciona para o desenvolvimento humano, na perspectiva da democracia integral e na legitimação da autonomia e da participação, possibilidades que resultam numa formação direcionada à construção de uma cidadania plena e emancipada.

Um projeto educativo transformador entende seu papel nessa construção (Freire, 2010), pois, dentro do espaço de formação, tem-se um espaço de luta. É essa nova cidadania ou o que aqui se entende por cidadania plena e emancipada, que proporrá avanços na relação educação e trabalho. Para uma cidadania plena e emancipada, o Estado é mais que um espaço de luta, é uma relação social em que se materializam as propostas. Uma educação, nessa perspectiva de emancipação e solidariedade, deverá estar atenta para valores que vão além da ‘formação para o

mercado' e para a competitividade e disputa no mercado de trabalho capitalista (SAVIANI, 2007).

O modelo analítico a seguir destaca a articulação entre pontos discursivos imprescindíveis à formação cidadã, conforme já exposto. A cidadania plena e emancipada se constitui como formação humana, e se coloca como condição precedente e básica aos homens e mulheres para o exercício da cidadania normativa e institucionalizada. Para ter garantido os direitos civis, sociais e políticos, requer que cada pessoa se perceba e se edifique como um ser livre e plural, com poder de escolha, participe social e politicamente, tendo como ponto norteador o bem coletivo. Direitos e deveres só se legitimam inteiramente, se as pessoas forem de fato cidadãos plenos e emancipados, e tal condição só se efetiva como um projeto social.

**FIGURA 15 - Modelo analítico para construção da cidadania plena e emancipada**



Fonte: Elaborado por Maria Aparecida Colares Mendes.

Com base nesse modelo, a educação ofertada nos institutos ainda não se propõe de fato transformadora. Para um projeto transformador, faz-se necessário instigar a crítica, a solidariedade e a postura dialógica. A hipótese de que a educação profissional em nível médio Técnico em Agropecuária favorece uma formação crítica e transformadora que resulta na ampliação da cidadania, foi parcialmente confirmada, quando se verifica o aumento de possibilidades que alunos e egressos apresentam, principalmente em relação à elevação da escolaridade e inserção no mundo do trabalho, porém em relação à autonomia e à participação não se confirmou; ainda há muito a se fazer. O curso Técnico em Agropecuária está em crise, uma crise identitária, segundo a qual há muitos docentes com pouca ou nenhuma experiência na docência, e a nova institucionalização dos IFs apresenta uma diversidade de cursos. Neste estudo, admite-se que a agropecuária continua a trazer as mazelas de sua história, ou seja, as marcas da dor e da exclusão. O que tem sustentado a matrícula no curso Técnico em Agropecuária é o fato de o curso ser integrado ao ensino médio e, ainda, ofertar o regime de internato.

Considera-se, após as análises, três ações como imprescindíveis: a primeira, o incentivo à construção de sua identidade e dos projetos de curso, de forma participativa, adotando uma perspectiva interdisciplinar, aliada à articulação ensino, pesquisa e extensão; a segunda, edificação de um currículo articulado de base unitária, em que a superação da dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, e que esta superação seja uma pauta de construção permanente e de estímulo à participação e à construção coletiva; e a terceira, tomando as discussões propostas por Saviani (2007) e Ramos (2010), que a educação integre as dimensões fundamentais da vida na práxis<sup>92</sup> social: o

---

<sup>92</sup> O conceito de 'Praxis' representa um elemento central da filosofia marxista. Exprime o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, tanto natural como social. Marx define a 'praxis', primeiramente, como atividade pratico-crítica. É a atividade humana por meio da qual se busca resolver o real concebido subjetivamente. O lugar da praxis é o processo histórico como resposta contínua à tirania das necessidades naturais e sociais. Marx define 'praxis' como encontro entre razão e história, isto é, o lugar da construção da humanidade como obra de uma vontade expressa racionalmente. Construção suscitada por um pensamento historicamente determinado, acolhido pela grande maioria por responder às necessidades manifestadas em um contexto (natural e social) marcado pela intervenção do homem e que se transforma por isso em instrumento de ação. Nesta definição, o conceito de 'Praxis' se aproxima do conceito 'teoria', sendo a primeira uma prática racional-transformadora e a segunda um pensamento historicizado e realístico. Marx também define 'praxis' como luta de classes, isto é, um instrumento motor da história da humanidade. A concepção de praxis como ação do gênero humano indiferenciado socialmente e transformador das condições naturais e sociais ao longo da história da humanidade, conjuga-se também com a concepção de praxis como oriunda da humanidade como sujeito histórico diferenciado por meio das classes sociais em suas relações conflitantes, na qual ocorre uma ação de supressão por parte de uma

'trabalho' como a realização humana inerente ao ser (sentido ontológico<sup>93</sup>) e prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a 'ciência' como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a 'cultura' como valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Essa educação deverá ocupar-se de processos de formação que levem em conta a necessidade de se empreender a reflexão e, conseqüentemente, a construção de uma nova ordem econômica que, ao mesmo tempo em que respeita e estimula a livre iniciativa das pessoas e dos grupos como potencial criador, busque reduzir os abusos do acúmulo do poder econômico. Para uma cidadania plena e emancipada, uma escola transformadora, nessa perspectiva, tem em vista racionalidades que entendem a nova ordem econômica e essa nova educação não mais como um processo limitado a uma perspectiva produtivista das relações sociais e de trabalho, mas como uma educação voltada para a transformação e pela luta contra as injustiças sociais.

E, assim, diante de todos os dados e documentos analisados, a formação do Técnico em Agropecuária indica uma nova configuração dessa formação, tendo as questões ambientais e a agricultura familiar como elementos de referência para a dinâmica produtiva, visando à Agroecologia. Nesse contexto, a elaboração de novas políticas educacionais para formação implica superar a dicotomia entre a formação profissional e a formação propedêutica. Torna-se, assim, essencial construir uma proposta educativa que leve em conta o surgimento de novas tecnologias, de novas formas de agir e produzir, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social,

---

delas das formas de organização social que a outra instaura. Esses conflitos entre as classes se exprimem na tensão constante que existe entre as forças produtivas, tendentes ao desenvolvimento e as relações de produção, tendentes a conservação. O conceito de 'praxis' recebe outras abordagens no âmbito da tradição marxista. Lukács define 'praxis' como a eliminação da indiferença da forma em relação ao conteúdo. Para o autor Marx teria desmistificado a lógica idealista da ideia, isto é, desenraizado socialmente o idealismo, e demonstrado que as classes subalternas são os sujeitos da história, em especial o proletariado. Assim, ter-se-ia estabelecido no pensamento uma nova lógica da totalidade, isto é, da unidade do objeto (realidade natural e social) que é posto e do sujeito (proletariado) que o põe. É a totalidade não como ideia que se faz espírito, mas como realidade do processo histórico. (Ver SAES, 1999).

<sup>93</sup> O sentido ontológico do trabalho - os homens transformam a natureza e se transformam na mesma medida. Isso porque os homens podem refletir acerca da sua forma de agir e porque se comunicam e sistematizam suas experiências sociais na forma de cultura, o que os diferencia, obviamente, dos animais. Dessa forma os homens fazem a 'história humana', isto é, transformam a realidade natural e social, conforme a época e o lugar. Esta transformação tem sempre como ponto de partida a herança material e cultural das gerações anteriores, de maneira a incorporar (e/ou reformular), a recusar ou a criar novas práticas e conceitos na medida em que avança o processo histórico. (Ver RAMOS, 2010).

científico, econômico e a preservação ambiental; visando ao desenvolvimento humano, à articulação de grupos locais, à equidade na distribuição de renda e à diminuição das diferenças sociais, com participação e organização das comunidades, contemplando, também, os movimentos sociais do campo.

E, para finalizar essas análises, ficam as palavras do egresso que atua como Técnico em Agropecuária, em que ressalta três pontos essenciais em sua formação:

Primeiro, a gente verifica que hoje nós temos vários colegas que trabalham em associações, em processo de organização de comunidade, não é o técnico em técnico por si só, o curso Técnico em Agropecuária é muito mais amplo do que a ciência da agricultura e da agropecuária. Toda essa formação de organizações populares, de organização de trabalhadores, de trabalho em conjunto de organização de pequenos produtores, até mesmo a organização empresarial, o Técnico em Agropecuária está lá. As vivências dos alunos das escolas, que normalmente tem internato, levam a uma maturidade muito grande na sua formação e um conhecimento de muitos colegas que tem vivências, experiências de vidas diferentes; segundo, se aprende os conceitos tecnológicos da agropecuária; e terceiro, as condições sociais de organização, esse pra mim é um dos pontos mais importantes que fizeram com que as pessoas que estão atuando no desenvolvimento do norte de Minas, quando falo de desenvolvimento, falo do desenvolvimento incluindo os processos de gestão, gestão da grande empresa, gestão da família, gestão das instâncias em que trabalham e, ainda, de organizar, de projetar, de analisar, de avaliar o processo, isso a escola nos ensinaram. Todos eram incentivados a fazer, a executar, a avaliar, então esse contexto do Técnico em Agropecuária ficou muito explícito, hoje você verifica se andar no norte de Minas, vai ver profissionais de agropecuária em várias áreas, e pode fazer a seguinte pergunta pra eles - o que valeu mais no seu curso? Eles vão falar, aproximadamente, isso que estou falando pra você - *experiência de vida*<sup>94</sup> - o ato do ensino da tecnologia da produção, o processo de organizar, o processo de conversar, o interagir entre as pessoas, o ouvir as pessoas (EgJAN2).

---

<sup>94</sup> Grifo meu.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculo. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta (FREIRE, 2000, p. 53-54).

As análises realizadas neste estudo referentes à formação do Técnico em Agropecuária considera-se que se estendem para outras formações. As racionalidades que permeiam as intenções e os interesses educativos influenciam a formação cidadã, aqui denominada de cidadania plena e emancipada e, conseqüentemente, refletem no desenvolvimento rural.

Ao buscar entender de que forma a educação profissional Técnica Agropecuária das instituições federais pesquisadas contribui para as transformações sociais, econômicas e culturais no norte de Minas, verificaram-se muitas contribuições, tanto na atuação direta dos egressos na área técnica, como as atuações indiretas em outras áreas profissionais. O norte de Minas se reconfigura com a implantação dessas instituições, ocorre melhoria no nível de escolaridade, nas técnicas de produções agrícolas, na melhoria da qualidade do gado leiteiro, no atendimento aos pequenos produtores rurais, na qualificação de profissionais para as grandes empresas do agronegócio, para as instituições públicas e para as organizações civis em relação às ações de pesquisa e de extensão rural.

Considera-se, pela maioria dos entrevistados que a organização curricular e metodológica da escola-fazenda atendia melhor a formação do Técnico em Agropecuária. Os alunos tinham uma faixa etária mais elevada, e toda a instituição tinha essa formação como único objetivo. Porém, é necessário ressaltar que, com a cefetização, essa realidade se transforma; o curso, que era único, passa a ser um dos cursos. Com essa ampliação, as escolas agrotécnicas se veem perdidas, em busca da nova identidade e, assim, quando começam a se estruturar, desestruturam-se com a nova institucionalização, ou seja, a criação dos institutos federais. Participar diretamente desse processo contribui para afirmar o quanto foi, e ainda é, um processo complexo e permeado por disputas de diversas naturezas. Dificuldades de gestão, culturais e sociais, em que os embates e os paradoxos se

efetivam cotidianamente ao longo de todo o processo de organização e de implantação do IFNMG.

Nesse novo contexto, o que tem assegurado a permanência do curso Técnico em Agropecuária é o fato de ele ser integrado ao ensino médio, como também de favorecer o acesso ao regime de internato. Essa consideração foi confirmada na análise dos dados e, ainda, pontuam que a baixa remuneração e a desvalorização da atividade técnica têm sido fatores de desmotivação. Há também uma pouca absorção desse profissional pelos órgãos públicos que atuam em áreas referentes a essa formação. Outro ponto diz respeito à política de verticalização, constante na lei de criação dos IFs, que amplia as possibilidades de elevação da escolaridade, mesmo sendo uma conquista legítima e democrática, contribui para que os técnicos migrem para outras atividades no mundo do trabalho.

Outra análise importante se refere ao currículo integrado. Muitos consideram a carga horária excessiva, há uma falta de entendimento do que é integração entre formação geral e formação específica. Neste estudo, considera-se inviável o curso integrado ao Técnico em Agropecuária ser ofertado em apenas três anos. Com o sério problema enfrentado com a baixa faixa etária dos alunos, defende-se a proposta de que, para atender a prática profissional e dar consistência e maturidade à formação, o ideal seria uma organização curricular de quatro anos, proposta que se acredita ser fortemente rejeitada, por uma grande maioria defender o aligeiramento da formação. Ainda se pode afirmar que a formação do formador é um ponto frágil, pois, no sistema escola-fazenda, o perfil docente era, em sua maioria, de professores também formados no curso técnico e com licenciatura em Ciências Agrárias. Atualmente o formador vem da graduação em bacharelados, sem formação pedagógica; são pesquisadores de áreas específicas e sem experiência na docência, o que, de certa forma, resulta numa abordagem mais academicista, comprometendo, segundo alguns entrevistados, as práticas de campo.

Portanto, não se pode negar que a educação profissional Técnica Agropecuária ofertada nessas instituições federais tem contribuído para a formação da cidadania plena e emancipada, porém requer que se amplie essa formação por rumos mais transformadores, no sentido de despertar para a importância dos projetos coletivos. Fica evidente que a formação ofertada provoca mudanças tecnológicas substanciais em todo o norte de Minas. Os egressos dessas escolas, em sua maioria, alcançam sucesso profissional, elevação de escolaridade e renda,



amplas possibilidades no mundo do trabalho. Apresentam uma larga leitura de mundo e todos os entrevistados, como egressos que usufruíram do regime de internato; são unânimes em reconhecer o quanto essa experiência os amadureceu intelectual, social e moralmente para enfrentarem e resolverem os problemas da vida e do mundo do trabalho.

Ressalta-se, assim, a importância em se ampliarem as discussões sobre essa formação. Este estudo possibilita uma reflexão e, ao mesmo tempo, uma necessária tomada de decisão e de posicionamento frente aos encaminhamentos para uma formação transformadora. Evidencia-se, assim, uma análise de pontos importantes - o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a indissociabilidade entre educação e prática social, a indissociabilidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, a superação da fragmentação, a autonomia das pessoas e da instituição.

Esses pontos requerem de todos os agentes envolvidos conhecimento conceitual, sensibilidade e compromisso com uma formação transformadora. O contexto de disputa existente ainda exige um longo caminho a ser percorrido e construído. Os IFs e seus *Campi* agrícolas têm-se mobilizado em busca de uma identidade, pois, além de buscar o entendimento desse conceito de formação profissional, faz-se necessário instituir a cultura da construção coletiva, da autonomia e da participação.

Daí, demonstrar o reconhecimento e o valor dessas instituições para o norte de Minas. A perda da oferta do curso médio integrado ao Técnico em Agropecuária pelo ICA-UFMG se configura como um prejuízo irreparável para essa região, porém, com a criação do IFNMG, esse dano se ameniza, por instituir mais dois *campi* agrícolas, Almenara e Arinos. Portanto, entende-se que o ICA-UFMG, ao promover a extinção desse curso, fere um elemento político fundamental - a razão de sua gênese -, além de possuir uma estrutura física e recursos humanos altamente qualificados; rompe com sua história e priva toda a sociedade nortemineira da oferta de um do curso médio integrado ao Técnico em Agropecuária. O que mais incomoda nessa descoberta é que a sociedade não tem ideia do que perdeu.

Historicamente apontam que essas Escolas, ao longo de sucessivas reformas educacionais, passaram a atender principalmente à classe média, o que não representa a realidade da maioria dos alunos internos dos *campi* Januária e

Salinas, inclusive por atenderem uma região extremamente carente. Porém, mesmo que isso se constituísse um elemento que demonstra sua elitização, redirecioná-las para formar também os filhos da classe trabalhadora e os trabalhadores adultos não significa, necessariamente, desorganizar toda a experiência pedagógica acumulada e o patrimônio que essas escolas hoje representam, construído justamente com os recursos pagos pela sociedade. Se hoje o mundo do trabalho demanda perfis profissionais cuja formação requer uma boa formação geral e específica, mais do que nunca o modelo de ensino desenvolvido pelos IFs pode ser tomado como um ponto de referência para ser aprimorado e democratizado. E se acredita que os IFs têm buscado fazer isso, principalmente em relação aos cursos integrados à formação profissional. E que se considera, aqui, a melhor proposta de formação em nível médio, pública e gratuita.

Ao referenciar as possibilidades apresentadas com este estudo, vale também, ressaltar que os processos democráticos precisam de financiamento, de gestores comprometidos com uma educação pública e gratuita de excelência. Profissionais formadores sobrecarregados de atividades nunca terão oportunidade de discutir e construir, coletiva e participativamente um projeto que de fato rompa com as concepções tecnicista e reprodutivista e, assim, teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construir seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem os paradoxos do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social.

O IFNMG tem como função social contribuir para a formação cidadã e, por meio da articulação ensino, pesquisa e extensão, promover o desenvolvimento sócio-econômico e sustentável. Para isso, faz-se necessária a construção da identidade institucional, pois os rumos democráticos da instituição requerem ampla discussão sobre suas opções; e esses rumos, só se concretizam por meio da efetivação e do fortalecimento da participação de todos. Nesse contexto, permeada por paradoxos, a formação do Técnico em Agropecuária se configura como um grande desafio, como protagonista da história dessas instituições e razão de suas existências. Hoje, apresentam-se como coadjuvantes perdidos na história, em busca de novos rumos. Que este estudo possa estimular essa busca.

Hannah Arendt define ou aborda a 'ação' como a condição da pluralidade. Ressalta que homens e mulheres são portadores de uma singularidade única, são

iguais na condição de humanos, mas radicalmente distintos e irrepetíveis; assim, o mundo e o entendimento de suas 'ações' se traduzem na paradoxal pluralidade de seres únicos. E, finalizando essas considerações, ressalta-se que as muitas ações aqui analisadas representam o início do muito que ainda pode ser questionado e estudado.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes 1998.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 9ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- ANTUNES, R. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2004, p. 35 – 44.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes. 2009.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Org.: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. Petrópolis: Vozes. 1999.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. (Org) HENRIQUES, R.; MARANGON, A; DELAMORA, M. e CHAMUSCA, A. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (**Secad/MEC**): Brasília, Fev. 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. **(Re) significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Documento final. Brasília-DF, abril de 2009.
- \_\_\_\_\_. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 21/12/1996. São Paulo: Saraiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)> Acesso em: 15 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Desenvolvimento Humano e IDH**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/home/>> Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de julho de 2004, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamente o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de abril de 1997, Seção 1, p. 7760.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia - ifet, no âmbito da rede federal de educação tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2007, p. 6.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de setembro de 1946, Seção 1, p. 6975.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973. Cria a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de julho de 1973, Seção 1, p. 6652.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975. Altera o Decreto nº 72.434, alterando o nome da COAGRI para Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de outubro de 1975, Seção 1, p. 13665.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Estabelece a Organização do Ensino Agrícola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de outubro de 1946, Seção 1, p. 12019.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942, Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de junho de 1946, Seção 1, p. 9163.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961, Seção 1, p. 11429.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da lei 8.948/94. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 de novembro de 2005, Edição Extra, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação

profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 71 de julho de 2008, Seção 1, p. 5.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2008, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.853, de 18 de dezembro de 1960. Cria a Escola Agrotécnica de Januária. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1960, Seção 1, p. 16179.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971, Seção 1, p. 6377.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera a Lei nº 5692/7. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 de outubro de 1982, Seção 1, p. 19539.

\_\_\_\_\_. Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 09 de dezembro de 1994, Seção 1, p. 18882.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22 - 24.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL MEC/SETEC. **Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal**. Brasília, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica - Técnico de Nível Médio**. Brasília, 2008c.

CANALI, H. H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**.

Disponível em:

<[http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete\\_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2012.

CARDOSO, M J. P. B; NETO, E. A. A. O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quê e para quem?. In: SOUSA, A. de A; OLIVEIRA, E. G. de (Orgs). **Educação profissional Análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev Saúde Pública**, v. 30, nº 3, p. 285-293, jun.1996.

CIAVATTA, M. Universidades tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)? p. 159-174. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLARES-MENDES, M. A. **Docência no ensino superior: uma construção permanente**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2004.

COLLINS, R. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. **American Sociological Review**, Vol. 36, No. 6. (Dec., 1971), p. 1002-1019. Disponível em: <[http://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/randall\\_collins\\_functional\\_and\\_conflict\\_theories\\_of\\_educational\\_stratification.pdf](http://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/randall_collins_functional_and_conflict_theories_of_educational_stratification.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2011.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Tradução Nair Fortes Abu-Merhy. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

COUTINHO, M<sup>a</sup> T. da C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos**. Belo Horizonte - MG: Editora Lê, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação & Sociedade: Estudos; v.10, n.2, 2000. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 15/11/2011.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais**. Universidade e Sociedade (ANDES), Brasília, v.18, p.108-115, 1999a.

DORE Soares, R. Questões da escola média brasileira: dualidade escolar, politecnia, polivalência e escola. **Teoria e Prática da Educação**. Maringá: Paraná, v.1, p.67 - 89, 1999b. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/>>. Acesso em 20 abr.2013.

DURKHEIM, É. **Evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FEITOSA, A. M. A; BARBOSA, R.S. Homem e Natureza nos Gerais de Minas. **Revista Educare ISEIB** - Montes Claros - MG V. 1, 2005.

Disponível em: <<http://www.iseib.edu.br/educare/images/minas-romulo.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

FLEURY, L. C.. **Cerrado para ser o quê?** : representações sociais e conflitos ambientais em torno do Parque Nacional das Emas, Goiás 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 41ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do capitalismo: perspectivas de final de século**. 9ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - out. 2005, p. 1087-1113.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2004, p. 61 – 74.

FURTADO, C. **Teoria e política do desenvolvimento**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **História das Idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1993.



GIDDENS, Anthony. Classe, soberania e cidadania. In: **O Estado-nação e a violência**. 2º volume de uma crítica contemporânea ao materialismo histórico. São Paulo: Edusp, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GRABOWSKI, G; RIBEIRO, J.A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. p. 271- 284. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Ed. 6ª. S. Paulo: Civilização Brasileira, 1998.

GRITTI, Silvana Maria. **Técnico em Agropecuária: servir a agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista**. 2007. 347f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, E. L. **A trajetória profissional dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG - Campus Januária**. 2011. 54 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ UFRRJ, Serópedica:RJ 2011. .

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados demográficos.2006. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_sintese/tabelas/territorio.htm](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/tabelas/territorio.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2011.

KALBERG, S. **Max Weber: uma introdução**. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Petropolis: Vozes, 1993.

KOLLER, C; SOBRAL, F. A construção da Identidade das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. p. 220 – 229. In: MOLL, J.e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KONDER, L. Marx e a Sociologia da Educação. In: **Sociologia para Educadores**. TURA, M.de L.R. (Org.). Rio de Janeiro: Quartet. 2004.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **As políticas de educação profissional:** uma reflexão necessária. p. 253-270. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2004, p. 61 – 74.

\_\_\_\_\_. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 30/04/2012.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, p. 15-39, Abril/2000.

LEITE, M. E; PEREIRA, A. M. **Metamorfose do espaço intra-urbano de Montes Claros/MG.** Montes Claros: Unimontes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, F. das C. S. O novo paradigma técnico-produtivo e a qualificação do trabalhador. In: SOUSA, A.de A; OLIVEIRA, E. G. de (Orgs). **Educação profissional Análise contextualizada.** Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, L. R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo, Cortez, 1989.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, p. 80-95, 2010.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MAZOYER, M; ROUDART, L. **História das agriculturas do mundo:** do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Editora UNESP; Brasília/ DF: NEAD, 2010.

MÓNICA, M. F. Correntes e controvérsias em sociologia da educação. **Revista Análise Social**, vo1. XIII (52), p. 989-1001, 1977. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223918210Y0tTF8hl3Fh61EN3.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2011.

MORAES, L. C. S. de. A formação profissional em nível técnico no contexto da política educacional dos anos 90 – compreendendo os seus impactos a partir dos sujeitos que a vivenciam. In: SOUSA, A.de A; OLIVEIRA, E. G. de (Orgs). **Educação profissional Análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

MOURA, D. H. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 58-79, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, p. 15-36, Abril/2002.

NOSELLA, P. Escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do capitalismo: perspectivas de final de século**. 9ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 166-188.

\_\_\_\_\_. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p.137-181.

\_\_\_\_\_. A Escola brasileira de final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. A modernização da produção e da escola no Brasil – O estigma da relação escravocrata. **Cadernos ANPEd**, nº 5, Porto Alegre, 1993.

\_\_\_\_\_. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, E. G de. Novos caminhos da educação profissional brasileira?. In: SOUSA, Antônia de Abreu e OLIVEIRA, Elenice Gomes de (Orgs). **Educação profissional Análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

PACHECO, M. E. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, M. E; MORIGI, V. **Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Editora Tekne, 2012.

PEREIRA, A. M. **Cidade Média e Região: O Significado de Montes Claros no Norte de Minas Gerais**. 2007. 347f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2007.

PETITAT, André. **Produção da Escola e Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Porto: Rés Editora, 1978.

PORTELA, J. L. Do modelo fordista às teorias da reestruturação produtiva: os impactos sobre a cidadania e a formação humana. In: SOUSA, A. de A; OLIVEIRA, E. G. de (Orgs). **Educação profissional Análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

RAMOS, C. A. Hannah Arendt e os elementos constitutivos de um conceito não liberal de cidadania. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 22, n. 30, p. 267-296, jan./jun. 2010 a.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. p. 42-57. In: MOLL, J.e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, nos dias 08 e 09 de maio de 2008, Disponível em: <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>. Acesso em 06 abr. 2013

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21 ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2010.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 23ª Ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1999.

SADER, E. **Gramsci: poder, política e partido**. São Paulo: Expressão popular, 2012.

SAES, D. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, v. 16. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma Interpretação Marxista Da evolução Do Estado No Brasil, in: COSTA, Silvio. **Formação e Concepções do Estado Brasileiro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

SAINT-PIERRE, H. L. **Max Weber: entre a paixão e a razão**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

SAVIANI, D. Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2005, p. 13 – 24.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12 n. 34, jan./abr. 2007, p. 152 – 165.

SEN, A. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVEIRA, G. S; SOUZA, E. G. de; PEREIRA, A. M. **As Pequenas Cidades do Norte de Minas Gerais: Uma Breve Discussão Sobre o Perfil Socioeconômico.** 5º Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão da Unimontes, set 2011. Disponível em: <<http://www.fepeg.unimontes.br/index.php/eventos/forum2011>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90:** regulação ou emancipação?. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Área de Concentração em Sociedade e Agricultura), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2003.

SOARES, M. B. **Linguagem e Escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001a.

SOUSA, A. de A. As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo. In: SOUSA, A de A; OLIVEIRA, E. G. de (Orgs). **Educação profissional Análise contextualizada.** Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

SOUZA, N. de J. de. **Desenvolvimento econômico.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **As possibilidades das Metodologias Informacionais nas práticas sociológicas: por um novo padrão de trabalho para os sociólogos do século XXI.** Sociologias, Porto Alegre, ano 3, nº 5, jan/jun 2001, p. 114-46.

VILELA, R. A. T. Max Weber – 1865/1920: entender o homem e desvelar o sentido da ação social. In: TURA, M. de L. R. (org). **Sociologia para educadores.** Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

YUS, R. **Educação Integral:** uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WEBER, M. **Economia e sociedade:** fundamentos da Sociologia Compreensiva. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 2009 (Vol. I).

\_\_\_\_\_. **Ciência e política:** duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2004.

\_\_\_\_\_. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conceitos básicos de sociologia.** São Paulo: Centauro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade:** fundamentos da Sociologia Compreensiva. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 1999 (Vol. II).

## APÊNDICE A - ROTEIROS PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DOS CAMPI JANUÁRIA E SALINAS

#### I IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Tempo de docência no curso técnico agropecuária:

Disciplina(s) que atua:

Já assumiu outras funções na instituição? Qual?

#### II QUESTÕES

<b>Roteiro semi estruturado</b>
Importância da formação oferecida no curso Técnico em Agropecuária
Sua atuação como formador e as mudanças na vida profissional dos jovens
As contribuições - pelos menos três
Descrição a formação ofertada aos discentes no curso técnico agropecuária
A proposta curricular desenvolvida no curso técnico Agropecuária
Atendimento a quais desafios enfrentados pelo mundo rural
As mudanças tecnológicas
Ampliação da cidadania
A participação <ul style="list-style-type: none"> <li>- permanência e evasão</li> <li>- atividades de extensão e pesquisa</li> <li>- movimentos estudantis</li> <li>- órgãos colegiados</li> </ul>
Os recursos <ul style="list-style-type: none"> <li>- humanos/formação dos professores</li> <li>- materiais (condições físicas)</li> </ul>

<p>Currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formação geral e específica</li> <li>- teoria/prática</li> </ul>
<p>Informação/Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eventos destinados a formação</li> <li>- Acesso à tecnologia de Informação (redes sociais)</li> </ul>
<p>Interação/Mediação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acesso e uso da tecnologia</li> <li>- estágios profissionais</li> <li>- atividades profissionais (mercado de trabalho)</li> </ul>
<p>Como os técnicos em Agropecuária formados nesta instituição contribuem para o desenvolvimento rural?</p>

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS/ICA - UFMG**

### **I IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Idade:

Tempo de docência no curso técnico agropecuária:

Disciplina(s) que atua:

Já assumiu outras funções na instituição? Qual?

### **II QUESTÕES**

<b>Roteiro semi estruturado</b>
Importância da formação oferecida no curso Técnico em Agropecuária
Sua atuação como formador e as mudanças na vida profissional dos jovens
As contribuições - pelos menos três
Descrição a formação ofertada aos discentes no curso técnico agropecuária
A proposta curricular desenvolvida no curso técnico Agropecuária

Atendimento a quais desafios enfrentados pelo mundo rural
As mudanças tecnológicas
Ampliação da cidadania
A participação <ul style="list-style-type: none"> <li>- permanência e evasão</li> <li>- atividades de extensão e pesquisa</li> <li>- movimentos estudantis</li> <li>- órgãos colegiados</li> </ul>
Os recursos <ul style="list-style-type: none"> <li>- humanos/formação dos professores</li> <li>- materiais (condições físicas)</li> </ul>
Currículo <ul style="list-style-type: none"> <li>- formação geral e específica</li> <li>- teoria/prática</li> </ul>
Informação/Comunicação <ul style="list-style-type: none"> <li>- eventos destinados a formação</li> <li>- Acesso à tecnologia de Informação (redes sociais)</li> </ul>
Interação/Mediação <ul style="list-style-type: none"> <li>- acesso e uso da tecnologia</li> <li>- estágios profissionais</li> <li>- atividades profissionais (mercado de trabalho)</li> </ul>
Como os técnicos em Agropecuária formados nesta instituição contribuem para o desenvolvimento rural?
O que representou para o Norte de Minas Gerais a extinção do curso Técnico em Agropecuária no Instituto de Ciências Agrárias/ICA – UFMG?



**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O EGRESSO**  
**(DOS CAMPI JANUÁRIA E SALINAS)**

**I IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Idade:

Escola que fez o curso técnico:

Curso técnico concluído:

Período de início:

Período de conclusão:

Atual formação:

Atuação profissional hoje:

**II QUESTÕES**

<b>Roteiro semi estruturado</b>
fatores o levaram a fazer um curso Técnico em Agropecuária
contribuições que esse curso provocou em sua vida profissional
descreva a formação recebida no curso técnico
A proposta curricular desenvolvida no curso Técnico em Agropecuária atende os desafios enfrentados pelo mundo rural
E as mudanças tecnológicas
Ampliação da cidadania
A participação <ul style="list-style-type: none"> <li>- permanência e evasão</li> <li>- atividades de extensão e pesquisa</li> <li>- movimentos estudantis</li> <li>- órgãos colegiados</li> </ul>
Os recursos <ul style="list-style-type: none"> <li>- humanos/formação dos professores</li> <li>- materiais (condições físicas)</li> </ul>
Currículo <ul style="list-style-type: none"> <li>- formação geral e específica</li> </ul>

- teoria/prática
Informação/Comunicação - eventos destinados a formação - Acesso à tecnologia de Informação (redes sociais)
Interação/Mediação - acesso e uso da tecnologia - estágios profissionais - atividades profissionais (mercado de trabalho)
Os técnicos em agropecuária contribuem para o desenvolvimento rural? De que forma?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O EGRESSO  
(DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS/ICA - UFMG)**

**I IDENTIFICAÇÃO:**

Nome:

Idade:

Escola que fez o curso técnico:

Curso técnico concluído:

Período de início:

Período de conclusão:

Atual formação:

Atuação profissional hoje:

**II QUESTÕES**

fatores o levaram a fazer um curso Técnico em Agropecuária
contribuições que esse curso provocou em sua vida profissional
descreva a formação recebida no curso técnico
A proposta curricular desenvolvida no curso Técnico em Agropecuária atende os

desafios enfrentados pelo mundo rural
E as mudanças tecnológicas
Ampliação da cidadania
A participação <ul style="list-style-type: none"> <li>- permanência e evasão</li> <li>- atividades de extensão e pesquisa</li> <li>- movimentos estudantis</li> <li>- órgãos colegiados</li> </ul>
Os recursos <ul style="list-style-type: none"> <li>- humanos/formação dos professores</li> <li>- materiais (condições físicas)</li> </ul>
Currículo <ul style="list-style-type: none"> <li>- formação geral e específica</li> <li>- teoria/prática</li> </ul>
Informação/Comunicação <ul style="list-style-type: none"> <li>- eventos destinados a formação</li> <li>- Acesso à tecnologia de Informação (redes sociais)</li> </ul>
Interação/Mediação <ul style="list-style-type: none"> <li>- acesso e uso da tecnologia</li> <li>- estágios profissionais</li> <li>- atividades profissionais (mercado de trabalho)</li> </ul>
Os técnicos em agropecuária contribuem para o desenvolvimento rural? De que forma?
O que representou para o Norte de Minas Gerais a extinção do curso Técnico em Agropecuária no Instituto de Ciências Agrárias/ICA – UFMG?

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL TEMÁTICO

### REUNIÃO PARA GRUPO FOCAL TEMÁTICO

(ALUNOS DO *CAMPUS* JANUÁRIA)

#### I IDENTIFICAÇÃO:

Instituição: *Campus* Januária

Número de participantes: 14

Idade média: 17 anos

Tempo previsto para a atividade: 50 min

#### II TEMA EM FOCO

**Tema:** Agropecuária, Cidadania e Desenvolvimento Rural

**Recursos:** filmadora, slides com imagens variadas referentes ao tema, crachás, papel ofício e caneta.

**Técnica:** em duplas eles escolherão duas imagens para cada tema que considerarem mais representativas, em seguida farão a análise e a exposição oral dos critérios que utilizaram para a escolha. As análises serão em relação às imagens referentes à agropecuária, a cidadania e ao Desenvolvimento Rural.

## APÊNDICE C – REUNIÃO DE ESCLARECIMENTO DO GRUPO FOCAL

Doutorado Interinstitucional em Desenvolvimento Rural – DINTER  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR - UFRGS

### REUNIÃO DE ESCLARECIMENTO

**Local:** *Campus* Januária

**Data:** 18/06/2012

**Objetivo:** Esclarecer os alunos do 3º ano do ensino médio do curso integrado em Agropecuária, internos no *Campus* Januária sobre a participação destes na pesquisa de doutorado, que busca analisar os *(Des) caminhos da educação profissional no norte de Minas Gerais* (título provisório), analisando a educação profissional Técnica Agropecuária frente às transformações sociais, econômicas e culturais regionais e às mudanças tecnológicas, em que será realizada uma sessão de grupo focal com 14 alunos.

#### Grupo Focal

O grupo focal tem sido empregado em pesquisas mercadológicas desde os anos de 1950 e, a partir dos anos de 1980, começaram a despertar o interesse dos pesquisadores em outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais. Pela crescente aplicação dessa técnica, inclusive em pesquisas acadêmicas, e por ter sido ainda pouco explorada na literatura científica, seria oportuno analisá-la como alternativa às técnicas de coleta de dados mais tradicionais, tais como questionários e entrevistas individuais.

A escolha dessa técnica deve-se à intenção em buscar maior interação com os jovens que estão cursando o curso médio integrado ao Técnico em Agropecuária, buscando assim, melhor esclarecer a confluência entre socialização e ampliação da cidadania. A técnica permite a coleta de dados em grupo, valorizando a interação entre seus componentes, o que enriquece os resultados. As sessões previstas para execução da técnica se efetivará por uma reunião temática: agropecuária, desenvolvimento rural e cidadania. Pela faixa etária dos alunos é importante que haja um tema relevante que promova e estimule o debate, o grupo focal poderá propiciar ao pesquisador um contato mais próximo com os jovens. Além

disso, o estímulo ao debate permitirá que eles façam suas colocações com espontaneidade e naturalidade e, que conseqüentemente, os tópicos de interesse para a pesquisa sejam discutidos de modo mais abrangente e profundo.

A coleta de dados por meio de grupo focal tem como um dos pontos fundamentais basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. “[...] As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar” (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 287).

A sessão de grupo focal, conforme já exposto, será estruturado por meio de sessões temáticas que instiguem os jovens participantes a opinarem e se envolverem nas discussões. Todo processo será gravado em vídeo.

### **TERMO DE COMPROMISSO**

A pesquisa “(Des) caminhos da educação profissional no Norte de Minas Gerais” (título provisório), desenvolvida pela professora Maria Aparecida Colares Mendes, tem procedência acadêmica e destina-se a elaboração de uma tese de doutorado, junto ao PGDR – Programa de Pós- Graduação em Desenvolvimento Rural, da Faculdade de Ciências Econômicas – UFRGS, sob orientação do Professor Doutor Ivaldo Gehlen.

Assim, conta-se com sua colaboração para responder a algumas perguntas, que serão gravadas em áudio. Salienta-se que depois de transcritas, as gravações serão destruídas, mantendo-se a guarda do material transcrito por cinco anos, a contar da publicação dos resultados da pesquisa.

A participação é livre, podendo desistir a qualquer momento, mesmo sem ter respondido algumas ou a todas as perguntas. Assegura-se que sua privacidade será preservada, portanto não haverá associações nominais com o teor das informações que irão compor o relatório de pesquisa e neste somente constarão informações devidamente validadas para o estudo. Além disso, todas as informações obtidas serão utilizadas somente para fins científicos e de acordo com os objetivos desse estudo.

Coloco-me à disposição para os esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários, mesmo após as sessões garante-se aos participantes o acesso aos resultados obtidos no final do estudo.

Atenciosamente.

Professora Maria Aparecida Colares Mendes

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL NA REUNIÃO DE ESCLARECIMENTO**

Doutorado Interinstitucional em Desenvolvimento Rural – DINTER  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Acordo firmado entre o IFNMG e a UFRGS

Prezado Estudante,

Conto com sua participação na pesquisa “(Des) caminhos da educação profissional no Norte de Minas Gerais” (título provisório), respondendo as perguntas a seguir. Desde já agradeço sua participação.

Professora Maria Aparecida Colares Mendes

- 1) Escreva os motivos que o levaram a escolher o curso Técnico em Agropecuária?
- 2) Quais as vantagens e as dificuldades em cursar este eixo profissional ?

Vantagens	Dificuldades

- 3) Que expectativa você tem após sua formação?
- 4) Quais possibilidades você acredita ter com a formação nesse curso?
- 5) Escreva a profissão e o nível de escolaridade dos seus pais.

PROFISSÃO	GRAU DE ESCOLARIDADE
Pai	
Mãe	



## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO TABULADO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

Doutorado Interinstitucional em Desenvolvimento Rural – DINTER  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR - UFRGS

### TABULAÇÃO

- 1) Escreva os motivos que o levaram a escolher o curso Técnico em Agropecuária?

MOTIVOS	QUANTITATIVO
Único motivo da escolha foi poder estudar no Instituto Federal	1,1, 1 (3)
Ter vaga no internato	1, 1, 1, 1, 1, 1, 1 (7)
Um irmão já havia cursado	1
Ensino médio de qualidade	1, 1, 1, 1 (4)
Interesse na área	1, 1, 1, 1,1, 1, 1, 1 (8)
Interesse dos pais	1, 1 (2)
Ser filho de produtores rurais	1, 1, 1, 1, 1 (5)

- 2) Quais as vantagens e as dificuldades em cursar esse eixo profissional?

VANTAGENS	QUANTITATIVO
- a escola promove ensino diferenciado (Ser uma instituição federal)	1,1,1, 1, 1 (5)
- a formação ofertada facilita a entrada na faculdade	1, 1,1, 1 (4)
- a formação ofertada facilita a entrada no mercado de trabalho	1, 1,1, 1,1,1, 1, 1,1, 1 (10)
- disponibiliza melhor condição de ensino-aprendizagem do que a escola estadual	1,1, 1,1 (4)
- contato com o mundo rural	1, 1, 1 (3)
- possibilidade de ajudar a família na produção rural	1, 1, 1, 1 (4)
- ter uma qualificação para o mercado de trabalho	1, 1, 1, 1,1, 1, 1,1,1 (9)
- mão de obra valorizada	1
- novas técnicas e práticas aprendidas	1,1,1, 1 (4)

DIFICULDADES	QUANTITATIVO
- ausência de aulas práticas	1, 1, 1, 1,1, (5)
- ênfase somente na teoria	1,
- currículo com muitas disciplinas e algumas muito complicadas	1,
- o curso integrado tem muitas disciplinas e se torna cansativo	1, 1 (2)
- professores pouco interessados e que ensinam mal	1,
- instalações precárias	1, 1,1, (3)

- ausência de parcerias para estágio	1
- falta de material para aulas práticas	1, 1, 1, 1, (4)
- carga horária pesada	1, 1, 1, 1, (4)
- capacidade de transmitir conhecimentos para o produtor rural	1,
- pouca carga horária da área técnica	1,
- poucas visitas técnicas	1,
- falta de apoio do setor pedagógico em relação aos estágios	1

3) Que expectativa você tem após sua formação?

EXPECTATIVAS	QUANTITATIVO
- cursar Agronomia	1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, (10)
- ter um emprego na área	1, 1, 1, 1, 1, 1 (6)
- ter um emprego	1, 1 (2)
- ingressar no curso superior (fora da área)	1, 1, 1, 1 (4)

4) Quais possibilidades você acredita ter com a formação nesta área?

POSSIBILIDADES	QUANTITATIVO
- ampla oferta de trabalho nessa área o que facilita a entrada no mercado de trabalho	1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1 (11)
- ter um emprego na área (caso não passe na faculdade)	1, 1 (2)
- ingressar num curso superior da área	1, 1, 1, 1, 1, 1, 1 (7)
- ter um bom conhecimento e trabalhar como agrônomo	1

5) Escreva a profissão e o nível de escolaridade dos seus pais.

PROFISSÃO	GRAU DE ESCOLARIDADE
<b>PAI</b>	
Desempregado (2)	Ensino fundamental incompleto
Aposentado (1)	Ensino fundamental incompleto
Produtor rural (4)	Ensino fundamental incompleto
Desconhecido (2)	
Policial (1)	Ensino médio completo
Comerciante (1)	Ensino fundamental completo
Reformador de sofá (1)	Ensino fundamental incompleto
Professor (1)	Ensino superior completo + especialização
PROFISSÃO	GRAU DE ESCOLARIDADE
<b>MÃE</b>	
Dona de casa (4)	Ensino fundamental incompleto
Auxiliar de enfermagem (1)	Ensino médio completo
Empregada doméstica (1)	Ensino fundamental incompleto
Artesã (1)	Ensino médio completo


Técnica em enfermagem (1)	Ensino médio completo
Caixa de supermercado (1)	Ensino fundamental completo
Auxiliar de serviços gerais (1)	Ensino médio completo
Professora (3)	Ensino superior completo + especialização

Obs: um aluno não informou a profissão e escolaridade dos pais.

## APÊNDICE F – SLIDES UTILIZADOS NA SESSÃO DO GRUPO FOCAL

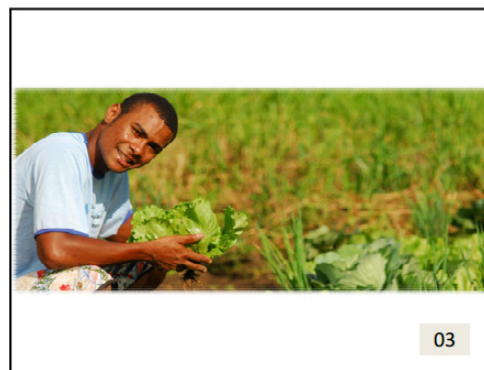


Pesquisa: (Des) caminhos da  
educação profissional  
Agropecuária no Norte de Minas  
Gerais

Professora Maria Aparecida Colares Mendes



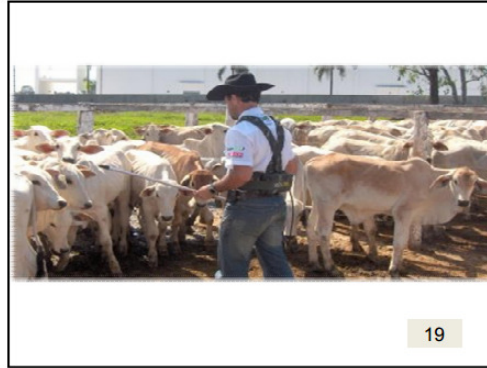
Sessão de grupo focal

Tema: “agropecuária,  
desenvolvimento rural e cidadania”











**APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO TABULADO CEDIDO POR GUIMARÃES (2011),  
EM RAZÃO DA PRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO PARA O MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NA UFRJ, DENOMINADA - A TRAJETÓRIA  
PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA  
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
NORTE DE MINAS GERAIS/IFNMG - CAMPUS JANUÁRIA**



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Mestrando: Everton Lopes Guimarães

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Lia Maria Teixeira Oliveira

Prezado(a) ex-aluno(a),

Eu, Everton Lopes Guimarães e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG (Ex CEFET), pelo presente instrumento, convidamos você a participar do nosso trabalho de Dissertação que iremos apresentar como requisito para conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola, oferecido pelo Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, respondendo a este questionário.

O objetivo deste questionário é coletar subsídios que possam embasar nosso trabalho, e na medida do possível, contribuir para a melhoria da qualidade do Curso Técnico Agropecuário, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG – Campus Januária.

O preenchimento das questões será de enorme valia para o projeto intitulado “A trajetória profissional dos egressos do IFNMG – Campus Januária”, para isso procure ser o mais sincero possível.

Para a devolução deste questionário, estamos encaminhando, em anexo, envelope selado, você só precisará entregar numa agência dos correios ou colocar numa caixa do correio em sua cidade.



Na certeza de poder contar com sua imprescindível colaboração, antecipamos nossos agradecimentos.

*Prof. Everton Lopes Guimarães*

### QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO

- 1) Em que ano conclui o Curso Técnico Agropecuário? \_\_\_\_\_
- 2) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
- 3) Atualmente qual a sua situação quanto à vida profissional?  
( ) trabalhando (vá para 4)  
( ) trabalhando e estudando (vá para 4)  
( ) apenas estudando (vá para 14)  
( ) não esta trabalhando nem estudando ( vá para 14)
- 4) A sua principal atividade de trabalho está relacionada com a área em que se formou?  
( ) sim, totalmente (vá para 6)  
( ) sim, parcialmente (vá para 6)  
( ) não (vá para 5)
- 5) Por qual motivo você está atuando fora da área de sua formação técnica?  
( ) não encontrou trabalho na área de formação  
( ) salário não compensador  
( ) exigência de experiência profissional  
( ) oferta de trabalho fora do meu atual domicílio  
( ) minha formação profissional está fora das exigências de mercado  
( ) não tenho vocação para trabalhar nesta área  
( ) outro motivo: \_\_\_\_\_
- 6) Qual a sua principal área de atuação?  
( ) agroindústria  
( ) comércio  
( ) educação  
( ) agricultura  
( ) pecuária  
( ) outra área: \_\_\_\_\_
- 7) Como se sente em relação a sua atividade profissional?  
( ) muito satisfeito  
( ) satisfeito  
( ) neutro  
( ) insatisfeito  
( ) muito insatisfeito
- 8) Que tipo de vínculo empregatício você tem?  
( ) empregado com carteira assinada

- empregado sem carteira assinada
- empregado público concursado
- empregado em contrato temporário
- autônomo/prestador de serviço
- proprietário de empresa ou comércio
- estagiário
- desempregado

09) Qual o principal tipo de atividade que você exerce no seu trabalho atual?

- atividade técnica
- atividade administrativa
- atividade gerencial
- atividade comercial
- outra atividade: \_\_\_\_\_

10) Onde está localizado o seu trabalho atual?

- no município em que realizou o curso técnico
- com distância de até 100 km em que realizou o curso técnico
- com distância de 100 à 200 km em que realizou o curso técnico
- com distância superior à 200 Km em que realizou o curso técnico

11) A sua remuneração mensal hoje se enquadra em qual faixa:

- até 1 salário mínimo
- entre 1 e 2 salários mínimos
- entre 2 e 3 salários mínimos
- entre 3 e 5 salários mínimos
- entre 5 e 7 salários mínimos
- entre 7 e 10 salários mínimos
- acima de 10 salários mínimos

12) Quanto tempo trabalha na área técnica em que se formou?

- menos de um ano
- entre 1 a 2 anos
- entre 2 a 3 anos
- entre 3 a 5 anos
- mais de 5 anos
- nunca trabalhou na área técnica

13) Em sua opinião os conteúdos estudados durante a realização do Curso Técnico em Agropecuária,

- sempre foram adequados com as exigências do trabalho
- nem sempre foram adequados com as exigências do trabalho
- quase nunca foram adequados com as exigências do trabalho
- nunca foram adequados com as exigências do trabalho

14) Na região em que você vive como são as ofertas profissionais para o Técnico Agropecuário?

- há muitas ofertas de emprego
- há algumas ofertas de emprego
- há poucas ofertas de emprego

- há pouquíssimas ofertas de emprego  
 praticamente não há ofertas de emprego
- 15) Em sua opinião, como o mercado remunera os Técnicos Agropecuários?  
 melhor que outras áreas técnicas  
 equivalente as outras áreas técnicas  
 de forma pior que as outras áreas técnicas  
 não sabe
- 16) Após a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária você:  
 já concluí um curso superior. Qual \_\_\_\_\_  
 estou cursando curso superior. Qual \_\_\_\_\_  
 estou me preparando para tentar um curso superior. Qual \_\_\_\_\_  
 outra situação. \_\_\_\_\_
- 17) Como você avalia o IFNMG – *Campus* Januária quanto a sua função social ?  
 ótimo  
 Bom  
 regular  
 ruim  
 péssimo
- 18) Comente sobre a sua trajetória profissional relacionada à formação obtida no IFNMG – *Campus* Januária.
- 19) Como você avalia a formação profissional obtida nas disciplinas ligadas à agropecuária no Curso Técnico obtido no IFNMG – *Campus* Januária?  
 ótimo  
 bom  
 regular  
 ruim  
 péssimo
- 20) Faça comentários e/ou sugestões no que diz respeito às áreas de conhecimento profissionalizantes no curso técnico em agropecuária:
- 21) Em sua percepção a formação obtida nas disciplinas ligadas à educação básica (química, física, português, matemática, biologia, inglês....) no curso de técnico em agropecuária cumpriram com a função de socialização para uma profissão no setor primário.
- 22) Quanto a continuidade de seus estudos, você se mantém atualizado? Comente a forma que mais utiliza ou entende que seja melhor para dar continuidade aos estudos de atualização.

MUITO OBRIGADO PELA ATENÇÃO.  
A SUA OPINIÃO FOI MUITO IMPORTANTE PARA NÓS!

## **APÊNDICE H – EXEMPLO DE RELATÓRIO EMITIDO PELO NVIVO 8.0 – PARTE DO TREE NODES PARTICIPAÇÃO**

<Internals\entrevistas\Adalcino> - § 2 references coded [6,84% Coverage]

Reference 1 - 2,28% Coverage

E quanto a ampliação da cidadania dentro da proposta que é ofertada pelo campus? Você acha que essa ampliação tem sido contemplada por meio da participação dos alunos?

Do meu ponto de vista sim, uma vez que nos procuramos desenvolver o aluno o senso de participação. Queremos um aluno cada vez mais participativo não só na comunidade interna, mas na sociedade como um todo.

Reference 2 - 4,56% Coverage

E a questão dos movimentos estudantis, qual a participação deles nesses movimentos internos?

Tem a participação dos alunos e sempre foi instituído. No passado até mais porque a administração da escola forçava o aluno a se organizar a ter um grêmio estudantil, mas com o início dos cursos superiores e criação dos diretórios acadêmicos isso despertou o aluno do ensino médio a necessidade de se organizar e hoje temos um grêmio estudantil muito atuante dentro da escola.

E os órgão colegiados eles participam?

Participam de todos e toda comissão que vai tratar de assuntos relacionados aos alunos eles estão presentes. Nós temos incentivado a participação dos alunos em todos esses eventos em condições que definem o seu dia a dia dentro da escola.

<Internals\entrevistas\Cláudio> - § 1 reference coded [2,56% Coverage]

Reference 1 - 2,56% Coverage

E a participação desses alunos do técnico nos órgãos colegiados?

Também estamos em processo de reorganização dos órgãos colegiado e essa participação tem que ser garantida. O aluno é a razão da existência da escola e a garantia da sua participação tem que ser garantida. Essa representação tem que estar posta e funcionando, é assim que a escola consegue resolver seus problemas.

<Internals\entrevistas\Dalton Rocha> - § 1 reference coded [2,93% Coverage]

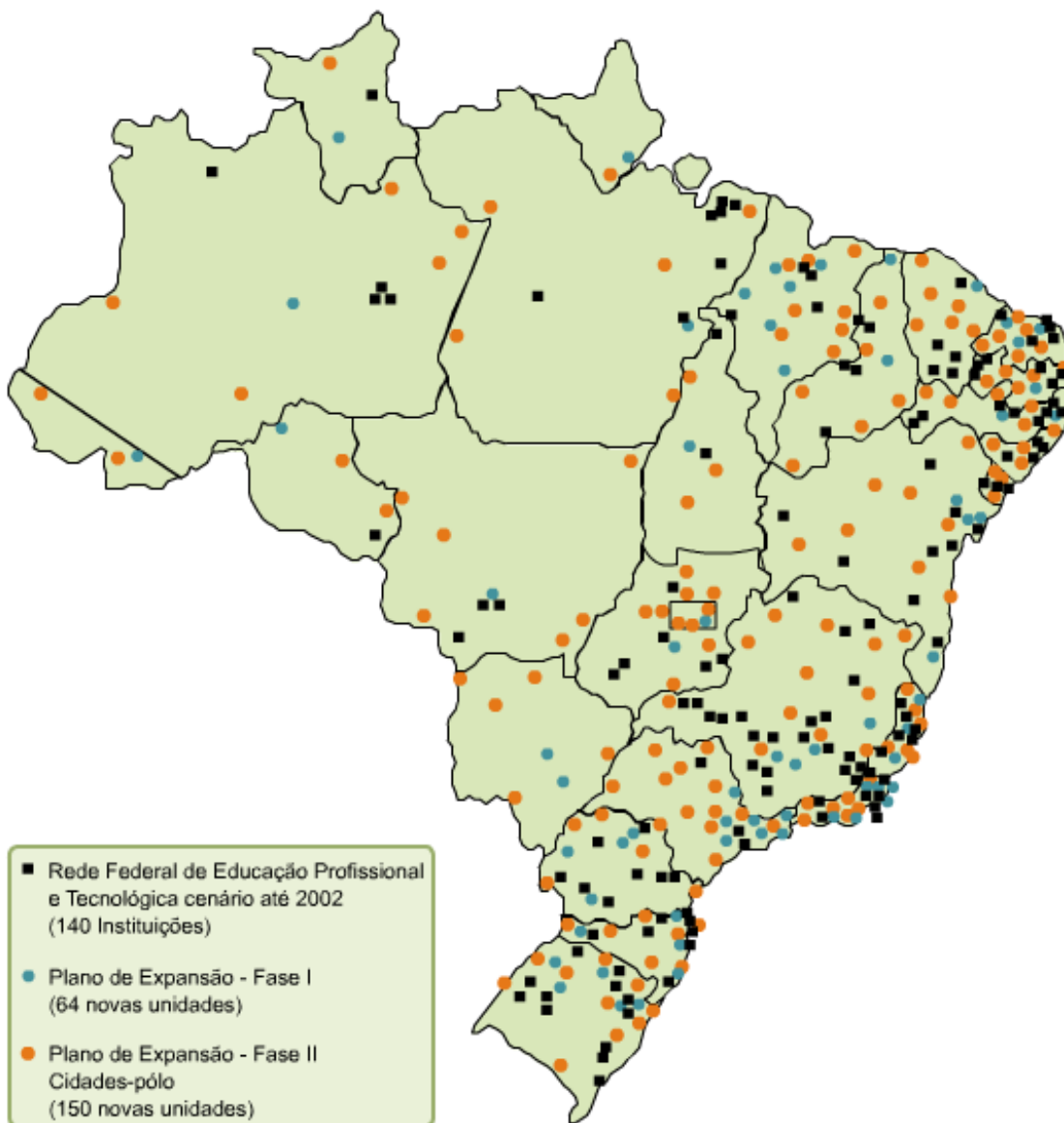
Reference 1 - 2,93% Coverage

E profissionalmente, essa convivência que eu tive na durante o curso me abriu bastantes horizontes, é no convívio né com pessoas acho que me ajudou bastante na faculdade nesse ponto de não só na formação básica que eu tive aqui como também na pessoal de desenvolvimento, dos colegas do envolvimento de

movimentos escolares né, dentro da faculdade, participação, é na, visão esportiva que a gente tinha também né, que era muito, é bem característico das escolas agropecuárias, essa parte esportiva de educação física completamente diferente dessa que a gente verifica ai hoje, né.

## ANEXO A – EXPANSÃO DA REDE FEDERAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (MAPA DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL NO BRASIL)

FIGURA 1 – Expansão da Rede Federal EPT (Mapa da Expansão da Rede Federal no Brasil)



Fonte: Arquivos do IFNMG