



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA TRAJETÓRIA PESSOAL E
PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – UM
ESTUDO DE CASO DO IFSULDEMINAS – CAMPUS MACHADO**

Ana Lúcia Silvestre

Brasília, 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA TRAJETÓRIA PESSOAL E
PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – UM
ESTUDO DE CASO DO IFSULDEMINAS – CAMPUS MACHADO**

Ana Lúcia Silvestre

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração – Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Olgamir Francisco de Carvalho.

Brasília, 2010

ANA LUCIA SILVESTRE

**A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA TRAJETÓRIA PESSOAL E
PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – UM
ESTUDO DE CASO DO IFSULDEMINAS – CAMPUS MACHADO**

Dissertação defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Prof^a. Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho - Orientadora
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Dantas Soares - Examinadora
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof. Dr. Bernardo Kipnis - Examinador
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Remi Castioni – Examinador (Suplente)
Universidade de Brasília - UnB

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Roberto (*in memorian*) e Niltes, pelo amor, dedicação e esforço para que eu chegasse onde cheguei.

Aos meus avós, Manuela e Zulmiro (*in memorian*), pelo carinho e pelas boas lembranças que auxiliaram na construção do que hoje sou.

Ao meu filho Pedro, maior presente que a vida me proporcionou.

Ao meu marido, Sérgio Pedini, sempre presente, pelo estímulo constante e apoio incondicional ao desafio de trilhar esta caminhada.

Aos queridos Carlos Henrique, Gustavo, Fábio, Ivânia, Luiz Henrique, Silvana, Tia Nilce e Tio Joaquim Pio, pela alegria e leveza que proporcionaram na minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas colaboraram para que este trabalho pudesse ser concretizado, mas em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela vida e pelas oportunidades que tem colocado no meu caminho.

À minha orientadora, Professora. Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho, que nesta jornada foi muito mais que uma orientadora, foi a pessoa que acreditou, mesmo nos momentos mais difíceis, que seria possível continuar e concluir meu caminho. Agradeço-a por compartilhar seu conhecimento e com muita generosidade me apontar os caminhos para o amadurecimento deste trabalho. Obrigada por fazer parte desta jornada.

À Professora Dr^a Ana Maria Dantas Soares, que gentilmente aceitou participar desta banca, o que muito me honrou. Sua dedicação e contribuições ao ensino técnico agropecuário eu já conhecia através dos trabalhos publicados. Obrigada por me ajudar a enxergar além do que eu via, e assim, descobrir infinitas possibilidades.

Agradeço ao Professor Doutor Bernardo Kipnis pela dedicação e por tudo o que representa para o Projeto Gestor, pelos conhecimentos compartilhados ao longo do curso, pelas sábias e pertinentes observações durante a qualificação do projeto de pesquisa, e pelo apoio durante toda caminhada.

Agradeço ao Osmar, pela dedicação, profissionalismo e incansável apoio que seguramente facilitou a jornada de todos os alunos do Projeto Gestor.

Aos colegas mestrandos do Projeto Gestor, pelas horas compartilhadas, pelo companheirismo e solidariedade exercidos à distancia e sentidos tão próximo.

Ao Instituto Federal do Sul de Minas, em especial ao Campus Machado, pelo grande apoio durante a realização de todo o curso de mestrado.

Aos servidores do IFSULMINAS, especialmente Alex (CIEC), Maria e Dani (Biblioteca), Meirinha, Vanda, Vânia, e Mário Romeu (Secretaria Escolar), Sérgio Santana (CGAE), Manu e Ademar, que não mediram esforços em atender minhas tantas solicitações.

Aos Diretores Gerais da EAFM, e aos egressos do Curso Técnico em Agropecuária que, aceitando meu convite para as entrevistas, contribuíram para a realização deste estudo.

A todos os meus amigos, que colaboraram, acreditaram, e incentivaram para que eu pudesse concretizar esse grande sonho, especialmente a Matilde, com a qual ao longo desta jornada compartilhei as alegrias e angústias. Ao Pastor Toninho, e demais amigos pelo carinho e amparo espiritual.

A minha família, sempre presente em todos os momentos, dando-me forças para realização deste e de tantos outros sonhos, e aos que também fazem parte da minha vida, Ana Pedini, Lídia, Sílvio, Íris, Thiago, Anninha, Thaís, Paulinha, e Lucas.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho os meus agradecimentos.

*"A mente que se abre a uma nova idéia, jamais
voltará ao seu tamanho original".*

Albert Einstein

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar a formação profissional ofertada pela Escola Agrotécnica Federal de Machado/EAFM, atual campus Machado do Instituto Federal do Sul de Minas/IFSULDEMINAS, e a sua influência, à luz da percepção do egresso do curso Técnico em Agropecuária, na trajetória pessoal e profissional desses. O estudo parte de uma reflexão sobre a permanência do egresso em áreas correlatas ou não correlatas à sua de formação técnica, que da visão instrumental poderia significar insucesso da escola. Por outro lado, esse resultado pode significar, também, numa ótica crítica, o sucesso da educação ofertada, a partir dos efeitos da educação integral, cujas consequências para o egresso iriam além do restrito ou proposto apenas pela sua formação técnica. O referencial teórico contemplou uma abordagem sobre as transformações políticas, econômicas e sociais que nortearam a história do ensino agropecuário e a sua relação com a formação de profissionais para o campo. Em seguida, o estudo abordou as concepções acerca da trajetória histórica e das principais políticas públicas para a educação profissional brasileira, bem como uma caracterização da EAFM, suas atribuições, história, transformações e influências. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, constituindo-se em um estudo de caso. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. O estudo contou com vinte interlocutores, sendo quatro gestores, e dezesseis egressos. Os principais resultados revelam a importância da EAFM na vida dos seus egressos e apontam que esta influência se dá principalmente em função do modelo pedagógico adotado, do Sistema Escola-Fazenda e do regime de internato. O estudo aponta, ainda, que as Instituições que promovem a educação para o campo necessitam adequar-se às novas demandas exigidas pelo mundo rural em pleno processo de transformação.

Palavras-chave: Educação profissional – Ensino agrícola – Egressos – Formação profissional

ABSTRACT

This study investigated the professional education offered by the *Escola Agrotécnica Federal de Machado/EAFM*, current Campus of the *Instituto Federal do Sul de Minas/IFSULDEMINAS* and its influence concerning the agriculture technical course egress's perception in his personal and professional way. The study begins with a reflection about the egress's permanence in areas related or unrelated to his technical training, which from the instrumental view could mean the school failure. However, it could also mean, in a critical perspective, the success of the offered education, concerning the effects of a comprehensive education, whose impact would go beyond the restricted or proposed for the egress's technical training. The theoretical approach contemplated the political, economic and social questions that guided the agricultural education history and its relation to the rural handiwork formation. In sequence the study contemplates the conceptions and historical route of the main Brazilian professional education public policies and the EAFM's characterization, its mission, history, changes and influences. The methodology used was the qualitative research from interpretive nature, being transformed into a case study. The techniques used for data collection were document analysis and semi-structured interview. The study included twenty partners (four managers and sixteen graduates). The main results show the EAFM's importance on the graduates lives and suggest that this influence is mainly linked to the farm school system, the pedagogical model, and the boarding school system. This study indicates that the institutions that provide rural education need to fit to the new demands required by the rural world in the transformation process.

Keywords: Professional education– Agricultural education – employment - vocation training

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABCAR** - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
ATARGS - Associação dos Técnicos Agrícolas do Estado do Rio Grande do Sul
ATR - Associação dos Técnicos Rurais do Rio Grande do Sul
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAI - Complexo Agroindustrial
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
COAGRI - Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
CONCEFET – Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDAF – Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais
CONDETUF - Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONEAF - Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais,
CONEAF – Conselho Nacional do Ensino Agrícola Federal
CONIF – Conselho Nacional das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
COOP - Cooperativa Escola Agrícola
DEA - Diretoria de Ensino Agrícola
DEM – Departamento de Ensino Médio
ETA - Escola Técnica de Agricultura
EUA – Estados Unidos da América
FADEMA – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado
FENATA - Federação Nacional dos Técnicos Agrícolas
FJP - Fundação João Pinheiro
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IIBA - Instituto Baiano de Agricultura
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP - Laboratório de Práticas e Produção
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PAO - Programa Agrícola Orientado
PDEA – Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA População Economicamente Ativa
PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego
PIB – Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PRN – Partido Republicano Mineiro
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (Jovens e Adultos)
PROEP Programa de Expansão da Educação Profissional

PRP – Partido Republicano Paulista
PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980-1985
REP - Reforma da Educação Profissional
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEF – Sistema Escola Fazenda
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG - Secretaria de Ensino de 2º Grau
TJMG - Tribunal de Justiça de Minas Gerais
UDN – União Democrática Nacional
UEP - Unidades Educativas de Produção
USAID – United States Agency for International Development

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: EAF Machado: influências e consequências

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Brasil – Exportações de Mercadorias

TABELA 2. Evolução da utilização de produtos industrializados na agricultura (Brasil). 1960/85.

TABELA 3 - COAGRI – Acordos Internacionais – Recursos Aplicados

TABELA 4 – COAGRI – Aquisição de Equipamentos – Recursos Aplicados

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTO	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	ix
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE TABELAS	xi
INTRODUÇÃO	15
1. Problema	17
1.1. Delimitação do Problema	17
1.2. Objetivos	17
1.2.1. Objetivo Geral:	17
1.2.2. Objetivos Específicos	17
CAPÍTULO I – PANORAMA GERAL DO SETOR AGROPECUÁRIO E POLÍTICO NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	19
1.1 Da Colonização Portuguesa aos Patronatos Agrícolas: a agricultura determinando o poder	20
1.2. A República Velha e as transformações na base estrutural da sociedade brasileira	30
1.3. De Vargas à Revolução Verde: A estruturação do Capitalismo Industrial	33
1.4. Da COAGRI ao CONIF: O ensino agrícola à mercê do Estado e dos setores econômicos	42
1.5. O novo “mundo rural” e o papel da educação profissional	46
1.6. Mercado de trabalho para o Técnico em Agropecuária: expansão ou retração?	49
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	53
2.1. Trajetória da Educação Profissional no Brasil: Um Breve Histórico	53
2.2. Qualidade de ensino e o “efeito-escola” da educação profissional	62
2.2.1. Escolas de prestígio: a escola bem vista pela sociedade	67
2.3. Modelo pedagógico: adaptação às Mudanças no Mundo do Trabalho	68
2.4. Sistema Escola-Fazenda: a prática e suas críticas	71
2.5. A Política do Ensino Agrícola na Era COAGRI	76
2.5.1 Relação entre a COAGRI e as Escolas Agrotécnicas	80
2.6. Modelo de Competência: a nova formação para o mercado	84
CAPÍTULO III – CONTEXTO REGIONAL DO IFSULDEMINAS – CAMPUS MACHADO	89
3.1. Caracterização Socioeconômica do Sul de Minas Gerais	89
3.2. O Sul de Minas e as suas potencialidades de geração de trabalho e renda	93
3.3. Campus Machado - História e Influências, da criação aos dias atuais	94
3.3.1 Da concepção à Instalação: os bastidores da história	94
3.3.2 Da Escola de Iniciação Agrícola aos dias atuais	97
	102
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS TÉCNICOS - METODOLOGIA	
4.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa	104

4.1.1 Análise documental	104
4.1.2 Entrevista semiestruturada	105
4.2. Procedimentos de análise e interpretação dos dados	107
CAPÍTULO V - A EAF MACHADO – TRAJETÓRIA HISTÓRICA E	109
PERSONAGENS	
4.1 EAF Machado: Influências políticas em sua administração e práticas pedagógicas	109
4.2 Perfil dos estudantes da EAF Machado: influências e motivações	126
4.3 Formação profissional: influência sobre a vida pessoal e profissional	138
4.3.1 – EAF Machado: escola de prestígio versus escola correcional	138
4.3.2 – EAF Machado: Modelo Pedagógico	144
4.4 Trajetória pós-técnico: fatores que influenciaram para atuação ou não na área agrícola	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	178

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa trazer à tona uma reflexão sobre os efeitos da formação ofertada pela Escola Agrotécnica Federal de Machado, atual campus Machado do Instituto Federal do Sul de Minas, na trajetória pessoal e profissional dos seus egressos do curso Técnico em Agropecuária.

A inquietação que motivou este estudo partiu de um encontro de ex-alunos promovido por ocasião da comemoração dos 50 anos da EAF Machado (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – campus Machado), momento em que vários egressos falaram sobre suas histórias de vida. Na oportunidade foi observado que alguns egressos do curso Técnico em Agropecuária, apesar da formação profissional, não atuam mais na sua área de formação técnica, tendo migrado para diversas outras áreas de atuação. Assim, ao analisarmos os efeitos da formação técnica profissional ofertada, a partir do critério da inserção ou não no mundo do trabalho, nos deparamos com dois grupos: o primeiro, com egressos atuando na área da formação técnica ou áreas correlatas, e o segundo, com egressos atuando em áreas completamente distintas da sua formação técnica. Esse fato suscitou indagações sobre a relação entre o sucesso profissional de um egresso e sua inserção ou não na carreira ligada à sua formação.

Carvalho (2003), ao analisar o sentido da qualificação para os diferentes atores sociais, afirma “que a educação profissional tanto pode ser vista de uma ótica instrumental, e, portanto, atrelada às demandas do mercado, como pode ser vista de uma ótica crítica e, por conseguinte, instrumento de construção da cidadania efetiva”.

Neste sentido, da perspectiva aqui analisada, a inserção de alunos em áreas correlatas ou não correlatas à formação técnica, que da visão instrumental poderia significar insucesso da escola, pode, por outro lado, significar também, numa ótica crítica, o sucesso da educação ofertada, com os efeitos da educação integral, cujas consequências para o egresso iriam além do restrito ou proposto pela sua formação técnica.

Segundo o Documento Final de (Re)Significação do Ensino Agrícola da Rede Federal (2008), as transformações ocorridas nesta modalidade de ensino denotam suas políticas atreladas a perspectivas de qualificar os filhos de agricultores e os desvalidos da sorte. Outra vertente dessas transformações diz respeito ao desaceleramento do êxodo rural e à promoção da extensão rural (nas décadas de

1960 e 1970), orientada para a Revolução Verde e direcionada para a grande produção, favorável aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos internacionais. Assim, os objetivos do ensino agrícola profissional estiveram sempre voltados ao desenvolvimento deste segmento econômico.

Neste sentido, se analisarmos a trajetória do ensino agrícola a partir da hipótese de que o sucesso desta modalidade de oferta de ensino profissionalizante está voltado para o desenvolvimento deste segmento econômico, e se efetivaria com a manutenção do homem no campo ou com a inserção dos egressos no mercado de trabalho, questiona-se novamente a influência desta educação.

Com isso, evocam-se discussões sobre o tipo de influência que a formação ofertada pela escola vem provocando em seus egressos, motivando, conseqüentemente, uma reflexão mais profunda sobre o papel da educação profissional em suas vidas. Neste caso, a formação “técnica profissional” cumpriu realmente seu papel em conformidade com a política pública implementada à época, ou o investimento do Estado na oferta desta formação perdeu o seu valor?

Nesta perspectiva, a investigação proposta neste estudo permite uma análise da realidade, visando desvendar os significados da formação profissional oferecida pela rede federal, tendo em vista os objetivos que a literatura nos apresenta através dos estudos realizados no campo educacional, e o que se é observado na realidade apresentada pelos egressos, e busca ainda desmistificar o fracasso do ensino profissional pelo desperdício de recursos quando o aluno não atua na sua área de formação técnica.

Outra razão que justifica a pertinência desta pesquisa é a existência de poucos estudos que abordem a educação profissional na percepção dos sujeitos envolvidos. A maioria dos estudos realizados foca a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, a reprodução das classes sociais na estrutura organizacional e da educação, ou ainda, análises sob os aspectos legais, econômicos e políticos, quase sempre abordados a partir das concepções filosóficas que envolvem a educação profissional.

Pretende-se, com esta dissertação, contribuir na elucidação dos diversos significados que a formação profissional pode assumir para os seus egressos.

1. Problema

Esse estudo está orientado pela seguinte questão: Quais os impactos da formação ofertada pela Escola Agrotécnica Federal de Machado na vida pessoal e profissional do egresso do curso Técnico em Agropecuária?

1.1. Delimitação do Problema

Para esta investigação foi escolhido o curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Machado, atual campus do Instituto Federal do Sul de Minas.

A escolha do curso Técnico em Agropecuária se dá por tratar-se do principal eixo da formação ofertada e o primeiro curso oferecido e mantido ao longo de toda a sua história. Configura-se assim em um rico objeto de investigação, com uma trajetória marcada por várias ações governamentais voltadas para o setor agropecuário, possibilitando uma análise das concepções políticas e administrativas que influenciaram o destino da educação voltada para este campo econômico e os seus efeitos a partir da visão dos egressos.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar a formação profissional do egresso do curso Técnico em Agropecuária, ofertado pela Escola Agrotécnica Federal de Machado e a influência dessa formação em sua trajetória pessoal e profissional, à luz da sua própria percepção.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- Identificar e analisar a percepção dos egressos sobre os impactos positivos da formação profissional recebida em sua vida pessoal e profissional;
- Identificar e analisar a percepção dos egressos sobre os impactos negativos da formação profissional recebida em sua vida pessoal e profissional;
- Comparar os fatores que influenciaram a trajetória do egresso e os objetivos estabelecidos para a sua formação;

- Estabelecer uma relação entre o perfil do aluno ingressante e a influência observada.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos, este trabalho foi organizado em seis capítulos. No primeiro, desenvolve-se uma contextualização do cenário político e econômico do setor agropecuário e a sua relação com a formação de profissionais para atuarem no campo. O segundo capítulo desenvolve uma contextualização do ensino técnico profissionalizante, discutindo as principais políticas públicas educacionais, o efeito escola no ensino profissionalizante e uma análise sobre o Sistema Escola-Fazenda, o modelo de competências e a sua relação com o mundo do trabalho. O terceiro capítulo contextualiza a Escola Agrotécnica Federal de Machado, sua história, transformações e influências. O quarto capítulo descreve os Procedimentos Técnico-Methodológicos, explicita a abordagem metodológica e a estratégia de pesquisa utilizada. O quinto capítulo analisa os resultados obtidos e, por fim, apresentamos algumas considerações finais, cotejando os objetivos com os achados da pesquisa.

CAPÍTULO I

PANORAMA GERAL DO SETOR AGROPECUÁRIO E POLÍTICO NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para entender as influências da escola na vida dos seus egressos, é necessário que se faça uma leitura das transformações políticas, econômicas e sociais que nortearam a história do ensino agropecuário, uma vez que este contexto pode ser determinante, tanto na orientação para a formação de força de trabalho, quanto para a atuação ou não do egresso na sua área de formação.

Estas transformações podem também influenciar em uma maior ou menor oferta de vagas no mundo do trabalho, no valor da remuneração destes trabalhadores, em questões que se relacionam com os avanços ou retrocessos da agricultura e com a produtividade no campo. Seus efeitos passam necessariamente pela fixação do homem no campo, pela questão da ruralidade e até por atividades secundárias que vêm sendo realizadas no campo, como forma de complementação da renda.

Assim, para analisar as influências do setor agropecuário na formação do Técnico em Agropecuária, também é necessário entender como se deu o processo de produção na agricultura ao longo da história e quais foram os interesses envolvidos na formação da força de trabalho especializada para o campo.

Segundo Moura (2010, p 60), “a relação entre a 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 a educação profissional não foge a essa regra descrita pelo autor.

Portanto, a partir desta análise inicia-se uma investigação sobre o processo de produção no Brasil e a sua relação com o percurso histórico do ensino agrícola, reportando-nos à colonização portuguesa.

1.1 Da Colonização Portuguesa aos Patronatos Agrícolas: a agricultura determinando o poder

O Brasil, enquanto país dependente das economias mais desenvolvidas, sempre esteve historicamente subordinado aos interesses daqueles que desenvolveram aqui suas estruturas capitalistas de dominação. Até o final do século XVIII o país foi submetido a um processo de exploração das suas riquezas, que se sucedeu de acordo com a disponibilidade dos produtos e com a demanda dos mercados europeus. Prado (1982) subdivide a história econômica do país em fases demarcadas exatamente pelas atividades exploratórias dos países que aqui encontraram suas fontes de matéria-prima e comércio dependente.

Uma primeira fase vai de 1500 a 1530, caracterizada pelas atividades iniciais da formação econômica brasileira, com espírito meramente colonizador. A extração do pau-brasil foi a primeira exploração econômica do país, feita geralmente por traficantes portugueses e franceses. Imediatamente, a exploração do pau-brasil deu origem a alguns estabelecimentos coloniais que não tiveram futuro devido ao rápido esgotamento do produto.

O período colonial no Brasil coincide com um período em que as nações europeias buscavam ampliar os seus limites de exploração de metais, e por essa razão, segundo Celso Furtado (1968, p. 6), “prevalencia o princípio de que espanhóis e portugueses não tinham direito senão àquelas terras que houvessem efetivamente ocupado”. Assim, para Portugal, a defesa das terras brasileiras enquanto colônia significava um grande ônus à coroa, e somente o ouro extraído do solo brasileiro não era suficiente para cobrir tais gastos e garantir sua ocupação.

Coube a Portugal, portanto, encontrar alternativas de utilização econômica que possibilitassem a cobertura dos gastos e a ocupação da colônia. Das medidas políticas que então foram tomadas, resultou o início da exploração agrícola das terras brasileiras, que de “simples empresa espoliativa e extrativa, passou a constituir parte integrante da economia reprodutiva europeia, cuja técnica e capitais nela se aplicam para criar de forma permanente um fluxo de bens destinados ao mercado europeu” (FURTADO, 1968, p. 8).

Neste período, a cana-de-açúcar era considerada um produto de grande valor comercial na Europa e já era explorada pelos portugueses nas Ilhas do Atlântico (Madeira e Cabo Verde), sendo esta a principal perspectiva de negócio.

Assim, a ocupação efetiva se dá numa segunda fase, que vai de 1530 a 1640, quando se inicia o cultivo da cana-de-açúcar, voltado para a exportação. A força de trabalho numa fase inicial é baseada nos povos indígenas nativos e, posteriormente, no trabalho escravo dos negros africanos; este último dando margem a um ativo comércio entre as colônias e traficantes portugueses.

A cultura da cana-de-açúcar foi extremamente rentável e representou um dos momentos de maior desenvolvimento econômico no Brasil Colônia. Era caracterizada por uma produção realizada através do uso de força de trabalho escrava e em vastas extensões de terra, motivos pelos quais não existiam grandes preocupações em aplicação de técnicas que visassem o aumento de produtividade ou melhores condições de trabalho, uma vez que o aumento na produtividade significava aumento na extensão de terra mediante a incorporação de mais trabalhadores.

Neste contexto, conforme observa Furtado (1968), desenvolveu-se um monopólio brasileiro da produção canavieira. Este fator, aliado à expulsão dos holandeses do nordeste brasileiro – que se deslocaram para as Antilhas, estimulou a concorrência pelo comércio do açúcar na Europa.

A experiência adquirida pelos holandeses na cultura brasileira do açúcar e, ainda, a preocupação destes com o aperfeiçoamento das técnicas de produção, pois esse seria o fator capaz de superar as grandes extensões de terra que o Brasil possuía, alavancaram a produção naquela região (FURTADO, 1968, p.26 -28).█

Observa-se assim a primeira relação entre o processo produtivo na agricultura brasileira e a necessidade de aprimoramento das técnicas de cultivo. O processo formativo da força de trabalho foi fundamental para a consolidação do sistema produtivo.

A expansão da produção canavieira nas Antilhas, que se destacava como centro de referência na produção, despertou, conforme análise de Feitosa (2006), a preocupação brasileira em entender como se deu o desenvolvimento desse setor produtivo, sendo designada pela Associação dos Produtores de Cana Brasileira uma comissão às Antilhas, com o objetivo de conhecer as técnicas aplicadas à produção. Essa comissão foi liderada por Manuel A. dos Santos Filho, que relata que essa referência na produção resultava do processo histórico vivido pelos antilhanos, culminando, no início do séc. XX, em uma superação na aplicação técnico/científica na produção agrícola, em relação às propriedades brasileiras.

Nas ruas a cada passo se deparava (era em fevereiro) com a seguinte advertência escrita em Inglês: - 'É tempo de mandar os vossos filhos

á escola'. Criem-se, pois, Escolas de Agricultura destinadas ao preparo agrícola-industrial theorico e pratico, que não póde ser supprido pelas nossas academias de direito, de engenharia, de medicina e de pharmacia. (DIAS FILHO, 1908, p. 54 *apud* FEITOSA, 2006, p.48).

Enquanto nas Antilhas o processo produtivo vivia sua ascendência, a agricultura brasileira iniciava um processo de enfraquecimento vivido no final do séc. XVIII e início do séc. XIX, tornando-se caótico na segunda metade do séc. XIX.

Dentre os fatores que contribuíram para esse enfraquecimento, Feitosa (2006) *apud* Furtado (1968) enfatiza a diminuição gradual da força de trabalho escrava (fator fundamental que mantinha os baixos preços do açúcar no mercado, possibilitando certa concorrência ao produzido nas Antilhas). No Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, a população de escravos não crescia, muito pelo contrário; houve uma diminuição nesse segmento da população, dada a exploração extrema a que eram submetidos.

No final do século XVII, a agricultura no Brasil ganha um novo fôlego, impulsionada pela produção do algodão, arroz e anil – de caráter exportador, além de uma breve ascensão da cana-de-açúcar. Geograficamente a produção começa a deslocar-se do norte para o sul.

A cultura do algodão disseminar-se-á largamente pelo território brasileiro e alinhar-se-á entre os grandes produtores mundiais de fibra. Mas não será mais que um momentâneo acesso. Com o declínio dos preços, que se verificará ininterruptamente desde o começo do séc.XIX, consequência sobretudo do considerável aumento da produção norte-americana e do aperfeiçoamento da técnica que o Brasil não acompanhou, a nossa área algodoeira vai-se restringindo; e estabilizar-se-á com índices muito baixos, em dois ou três pontos apenas (FURTADO, 1968 p.82).

Percebe-se aqui, novamente, a relação entre o processo produtivo na agricultura brasileira e a necessidade de aprimoramento das técnicas de cultivo.

Além da produção de algodão, também a produção de cana-de-açúcar, após uma breve ascensão, sofre os reflexos da crise mundial que afeta seus países produtores. Além desses fatores de ordem externa que reforçam tal situação, novamente a necessidade de aprimoramento das técnicas de produção contribui para o declínio na produção agrícola brasileira.

A crise dos países produtores de cana é geral. O Brasil, entre eles, será particularmente atingido. Desvantajava-o uma posição geográfica excêntrica; mas sobre tudo o nível rudimentar de sua técnica de produção, (...). A sua contribuição ao mercado irá assim, em termos relativos, em declínio: já em meados do século estará colocado em

quinto lugar entre os produtores mundiais de cana-de-açúcar, com menos de 8% da produção total. O declínio em termos absolutos virá pelos fins do século (PRADO JUNIOR, 1997, p. 158).

Neste sentido, Feitosa (2006), destaca que “o modelo de produção agrícola brasileiro tem o seu limite na concorrência pelo mercado internacional”. Para o autor, durante um tempo todo o foco da colônia foi desviado para o minério, cuja extração em solo brasileiro compensava a estagnação da produção agrícola. Assim, a preocupação da Corte com a inovação da produção agrícola também ficou adormecida, enquanto que outras colônias, movidas pela vontade de inserção no mercado, tomaram rumo diverso, na expectativa de se estabelecerem na competição.

Destaca-se, no entanto, que a colônia brasileira se estabelece e se mantém, principalmente, através das atividades agrícolas destinadas ao mercado externo, o que demonstra uma dependência fundamental às exigências e demandas desse mercado. Portanto, na medida em que a concorrência pelo mercado internacional impulsiona o desenvolvimento da agricultura em outros países, no Brasil cresce a necessidade de adequar-se à lógica das relações capitalistas emergentes.

Para Ellen Wood (2001) *apud* Feitosa (2006), “as relações capitalistas nasceram das relações que se estabeleceram no campo inglês, ainda no século XVI, e essas relações foram propulsoras da preocupação pelo aumento da produtividade (mais produção por área plantada) e vice-versa”. Segundo os autores, o modelo de produção agrícola adotado na Inglaterra (país que se tornou o centro do capitalismo até o séc. XIX) resultou em um aumento da produtividade, tendo como consequência a diminuição de trabalhadores no campo.

No Brasil, mesmo com a visível necessidade de adequação aos modelos internacionais de produção, “a maneira de se produzir na agricultura manteve-se nos mesmos moldes (todo o aumento de produção se pautava no aumento da extensão territorial, e, por conseguinte, no aumento da mão-de-obra escrava). Modelo que, contraditoriamente, levou à decadência a produção de açúcar e que contribuiu para o impulso da cultura do café” (FEITOSA, 2006, p 55).

É neste contexto que entra em cena na agricultura brasileira o cultivo do café, com características semelhantes ao da produção da cana-de-açúcar, principalmente quanto à forma de exploração do trabalho e à ausência de técnicas destinadas ao aumento e/ou manutenção da produtividade.

Sobre a forma de produção do café no período monárquico, Fausto (2004) reforça a ausência de técnicas adequadas, ao relatar as características do modelo produtivo adotado:

Durante quase todo período monárquico, o cultivo do café foi feito com o emprego de técnicas bastante simples. Algumas dessas técnicas de uso do solo, ou, em certos aspectos de deprecação do solo existem até hoje. A produção era extensiva, isto é, não havia interesse ou preocupação com a produtividade da terra. Esgotado o solo, pela ausência de adubos e outros cuidados, estendia-se o cultivo a novas áreas, ficando a antiga em abandono, ou destinada a roças de alimentos.

O trato dos cafezais consistia essencialmente apenas em carpir a terra à sua volta para extirpá-la de ervas daninhas. Quando o arbusto começava a produzir, os escravos faziam manualmente a colheita anual. Calcula-se que, em média, nas lavouras fluminenses um escravo tratava de 4 mil até 7 mil pés de café, uma proporção indicativa de poucos cuidados (FAUSTO, 2004, p.187 - 188).

Este modelo, no entanto, se tornou ineficaz na medida em que o Brasil, a partir de sua independência, começou a sofrer pressões internacionais para abolir o trabalho escravo.

Em sua análise, Feitosa (2006) avalia que a extinção do tráfico não eliminou de imediato as bases da produção agrícola no Brasil. No entanto, tornou-se inevitável uma mudança imediata, já que a partir desse momento iniciava-se um processo de reestruturação na base da produção agrícola brasileira e, segundo o autor, a necessidade de aperfeiçoamento do processo de produção, com a aplicação de técnicas voltadas para o aumento da produtividade e manutenção dos solos, era premente.

Gradativamente, os produtores realizaram a transição da força de trabalho escrava para a força de trabalho livre e remunerada, que era composta por ex-escravos e imigrantes estrangeiros, o que inclusive possibilitou o barateamento do custo de produção, uma vez que o sustento de escravos se revelara mais oneroso que o pagamento de salários a trabalhadores livres.

Embora o país tenha encontrado alternativas para a superação da crise da força de trabalho, a falta de técnicas adequadas que possibilitassem um maior aproveitamento do solo, e o conseqüente aumento da produtividade, é reforçada por Prado Jr. (1994), ao analisar as causas da baixa produtividade brasileira do café, concluindo que a mesma era resultante da forma de produção adotada:

(...) que o baixo nível técnico das nossas atividades agrárias e as conseqüências que teria não se deve atribuir unicamente à incapacidade do colono. (...) O mal era mais profundo. Estava no próprio sistema, um sistema de agricultura extensiva que desbaratava com mãos pródigas uma riqueza que não podia repor (PRADO JR., 1994, p.92).

Observa-se novamente a evidente necessidade do aprimoramento das técnicas utilizadas no modelo de produção no brasileiro. No entanto, sendo o Brasil um país abundante em terras disponíveis para o cultivo, e em subemprego, o café tornou-se o motor da economia brasileira no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e a década de 1920 e os lucros obtidos eram reinvestidos no setor, elevando gradualmente a oferta de café a ser exportado. Desta forma, o país deteve o controle sobre grande parte da oferta mundial, o que possibilitava a obtenção de lucros elevados.

Na tabela abaixo podemos observar o cenário acima descrito e, através da análise histórica dos principais produtos exportados, evidencia-se o quanto o café impulsionou a economia brasileira.

TABELA 1. Brasil – Exportações de Mercadorias (% do valor dos produtos principais sobre o valor total da exportação)

Decênio	Total	Café	Açúcar	Algodão	Borracha	Couro /pele	Outros (*)
1821-1830	85,8	18,4	30,1	20,6	0,1	13,6	3,0
1831-1840	89,8	43,8	24,0	10,8	0,3	7,9	3,0
1841-1850	88,2	41,4	26,7	7,5	0,4	8,5	3,7
1851-1860	90,9	48,8	21,2	6,2	2,3	7,2	5,2
1861-1870	90,3	45,5	12,3	18,3	3,1	6,0	5,1
1871-1880	95,1	56,6	11,8	9,5	5,5	5,6	6,1
1881-1890	92,3	61,5	9,9	4,2	8,0	3,2	5,5
1891-1900	95,6	64,5	6,6	2,7	15,0	2,4	5,0

Fonte – Adaptado de Comércio Exterior do Brasil, nº 1, C.E. e nº 12-A, do Serviço de Estatística e Financeira do Ministério da Fazenda, em Hélio Schlittler Silva, “Tendências e Características Gerais do Comércio Exterior no Século XIX”, Revista de História da Economia Brasileira, ano 1, jun. 1953, p.8. Citado por Fausto B.2004 p.191.

(*) - Cacaú, erva-mate e fumo

Em sua análise, Furtado (1968) destaca que o grande problema deste modelo econômico é que a demanda mundial de café tinha a característica de ser inelástica em relação ao preço e à renda dos consumidores, isto é, o seu crescimento dependia fundamentalmente do crescimento populacional dos países consumidores. Assim, a situação que se apresentava era a de crescimento da oferta de café muito superior ao crescimento de sua demanda, indicando uma tendência estrutural de baixa de preços no longo prazo.

Este breve histórico sobre o modelo de produção agrícola adotado no Brasil até o final do século XIX aponta que não havia grandes preocupações com a formação de profissional especializado para o campo e nem com a utilização de técnicas que

possibilitassem um melhor aproveitamento do solo ou aumento da produção, predominando uma estrutura de produção baseada em grandes propriedades, com emprego de técnicas primitivas, força de trabalho escrava e totalmente voltada para a exportação. O aumento da produção estava atrelado à ampliação da extensão de terra e à incorporação de mais trabalhadores.

Segundo Cunha (2000), a aprendizagem era desenvolvida no ambiente de trabalho:

(...) a aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, sem padrões ou regulamentações, sem atribuição de tarefas próprias para os aprendizes (CUNHA, 2000a, p. 31 e 32).

Paralelamente às práticas informais destinadas à preparação para o trabalho, a educação ficava a cargo dos jesuítas, que chegaram ao país em 1549. O ensino destinado às crianças estava voltado para a catequese e alfabetização, normalmente para meninos indígenas. Visava preparar novas gerações de aliados como forma de influência indireta sobre os indígenas adultos (PAIVA, 1987). Para a população adulta o ensino estava voltado à catequese e, provavelmente, ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita. Segundo Cunha (2000a, p.67), os modelos institucionais e pedagógicos seguiam os ditames da *Ratio Studiorum*¹. Já Carvalho (2003) enfatiza que a formação nessa época estava voltada para “o aprendizado profissional e agrícola presente no plano de estudos de Nóbrega” (Carvalho, 2003, p. 79).

A expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, provocou o desmoronamento do principiante sistema educacional brasileiro (CUNHA, 2000a, p.67).

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, inicia-se a implantação de atividades acadêmicas e culturais decorrentes da instalação da Corte no Brasil e, por força das exigências oriundas das transformações políticas e econômicas, a educação volta a reorganizar-se.

(...) Todo um aparelho burocrático vinha para a Colônia: ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do exército e da marinha, membros do alto Clero. Seguiam também o tesouro real, os arquivos do governo, uma máquina impressora e várias bibliotecas que seriam a base da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro(...)

(...) Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural. O acesso aos livros e a uma relativa circulação de ideias foram marcas distintivas do período. Abriram-se também teatros, bibliotecas,

¹ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

academias literárias e científicas para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão. O número de habitantes da capital dobrou, passando de cerca de 50 mil para 100 mil pessoas. (FAUSTO, 2004, p. 121 - 125).

Em seus estudos, Cunha (2000a, p. 69) destaca que, após a chegada da família real portuguesa, foram implementadas as primeiras instituições públicas de ensino no país, sendo as mesmas de nível superior, enquanto que o ensino secundário, propedêutico, servia como preparatório ao ingresso nos cursos superiores locais e nas universidades no exterior.

Sobre a educação profissional neste período, Manfredi (2002) destaca que, ainda incipiente, era ministrada principalmente por iniciativa de associações religiosas e/ou filantrópicas ou partia das províncias legislativas do Império. Por vezes, configurava-se a partir da mescla dessas duas possibilidades. Até a Proclamação da República, em 1889, praticamente quase nada se fez de concreto pela educação brasileira, embora a Constituição de 1824 já garantisse o ensino primário para todos os cidadãos (MANFREDI, 2002).

A transferência da sede da monarquia portuguesa para o Brasil representou um marco no desenvolvimento do país e mudou o quadro das relações internacionais. Uma repercussão importante na vinda da família real foi o início da consolidação, no país, do movimento liberal surgido na Europa.

Logo ao chegar, D. João decretou a abertura dos portos do Brasil às nações amigas, sabendo-se que naquele momento a expressão “nações amigas” era equivalente à Inglaterra. Segundo Fausto (2004), este ato colocava fim a trezentos anos de sistema colonial.

A abertura dos portos beneficiou principalmente a Inglaterra, já que o Rio de Janeiro se tornou o porto de entrada dos produtos manufaturados ingleses com destino ao Brasil, Rio da Prata e à costa do Pacífico. Segundo afirma Fausto (2004), já em agosto de 1808 existia na cidade um núcleo de 150 a 200 comerciantes e agentes comerciais ingleses. A medida favoreceu também aos proprietários rurais produtores de bens destinados à exportação, pois daí para frente seria possível vender a quem quer que fosse, sem as restrições impostas pelo sistema colonial.

Também nessa época registra-se a intenção, materializada por meio da Carta Régia de 25 de junho de 1812, escrita por D. João VI ao Conde de Arcos, de se criar uma Escola Agrícola, citada por Moacyr (1936):

[...] entendendo que a agricultura, quando bem entendida e praticada, é sem duvida a primeira e a mais exaurível fonte de abundância, e da riqueza nacional; constando na minha real presença que, por falta de conhecimentos próprios deste importante ramo das ciências naturais,

não tem prosperado no Brasil, algumas culturas (...) não podendo por tais motivos sustentar a concorrência nos mercados da Europa, (...) que sendo uma das artes que exige maior número de conhecimentos diversos, não tem sido até agora ensinada pública e geralmente; mas antes aprendida por simples rotina, da qual proveem o seu tão vagaroso progresso e melhoramento. Portanto, principiando a pôr em prática estas minhas paternais disposições: hei por bem que debaixo de vossa inspeção, e segundo às disposições provisórias que com esta baixam assinadas pelo Conde de Arcos, se estabeleça imediatamente um curso de Agricultura na cidade da Bahia para instrução pública dos habitantes dessa capitania, e que servirá de norma aos que me proponho estabelecer em todas as outras capitanias dos meus estados. (p.38).

Ainda que a chegada da família real ao Brasil tenha representado uma nova fase de desenvolvimento, tanto no campo social quanto no campo econômico, a partir deste evento alguns momentos de crise implicaram em mudanças na estrutura política e econômica. Para Feitosa (2006), destaca-se o retorno de D. João VI a Portugal, a Proclamação da Independência do Brasil, o retorno de D. Pedro I a Europa, o período de Regência, e a efetivação do segundo Império, com D. Pedro II. Segundo o autor, esse período reflete o processo de reestruturação de um sistema mais amplo, ou seja, são reflexos da própria reestruturação do capitalismo em nível mundial, que teve seus desdobramentos locais, e que exigiram, também, uma modificação na base da produção agrícola brasileira.

O Brasil, segundo Feitosa (2006), vivia o reflexo das transformações que já se iniciavam na Europa e na América do Norte, influenciadas principalmente pelo Pensamento Ilustrado e pelo Liberalismo, destacando a Independência dos Estados Unidos em 1776, a Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Industrial, que teve início na Inglaterra. Para o autor, o Brasil vai se tornando capitalista também do ponto de vista das suas bases produtivas:

Mudanças de uma modernização capitalista exigiam, também, mudanças nos métodos e técnicas de produção local. E tais mudanças foram ocorrendo: com a substituição gradual da mão-de-obra escrava pelo trabalhador “livre”, e com a legitimação da propriedade privada nas mãos de poucos. Seria, portanto, necessário uma readequação nas técnicas de produção agrícola, até então, muito rudimentares (FEITOSA, 2006, p.70).

É neste período que surgem as primeiras escolas agrícolas, segundo Soares (2003), caracterizadas pelo caráter corretivo e assistencialista. Em 1836, é criada a Fazenda Normal de Agricultura, destinada a órfãos e rapazes pobres; em 1864, o Asilo Agrícola, fundado pelo Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, passando em 1878 pelo Congresso Agrícola, que se ocupava com o debate sobre o aproveitamento dos

filhos dos ex-escravos, dos 'ingênuos', para os quais o Estado deveria oferecer um ensino agrícola. Para a autora, essa é uma visão que persiste e marca profundamente a formação de técnicos em agropecuária.

Além das primeiras escolas agrícolas, é neste período de transformações na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no processo produtivo decorrente da modernização capitalista, que surge, também, a primeira escola de ensino superior voltada ao setor agrícola no país, o Instituto Baiano de Agricultura, segundo Baiardi (1999), destinado à formação de engenheiros agrônomos, cujos graduados em sua maioria eram pertencentes à elite baiana, sendo que uma parcela significativa tinha sobrenome relacionado à aristocracia agrária.

Para os seus criadores, o objetivo do IIBA era oferecer uma alternativa à decadência das lavouras por meio da introdução de novos procedimentos produtivos, testando e desenvolvendo novas variedades, gerando e difundindo novos conhecimentos que significassem um avanço em relação ao que era aplicado nos tempos coloniais.

(...) Sua criação foi uma iniciativa conjunta da Corte Imperial e da aristocracia açucareira, que associavam a decadência da lavoura de cana à falta de crédito e de políticas protecionistas, mas também à ausência de técnicos que instruísem os fazendeiros, seus empregados e seus escravos (BAIARDI, 1999, p.78)

O IIBA "teve um papel fundamental na criação de um ambiente científico e cultural na Bahia oitocentista, que repercutiu nas várias áreas de conhecimento. Teve ainda um papel fundamental na organização de instituições de pesquisa por produto, que visavam o apoio à economia agroexportadora" (BAIARDI, 1999, p.80).

Nota-se, portanto, a estrutura do sistema educacional brasileiro, com características determinadas pelo desenvolvimento socioeconômico existente: para os pobres, o ensino voltado para a formação de mão-de-obra, e, para os ricos, a formação de caráter propedêutico:

"À elite correspondia a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; aos trabalhadores, a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer" (KUENZER, 2000, p.27).

1.2. A República Velha e as transformações na base estrutural da sociedade brasileira

A fase seguinte, chamada de República Velha (1889-1930), marca a emergência do modo de produção de mercadoria que suplanta a simples produção de matérias-primas. Segundo Oliveira (1980), a República Velha se caracteriza pela formação de uma burguesia agrária, consolidada a partir da passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, “mudando a forma e o conteúdo da apropriação do excedente, e no momento em que funda para si um processo de acumulação primitiva, cuja expressão é o campesinato ou quase campesinato e onde a apropriação do excedente, essa a acumulação primitiva, se dá ao nível ou na órbita da circulação, fundando os mecanismo de dominação social e política que repõem o econômico sob formas de coerção não econômica: o coronelismo e suas sequelas, a meação, a parceria, o colonato, o barracão” (OLIVEIRA, 1980 p.74).

A industrialização, enquanto processo ligado ao avanço do capitalismo no país, fica obstruída no início do século pela burguesia agrária (capitalizada pela atividade agroexportadora), que trava o avanço da divisão social do trabalho no campo. Na visão de Oliveira (1980), essa burguesia barrou a consolidação do campesinato e promoveu sua dissolução, necessária para o processo de industrialização, já que esta necessitava de força de trabalho barata e abundante. O próprio Estado é dependente dessa estrutura na medida em que está sujeito às arrecadações da atividade agroexportadora. “Fica evidente, enunciados todos os teoremas, que tanto o auge quanto a inviabilidade da economia agroexportadora brasileira típica da República Velha, e suas sequelas que marcaram todo o bloqueio do avanço do capitalismo no país, não podem ser explicados em um acurado exame das relações internacionais que emolduravam” (OLIVEIRA, 1980 p. 81). É o imperialismo que se estabelece como forma de dominação estrangeira. Prado (1982, p. 88) comenta sobre a contraditoriedade do imperialismo, no sentido de que ao mesmo tempo em que fornece condições iniciais de industrialização, cria estruturas de dependência que permanecem até os dias de hoje.

Nesta fase, em conformidade com o que ocorre na Europa e América do Norte (final do século XIX e início do século XX), a população brasileira apresenta um rápido crescimento, de menos de 18 milhões em 1890 para 30 milhões em 1920 e a economia mundial passa por um processo de reorganização em função da Revolução Industrial na Europa.

Como resultado desta reorganização e das necessidades provenientes do sistema capitalista urbano, há um incremento nas culturas de subsistência, que produzirão um excedente que vai alimentar o comércio, incentivando o surgimento de pequenas e médias propriedades e a estruturação de um campesinato até então incipiente.

Resultante desse processo de descentralização da propriedade, implanta-se no campo uma nova estrutura político-social, onde os grandes proprietários de terras se tornam chefes políticos locais, os chamados coronéis, cujo poder está relacionado à propriedade. Conseqüentemente, a expansão do poder está condicionada à expansão das terras, que normalmente ocorria por meio da expulsão à força dos posseiros e pequenos proprietários.

A busca de soluções para estes conflitos deu origem aos colonatos – que significava a cessão de terras por parte dos grandes proprietários aos colonos, normalmente para implantação da cultura do café. Os espaços entre as linhas de plantio eram utilizados pelos colonos para a plantação de cultivares de subsistência.

Decorrente das transformações ocorridas no meio rural, o cenário político e social da agricultura no final do século XIX tem a sua base estrutural composta por grandes proprietários, colonos, pequenos e médios produtores. Essa estrutura irá refletir na formação dos trabalhadores rurais.

(...) não como mera consequência, mas como parte dessas mudanças históricas, o ensino agrícola no Brasil passa também por transformações, seja como resposta às novas demandas produtivas, como formador dos filhos de uma classe dirigente, ou como conformador de novos braços para as lavouras (FEITOSA, 2006, p.76).

A partir destas análises, pode-se observar que a trajetória da educação profissional no Brasil é marcada inicialmente por uma política assistencialista, destinada a amparar “órfãos e desvalidos da sorte”. Tal característica foi redirecionada a partir do início do século XX, quando seu horizonte de ação foi ampliado visando atender demandas do campo econômico, marcado, nesta fase, por interesses emergentes nos campos da agricultura e indústria.

Políticas de incentivo à preparação de operários para o exercício profissional evidenciaram esse redirecionamento. Nesta perspectiva, em 1906 o ensino profissionalizante passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando, com esta ação política, a funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país, cujas conjunturas econômicas e políticas se configuraram como elementos estruturantes que refletiram nos rumos e na construção da identidade da educação profissional brasileira até os dias atuais.

Em setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, são criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, consideradas o embrião dos atuais Institutos Federais de Educação e seus campi agrícolas.

Em novembro de 1910 o ensino agrícola começa a tomar contornos através do Decreto nº 8.319, quando ocorrem os primeiros passos para sua regulamentação e estruturação, passando a ser ministrado em quatro categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Apresentava, como finalidade, a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas.

Para Feitosa (2006, p.78), emergem no início do século XX novas demandas do setor produtivo e, segundo o autor, “para as novas demandas produtivas haveria, também, a necessidade de formação de trabalhadores rurais e de agentes intermediários (técnicos que supervisionariam e controlariam a produção)”.

Dessa forma, são criados, em 1918, os patronatos agrícolas

que tinham por objetivo principal o aproveitamento de menores abandonados ou sem meio de subsistência, aos quais seriam dados o curso primário e o profissional. Porém, a criação destes patronatos encontra-se intimamente ligada ao regime de colonato, já que no decreto de sua criação, Dec. 12.893 de 20/02/1918, estava prevista a posse de um lote de terras, em determinado núcleo colonial, livre de despesas e mais a quantia de duzentos mil réis’ para os alunos que concluíssem o curso profissional com aproveitamento. Assim sendo, o ensino agrícola cumpria algumas funções importantes, como a de fornecer mão-de-obra especializada e barata para os grandes fazendeiros; a de aumentar a oferta de gêneros de alimentação básica; a de evitar a migração do campo para a cidade; e a de servir como um meio correccional para seus alunos internos, que executavam serviços no campo, como castigo, dentro de uma linha rígida de conduta (SIQUEIRA, 1987, p.29 *apud* FEITOSA, 2006, p.78).

Conforme afirmado neste capítulo, o cenário político brasileiro no período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX – 1898 a 1930 – foi fortemente influenciado pelo setor agrário. Chegou, inclusive, a ser denominado “política do café com leite”, pois o governo se revezava entre presidentes paulistas pertencentes ao PRP – Partido Republicano Paulista, sustentados pelo poder econômico da produção do café, e mineiros, pertencentes ao PRN – Partido Republicano Mineiro, sustentados pelo poder do leite, que controlavam as eleições e gozavam do apoio da elite agrária de outros estados brasileiros.

No entanto, este sistema político-econômico entra em crise e perde a sua sustentabilidade. Seu final foi determinado com a ascensão do Presidente Getúlio

Vargas ao poder. Segundo Paula (2003), neste período a sociedade brasileira passa por intensas transformações que afloram os anseios por modernização. Fatores de ordem interna, tais como a crescente urbanização do país fortalecida pelo êxodo rural, pela imigração e pelo incipiente processo de industrialização brasileiro, aliados a fatores externos como as crises internacionais pós-Primeira Guerra Mundial, acirram as desigualdades e os contrastes entre o Brasil rural e o Brasil urbano, entre o Norte e o Sul, entre a sociedade oligárquica, patriarcal e conservadora e as aspirações modernizantes da burguesia nacional e emancipatórias do proletariado.

Neste contexto, adquire força o movimento escolanovista, constituído pelos autodenominados “profissionais da educação”, que acreditavam no poder transformador da educação, e ganham força na Era Vargas, quando um deles é nomeado Ministro da Educação.

1.3. De Vargas à Revolução Verde: A estruturação do Capitalismo Industrial

A década de 1930 é marcada pela valorização da Educação pelo Estado, quando, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que visava atender às demandas educacionais que iam ao encontro das necessidades do capitalismo industrial e da modernização da sociedade, tendo sido nomeado ministro, um dos “profissionais da educação”, o Professor Francisco Campos.

Para Paula (2003), esta fase representa um avanço significativo em relação à realidade educacional do país. A autora afirma que “neste momento de intensa modernização do país, é que surge a efetiva necessidade de implantação de um sistema educacional nacional, a par da reinvenção da cultura brasileira em busca de uma identidade nacional, em que a escola terá um papel preponderante” (PAULA, 2003).

No entanto, estudiosos do ensino agrícola consideram que nesta fase as reformas educacionais priorizavam ações destinadas ao fortalecimento da indústria. A priorização do setor industrial em detrimento do setor agrícola pode ser observada a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde, ao qual o ensino agrícola não foi vinculado, permanecendo o mesmo sob a tutela do Ministério da Agricultura, Indústria

e Comércio. Quando da instituição do Decreto da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, o ensino agrícola foi excluído.

Para Feitosa (2006), outro aspecto que clareia ainda mais a hegemonia industrial na Era Vargas, e que não estava diretamente ligado ao ensino agrícola, foi a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, que excluía de seu conteúdo os trabalhadores rurais. Contudo, a base da economia ainda era a agroexportação, e as discussões a respeito do ensino agrícola estavam sob o patrocínio do Ministério da Agricultura.

Segundo o Documento Final de (Re)Significação do Ensino Agrícola da Rede Federal (2008), o ensino agrícola nesse período deu-se especialmente no ensino superior, que era meta da maioria dos jovens, em especial das classes médias e melhor posicionadas nas hierarquias sociais. Ressaltando que o ensino técnico não perdeu a condição de estar voltado para os filhos de agricultores, para os meninos órfãos e demais “desvalidos da sorte”. Em alguns casos, as escolas eram vistas muito mais como reformatórios.

(...) A formação profissional, voltada para a agropecuária, estava a cargo de poucas universidades que formavam profissionais de nível superior – agrônomos e veterinários, atendendo a uma pequena demanda agrícola. No meio rural, de maneira geral, ainda era ignorada pelas políticas oficiais, 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 (KOLLER e SOBRAL, 2010, p.220).

Paralelamente, o ensino técnico-industrial ganha ênfase como um importante elemento da defesa da indústria brasileira que começava a se consolidar,

(...) no período entre 1930 e 1945 a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial e é assim plantada a semente do capitalismo industrial nacional, com pesado apoio estatal (PEREIRA, 2003 *apud* PACHECO, 2008, p.4).

Neste período ocorre um aceleração do êxodo rural e a educação passa a ser vislumbrada como um instrumento de contenção deste processo migratório. Surgem algumas iniciativas a favor da educação rural e agrícola, como forma de “fixar” o homem ao campo.

Em 04 de novembro de 1940 é criada a SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, ligada ao Ministério da Agricultura. Cabia a SEAV, além de administrar o ensino agrícola, fiscalizar o exercício das profissões de agrônomo e

veterinário, coordenar o ensino médio elementar de agricultura, promover a educação das populações rurais e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicados à agricultura.

Observa-se nas atribuições pertinentes à SEAV a característica educacional do período getulista, apontada por Feitosa (2006, p.83): “a utilização da educação como instrumento de lapidação humana, no sentido de preparar homens e mulheres para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola, embora o primeiro com maior ênfase”.

Para o autor, as ações voltadas para o campo educacional neste período fortalecem a percepção de um projeto de desenvolvimento nacional, cujo Estado centralizador era o grande regente. Feitosa (2006), ao citar Azevedo (2005), destaca aspectos levantados por ele, que retratam este cenário:

Diante desse novo cenário político, também permaneceu a preocupação do poder público em conter e reverter o processo de êxodo rural, com o intuito de atenuar a questão social, que se tornava cada vez mais complexa, com o crescimento progressivo e desordenado dos maiores centros urbanos do país. Para modificar essa situação, ao menos em termos discursivos, a educação continuará tendo um papel de destaque durante praticamente toda a chamada Era Vargas (1930-1945), como um meio de inculcar valores cívicos, patrióticos, desportivos e higienistas, servindo ao intento de (re)povoar e sanear o interior, utilizando-se do lema ‘instruir para sanear’ pregado por muitos sanitaristas e educadores ao longo do período em tela (AZEVEDO, 2005, p. 45 *apud* FEITOSA, 2006, p.85).

Conclui-se que a escola, independente do nível e ramo a que se propunha ensinar, é apropriada pelo Estado como instrumento de conformação de sujeitos de novo tipo, tanto trabalhadores quanto agentes de uma classe dominante, que também se renovava.

Os objetivos pedagógicos que vão sendo delineados ao longo do governo Vargas, fundamentados na instrução moral e cívica, na disciplina física e mental, no patriotismo e higienismo, atingem todos os ramos e graus do ensino, independente do órgão ou da esfera administrativa ao qual estava vinculado cada estabelecimento, de modo compulsório, com uma obrigatoriedade inflexível e com rígida hierarquização de propósitos e inspeção do seu cumprimento. Esta centralização administrativa e de fiscalização que vai sendo edificada nas diversas instituições da sociedade é justificada, sobretudo, em virtude da ameaça representada pelo perigo do comunismo, cujo conteúdo doutrinário vinha sendo subrepticamente pregado nas escolas.

(...)

Assim, as escolas em seus diversos ramos e níveis de ensino constituir-se-ão num importante aparelho ideológico e instrumento de ação a serviço do Estado, inculcando e preparando as novas gerações para o 'bom caminho' do patriotismo, dos conceitos cívicos e morais, do treinamento físico. Definidos e determinados pelas autoridades constituídas no poder para construir e servir à Nação, nos seus aspectos materiais e espirituais, deveriam estar em consonância com as diretrizes ideológicas traçadas pelo Estado Novo para forjar o homem completo, ou seja, para que o indivíduo se realizasse plenamente como pessoa no plano moral, político e econômico, contribuindo, conseqüentemente, para o progresso da vida nacional (AZEVEDO, 2005 p. 47 - 48 *apud* FEITOSA, 2006, p.85-86).

Assim, a Era Vargas deixa suas marcas na trajetória do ensino brasileiro. No que diz respeito ao ensino agrícola, conclui-se que, embora tenha sido um período bastante complexo, do ponto de vista político, social e econômico, o ensino agrícola tinha a desempenhar o papel que o conjunto da educação brasileira desempenhava na conformação desse homem de novo tipo. Um novo homem também era necessário ao campo; um campo que precisava atender às demandas, tanto de subsistência quanto de fornecimento de matéria-prima e mão-de-obra para indústria nacional. Equacionar essas demandas a favor do capital era então a grande tarefa desempenhada pelo Estado getulista (FEITOSA, 2006).

Após o fim do governo Vargas, e com o início do governo Dutra, há uma tendência de redirecionamento da hegemonia governamental para a classe dominante que teve seu prestígio relativamente diminuído no período anterior. A preocupação com o setor agrícola retoma sua importância e políticas públicas voltadas a este segmento econômico são implementadas.

Nesta concepção, o ensino agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação através do Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado "Lei Orgânica do Ensino Agrícola".

No entanto, em sua análise sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Soares (2001) destaca que, embora a mesma demonstrasse a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como com o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres. A Lei ainda reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino

agrícola era igual para homens e mulheres. Embora a Lei Orgânica do Ensino Agrícola se configurasse em um avanço no campo educacional voltado ao setor, mantinha a característica da histórica dualidade que marca a trajetória do ensino profissional no Brasil.

Outro fator que marcou o setor agrícola neste período foi a chegada de uma comitiva americana ao Brasil, em 1945, denominada “Missão Rockfeller”, cujo discurso assistencialista propunha beneficiar as populações pobres das favelas, na sua maioria migrantes do meio rural. Para os integrantes dessa missão, o problema do país estava situado na área rural e, por isso, seria preciso criar organizações voltadas para o desenvolvimento social e científico da comunidade agrícola brasileira (SIQUEIRA, 1987 *apud* FEITOSA, 2006).

Na realidade, contudo, a preocupação da missão americana com o desenvolvimento do campo restringia-se à necessidade de haver um aumento na produção de alimentos a custos reduzidos, e de esvaziar os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores do campo, que poderiam desestabilizar o governo e dificultar a instalação de indústrias dependentes do capital norte-americano (SIQUEIRA, 1987 p.38 – 39 *apud* FEITOSA, 2006, p.95).

Sob influência da “Missão Rockfeller”, surge no Brasil, em 1948, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que segundo Feitosa (2006), atuava tanto na área de pesquisas agropecuárias, com o intuito de aplicação de técnicas de ampliação da produtividade, quanto na área de crédito rural. A ACAR vinculava a utilização de determinados padrões técnicos à liberação de recursos, ou seja, apoiava financeiramente desde que os proprietários rurais cumprissem com as exigências que modificariam profundamente o processo de produção. Fortalecidas, as ACARs, que eram de atuação nos estados, dão origem à Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), em 1956.

Ainda neste período, conforme destaca Feitosa (2006), o Brasil firma um acordo com os Estados Unidos para o desenvolvimento de um Programa de Agricultura e Recursos Naturais, que previa a expansão do ensino agrícola e, como consequência, surgem novas diretrizes para o ensino agrícola, que a SEAV se propunha a incentivar.

Sobre estas diretrizes que propunham adequar o ensino agrícola às novas demandas do processo produtivo brasileiro, Feitosa (2006), citando Belleza (1956) *apud* Siqueira (1987), destaca os programas de extensão educativa à população rural que já havia ultrapassado a idade escolar; cursos de economia rural e doméstica (destinado as mulheres); adoção de processos seletivos para testes de inteligência e vocacionais; implantação de cursos vocacionais e introdução da ideia de ser

indispensável haver produção agrícola nos estabelecimentos de ensino agrícola (que dá origem ao modelo escola-fazenda).

Assim o Brasil vai se preparando para um processo de modernização acelerada que ocorreu a partir da década de 1960. Se por um lado proporcionou vantagens ditadas pelas sociedades avançadas do primeiro mundo, por outro impôs situações complexas de expropriação, de acordo com os interesses dominantes, a vários setores da sociedade, notadamente o rural. Segundo Carvalho (1986, p. 27), o processo de industrialização e modernização do país nos últimos anos se deu a partir de um grande endividamento externo e interno e do empobrecimento da maioria da população brasileira, em decorrência da exploração de um regime econômico, político e social antidemocrático. Uma extensão desse processo é o que o autor chama de “modernização conservadora” no campo.

A modernização que se dá no campo é conservadora, na medida em que recursos e instrumentos de ação pública são dirigidos àqueles setores que apresentam potencial de reprodução ampliada do capital, dinamizando mais rapidamente regiões, produtos e produtores particulares. Delgado (1986, p.11) comenta que “todo esse processo modernizante se realiza com intensa diferenciação e mesmo exclusão de grupos setoriais e regiões econômicas”. Não é, portanto, um processo que homogeneíza o espaço econômico, social e tecnológico da agricultura brasileira. Ao contrário, deve-se ressaltar que a concentração espacial do projeto modernizante abrange basicamente os estados do Centro-Sul do país. Paralelamente é observada, segundo o autor, uma concentração da produção, que é centralizada basicamente em 10% a 20% dos estabelecimentos rurais. Trata-se exatamente daqueles produtores que tiveram acesso a financiamentos subsidiados e amplamente facilitados, reforçando uma situação em que setores oligárquicos da sociedade se beneficiam dos recursos em detrimento de outros menos privilegiados, assim como no passado.

Outro fator que repercutiu no cenário brasileiro foi o surgimento da Aliança para o Progresso (Alianza para el Progreso) , um programa dos Estados Unidos da América, efetuado entre 1961 e 1970, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico em toda a América Latina por meio de colaboração técnica e financeira, que significava uma grande intervenção no modo de desenvolvimento dos países aliados e beneficiava a expansão do capitalismo monopolista.

A introdução do Sistema Escola-Fazenda, em 1966, foi consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o

Progresso – Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MA/USAID para suporte do ensino agrícola de grau médio (KOLLER e SOBRAL, 2010, p. 224).

Como traço desse processo modernizante consolida-se no país o chamado Complexo Agroindustrial (CAI), que tem como marco de constituição o final da década de 60. O CAI representa a evolução do capitalismo agrário e conjuga setores de produção agrícola e industrial, além de manter uma estreita ligação com o setor financeiro. Paralelamente ao processamento dos produtos agrícolas, forma-se um outro ramo industrial que se constitui de meios modernos de produção para a agricultura, relacionado tanto aos agrotóxicos (fertilizantes químicos e rações) como aos bens de capital (tratores e equipamentos). Trata-se de uma estratégia de avanço do capitalismo no campo, envolvendo, inclusive, o capital estrangeiro através das empresas multinacionais.

Neste cenário de intervenções externas, surge o discurso do aumento da produção e da produtividade das culturas via industrialização da agricultura, com o objetivo de atender à crescente demanda por alimentos advinda do aumento populacional, o que abre os caminhos para o processo da chamada Revolução Verde.

A Revolução Verde foi implantada nos anos 1970 pelos governos militares, sob inspiração dos EUA, e sua concepção verde nasceu pouco antes da Segunda Guerra Mundial, nos EUA, e partiu de uma constatação: a pobreza e a fome existiam nos países economicamente atrasados, isto é, naqueles em que a agricultura era tecnologicamente rudimentar, onde as terras produziam menos do que poderiam se estivessem sendo trabalhadas de maneira mais sofisticada.

A partir desta análise, cientistas norte-americanos (apoiados por grandes empresas agroindustriais) resolveram promover uma revolução nos países pobres. E a ideia central dessa revolução era de que não há melhor remédio para a fome e miséria do que o progresso.

Para esses cientistas, progresso significa a introdução de técnicas de produção e métodos de trabalho dominantes nos países ricos, que já haviam alcançado o desenvolvimento e podiam repassar as lições de como atingir esse objetivo.

Essa revolução científica, conforme escreve Ricardo Abramovay, foi levada pelos norte-americanos a vários cantos do mundo:

A Revolução Verde foi a mais sistemática tentativa de se resolver os problemas da fome nos países pobres, através do recurso a meios técnicos avançados, isto é, pela elevação da população e, sobretudo, da produtividade agrícola. Ao mesmo tempo, foi um dos maiores fracassos sociais de nosso tempo, tendo contribuído para o

aprofundamento da subnutrição das nações em que foi aplicada.
(ABRAMOVAY, 1985, p.76)

A base de toda a revolução verde foi a introdução de sementes selecionadas, isto é, produzidas em laboratórios, visando aumento da produtividade da terra, acompanhada por um pacote tecnológico que incluía máquinas agrícolas, fertilizantes e venenos químicos.

Como subjacentes à transformação da agricultura nesse processo de modernização, estavam as indústrias que produziam insumos, máquinas e equipamentos agrícolas, e a agroindústria compradora da sua produção. A agricultura passou a ser uma fase do processo industrial, que foi conduzida pelo agricultor, mas de forma subordinada às determinações da indústria, que impunha os preços, produtos e padrões de qualidade.

A tônica da política agrícola, no período militar de 1965 a 1980, foi o privilégio de uma agricultura mais capitalizada, cujas consequências foram: a concentração da propriedade da terra e da correspondente renda agrícola, modificação da composição da produção de alimentos per capita, redução da capacidade geradora de empregos e acentuação da desnacionalização. A dinâmica desse processo foi dada pela concentração acelerada do crédito rural, em função dos interesses das indústrias instaladas, justamente na fração mais capitalizada dos produtores rurais.

Contextualizando este período, Koller e Sobral (2010) apontam o processo de transformação tecnológica no campo, ocorrido nas décadas de 1950 e 1960, como a fase em que incidiu a maior demanda por técnicos em agropecuária no Brasil. Estas transformações foram responsáveis pela criação da maioria das escolas agrotécnicas federais, ocasião em que a formação técnica de nível médio para o campo se consolidou. Segundo os autores, “o projeto político-pedagógico das escolas e sua estrutura curricular, orientavam-se no sentido de atender o padrão tecnológico vigente na época” (KOLLER e SOBRAL, 2010, p.223).

O início da década de 1970 é marcado pela promulgação da Lei nº 5.692/71, que promove uma reforma no ensino de 1º e 2º graus. Esta Lei define novas políticas para o ensino técnico e organiza o currículo em um núcleo comum obrigatório e de uma parte diversificada, o que, conforme afirma Moura (2010), “se constitui em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos”. (MOURA, 2010, p. 67).

Em sua análise, Moura (2010) aponta dois aspectos relevantes na Lei nº 5.692/71. Um deles se dá em razão de que pela primeira vez a escolarização dos 11

aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário, o que aponta para a elevação da escolaridade mínima da população, até então limitada às quatro primeiras séries. Outro aspecto destacado pelo autor foi o caráter de profissionalização obrigatório do ensino de 2º grau, resultante do projeto de desenvolvimento adotado pelo governo em uma fase que ficou conhecida como “milagre brasileiro”, e carecia de força de trabalho qualificada. (MOURA, 2010, p.67).

1.4. Da COAGRI ao CONIF: O ensino agrícola à mercê do Estado e dos setores econômicos

Em consonância com este processo de desenvolvimento, a formação profissional para o campo, nesta fase, se pauta na necessidade de preparar o técnico para integrá-lo à estrutura de produção vigente, e a extensão rural torna-se um instrumento necessário para a efetivação das políticas de modernização do setor.

Neste contexto, através do Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973, foi criada a COAGRI – (Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola), com o objetivo de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola (MEC/SETEC, 2009, p.14-15). Essa vinculação demonstra o quanto o Estado brasileiro, que esteve a serviço do capital nesse período, necessitava de um controle ostensivo do processo educacional e a COAGRI foi a materialização desse controle no contexto da educação profissional no setor agropecuário.

Resultante deste processo, como se pode observar na Tabela 2, a utilização de produtos industrializados na agricultura cresceu consideravelmente. No período de 1960 a 1985, o consumo de fertilizantes cresceu 891%, enquanto o número de tratores cresceu 962%, apresentando quedas somente no início da década de 1980, devido à crise instaurada na economia do país.

TABELA 2. Evolução da utilização de produtos industrializados na agricultura (Brasil). 1960/85.

ANOS	FERTILIZANTES		TRATORES	
	(1.000 t)	Índice	(nº)	Índice
1960	322.749	100	61.345	100
1970	1.690.440	524	165.870	270
1975	3.277.156	1.015	323.113	527
1980	4.200.619	1.301	545.205	889
1985	3.198.055	991	652.049	1.062

Fonte: FIBGE. Anuário Estatístico do Brasil (1960/1985).

De acordo com o Documento Final (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal, durante o seu período de atuação na concepção e execução de políticas voltadas para a educação agrícola, a COAGRI esteve sintonizada com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no Plano Nacional de Desenvolvimento 1980-1985 (III PND) e com as diretrizes estabelecidas no Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980-1985 (III PSECD) (MEC/SETEC, 2009, p.15). Nesse período, os Planos de Desenvolvimento, de forma geral, materializavam

as estratégias de intervenção ostensiva do Estado e a educação profissional no setor agropecuário não fugiu a essa regra.

Em 21 de novembro de 1986, por meio do Decreto nº 93.613, ocorre a extinção da COAGRI. Segundo Feitosa (2006), tal extinção é resultado de um novo processo de reestruturação que ocorre na organização da produção.

(...) a extinção da COAGRI vem certificar que não há um descolamento entre as reestruturações de ordem econômica e as políticas de formação profissional. No caso do ensino agrícola, o que tento reforçar é que as mudanças na organização da produção, que em um momento não prescindiam das funções mais diretas do Estado, e que reforçaram uma maior unidade entre a lógica capitalista no campo e na cidade, ao se reestruturar não precisariam mais de um órgão específico (...) já que depois desta “unidade estrutural” o mais “adequado” seria tratar tal modalidade de ensino na totalidade dos cursos de formação profissional, sejam eles ligados à indústria, ao comércio ou à agricultura (FEITOSA, 2006, p. 16).

Com a extinção da COAGRI, o ensino agrotécnico de segundo grau ficou subordinado à Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), sendo que em abril de 1990 passou a subordinar-se à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que posteriormente se tornou a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Paralelamente a estas mudanças organizacionais, ocorridas na rede federal de educação, a extinção da COAGRI suscitou nos dirigentes de escolas agrotécnicas a necessidade de criação de um instrumento político com características de representação do ensino agrícola no interior do Ministério da Educação. Neste contexto foi criado o CONDAF – Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais, transformado em CONEAF – Conselho Nacional do Ensino Agrícola Federal, no ano de 2006 (KOLLER e SOBRAL, 2010, p.227-228).

Em 2007, corroborando as conclusões de Feitosa (2006) ao afirmar que a organização da produção passa por reestruturações contínuas, 12 das 36 escolas agrotécnicas apresentaram ao MEC/SETEC projeto para transformação em CEFET.

(...) esta reestruturação vem acontecendo de maneira contínua, ou seja, ela ainda se encontra em processo, e que sua expressão mais atual seja a recente transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – a chamada Cefetização (FEITOSA, 2006, p. 16).

No entanto, frustrando a expectativa da “Cefetização” de algumas Escolas Agrotécnicas, em junho de 2008, por iniciativa do Ministério da Educação, é apresentado um projeto de lei com a proposta de reordenamento na rede federal com a intenção de criar 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, mediante a integração e/ou transformação das instituições de ensino pertencentes à rede.

Neste cenário de transformações na rede federal de educação profissional, foi realizado, entre 21 e 23 de outubro de 2008, o Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se originou da necessidade de repensar o modelo predominante nas instituições que atuam no ensino agrícola.

De acordo com o Documento Final (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal, esse seminário foi resultado de duas demandas: do governo federal, através do Ministério da Educação, como forma de responder aos reclames e anseios de reformulação do ensino agrícola; e do meio rural brasileiro, como efeito da imprescindível revisão, readequação e reestruturação deste mesmo ensino. Segundo esse documento, essa iniciativa se fez necessária em função das profundas mudanças pelas quais a sociedade tem passado no que se refere ao ensino agrícola brasileiro (MEC/SETEC, 2009, p.10).

Em 28 de dezembro de 2008, com a sanção da Lei 11.892, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a integração e/ou transformação das instituições federais de ensino existentes. Neste sentido, as escolas agrotécnicas federais deixam de existir e se transformam em campus dos institutos federais.

Para Koller e Sobral (2010), com a aprovação desta nova estrutura da rede federal de educação e em razão da necessidade de ocupação dos espaços políticos de defesa dos interesses do ensino agrícola e das escolas que compunham a base de apoio à educação profissional para este segmento econômico, entendeu-se necessária a manutenção do CONEAF até a construção de um novo conselho ou associação que garantisse a defesa destes interesses junto ao Ministério da Educação e demais setores do governo e da sociedade (KOLLER e SOBRAL, 2010 p. 228-229).

De acordo com pesquisas realizadas junto à SETEC, foi constatado que com a criação dos institutos federais ocorreu a junção dos conselhos representativos dos CEFETs – Conselho dos Dirigentes dos CEFETs (CONCEFET), do Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) e do Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF). Juntos, esses três órgãos passaram a constituir-se em um único, o CONIF – Conselho Nacional das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O CONIF, conforme consta em seu endereço eletrônico, foi criado em janeiro de 2009, em função da publicação da Lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF, congrega todas as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, constituindo-se como instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação, nas 354 unidades implantadas no Brasil (CONIF, 2010).

O CONIF tem sua estrutura organizacional subdividida em câmaras temáticas, e o ensino agrícola ficou a cargo da Câmara de Educação no Campo. Conforme observado por meio da pauta constante no ofício CONIF 24/2010, de 07 de abril de 2010, caberá a esta Câmara as discussões que irão nortear esta nova fase que se inicia na educação profissional para o campo a partir da criação dos Institutos Federais.

1. Constituição do Fórum e de seus Instrumentos Reguladores;
2. Planejamento de ações para o Ano de 2.010/2.011;
3. Diagnóstico das necessidades e elaboração de Proposta de Plano de ação;
4. Resgate dos trabalhos da re-significação do Ensino Agrícola Brasileiro;
 - 4.1. Análise sobre o Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária;
 - 4.2. Análise das Relações de Produção X Assistência Estudantil;
 - 4.3. Avaliação do Estatuto da Criança e do Adolescente na rotina da Escola Fazenda;
5. Política de financiamento e a democratização do Refeitório Escolar para todos os níveis de Ensino, sem ônus para a Escola Fazenda;
6. Nova Legislação do Estágio e suas consequências na Escola Fazenda.
7. Implantação da Pesquisa e da Extensão na rotina dos campi agrícolas;
8. Elaboração de Relatório e Propostas para a Câmara de Educação no Campo e para o CONIF (CONIF, 2010)

Nesta retrospectiva histórica do conjunto de questões que exerceram influência na orientação da formação da força de trabalho para o campo, observa-se que o ensino agrícola se reestruturou ao longo do tempo, visando acompanhar as transformações delas decorrente. Num primeiro momento o Estado como articulador central do processo educacional, exercendo seu papel de agente a serviço do capital. Num segundo momento, a partir da abertura democrática, a escola como agente a serviço dos interesses do setor econômico, ligado ao segmento agropecuário. O CONIF se estrutura como um segmento representativo de uma nova fase, vinculada ao desenho dos recém-criados institutos federais e o desafio, agora, é continuar concebendo a educação profissional ligada ao setor agropecuário, de acordo com os preceitos da modernidade.

1.5. O novo “mundo rural” e o papel da educação profissional na atualidade

As denominações “mundo rural” e “setor agrícola” vêm caindo em desuso nos últimos anos, em função de uma nova caracterização que esse cenário social vem assumindo. Novas tecnologias da informação, a necessidade crescente de uma aproximação com o mundo urbano e uma interação cidade-campo-cidade nas relações de trabalho e educação são os ingredientes dessa transformação, que fazem com que essa distinção urbano/rural deixe de fazer sentido no mundo moderno.

Em suas análises, Silva et al (2005) verifica uma tendência de rururbanização do rural brasileiro, ao que chamaram de “novo rural brasileiro”, pela constatação do crescimento de atividades não agrícolas e da pluriatividade no campo, onde cerca de um terço da população ocupada desenvolve atividades não agrícolas.

Graziano (1999), quando trata desse tema, denomina esse novo cenário de “Projeto Rururbano”, mostrando que no Brasil tem havido uma desaceleração do processo de esvaziamento rural e uma tendência de aproximação entre os dois “mundos”.

Segundo esse autor, na década de 1990, o aumento do emprego rural não agrícola e a redução do emprego rural estritamente agrícola são provas de que outras formas devem ser criadas para que se possa manter o homem e suas famílias no campo.

Navarro (2001), quando discute um projeto de desenvolvimento rural, face à globalização e aos novos paradigmas em que vive o mundo moderno, sugere que novas estratégias sejam pensadas, englobando conceitos antes restritos apenas ao mundo urbano, sem deixar de conceber a sustentabilidade do planeta, seja no mundo rural, seja no mundo urbano. O autor ressalta que “desenvolvimento rural é também campo de produção do conhecimento e sujeito a arquiteturas analíticas inspiradas por tradições teóricas diversas e, muitas vezes, divergentes entre si” (NAVARRO, 2001, p.90), mostrando a necessidade de um maior aprofundamento da questão quando se trata de desenvolvimento de um segmento específico como o mundo rural.

É muito comum se deparar, hoje em dia, com situações em que grande parte do contingente da força de trabalho no campo habita nas periferias das cidades e se desloca diariamente para o serviço no campo. O mesmo se dá, mas de forma inversa, com a grande quantidade de jovens e adultos que habitam o campo e estudam nas

idades mais próximas, criando elos fortes entre os mundos rural e urbano. Outro fator decisivo dessa aproximação tem se dado nos meios de comunicação, principalmente com o advento da telefonia celular e da internet, agora “confortos” também acessíveis às pessoas, famílias e comunidades do mundo rural. Sem contar com as antenas parabólicas, que há muito já aproximam o mundo rural das informações (úteis e nem tanto) do mundo globalizado.

O Sul do Estado de Minas Gerais é exemplo dessa transformação. Segundo informações do IF Sul de Minas (2009), desde o final da década de 1970 o Brasil vem passando por intensas transformações de natureza econômica, social, institucional e ambiental – com desdobramentos regionais e locais. Em Minas Gerais, devido à sua localização e diversidade econômico-cultural, os resultados de tais processos são percebidos de forma mais intensa.

Entre os fatores responsáveis pelas mudanças observadas no Sul de Minas, destacam-se: a) o deslocamento de parte do parque fabril de São Paulo, com a transferência de plantas para municípios como Pouso Alegre, Três Corações e Varginha; b) o crescimento da indústria de base tecnológica nos polos de Itajubá e Santa Rita do Sapucaí; c) o desenvolvimento e o fortalecimento da agroindústria; d) o constante crescimento e modernização da cafeicultura, horticultura e fruticultura; e) a melhoria da bovinocultura de leite e o crescimento da indústria láctea; e f) o incremento da atividade turística, especialmente na região do Lago de Furnas. Além dessas dinâmicas, nota-se na região o desenvolvimento da piscicultura, do cooperativismo de crédito, das indústrias extrativa, mineral e sucroalcooleira e de outros segmentos, como o de serviços médicos especializados, financeiros, de comércio exterior e de gestão (IF SUL DE MINAS, 2009).

Outro fator que mostra um redirecionamento do cenário do Sul de Minas é o PIB – Produto Interno Bruto – da região. No que se refere à seara econômica, em 2005, o PIB a preços de mercado da região perfazia 13% do PIB total de Minas Gerais, sendo que o setor com maior peso no montante estadual era o agropecuário (22%), seguido do de serviços (12,9%) e do industrial (11,5%). Por outro lado, o setor de serviços era o mais importante da região, representando mais da metade do PIB regional (56,4%) e o dobro do PIB do setor industrial – segundo em importância, equivalente a 28,1% do PIB da região. Resta, portanto, ao setor agropecuário 15,5% do PIB, mostrando que a pujança deste segmento não é mais a mola propulsora da economia como já foi no passado (IF SUL DE MINAS, 2009).

Especificamente no campus Machado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, os dados referentes à relação candidato/vaga

dos processos seletivos dos últimos anos já aponta uma mudança de paradigmas no tocante à oferta de cursos de vagas na instituição. Em 2007, a relação candidato/vaga para o curso de técnico em agropecuária (média das modalidades concomitante e subsequente) era de 1,55, passando para 1,6 em 2008 e caindo para 1,25 em 2009. Já no curso de técnico em informática (tomado aqui como um exemplo de curso “urbano”), essa relação era de 1,8 em 2007, caiu para 1,4 em 2008, mas subiu para 2,62 no ano seguinte. Os dados mostram que, apesar de estar numa região agrícola e com público demandante por cursos do setor rural, o curso de Técnico em Informática tem se mostrado mais atrativo do que o de agropecuária.

Nesse cenário é importante que as instituições que trabalham com educação profissional se posicionem de maneira adequada, para fazer frente a esse novo desafio. Comumente temos visto organizações que trabalham, prioritariamente, com cursos e qualificações da área agrícola, se voltarem para o público rural como demanda quase que exclusiva. O mesmo se dá com aquelas que sempre trabalharam com a demanda urbana para seus cursos, nas áreas de serviços e indústria, que acabam dando as costas para jovens e adultos do mundo rural.

Nesse contexto de fortes mudanças de cenário, torna-se cada vez mais importante que as instituições de ensino, notadamente aquelas envolvidas com a educação profissional, assumam a responsabilidade de realizar uma interface mais próxima dos públicos que demandam seus cursos, sob pena de, caso não o façam, se afastar da realidade produtiva do mundo do trabalho e se desvincular do destino de seus egressos; este talvez o resultado mais nefasto de uma política isolacionista de educação. Portanto, é importante que se quebrem os paradigmas de que cursos do mundo rural sejam exclusividades dos jovens oriundos da zona rural e o mesmo aconteça com os cursos do mundo urbano e os públicos que moram nas cidades. O conceito de rururbano é uma forma adequada para se tenha um melhor entendimento desse cenário e que o planejamento da oferta de cursos seja feito, também, de forma eficiente e focada no mundo real do trabalho.

Nesse sentido, a próxima seção visa discutir o mercado de trabalho para o técnico agrícola ao longo dos anos, especialmente no que se refere às conquistas políticas dessa categoria profissional.

1.6. Mercado de trabalho para o Técnico em Agropecuária: expansão ou retração?

Um dos motivos que pode favorecer um egresso a atuar ou não na sua área de formação é a situação em que se encontra o mercado de trabalho e as oportunidades de contratação. Nesse sentido, essa seção tem o objetivo de discutir a expansão e retração no campo de trabalho para o técnico em agropecuária.

Observa-se nas seções anteriores que a agricultura no Brasil passa por diversas fases que se refletem também no mercado de trabalho dos técnicos agrícolas. Uma análise cronológica pode demonstrar a expansão ou retração no plantio de algumas culturas, como a cana-de-açúcar, o café, a borracha e a soja, em determinadas épocas, influenciado por políticas agrícolas, muitas vezes determinadas pela lei da demanda e por influências internacionais.

Apesar dessas mudanças em relação ao produto a ser cultivado, nota-se que a agricultura no país apresenta-se em pleno desenvolvimento, seja com as transformações tecnológicas ocorridas no campo, seja com a expansão das fronteiras agrícolas para o Centro-Oeste e Norte do país.

Nesse contexto, surge, na década de 1910, a primeira escola de formação de técnicos agrícolas no país, localizada na Província de Viamão, no Estado do Rio Grande do Sul, conhecida como Escola Técnica de Agricultura (ETA). Conforme informações da Federação Nacional dos Técnicos Agrícolas – FENATA², o perfil dos estudantes era o de filhos de agricultores, que recebiam uma formação de “capataz agrícola”, primeira denominação para essa profissão.

Os egressos das primeiras turmas desse curso se preocuparam desde cedo em fortalecer uma posição política para categoria de profissionais que se formaria posteriormente. Dessa forma, conforme informações da Associação dos Técnicos Agrícolas do Estado do Rio Grande do Sul – ATARGS³, esses egressos “discutiram a necessidade de fundação de uma entidade que pudesse representar os profissionais, coordenar suas atividades, defender seus interesses e encaminhar seus pleitos”.

Cerca de 30 anos após a primeira turma, conforme Barbosa (2010), foi fundada a Associação dos Técnicos Rurais do Rio Grande do Sul – ATR, sendo a primeira entidade de representação dessa categoria profissional. Observa-se que nessa época a denominação da profissão era de técnico rural. Apesar da existência dessa entidade desde 25 de novembro de 1941, somente em 1968 foi criada a profissão de técnico

² <http://www.fenata.com.br/>

³ <http://www.atargs.com.br/pagina/historia.htm>

agrícola, por meio da Lei 5.524, de 05 de novembro de 1968, pelo Presidente Costa e Silva. Contudo, de acordo com Barbosa (2010), nessa época a profissão ainda não estava regulamentada e os profissionais ainda não podiam exercer todas as atividades que eram de sua competência.

Alguns anos depois, em 1975, a ATR passou a ser denominada de Associação dos Técnicos Agrícolas do Estado do Rio Grande do Sul – ATARGS, com a reativação da entidade e a reforma estatutária⁴. Conforme Barbosa (2010), nessa época surgem, no país, diversas associações e entidades com o objetivo de reivindicar a regulamentação da profissão, o que resultou, de acordo com o autor, na “assinatura do Decreto nº 90.922/85, pelo Presidente João Batista Figueiredo, cujas atribuições legais começaram a transformar a profissão (técnico agrícola) com menos dependência dos profissionais de nível superior”.

Segundo informações da ATARGS, a regulamentação profissional foi um marco para categoria dos técnicos agrícolas, pois proporcionou a melhoria nas condições de trabalho, autonomia profissional, e na execução de atividades, já que anteriormente o técnico agrícola participava do trabalho como mero auxiliar. De acordo com a associação, as principais mudanças na atuação profissional se referem as seguintes atribuições que passam a ser competência do técnico agrícola:

“1 – Responsável pela elaboração de projetos de crédito rural; 2 – Prescrição do receituário agrícola nas revendas de defensivos; 3 – Responsável técnico nas revendas de defensivos; 4 – Liberdade para atuar em atividades topográficas; e, 5 – Projetos de licenciamento ambiental”⁵.

Em 1989 foi criada a Federação Nacional dos Técnicos Agrícolas – FENATA, com o objetivo inicial de unir os técnicos agrícolas. Posteriormente, com as transformações tecnológicas no campo, essa entidade passa a reivindicar “um novo decreto que pudesse atualizar as atribuições profissionais dos técnicos agrícolas” (BARBOSA, 2010). Esse objetivo foi alcançado com a criação do Decreto nº 4.560, de 30 de dezembro de 2002, que, de acordo com Barbosa (2010), proporcionou “consistência à profissão em condições de competir com outras profissões no setor agropecuário, com a possibilidade de exercer importantes atribuições e com sua capacidade profissional ocupar o devido espaço no mercado de trabalho”.

Atualmente, com a regulamentação da profissão, “os técnicos agrícolas podem se organizar em sindicatos, são enquadrados como profissionais liberais e estão na

⁴ <http://www.atargs.com.br/pagina/historia.htm>

⁵ <http://www.atargs.com.br/pagina/historia.htm>

linha de frente na assistência técnica e extensão rural, na pesquisa agropecuária, no cooperativismo e como empreendedores, entre outros” (BARBOSA, 2010).

Nesse contexto, observa-se que além do cenário macroeconômico que determina o rumo da agricultura do Brasil e, conseqüentemente, influencia no mercado de trabalho para o técnico agrícola, outro fator decisivo para essa categoria profissional foi a criação das entidades de classe, que por meio da representação da categoria conquistou a regulamentação dessa profissão, o que possibilitou, também, a ampliação no campo de trabalho e nas atribuições e competências dos egressos desses cursos.

Conforme informações da ATARGS, cabe ressaltar, ainda, que em relação ao mercado de trabalho para o técnico agrícola “existem duas fases diferentes e marcantes”. A primeira refere-se ao período anterior aos anos 1980, no qual o técnico “exercia seu trabalho de forma assalariada”. A segunda refere-se ao período após 1980, no qual esse perfil sofreu alterações, passando o técnico a exercer atividades de forma autônoma.

Em função da globalização, fusão de empresas de defensivos com a dispensa de centenas de profissionais, entre outros motivos, o técnico agrícola voltou-se para o trabalho autônomo e empreendedor. Dessa maneira, começou a organizar pequenas empresas para comércio de insumos, prestação de serviços, terceirização, adentrando inclusive em atividades como produtor rural (criador de animais), produtor de mudas (flores e frutas, etc...). Com esta nova realidade do mercado de trabalho, estima-se que 50% dos técnicos agrícolas atuem como autônomos no Rio Grande do Sul⁶.

Todas essas transformações também se refletem, ou deveriam refletir, em mudanças no modelo pedagógico dos cursos técnicos em agropecuária, voltando-se para o empreendedorismo e a visão crítica do estudante, que deve ser capaz de compreender o cenário da agricultura e criar formas de se manter no mercado de trabalho, seja com empregado, funcionário público ou empreendedor. Nas palavras de Lima (2000):

O projeto pedagógico da escola, na realidade, cada vez mais se ajusta à modernidade, para atender à demanda do mundo do trabalho. Tal projeto institucional estaria mais próximo da reprodução social. A escola, sem excluir outros projetos, deveria ter fortemente o seu trabalho pedagógico em função de intervenção, numa realidade regional cuja principal atividade é a agricultura familiar. Conseqüentemente, se não presta a atenção ao seu cenário imediato, estará promovendo muito mais a formação de um profissional acrítico, fruto de uma aprendizagem que capacita-o para: confirmar observações, memorizar, aprender respostas e só saber se alguém ensinar. Ao contrário disso deve se questionar quanto ao

⁶ <http://www.atargs.com.br/pagina/historia.htm>

investimento pedagógico que deveria ter em vista a formação de um técnico agrícola capacitado cognitivamente para: observar, saber-ver, saber-fazer, analisar, questionar, argumentar, descobrir, etc. E assim, pronto para a inserção no mundo produtivo, como sujeito crítico e criativo. Com atitudes adequadas para as exigências do que sistema produtivo mais democrático que contemplasse: pequenos, grandes proprietários e até os sem propriedade (LIMA, 2000, p. 9-10).

Contudo, isso nem sempre acontece, como pode ser observado posteriormente, no capítulo que trata sobre o modelo pedagógico adotado nas escolas agrotécnicas federais. Nota-se que durante muito tempo os cursos se voltaram mais para prática do que para a teoria, negligenciando, em alguns casos, a formação crítica dos estudantes e considerando-os como principal força de trabalho para garantir a sustentabilidade da instituição.

Por fim, Barbosa (2010) apresenta algumas perspectivas para o setor, destacando a contribuição dos técnicos agrícolas para o desenvolvimento do país, enquanto “potência mundial na produção de alimentos” (BARBOSA, 2010). Cabe ressaltar, no entanto, que o mercado de trabalho para o técnico agrícola parece estar em plena expansão, contudo é preciso criatividade, competência e empreendedorismo para que o egresso garanta sua empregabilidade e a escola cumpra seu real papel na sociedade.

Nesse contexto, o próximo capítulo tem por objetivo discutir a trajetória da educação profissional no Brasil e como essa foi influenciada ao longo dos anos, assim como as principais mudanças, tanto no que se refere ao caráter adquirido pelas escolas agrotécnicas, como nos modelos pedagógicos dessas.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Com a finalidade de fundamentar as análises e atingir os objetivos propostos para essa pesquisa, esse capítulo está dividido em seis seções que compõem basicamente duas partes. Inicialmente apresenta-se uma contextualização sobre a trajetória da educação profissional no Brasil. Em seguida, discute-se a qualidade do ensino e o efeito da escola na educação profissional, tomando como referência os estudos sobre as escolas de prestígio. Cabe ressaltar que desde sua origem e até a atualidade, as escolas agrotécnicas federais são vistas como escolas de prestígio, ao oferecerem ensino de qualidade que garante a empregabilidade. Outra visão sobre o papel dessas escolas é a de caráter correccional, que será discutida também nesse capítulo.

Na sequência, discute-se as questões relacionadas com o modelo pedagógico adotado pelas instituições de ensino agrotécnico: primeiramente discute-se as adequações pelas quais o modelo pedagógico passou para atender as constantes mudanças do mundo do trabalho; posteriormente analisa-se o Sistema Escola-Fazenda, a política de ensino durante o período de existência da COAGRI e a relação dessa organização com as escolas agrotécnicas, e, por fim, o modelo de competência. Esses modelos pedagógicos apresentam o objetivo de promover no estudante as habilidades necessárias para atender o mercado de trabalho e garantir a empregabilidade do egresso.

2.1. Trajetória da Educação Profissional no Brasil: Um Breve Histórico

Conforme Guerra e Bonfim (2004), uma das primeiras iniciativas de regulamentação da educação profissional no Brasil ocorreu em 1809, um ano após a acomodação da família real no país, por meio de um decreto que criava o “Colégio das Fábricas”. De acordo com essas autoras, isso aconteceu após a liberação do funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil, o que somado à “elevação da Colônia à condição de Reino Unido de Portugal” fomentou a necessidade de melhorar os produtos e serviços destinados à Corte real.

Nessa época, de acordo com Guerra e Bonfim (2004), surge a preocupação em formar pessoas qualificadas para atender essas necessidades. Nesse contexto, Soares (2003, p. 25) destaca que

o período imperial é marcado pela preocupação com a oferta de educação a crianças desvalidas (órfãs ou pobres) que é inicialmente originada em instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros a crianças desvalidas e a órfãos, recolhidos, de preferência, entre a população rural (SOARES, 2003, p.25).

Segundo essa autora, um dos estabelecimentos mais antigos com esse objetivo é a Casa Pia de São José (1804), mais tarde, em 1877, denominada Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim. De acordo com Celso Suckow da Fonseca, citado por Soares (2003),

Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional. (...) daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instruções de base manual aos seus abrigados. Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados (FONSECA, 1961, p.104 *apud* SOARES, 2003, p. 25).

Guerra e Bonfim (2004) também apresentam outros eventos que contribuíram para consolidação do ensino técnico oferecido atualmente, como a criação da “Escola de Belas Artes”, em 1816, com o objetivo de articular teoria e prática, ou seja, “o ensino das ciências aos ofícios manuais e mecânicos”. Anos depois, em 1861, segundo essa autora, surge o ensino comercial com a criação do “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, “cujos egressos tinham prioridade no preenchimento de cargos público nas secretarias do Estado”.

Nesse contexto, Soares (2003) argumenta que:

o ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho (SOARES, 2003, p. 22).

Em conformidade com Soares (2003), Guerra e Bonfim (2004) ressaltam que, inicialmente, essas escolas tinham um caráter correccional, com o objetivo de diminuir a criminalidade e de corrigir o comportamento dos considerados “delinquentes”. Nas palavras das autoras:

Na década de 40, do século XIX, foram construídas cerca de 10 “casas de educandos e artífices” nas capitais das províncias, sendo a primeira em Belém do Pará, com a finalidade de diminuir “a criminalidade e a vagabundagem”, o que dá um tom de educação voltada para os “desvalidos da sorte”, incluindo aí os jovens que executavam atividades manuais, os desocupados e os jovens de comportamento considerado “delinquente” naquele meio. Desta forma, vê-se que, na sua origem, o ensino profissional é identificado com a classe menos favorecida, do sexo masculino predominantemente (GUERRA E BONFIM, 2004).

Cabe ressaltar que o trabalho manual, aquele que exigia esforço físico, historicamente era atribuído aos escravos, que os desempenhava, enquanto o trabalho intelectual era atribuição da elite. Sendo assim, Soares (2003) argumenta que durante o período colonial, sobretudo na agropecuária, esse tipo de trabalho não atraía muitas pessoas, especialmente aquelas pertencentes à alta sociedade. Nas palavras dessa autora:

Trabalho manual era sinônimo de trabalho escravo, tendo, portanto, um caráter segregacionista, que depois vai assumir aspectos correccionais/ assistencialistas. Na agricultura colonial predominava o latifúndio e o trabalho escravo (SOARES, 2003, p. 22-23).

Dessa forma, inicialmente o ensino técnico tinha o objetivo de atender os “desvalidos da sorte”, os jovens e crianças que não tinham outra opção, senão o ofício do trabalho manual, os órfãos, os delinquentes ou os desafortunados. Nesse sentido, de acordo com Cunha (2000):

(...) Assim, não é de estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, às crianças largadas nas Casas de Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinquentes e a outros desafortunados. (Cunha, 2000, p. 16 e 23 apud Soares, 2003, p. 23).

Em suma, durante a fase imperial houve essa preocupação com a oferta de educação a crianças desvalidas (órfãs ou pobres), originada em instituições de caráter filantrópico, com a finalidade de oferecer aprendizagem em ofícios manuais principalmente para a população rural.

Assim, a educação profissional no Brasil, em relação à formação geral, sempre foi revestida de um preconceito que remonta de suas origens, onde o fazer era desqualificado e destinado aos que não tinham escolha (desafortunados da sorte). A estes cabia a formação para o trabalho. Dessa forma, se estabelece um dualismo

estrutural: de um lado o ensino voltado para os que serviriam de “mão-de-obra” para o trabalho, e do outro o ensino propedêutico, voltado para aqueles que iriam assumir os cargos de planejamento e supervisão.

Neste sentido, a educação reproduz, no âmbito escolar, a lógica capitalista da divisão das classes sociais, e, ao refletir o meio social, se torna instrumento reprodutor das ideologias dominantes na sociedade, o que pode ser constatado a partir da observação do contexto social e econômico em que as leis que norteiam a educação surgem e são aplicadas.

Nesta perspectiva, a partir do início do século XX, resultante do incipiente processo de industrialização no país, a preocupação, até então de caráter assistencialista, foi direcionada para a preparação e formação de operários para o exercício profissional, visando atender a essa nova fase da economia brasileira.

Consolidando uma política de incentivo ao desenvolvimento, em 1906 o ensino profissional passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Já em 1909, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de dezembro, são criadas as escolas de aprendizes e artífices, que mencionava a necessidade de prover os “desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual” (BRASIL: Decreto nº 7.566/09), consideradas o embrião da atual Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, e o sistema educacional brasileiro passa por transformações mais efetivas que lhe dará contornos mais definidos. Em 1931 é implantada a Reforma Francisco Campos, que por meio do Decreto nº 19.890, organiza o ensino secundário, dividindo-o em duas etapas: a primeira, curso fundamental com duração de cinco anos e a segunda com duração de dois anos, visando a adaptação às futuras especializações profissionais (BRASIL: Decreto 19.890/31).

A Constituição Federal de 1937, outorgada durante o Estado Novo, descreve em seu artigo 129 “que o ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado, competindo-lhe o dever de fundar institutos de ensino profissional”, cuja obrigação deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, as chamadas classes produtoras, as quais deveriam “criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”.

Conforme afirma Kuenzer (2002), em suma, a Constituição Federal de 1937 consolidou a dualidade na formação dos trabalhadores, já que demarcava a trajetória

educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, e nitidamente delimitava a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e execução por outro (KUENZER, 2002, p.27).

A partir de 1942, com a Reforma Capanema, é editado o conjunto das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, que dá nova formatação ao sistema escolar: ensino secundário e normal e do ensino industrial (1942), ensino comercial (1943) e ensino primário e do ensino agrícola (1946). Nesta época foram criados também o SENAI E SENAC, que deram origem ao que hoje se conhece como sistema S, e ainda o decreto-lei que estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação profissional.

Levando em consideração que nesta época foram criadas leis específicas para cada ramo da economia, ao analisar a edição deste conjunto de leis, evidencia-se a preocupação do Estado com a formação profissional e funcionalidade da educação na consolidação do processo de desenvolvimento idealizado para o país.

Neste conjunto de leis, o objetivo do ensino secundário fica explícito: preparar as elites que iriam conduzir o país, pois somente os concluintes destes cursos não tinham restrições para candidatar-se ao ensino superior, enquanto que o ensino profissional (de caráter terminal) objetivava compor a força de trabalho e era destinado aos filhos dos trabalhadores. Estes só teriam acesso ao ensino superior caso os cursos pretendidos fossem da mesma área técnica dos cursos profissionalizantes que haviam cursado.

A promulgação da Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propiciou a equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos para fins de continuidade de estudos em nível superior. Foi considerada a primeira tentativa de se acabar com a velha dualidade entre o ensino para as “elites condutoras do país e o ensino para os desvalidos da sorte”. No entanto, Kuenzer (2002) e Manfredi (2003), ao fazerem referência ao dualismo estrutural, afirmam que a equivalência não supera a dualidade estrutural, pois consideram que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para clientela distintas, voltadas para necessidades bem definidas da divisão do trabalho.

Dez anos após a sua promulgação, a primeira LDB é reformulada por meio da Lei Federal 5.692/71, que organiza o currículo em um núcleo comum, obrigatório em todo o país, e de uma parte diversificada. Ainda possibilita aos estabelecimentos de ensino ofertar habilitações e estabelece a obrigatoriedade de profissionalização de todo o segundo grau; resultado do projeto de desenvolvimento adotado pelo governo,

em uma fase que ficou conhecida como “milagre brasileiro”, marcada pela intensificação da internacionalização do capital.

No entanto, a proposta da Lei 5.692/71 não alcançou êxito. Segundo estudos, a profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública, por falta de estrutura e investimentos na educação, e nas escolas da rede privada, em razão do seu alto custo. Soma-se a estes fatores a rejeição da compulsoriedade de profissionalização por parte das classes dominantes e o encolhimento do mercado de trabalho. Em 1982 a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de segundo grau foi revogada com a promulgação da Lei 7.044.

Neste sentido, a reforma proposta pelas Leis 5.692/71 e 7.044/82 se revelou um retrocesso para o ensino profissionalizante. Se por um lado as escolas não estavam preparadas para ministrar a educação profissional, por outro também não preparavam para o ensino superior, resultando na descaracterização do ensino de segundo grau.

No período de 1964 a 1985, a educação esteve atrelada a um modelo de sociedade, moderna e industrial, que atende às necessidades de escolarização da população através da ampliação quantitativa do acesso ao ensino público e gratuito, mas reduzindo progressivamente sua qualidade. Notadamente, há um aumento na ampliação das vagas, contudo observa-se a falta de investimento em uma formação de qualidade para os professores, o que resulta no desmonte da escola pública, e fortalece a imagem da escola particular como aquela que ministra o ‘bom’ ensino, acirrando as desigualdades educacionais e a dualidade do ensino (PAULA, 2003).

De acordo com Sobral (2005), nos anos de 1990 ocorre uma reavaliação dos objetivos do ensino profissionalizante em razão da exigência de um “novo trabalhador”, e esta modalidade de ensino começa a utilizar as tecnologias modernas como condição de modernização da economia em curso.

Neste contexto foram estimulados os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional no país. E no bojo da implementação do neoliberalismo no Brasil, foi promulgada a Lei 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como a Reforma da Educação.

Nesta visão neoliberal, ao implantar a nova LDB, o governo adota como prioridade um conjunto de medidas impostas pelo Banco Mundial, que vê no Estado mínimo a forma eficaz de gerir a sua política nos países em desenvolvimento.

Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A educação profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada (MANFREDI, 2002, p. 128 - 129).

Visando regulamentar os artigos 39 a 42 da LBDN, que tratam da educação profissional, e efetivar a chamada “Reforma da Educação Profissional”, o governo federal elabora o Decreto nº 2.208/97, que separa o ensino médio do ensino profissional, e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Através de financiamentos negociados com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o PROEP garantiu recursos às instituições, com o objetivo de financiar a reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro, para atender a lógica neoliberal determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, financiadores do projeto.

Nesta concepção neoliberal, as instituições que pleiteavam o financiamento, através de encaminhamento de projeto ao MEC, assumiam a redução de vagas para o ensino médio, sem a qual os recursos não seriam disponibilizados para a sua reestruturação. Assim, passam a adquirir uma nova função: a de autofinanciamento, ou seja, buscar a arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade, o que contribuiria para a diminuição gradativa de custos para o Estado.

Segundo a lógica da REP, dentro do período de duração do PROEP (cinco anos), as instituições estariam aptas a obter recursos através da venda de cursos para a comunidade e/ou prestação de serviços.

Outro aspecto apontado pela REP se refere à flexibilização dos currículos, inserindo na educação profissional um processo de educação continuada, inclusive por meio da modularização. Segundo Pamplona (2008), a imposição do decreto revitalizou o modelo de educação tecnicista, já que a maioria das escolas passou a adotar o novo modelo, retirando de suas grades curriculares de educação profissional disciplinas como Sociologia e Filosofia; disciplinas que segundo o autor ampliariam a percepção dos alunos, cidadãos em formação, acerca do próprio homem e da sociedade.

No entanto, por força da Lei 11.684, de julho de 2008, passam a ser obrigatoriamente incluídas em todas as séries do ensino médio as disciplinas de Filosofia e Sociologia, fato que restaura uma formação cidadã da educação profissional. Trata-se de um processo em contínua transformação, pois a obrigatoriedade de outras disciplinas como música e direito, por exemplo, também vêm sendo discutidas no Conselho Nacional da Educação.

Para pesquisadores da REP, a separação do ensino médio e educação profissional evidenciou o direcionamento desta política educacional para o treinamento para o mundo do trabalho, e não para a formação integral do trabalhador. No que se refere à organização curricular em módulos de qualificação, possibilitou uma formação aligeirada, que responde apenas a demandas temporárias por profissionais qualificados e à adoção do modelo de competências. Revela a subordinação da educação às demandas das empresas.

Ao analisar o objetivo do desenvolvimento de competências com a finalidade de assegurar a empregabilidade, Guerra e Bonfim (2004) apresentam um posicionamento crítico ao afirmar que “cria-se uma representação equivocada de que a formação “competente” garante a empregabilidade do trabalhador”. Nas palavras da autora:

a Reforma denota como lógica estruturante a racionalidade financeira que regula as relações sociais de produção segundo as demandas da economia, e ainda, desloca a questão do emprego – desemprego do mercado de trabalho para dentro da escola e para o trabalhador enquanto sujeito competente (de acordo com a lógica da reforma) ou incompetente (quem não se enquadra ao perfil profissional traçado nas diretrizes que regem a reforma da educação profissional) (GUERRA E BONFIM, 2004).

Machado (2007) argumenta que esse posicionamento é resultado de decisão política, que representou o acordo do MEC com o Banco Mundial, caracterizado por “um ajuste normativo em cumprimento aos termos acordados para o financiamento externo dos projetos educacionais do governo FHC⁷”. Ou seja, em resposta aos interesses econômicos impostos pelos financiadores. Conforme essa autora, a ideia de educação profissional desvinculada da educação básica, é uma concepção economicista e acrítica em relação às questões sociais, pois está articulada aos interesses industriais, segundo a “ótica do capital”.

Ainda de acordo com Machado (2007), o objetivo dessa política “era enquadrar ideologicamente o trabalhador brasileiro às novas necessidades do modelo de

⁷ Refere-se a acordos realizados durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

produção e acumulação flexível, instituindo um outro patamar para a acumulação e valorização do capital” (OLIVEIRA, 2002 *apud* MACHADO, 2007).

Esse posicionamento coloca a educação a serviço do mercado. Segundo a autora, essa relação “concentrou esforços e discursos (principalmente o oficial) em direção a imperativos econômicos determinantes em cada momento histórico”. Na década de 1980 a educação se voltava para a questão da Qualidade, já no início dos anos 1990, “com a abertura da economia (...) o eixo do discurso foi deslocado para a Competitividade”, sendo que nos últimos anos dessa década a ideia central passou a ser de uma educação voltada para a Empregabilidade (SHIROMA, 1999 *apud* GUERRA E BONFIM, 2004).

Contudo, de acordo com Paula et al (2006), essa legislação não teve êxito na prática e as escolas que ofereciam o ensino técnico usaram de diversos artifícios para continuidade do ensino concomitante. Em conformidade com essas autoras, Soares (2009) argumenta que as escolas buscavam uma forma de burlar essa lei com duas matrículas. De acordo com essa autora, percebe-se uma desobediência civil dentro das escolas, não fazendo o total fechamento do ensino médio, conforme previa a reforma.

Como se pode observar nesta análise histórica, a aplicação do Decreto 2.208/97 gerou inúmeros questionamentos e insatisfações no meio docente, contudo a posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva estimulou novos debates acerca das políticas para o ensino, até que em 2004, segundo Paula et al (2006), foi publicado o Decreto nº 5.154, de 23/07/2004, revogando o Decreto nº 2.208/97, o que permitiu essa concomitância. Nas palavras dessas autoras:

(...) o Decreto 5.154, de 23/07/2004, (...) permitiu que, de forma flexível, a educação profissional técnica voltasse a ser articulada ao ensino médio. Dessa forma, volta-se a instituir-se o que de fato já ocorria, ainda que sem o aval legal, isto é, a concomitância da formação geral de nível médio com a formação profissional de nível técnico (PAULA et al, 2006).

A integração proposta pelo Decreto nº 5.154/04 não se limita ao que preconizava a Lei 5.692/71, conforme destaca Pamplona (2007), porém requer articulação maior entre os conteúdos ministrados nas disciplinas de formação geral e os específicos. Contudo, a revogação do decreto não deliberou o abandono dos seus princípios, uma vez que, em seu artigo 4º, permitiu às instituições de ensino deliberarem se continuariam a ministrar cursos técnicos integrados ou se retornariam à seriação, oferecendo os cursos integrados ao ensino médio.

De acordo com as análises de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a nova regulação dada pelo Decreto nº 5.154/04 possuía um caráter mais indicativo do que imperativo. Neste sentido, se constituiu em um mecanismo transitório de regulação dos artigos de LDB, como também numa política de implantação do ensino médio integrado. No entanto, não se percebeu, até o ano de 2008, uma mobilização significativa das instituições nesse sentido, haja vista que nos campus que compõem o atual IFSULDEMINAS, as discussões pertinentes à integração ocorreram a partir de 2008 e a integração, propriamente dita, somente no exercício de 2009.

Em 2008 a educação profissional ganha destaque com a publicação da Lei 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo o Documento Institutos Federais, comentários e reflexões, o foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e por suporte aos arranjos produtivos locais.

Em suma, percebe-se que os objetivos educacionais vão se modificando conforme o sistema econômico vigente. Nesse sentido, alguns autores como Soares (2003); Machado (2007) e Guerra e Bonfim (2004) questionam esse posicionamento da educação a favor do mercado e de como esse cenário influencia os egressos desse sistema ou a própria formação crítica dos estudantes.

2.2. Qualidade de ensino e o “efeito-escola” da educação profissional

O objetivo dessa seção é discutir a influência da escola na formação pessoal e profissional dos estudantes, por meio da qualidade do ensino. Primeiramente cabe ressaltar o estudo de Cláudio Moura Castro (2004), denominado “Muito Brasil e pouca educação”, que aborda a questão da qualidade da educação no país.

Esse autor retrata a história da educação no Brasil, inicialmente “importada” de Portugal. Segundo esse autor, apesar dos avanços obtidos na área educacional, sobretudo nas últimas décadas, o Brasil continua tendo uma educação de baixa qualidade se comparada com outros países considerados desenvolvidos.

Conforme Castro (2004), *“herdamos de Portugal tudo aquilo que Portugal tinha em matéria de educação: quase nada. (...) do ponto de vista da educação, Portugal deu ao Brasil aquilo que ele tinha, [ou seja,] uma educação extraordinariamente*

fragilizada” (CASTRO, 2004, p. 3). Até mesmo as escolas jesuítas eram irrelevantes pois, de acordo com esse autor, “um décimo de 1% de alunos [encontravam-se] matriculados”.

Além disso, o autor destaca a defasagem educacional em meados do século XVIII e argumenta que a educação, no Brasil, “era tão elitista que as escolas de segundo grau aparecem antes das escolas de primeiro grau”. Isso porque a própria burguesia ensinava sua prole a ler, e, apenas quando isso já não era possível, abria-se uma escola para que continuassem seus estudos. Já “a camada mais pobre da sociedade” não conseguia ensinar nem o básico para sua prole, o que os impossibilitava de dar continuidade aos estudos nas escolas de segundo grau. Nas palavras desse autor:

A burguesia dava conta de ensinar os meninos a ler, com preceptores, e no segundo grau já não era mais possível fazê-lo, então uma escola era aberta. O pobre não gozava de uma regalia dessa natureza, estava entregue ao esquecimento, sem a remota possibilidade de chegar no segundo grau porque o primeiro não existia (CASTRO, 2004, p. 3).

Sobre esse aspecto encontra-se o cerne da defasagem na educação no Brasil, e a histórica exclusão de grande parte da sociedade em relação ao acesso no ensino de qualidade no país. Mas o problema parece ir além. Castro (2004, p. 4) argumenta que foram “quatro séculos, ou quatro séculos e meio de inação”. Segundo o autor, até mesmo as elites recebiam “uma educação extremamente frágil, com professores pessimamente preparados”. Alguns poucos tinham a chance de estudar fora do país, e esses “rumavam para a Universidade de Coimbra. Uma universidade que só instituiu ciência com a reforma de Pombal em 1750, e assim mesmo não foi lá essas coisas”.

Nesse sentido, Castro (2004) ressalta que o Brasil passa a ter um sistema educativo de fato na segunda metade do século XIX, com a escola pública. Contudo, “até 1950 o Brasil era um dos países mais atrasados da América Latina” em termos de educação (CASTRO, 2004, p. 2). É nessa mesma década, de acordo com autor, que o país começa a investir nessa área e apresenta certos avanços, porém acompanhados também de retrocessos. Na visão de Cláudio Castro, o país:

conseguiu fazer o que os outros países levaram séculos para realizar. Entretanto, nesse processo emergencial, levantando e caindo, tropeçando, não teve como ficar isento de fazer algumas besteiras. (...) O país quer crescer rápido e, por conta disso, paga o preço de errar, especialmente onde não devia (p. 2).

Esse autor argumenta que no século XIX o Brasil apresentou um crescimento econômico considerável (o PIB – Produto Interno Bruto – brasileiro multiplicou por 157 vezes entre 1870 e 1987, enquanto o japonês por 87 e o americano por 53). Entretanto, a educação parece não acompanhar nas mesmas proporções a economia. Sobre esse aspecto, Castro (2004) argumenta que em meados do século XX criou-se “um sistema de formação profissional de primeiro mundo” e também “uma rede de universidades federais, com ênfase na pesquisa e na pós-graduação”. Contudo, a educação fundamental ficou precarizada, “uma educação básica de terceiro mundo”, segundo o autor. Esse último aspecto acaba por travar, de certa forma, o ensino superior, o que passa a ser solucionado somente a partir da década de 1990.

A década de noventa é a década mais brilhante. Nós temos a universalização do acesso, praticamente todo mundo está na escola, a graduação no fundamental cresce muito e triplica o secundário ou o médio e, provavelmente, é a taxa de crescimento mas rápida do ensino médio neste período. O ensino superior sai de cinco anos de hibernação, tem matéria-prima, quantidade e deixa de ser um problema. Um feito extraordinário que não podemos subestimar (CASTRO, 2004, p. 10).

Avanços? Sim, mas a questão da educação no Brasil vai mais além. Castro (2004) discute sobre a qualidade do ensino. Segundo o SAEB⁸, a qualidade não caiu, o que de acordo com Castro seria um grande avanço para educação no Brasil, pois “o grande sucesso do nosso ensino foi conseguir uma expansão tão grande sem perda de qualidade” (CASTRO, 2004, p. 10). Contudo, não houve perda, mas também não houve melhoria:

(...) Acontece que essa qualidade que não baixou é mesmo assim totalmente insatisfatória, e esse é o ponto de partida do que faremos no futuro. (...) o Brasil tirou o último lugar num teste de rendimento escolar, onde entram trinta e muitos países. Claro, grande parte deles da Europa e do mundo desenvolvido, mas o México estava lá, e o México jantou o Brasil. Os brasileiros até mesmo possuem uma ideia daquilo que está escrito no papel, mas não conseguiram aterrissar e entender.

Sobre esse aspecto, Teixeira e Silva (2009) observam que o ensino profissionalizante teve uma defasagem na década de 1990, devido à separação entre este e o ensino médio:

⁸ SAEB - **Sistema de Avaliação da Educação Básica** – “é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)”. Dentre os objetivos do SAEB, destaca-se: acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos; oferecer subsídios para monitoramento de políticas públicas; identificar as diferenças regionais do ensino; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/objetivos.htm>).

a partir dos anos 1990, [houve] uma considerável precarização da educação profissionalizante em nível técnico protagonizada pela reforma da educação profissional e média mediante Decreto nº 2208/97 de 17 de abril (...) que estabeleceu a desvinculação entre a formação profissional e a formação propedêutica (...). Mais recentemente novas alterações ocorreram com o Decreto 5154/2004 que, revogando o decreto anterior, permite a rearticulação entre formação profissional e geral sob três modalidades possíveis: integrada, concomitante e subsequente ao tempo que reafirma a noção de ensino por competência (p. 9).

Castro (2004, p. 11) afirma que “o desafio hoje se chama qualidade”. Ressalta-se que as taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional ainda são muito altas, e esse cenário precisa ser mudado.

Segundo o SAEB, metade dos alunos chegaram a 4^o série sem saber ler corretamente, não estando alfabetizados. O INAF⁹ diz que ¼ da população adulta é tecnicamente analfabeta funcional, em outras palavras, as notícias são as piores possíveis. Último lugar no Pisa¹⁰. A parcela rica da sociedade não consegue entender o Pisa. Os resultados dos ricos no Pisa são os mais surpreendentes de todos. Como é possível que a nossa elite não entenda o que está escrito? (p. 10-11)

Nesse sentido, Teixeira e Silva (2009) discutem a teoria de Kuenzer (2006 apud Teixeira e Silva, 2009), que destaca “uma dupla complementaridade dialética” entre o campo da educação e do mercado de trabalho:

a primeira é a “exclusão includente” promovida pelo mercado de trabalho que exclui a força de trabalho de postos reestruturados promovendo sua reinserção precária em outros pontos da cadeia produtiva; e a segunda refere-se à “inclusão excludente” no âmbito da educação que, sob a égide do discurso democratizante que sustenta políticas públicas, inclui indivíduos em todos os pontos da cadeia “educativa” ao tempo que torna precário esse mesmo processo educativo, progressivamente reduzido à mera possibilidade de certificação, passaporte incapaz de assegurar inclusão e permanência no mercado de trabalho (KUENZER, 2006 *apud* TEIXEIRA E SILVA, 2009).

Nesse sentido, a problemática que se coloca é: como atingir os níveis ideais de qualidade para educação no Brasil? Embora não seja objetivo discutir a fundo esse problema nessa dissertação, cabe destacar alguns estudos nesse sentido. Brandão

⁹ INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional: revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta (http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por).

¹⁰ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos: “é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>).

(2007) afirma que a qualidade do ensino é resultado de características institucionais somada à interação com fatores exógenos às escolas.

Por características institucionais a autora define a estrutura organizacional da escola como o tipo de gestão, clima escolar, formação dos professores, condições de trabalho, experiência do quadro docente, motivação dos agentes pedagógicos, relações interpares e contexto social. Por fatores exógenos compreende-se os atributos socioeconômicos e culturais dos jovens e famílias.

Conforme Brandão (2004), inúmeras pesquisas nacionais recentes relatam o impacto da origem socioeconômica da família e do nível socioeconômico médio dos estudantes da escola frequentada sobre o desempenho de alunos. Contudo, “quanto maior o nível socioeconômico (NSE) médio da clientela das escolas, menor o efeito das condições familiares de cada aluno [...] de modo que estudantes de NSE alto têm seus resultados educacionais positivamente influenciados pelo efeito do grupo (NEP 1999, ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002, p. 22 *apud* BRANDÃO, 2004).

Essa autora ainda observa que, de acordo com os dados do SAEB (2001), o desempenho cognitivo dos estudantes é influenciado por três grandes estruturas sociais: sua condição socioeconômica, sua família e a escola frequentada. Em sua pesquisa a autora conclui que quanto melhor a condição socioeconômica da família e dos professores, maiores são as chances de sucesso escolar.

Cousin (1998 *apud* Brandão, 2007) acredita que a estabilidade dos professores e da equipe administrativa é condição fundamental para “a construção de políticas institucionais de sucesso”.

Dessa forma, considerando que a escola tem sua contribuição para o sucesso profissional dos estudantes, alguns pais procuram escolas de prestígio para seus filhos. Pode-se dizer que as EAFs também eram consideradas escolas de prestígio, como veremos adiante, especialmente enquanto o ensino médio não era separado do ensino profissionalizante, o que permitia ao estudante ter uma profissão em curto prazo ou entrar na universidade devido ao ensino genérico que também recebia. Conforme Paula et. al (2006), “a rede federal, por sua qualidade e presença em todo o território nacional, é uma referência de educação profissional e tecnológica de qualidade”.

Nessa seção também será apresentado o modelo pedagógico adotado pelas escolas profissionalizantes, com o objetivo de atender à demanda do mercado na era toyotista, como será explicado na seção 2.3.

Outros fatores, como a possibilidade de morar na escola (sistema de internato) e o “aprender fazendo”, por meio do modelo escola-fazenda – que permite que o

estudante vivencie a prática antes mesmo de se formar, tendo alguma experiência quando procurar emprego no mercado de trabalho – também podem contribuir ou influenciar na vida pessoal e sobretudo profissional dos egressos desses cursos. Esses temas também serão explorados nas próximas seções.

2.2.1. Escolas de prestígio: a escola bem vista pela sociedade

Como citado anteriormente, as EAFs podem ser consideradas escolas de prestígio, visto que a qualidade de ensino nessas instituições é amplamente reconhecida. A importância de se discutir esse tema, nesse trabalho, se dá pela motivação que muitos estudantes, influenciados pela família ou amigos, têm para se ingressar no curso técnico.

Por ser reconhecida como escola de qualidade, a principal motivação pode ser o ensino médio oferecido concomitantemente com o ensino técnico, e não a profissionalização em si. Paula et. al., (2006) argumenta que “uma significativa parcela dos jovens que ingressam nas escolas técnicas federais e nos colégios técnicos das universidades almeja um ensino propedêutico e não o ensino profissional”. Sendo assim, o ensino técnico passa a ser um caminho para se chegar à universidade, como ressalta as autoras: “o esperado caráter terminal dos cursos técnicos, com o encaminhamento imediato dos egressos para o setor produtivo, deixa de ser um fim e torna-se uma estratégia de acesso ao ensino superior”.

Diversos estudos vêm sendo desenvolvidos em relação às consideradas escolas de prestígio, com o intuito de identificar quais são os fatores que contribuem para essa classificação (BRANDÃO, 2004; BRANDÃO, 2007). Dentre os fatores internos, os mais citados são a organização institucional, infraestrutura, e, especialmente, o quadro docente, tanto em termos de experiência e tempo de trabalho, quanto em relação à remuneração.

Observa-se que o clima escolar, a interação entre os estudantes e entre esses com os professores é um fator interno determinante para o sucesso do aluno. Além disso, as pesquisas demonstram que em escolas onde o quadro docente tem certa estabilidade, com professores que trabalham na escola há cerca de quinze ou vinte anos e que recebem remuneração acima da média, o ensino tende a ser de maior qualidade.

Essa qualidade na dualidade ensino-aprendizagem deve-se também a fatores externos, como as condições socioeconômicas e familiares dos estudantes. Nesse

sentido, alguns estudos, como os citados da seção anterior, demonstram que quanto melhor as condições socioeconômicas, melhor o desempenho do estudante.

Os estudos demonstram, ainda, que as diferenças socioeconômicas entre os estudantes parecem ser minimizadas nos colégios técnicos, especialmente quando nestes há o sistema de internato, visto que a convivência entre os estudantes pode favorecer um nivelamento em termos culturais.

Além disso, o sistema de internato permite uma maior interação entre os estudantes e desses com os professores e a escola. O sistema de internato, especialmente nos cursos agrícolas, aliado ao Sistema Escola-Fazenda, que será melhor explorado na próxima seção, também possibilita que os estudantes vivenciem a prática de sua atividade, participando das rotinas da escola e adquirindo experiência antes mesmo de se formarem.

Contudo, Soares (2003, p. 1-2) questiona o modelo escola-fazenda, por se caracterizar em um modelo *“ensino-produção, onde a produção se transforma, na maioria das vezes, na questão mais importante, influenciando e até direcionando os demais aspectos constitutivos da prática educativa”*. Essa autora observa que os egressos das EAF's passam a desempenhar papel de *“agentes de produção”*, faltando-lhes uma visão mais crítica dos sistemas de produção e da própria técnica.

Para compreender melhor a lógica que está por trás desse modelo escola-fazenda, a seção seguinte discute as adaptações pelas quais os cursos passam para se adequar às diversas exigências do mundo do trabalho, sempre na lógica do capital.

2.3. Modelo pedagógico: adaptação às Mudanças no Mundo do Trabalho

A crise do capitalismo nos anos 1970 trouxe à tona uma série de mudanças para o setor produtivo e para o mundo do trabalho, o que influenciou significativamente a educação profissional.

Conforme Antunes (1997), após a década de 1970, “o mundo do trabalho vivenciou uma situação fortemente crítica, talvez a maior desde o nascimento da classe trabalhadora e do próprio movimento operário inglês”. De acordo com esse autor, são inúmeros os elementos que afetaram o mundo do trabalho, em várias dimensões, dentre eles a crise estrutural do capital; o fim do Leste Europeu, onde parcelas importantes da esquerda se social-democratizaram; a crise da social-democracia; o projeto econômico, social e político neoliberal (Antunes, 1997).

Como resposta do capital à sua crise estrutural, Antunes (1997) ressalta que várias mutações vêm ocorrendo do século XX para o século XXI. Uma delas, e que

tem importância central, diz respeito às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo de trabalho. Segundo Santos (2009), observa-se “mudanças cruciais a partir do fordismo¹¹ (como racionalização do trabalho) e do keynesianismo (como regulação econômica) para o toyotismo (regulação da produção e do trabalho) e a acumulação flexível (regulação econômica)”.

O fordismo modificou o processo artesanal de produção com a implantação do sistema taylorista na linha de montagem, ou seja, racionamento do trabalho que permitiu uma produção em massa de produtos homogêneos. Suas principais características são: produção em massa, parcelamento extensivo das atividades e tarefas, criação da linha de montagem, formas de supervisão e controle despóticas, padronização das peças e automatização das fábricas. Contudo, há também uma crescente desqualificação da força de trabalho pela extrema separação entre as tarefas de concepção e de execução (SANTOS, 2009).

Essas mudanças também acontecem no campo da educação profissional no Brasil. Conforme Manfredi (1999), de acordo com a lógica do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho, “a qualificação é concebida como sendo ‘adstrita’ ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador”. De acordo com a autora, a formação para o trabalho é definida como treinamento básico, conhecimento ou formação escolar necessários para o exercício da função no trabalho. Em outras palavras:

(...) o que importa do ponto de vista da formação para o trabalho é garantir que os trabalhadores sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais. Esta concepção de formação profissional está alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve-se dar numa sequência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente (MANFREDI, 1999).

¹¹ O modelo fordista/taylorista é um sistema de produção, criado em 1914, pelo empresário norte-americano Henry Ford, cuja principal característica é a fabricação em massa. O principal objetivo deste sistema era reduzir ao máximo os custos de produção e consequentemente do produto, podendo vender para um maior número possível de consumidores. Cabe ressaltar que não era necessária utilização de “mão-de-obra” muito capacitada, pois cada trabalhador executava apenas uma pequena tarefa dentro de sua etapa de produção (<http://www.suapesquisa.com/economia/fordismo.htm>).

Observa-se que o fordismo aliado ao keynesianismo¹² se tornou hegemônico como modo de racionalização do trabalho e de regulação econômica. Segundo Santos (2009), ao mesmo tempo em que o keynesianismo proporcionava melhorias para a classe trabalhadora, também “neutralizava os conflitos que questionavam o modo de produzir capitalista”.

Contudo, de acordo com esse autor, com a expansão do fordismo e sua característica de produtos homogêneos, esse modelo já não era capaz de atender à demanda da sociedade cada vez mais heterogênea.

Sendo assim, o fordismo entra em declínio na década de 1980, com o surgimento de um novo sistema de produção mais eficiente, denominado toyotismo, cuja principal característica é o modelo “enxuto de produção, aumentando a produção, reduzindo custos e garantindo melhor qualidade e eficiência no sistema produtivo”¹³.

Esse sistema, desenvolvido pelo engenheiro Eiji Toyoda e o especialista em produção Taiichi Ohno, surge no Japão, em um cenário pós-Segunda Guerra Mundial, no qual o país estava falido e impossibilitado de se estruturar nos moldes do sistema fordista, que demandaria grandes quantidades de matéria-prima, capital e força de trabalho (FUTATA, 2005).

O toyotismo, em conformidade com Santos (2009), apoiou-se em seis elementos principais: crescimento pela demanda (ao contrário do fordismo que primeiro produzia e estocava a produção, no toyotismo só se produzia o necessário); combate a qualquer tipo de desperdício (inclusive desperdício de espaço físico para estoques); flexibilidade do aparato produtivo (trabalhador polivalente); instalação do método do *kanban* (uma espécie de placa que fornece informações sobre a peça e a cadeia produtiva); diversificação dos produtos (produzir pequenos lotes de produtos variados, utilizando a mesma linha de montagem); e terceirização da produção. Além dessas, outros autores citam a Qualidade Total como uma das características desse modelo¹⁴.

Dentre as características citadas, vale a pena destacar a terceira, referente a “flexibilidade do aparato produtivo”, pois essa característica remete ao fato de que o trabalhador precisa se adaptar à produção (estabelecida a partir da demanda),

¹² “Conjunto de ideias que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. As teorias de John Maynard Keynes tiveram enorme influência na renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado. Acreditava que a economia seguiria o caminho do pleno emprego, sendo o desemprego uma situação temporária que desapareceria graças às forças do mercado” (http://www.economiabr.net/teoria_escolas/teoria_keynesiana.html).

¹³ Informações obtidas no sitio <http://www.suapesquisa.com/economia/fordismo.htm>.

¹⁴ Informações obtidas no sitio <http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/toyotismo.htm>.

tornando-se um “trabalhador polivalente”, que executa várias tarefas, ao contrário do trabalhador altamente especializado do sistema fordista (SANTOS, 2009).

Esse novo cenário influencia novamente o modelo pedagógico das instituições de ensino profissionalizante, pois o novo sistema demanda um "novo perfil de qualificação da força de trabalho" (MANFREDI, 1999) com capacidades específicas de articulação do conhecimento para solução rápida de problemas. É a pedagogia da competência, que será analisada posteriormente.

2.4. Sistema Escola-Fazenda: a prática e suas críticas

Conforme Soares (2003), a implantação do modelo escola-fazenda no ensino técnico agropecuário se dá, no Brasil, em meados da década de 1960, promovendo um enfoque tecnicista aos currículos oficiais desses cursos. Essa autora argumenta que esse cenário traz consigo “uma preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que, nas décadas seguintes vai tomar cada vez mais corpo”.

De acordo com Doll (1997, p. 70 apud Soares, 2003, p. 138), a visão de currículo nessa época passa a ter as seguintes características:

Em todos eles o padrão é o mesmo: objetivos pré-estabelecidos, seleção e direcionamento de experiências, avaliação. Juntamente com o ordenamento linear desta sequência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação. (...) Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de conseguir empregos (DOLL, 1997, p. 70 *apud* SOARES, 2003, p. 138).

Essa visão de currículo padrão, segundo Soares (2003), está relacionada com o modelo de organização e gestão do trabalho, próprio do taylorismo, discutido anteriormente. De acordo com Soares (1995), “há toda uma administração burocrática do currículo, onde um gestor estuda, planeja, distribui, provê, ou seja, racionaliza o trabalho” nesse sentido. Essa autora argumenta que essa perspectiva influenciou e ainda hoje influencia os estudos curriculares, “em especial a tecnocracia que evita a discussão filosófica, política e social sobre o currículo” (SOARES, 2003).

Ao interpretar as concepções que norteiam o tecnicismo, Saviani (1989), afirma que “busca-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. (SAVIANI, 1989, p.254).

Neste sentido, a pedagogia tecnicista, que pretendia inserir os modelos de racionalização do sistema capitalista na escola, exige que esta prepare mão-de-obra para desempenhar funções requisitadas pelas empresas. Nessa pedagogia e nesse Sistema Escola-Fazenda não são os professores e nem os alunos que decidem o que devem fazer, mas o processo.

Soares (2003) acredita que dois outros teóricos contribuíram para as propostas curriculares das décadas de 1960-1970. São eles Bloom e Skinner¹⁵, que nas palavras dessa autora:

reforçaram a visão tecnicista, com um rol de objetivos instrucionais e comportamentais. Eficácia, eficiência e efetividade eram as noções predominantes à época, muito próximas dos princípios da Teoria do Capital Humano, quais sejam, racionalidade, eficiência e produtividade, sendo o pressuposto básico da tendência tecnicista o da neutralidade científica (SOARES, 2003).

Conforme Soares (2003), o imperativo era instrumentalizar os estudantes para a prática, buscando uniformizar as experiências pedagógicas, por meio de modelos curriculares padronizados, produzidos por especialistas.

De acordo com essa autora, esse enfoque tecnicista, dado pelo modelo escola-fazenda, em vigor desde 1967, foi reforçado a partir das décadas de 1970 e 1980, especialmente com criação da COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, em 1973, que fortalece esse modelo, “considerado fundamental para consolidar o princípio de educação e trabalho voltado para o desenvolvimento (leia-se produção)” (SOARES, 2003, p. 139).

Em 1973, de acordo com Soares (1995), o documento do MEC/DEM, intitulado “Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do Segundo Grau”, contém uma comparação entre os EUA, a Europa e o Brasil, sobre as perspectivas que cada país tinha para “viabilizar alimentação a um maior número de pessoas a partir das possibilidades de trabalho do agricultor”

Nesse sentido, Soares (2003) argumenta que o direcionamento escolar se dá pela lógica do mercado, por meio da articulação entre sistema educativo e sistema produtivo, onde a educação passa a responder às demandas da produção. Nesse

¹⁵ “A teoria de Skinner, em bases behavioristas, centra-se na afirmativa de que toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e aprendida. A Instrução Programada é uma das aplicações de sua teoria. Bloom, por sua vez, com um a visão de Planejamento Sistemico do Ensino, centra sua contribuição na determinação de objetivos instrucionais e comportamentais, abrangendo os domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Seus estudos originaram a Taxionomia dos Objetivos Educacionais, também denominada Taxionomia de Bloom, largamente utilizada nessas duas décadas e ainda hoje apreciada por alguns educadores” (Soares, 2003, p. 138-139).

contexto, Soares (1995) observa que o documento citado reforça a necessidade de qualificação, o que fazia com que a educação técnica da época fortalecesse a ideia da formação de um *agente de produção*, que atendesse aos objetivos do desenvolvimento econômico do país. Ou seja, que aumentasse a produtividade no campo em busca de tal objetivo. Conforme a autora:

ao trabalhar o *conceito* e a *filosofia* do Sistema Escola-Fazenda, o MEC reforçava o entendimento de que qualquer forma de desenvolvimento científico, em qualquer campo de conhecimento, está sempre ligada a um processo econômico de tal modo que o estreitamento das relações homem-meio constituirá a chave do progresso (SOARES, 1995).

Essa concepção reforça a ideia de aliar a educação aos objetivos econômicos de produtividade que atendesse o mercado de trabalho e a lógica do capital, proporcionando assim um crescimento econômico para o país. Sobre esse aspecto a autora comenta que a ideia era “proporcionar ao jovem estudante as condições necessárias de estudo-trabalho a fim de que não se estabeleça defasagem entre os objetivos da escola e os da vida”, ou seja, que garantisse sua empregabilidade após o término do curso, visto que já vivenciava a realidade da prática dentro de sala de aula.

Sendo assim, a autora comenta que “o Sistema Escola-Fazenda era visto como uma estrutura capaz de pôr em prática os princípios da legislação, na preparação do profissional qualificado para atuar no setor primário da economia”.

Para Sobral (1998), o sistema tinha por objetivo

(...) proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como a vivência com a realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação, trabalho e produção. (Sobral, 1998, p.36).

De acordo com Soares (2003, p. 140), as diretrizes para a política educacional do setor visavam à formação de pessoal qualificado, com objetivo de:

melhorar os níveis de produtividade; promover especialistas para melhorar a distribuição da renda no meio rural; propiciar o eficiente suprimento de produtos agrícolas para um crescente mercado interno; garantir o aumento de capital e mão-de-obra para o desenvolvimento econômico geral; promover a integração econômica e social pela ampliação da capacidade de absorção de produtos não agrícolas (SOARES, 2003, p.140).

Nesse sentido, de acordo com a política educacional do setor, a autora argumenta que o Técnico em Agropecuária era caracterizado da seguinte forma:

Como agente de produção, o técnico do setor primário é o profissional que explora uma propriedade agrícola própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo sua capacidade produtiva e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica. Como agente de serviços, esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores (SOARES, 2003, p. 140).

Conforme o Manual da escola-fazenda, editado pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, em 1973, os objetivos do modelo escola-fazenda são:

proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários; despertar o interesse pela agropecuária; levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma *indústria de produção*; oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário; ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis; despertar no educando o espírito de cooperação e o auxílio mútuo (SOARES, 2003).

De acordo com o documento do MEC/DEM:

Basicamente, é a escola-fazenda o sistema encarregado de desenvolver organismos escolares economicamente autossuficientes, proporcionar qualificação para o trabalho e condições necessárias à transferência dos conhecimentos a outras áreas afins (MEC/DEM apud SOARES, 1995).

De acordo com o documento do MEC/DEM, o Sistema Escola-Fazenda também tinha o objetivo de tornar os organismos escolares autossuficientes, além de qualificar os estudantes para o trabalho. O que também implica em utilizar o estudante como “mão-de-obra” gratuita para desenvolver as atividades da escola.

Em suma, segundo Soares (1995), a filosofia desse sistema se firmava em premissas pedagógicas e premissas econômicas, cujo imperativo era “*aprender a fazer e fazer para aprender com consciência de que faz*”. Contudo, segundo Albuquerque (1984, p. 133 apud Soares, 2003), “o Sistema Escola-Fazenda é um modelo importado cuja filosofia só existe no discurso oficial”. Isso porque o planejamento e os conteúdos programáticos, de acordo com a autora, são

programados pelos tecnocratas da COAGRI, de dentro dos gabinetes em Brasília, restando para os estudantes apenas executar as ações, sem ao menos questionar ou refletir sobre o trabalho desempenhado. Nas palavras da autora:

O 'aprender para fazer e fazer para aprender' se descaracteriza na medida em que os projetos são produzidos por aquela coordenação, restando aos alunos somente o desenvolvimento desses projetos, dentre os mais viáveis economicamente e de maneira estanque, pois são executados por grupo de alunos alternadamente. Esse processo de trabalho impede o aluno de acompanhar a sequência do projeto, produzindo assim a divisão social do trabalho de produção. Cabe, enfim, aos alunos unicamente a parte operacional ou manual dessa divisão (ALBUQUERQUE, 1984, p. 133-4).

Outros autores também apresentam suas críticas ao modelo escola-fazenda. Oliveira (1998, p. 115-16) destaca a prática mecanicista e a relação das atividades escolares em função das atividades de produção. Conforme esse autor, por ter uma carga horária de prática superior à teórica, o estudante acaba realizando tarefas eminentemente manuais.

Segundo Ramos (2000), acreditava-se que esse cenário aumentaria as possibilidades de "inserção de mais técnicos em um mercado de trabalho supostamente em ascensão" (RAMOS, 2000, p. 52).

Na concepção desse sistema, o processo de educação, trabalho e produção possibilitariam ao educando autorrealizar-se, aprofundando a compreensão das relações que se estabelecem a partir do processo produtivo.

Na estrutura do Sistema Escola-Fazenda, destacavam-se quatro áreas distintas, que funcionavam integradas e perfeitamente interligadas: salas de aulas, Laboratório de Práticas e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa Escola Agrícola (COOP).

Salas de aulas – Nelas eram ministradas as aulas teóricas e práticas, tanto as de cultura geral, como as de cultura técnica. As aulas deviam estar em perfeita consonância com as práticas do campo e serem levadas a efeito no LPP, de acordo com a diversificação do currículo.

LPP – Dá-se a denominação de LPP à fazenda modelo organizada por um colégio agrícola, com o objetivo de criar condições ideais para o cumprimento de sua finalidade didática, através do emprego das mais variadas técnicas de ensino e de exploração agropecuária.

Programas Agrícolas Orientados – Era constituído por um conjunto de projetos que se traduziam em um número variado de práticas, tais como práticas agrícolas,

zootécnicas e agroindustriais. Sua finalidade principal era desenvolver destrezas, habilidades, iniciativas e senso administrativo nos alunos.

Cooperativa Escola Agrícola (COOP) - A sua sede era o próprio colégio, e dela só poderiam ser associados os alunos regularmente matriculados, gozando todos os mesmos direitos e obrigações, e guiando-se por estatutos elaborados em conformidade com a legislação vigente.

Em suma, pode-se afirmar que esse sistema traz consigo as características necessárias para atender a lógica do mercado, em um modelo cujo objetivo é desenvolver, nos estudantes, as competências necessárias para que o egresso mantenha sua empregabilidade e aumente a produtividade. No entanto, ao priorizar a prática e o trabalho manual, esse sistema pode, por vezes, formar profissionais acríticos, como destacado anteriormente, ou mais focados na técnica do que no contexto.

2.5. A Política do Ensino Agrícola na Era COAGRI

A década de 1970 é caracterizada por um modelo de desenvolvimento econômico voltado para a modernização do país e por um perfil definido de administração pública: o regime militar.

Neste contexto, a educação tornou-se um instrumento adequado para a formação de um cidadão que se enquadrasse nesse perfil. Sendo assim, o ensino agrícola configurou-se em um instrumento importante para a formação de um novo profissional para o campo, objetivando a modernização do setor e uma maior produtividade agrícola.

A criação da COAGRI é marcada por dois fatores: um deles diz respeito às dificuldades pelas quais teria passado a administração do ensino agrícola, no período de 1970 e 1974; e o outro refere-se à elaboração, em 1973, do PDEA – segundo grau/MEC-DEM, na esteira da Lei n. 5.692/71, conforme mencionado no capítulo anterior.

Para Rodrigues (1999, p.88), as razões que envolveram a criação da COAGRI, “se somam às condições históricas que permitiram a ocorrência da COAGRI e SEF - Sistema Escola-Fazenda”, que traziam em seu bojo a intenção de criar um novo sujeito para o campo, fundamentado na modernização e, por extensão, na produtividade agrícola.

Assim, a COAGRI inicia suas atividades tendo sob sua responsabilidade 34 colégios agrícolas, número que se alterou pela transferência de escolas para outros

sistemas de ensino e criação de novas escolas, com a missão de colocar em prática o princípio da Lei 5.692/71, através do Sistema Escola-Fazenda (SEF).

Para a possível implantação do SEF seriam demandadas modificações estruturais importantes nas escolas e na própria administração central em Brasília, como também deveria haver o gerenciamento de grandes somas de recursos financeiros para construções, compra de equipamentos e insumos. Além disso, em 1973 já havia sido prevista a implantação do sistema em toda a rede de escolas agrícolas federais, porém, isso aconteceu somente em um número muito reduzido de escolas. Assim escreve Siqueira, quanto á criação da COAGRI:

Desta forma, a fim de agilizar a implantação do sistema em questão, em 1974 foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), vinculada ao MEC, mas em 1975 tornada órgão autônomo deste Ministério, passando a denominar-se Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário, sem alterações da sigla (SIQUEIRA, 1987, p.73).

Naquele momento, havia um enfoque diferenciado no tocante à organização do trabalho. Silva et ali (1983, p.7) apontam essa tendência, afirmando que os respectivos programas e projetos do governo teriam se voltado à “educação para o trabalho”, ao “preparo do homem do campo para as novas relações de trabalho que emergiam face ao desenvolvimento técnico-científico e à expansão do capitalismo no meio rural”.

Maria Julieta Costa Calazans, em um extenso levantamento de programas para o meio rural, afirma que:

As décadas de 60 e 70 foram de uma proliferação assustadora de programas para o meio rural (...) os pressupostos e as estratégias dos programas educacionais da década de 70 estão comprometidos com as estratégias dos planos nacionais, que repetem nas regiões os mesmos esquemas diretivos e centralizadores (CALAZANS, 1992, p.32).

Em sua análise sobre a importância do papel exercido pela COAGRI, Rodrigues (1999) destaca como indicador suas fontes de financiamento:

As fontes financeiras do Órgão são provenientes da União e de recursos próprios, oriundos de projetos agropecuários e de outras receitas, como taxa de internato, de matrícula, etc.(...). Além destas fontes, a COAGRI recebe recursos de acordos internacionais, resultantes de Convênios MEC/BIRD e MEC/BID destinados especificamente para construção, reforma e aquisição de equipamentos para estabelecimentos de ensino (BRASIL/MEC/COAGRI, 1979, p.20).

Assim três eram as fontes geradoras de renda da COAGRI: recursos provenientes da União; recursos próprios; e, finalmente, recursos originários dos acordos internacionais. Combinando alguns documentos internos da COAGRI, é

possível traçar um quadro mais pormenorizado dessas fontes. Os recursos provenientes da União e destinados à COAGRI não se diferenciavam dos recursos financeiros das demais entidades públicas, ou seja, havia longos períodos de abstinência financeira e curtos períodos em que o montante de recursos variava de acordo com a situação econômica geral.

Trata-se do fato de que as ordenações financeiras não permitiam que sobras do orçamento estipuladas para um ano específico fossem gastas no ano seguinte. O que na prática significava que qualquer recurso que não fosse gasto até o último dia útil do ano voltaria ao Tesouro Nacional. Assim, era comum que a COAGRI-sede, ou mesmo as escolas, recebessem sobras orçamentárias do ministério, ou de outra instituição do sistema de governo, com apenas dias para que fossem gastas. Este expediente trazia, evidentemente, prejuízos quanto a uma distribuição mais racional das verbas entre as escolas (RODRIGUES, 1999, p.93).

A ideia primitiva era a de que os recursos próprios fossem oriundos de projetos agropecuários e outras receitas, e eles apresentavam diversos aspectos, que devem ser trazidos à discussão. No que concerne aos projetos agropecuários, dois são os aspectos mais polêmicos relativos às escolas agrotécnicas:

O primeiro é a produção agropecuária resultante da aplicação do trabalho, enquanto princípio educativo, enquanto base da filosofia do SEF. Esta produção diz respeito aos produtos agropecuários resultantes da mão-de-obra dos alunos na fazenda e que eram comercializados na cooperativa-escola dos alunos.

O segundo aspecto está ligado à própria cooperativa-escola dos alunos, um dos pilares do SEF, que legalmente estava habilitada a exercer o ato comercial em nome deles. (Rodrigues, 1999, p.94)

Os acordos internacionais foram outra fonte de renda. Segundo Fonseca (2000, p.38), nos anos 1970 e 1980 o Banco Mundial e suas agências (BIRD e BID) teriam financiado cinco projetos na área educacional, dois deles voltados diretamente para o ensino técnico de nível médio. Um primeiro projeto foi executado entre 1971 e 1978, voltado para o ensino técnico de segundo grau. No caso do ensino agrícola, ligava-se à implantação do SEF “no âmbito de sete escolas agrícolas federais de 2º grau (além da construção de uma nova escola)”. É importante ressaltar que a autora, ao analisar este projeto, conclui ser o trabalho marcado por uma série de dificuldades e de resultados não satisfatórios, mas faz uma ressalva importante. No caso de ensino agrícola ela afirma que:

Em relação às metas educacionais, a influência ficou evidente: no caso do ensino agrícola, a meta de incrementar o número de vagas alcançou apenas 74% da previsão. No ensino pós-secundário, a criação de vagas chegou apenas a 56% da meta prevista informa não haver dados quantitativos sobre o ensino industrial secundário). (FONSECA, 2000, p.238).

Ainda segundo Fonseca (2000), houve um outro acordo executado entre 1974 e 1979, numa associação MEC/USAID/BIRD, voltado especificamente para uma “cooperação técnica entre Secretarias de Estado da Educação” e para as regiões Norte e Nordeste.

O segundo acordo para o ensino técnico de segundo grau, quarto na ordem cronológica dos acordos MEC/BIRD, foi executado entre 1983 e 1990. Finalizado fora da gestão COAGRI, de uma maneira geral foi uma continuidade do primeiro, em vista de seu objetivo de contribuir para a melhoria dessa modalidade de ensino. Segundo Maria Teresa Bósio, no caso específico do ensino profissionalizante de nível médio:

O MEC construiria e equiparia escolas agrotécnicas e industriais de 2º grau, a serem administradas e supervisionadas pelas já existentes [aqui no caso do ensino agrícola, administração da COAGRI]. Cada município doara a infraestrutura e o terreno com a sua manutenção. Previa-se a construção de 46 escolas até o final de 1989, 33 indústrias e 13 agrotécnicas (Bósio, 1993, p.55)

Em sua análise quanto à discussão dos acordos internacionais relativos à gestão COAGRI, Rodrigues (1999) apresenta alguns dados significativos referentes ao montante e origem dos recursos financeiros aplicados pela COAGRI, entre 1975 e 1978, como pode ser observado na tabela seguinte:

TABELA 3. COAGRI – Acordos Internacionais – Recursos Aplicados

Programa	Ano	Área	Montante (Cr\$)
PRODEM	1975	Equipamentos, Ensino e Administração	1.324.411,00
PRODEM	1972/1975	Obras	25.543.477,00
PREMEM	Até 1978	Equipamentos, Ensino e Administração	40.104.658,00
PREMEM	Até 1978	Obras	128.219.659,00

Fonte: MEC/COAGRI 1979 (RODRIGUES, 1999, p.97)

2.5.1 Relação entre a COAGRI e as Escolas Agrotécnicas

A gestão administrativa da COAGRI se situa em dois momentos específicos. O período de 1976 a 1980 é demarcado em seu início, pela aprovação do regimento interno da COAGRI, e, no seu final, pelo início dos estudos de um segundo regimento interno. Pelo regimento interno da COAGRI, de 1976, sua finalidade era:

Prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agropecuário e economia doméstica e por competência promover o desenvolvimento e a divulgação do ensino desses estabelecimentos (BRASIL/MEC/COAGRI/Portaria n. 168, 1976).

Na prática, estava assumindo administração de 34 escolas, distribuídas irregularmente pelo país – um exemplo é que, das 14 escolas do Sudeste, 11 estavam em Minas Gerais. Ofertavam habilitações técnicas em Agropecuária, Enologia e Economia Doméstica Rural, em regime de internato e semi-internato.

A situação do ensino agrícola antes da administração da COAGRI é assim descrita pelo seu primeiro diretor geral, Professor Oscar Lamounier:

A realidade mostrava escolas que, apenas, sobreviviam estagnadas, sem nenhuma perspectiva de crescimento, nem de, sequer, sair do marasmo e da situação de obsolescência em que se encontravam, salvo, raras exceções. As fazendas, que abrigavam as escolas, eram propriedades rurais improdutivas, transmitindo a quem as visitasse a impressão de instituições públicas abandonadas e inertes, aguardando apenas que alguma providência federal lhes desse destino diferente (BRASIL/MEC/COAGRI, 1984a, p.1).

De fato, a situação do ensino agrícola não era das mais confortáveis, e isso se evidenciava pela baixíssima procura pelos seus cursos, segundo o censo de 1971 (2,8% para o ensino agrícola contra 97,2% para os cursos profissionalizantes de caráter comercial e industrial). Diversos fatores contribuíram para isso, como explica Rodrigues:

Como fatores externos, a opção pela priorização da industrialização da economia – em especial a partir da década de 50 – que acabou por colocar os setores secundário e terciário da economia como preferenciais pela clientela que se destinava aos cursos profissionalizantes, deixando os cursos agrícolas em segundo plano e ainda, a resistência da sociedade, que historicamente cultivava uma aversão pelo trabalho ligado às atividades agrícolas, estigmatizado pelo trabalho escravo (RODRIGUES, 1999, p.100).

Em relação aos fatores internos que contribuíram para a precária situação que se encontrava o ensino agrícola, no início dos anos 1970, ressalta-se a sua ligação aos patronatos agrícolas e outras instituições de caráter assistencial e correccional, o fato de ser considerado um ensino oneroso, dada a exigência de uma infraestrutura cara (alojamentos, restaurante, dentre outras), e, finalmente, também a histórica descontinuidade administrativa causada pelas constantes mudanças no âmbito federal, em especial no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Foi graças ao somatório desses fatores que, na avaliação interna dos educadores e administradores da COAGRI “(...) teriam contribuído para a deficiência do atendimento do ensino agropecuário, bem como para o seu desprestígio em relação aos outros ramos do ensino técnico” (BRASIL/MEC/COAGRI, 1979, p.20).

Diante dessa situação, seus membros se empenharam no que chamavam de “reconstrução administrativa” das escolas que, no primeiro período, se constitui basicamente:

(...) na dotação dos estabelecimentos (32 colégios agrícolas na época) de recursos físicos, humanos e financeiros, necessários à melhoria do ensino na implantação da Lei 5.692/71 e na organização administrativa do órgão compreendendo: a) elaboração e aprovação do seu regime interno, que define competências e atribuições da sede e dos colégios; b) elaboração do plano de classificação de cargos; c) elaboração e aprovação da lotação numérica de servidores e do grupo magistério (BRASIL/MEC/COAGRI, 1979, p.20).

Os investimentos na rede física, segundo Rodrigues:

(...) se constituíram da realização de obras de construção, reforma e ampliação de instalações e, que por sua vez, na maioria dos casos já diziam respeito a particularidades da metodologia do Sistema Escola-Fazenda, que demandava um grande investimento neste setor, como a construção das unidades educativas de produção (UEPs) (RODRIGUES, 1999, p.101).

Outro aspecto relevante desse primeiro período administrativo foi o investimento na aquisição de equipamentos, tanto para a “COAGRI sede” quanto, principalmente, para os estabelecimentos de ensino.

A tabela seguinte mostra que os recursos com essa destinação foram significativos, e a COAGRI tinha a seguinte postura quanto aos critérios de escolha e de compra deles: “(...) foi realizada de forma a prover as escolas de recursos técnicos

adequados ao estágio de desenvolvimento da tecnologia na região” (BRASIL/MEC/COAGRI, 1979, p.21), opinião que não é compartilhada pelas escolas, uma vez que nem sempre as características regionais eram respeitadas. Dessa forma, algumas escolas tecem algumas críticas à COAGRI, sob esse aspecto, pois alguns desses equipamentos não poderiam ser utilizados, foram realizadas compras de animais inadequados à situação de algumas escolas, além de construções mal situadas e outras críticas. Cabe ainda ressaltar o investimento feito na capacitação de recursos humanos, através de cursos de treinamento e reciclagem, dentre outros.

TABELA 4. COAGRI – Aquisição de Equipamentos – Recursos Aplicados

Ano	Montante (Cr\$)
1976	4.196.000,00
1977	11.306.000,00
1978	14.411.000,00
1979	9.702.000,00
Total	39.615.000,00

Fonte: MEC/COAGRI 1979 (Rodrigues,1999, p.102)

O segundo período administrativo da COAGRI foi o de 1980 a 1986 que, conforme Rodrigues:

(...) este foi considerado o auge institucional da instituição. A ação administrativa que demarca este período é reflexo do próprio contexto político, em que a tônica é dada pela aproximação com as comunidades, inclusive como desenvolvimento de um projeto ambicioso, que era transformar as escolas agrotécnicas em centros de desenvolvimento rural. (RODRIGUES, 1999, p.102)

Admitiam essa nova fase os educadores da COAGRI, quando afirmavam que:

(...) a área de atuação da COAGRI veio se ampliando cada vez mais, de tal forma que a estrutura organizacional estabelecida em seu regimento interno, aprovado em 1976, mal respondia às novas exigências históricas. Assim, em 1980 foram iniciados os primeiros estudos para a reformulação daquele documento legal. O novo regimento, aprovado pela Portaria Ministerial n. 02/04-01-1984, redimensiona os objetivos da COAGRI (...) (BRASIL/MEC/COAGRI, 1984b, p.11)

Conforme o seu Regimento Interno, a COAGRI tinha os seguintes objetivos e finalidades:

Artigo 1º - (...) tem por finalidade coordenar a educação agropecuária, a nível de 2º grau, no sistema federal de ensino e promover seu desenvolvimento, no âmbito dos demais sistemas,

assim como apoiar a educação básica, visando contribuir para a melhoria das condições sócio-econômicas-culturais das áreas rurais.

§ - 1º A COAGRI tem por objetivos:

- I – administrar a rede de escolas agrotécnicas do Sistema Federal;
- II – prestar, por delegação, cooperação técnica e assistência financeira às Unidades da Federação, visando ao desenvolvimento da educação agropecuária promovida pelas escolas estaduais, municipais e particulares;
- III – apoiar o desenvolvimento da educação básica, nas suas diversas modalidades, em regiões de influência das escolas agrotécnicas federais, em articulação com órgãos que atuam na área;
- IV – promover a realização e divulgação de estudos bem como o intercâmbio de experimentos na área de educação rural (BRASIL/MEC/COAGRI, 1984b, p.12)

Neste segundo período, continuaram os empreendimentos na rede física das escolas, como ampliação e reforma, instalação de laboratórios e das UEPs, construção de quadras esportivas, aquisição de equipamentos, e ainda buscou-se completar um processo de regularização e aquisição de terras das escolas. Mas essas ações se orientaram em outros sentidos, e um deles foi a sistematização e publicação de documentos normativos, técnicos, instrucionais e mesmo informativos. Outro sentido foi o investimento na área de recursos humanos, com o que, de uma maneira geral, procurou-se treinar, reciclar e admitir funcionários, por meio de novos concursos.

Todo este trabalho nada mais era do que se adequar ao novo tom dado às políticas públicas, pelos motivos já apresentados, já que, em síntese, o IIIPND (1980-1985), enfatizava a importância da agricultura e, no III PSECD (1980-1985), a importância da educação no meio rural:

(...) é possível se concluir que, na realidade, ampliava-se consideravelmente as funções das escolas agrotécnicas federais/EAFs enquanto polos de inserção de novos valores culturais e em centros de difusão de novas tecnologias (RODRIGUES, 1999, p.104).

A COAGRI tentou evidentemente potencializar essa ênfase de várias maneiras. Nesse sentido, a administração da COAGRI publicou, em 1984 (mesmo ano do segundo regimento interno), o documento “Linhas Norteadoras”, com o objetivo explícito de adequar a sua política educacional às determinações dos planos. Trata-se de um documento importante, no sentido de se apurarem as futuras intenções, tanto administrativas, quanto pedagógicas da instituição, e, em especial, sinaliza com uma

possível nova concepção de formação profissional agrícola de nível médio para sua política educacional:

- a) aperfeiçoar o processo de formação de técnicos de nível médio, visando à formação integral do educando, à melhor qualificação profissional e à adequação do ensino à realidade (...);
- b) promover a prática da Educação Comunitária, restituindo à escola seu papel e suas funções no seio da comunidade, a fim de permitir-lhes extrapolar os limites frágeis e estreitos do ensino, para penetrar no campo amplo aberto da educação (...);
- c) dinamizar os processos de acompanhamento, avaliação do desempenho do egresso, com vistas a revitalizar a ação educativa da escola e apoiá-la na busca de formas alternativas de ingresso no mercado (...);
- d) captar os recursos necessários à melhoria qualitativa das escolas agrícolas (...) (BRASIL/MEC/COAGRI, 1984b, p.25).

Com relação às diretrizes fixadas pelos educadores da COAGRI, Siqueira (1987), assim se posicionou:

(...) a ênfase nesta reformulação do ensino agrícola de 2º grau significou na prática: a) o enaltecimento à formação do técnico agrícola, objetivando sua atuação como produtor rural autônomo; b) apoio e incentivo ao aceleração do progressivo processo de independentização financeira dos estabelecimentos de ensino agrícola; c) a ratificação da proposta de interação escola-comunidade, dentro dos parâmetros técnicos-assistencialistas (Siqueira, 1987, p.116).

2.6. Modelo de Competência: a nova formação para o mercado

Como visto no tópico anterior, em 1985, a COAGRI lançou um documento denominado “Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal”, norteando toda a organização e funcionamento dentro do Sistema Escola-Fazenda. Esse sistema traz à tona um modelo pedagógico que valoriza a atividade prática como complementação à teoria, com vistas a atender a lógica de mercado e promover aos estudantes uma vivência prática do trabalho antes mesmo de se formarem.

Cabe ressaltar que a educação profissional apresenta três fases principais: a primeira voltada para atender os desvalidos da sorte, os órfãos e os delinquentes, assumindo um caráter correcional; a segunda marcada pelo discurso da qualidade, assumindo o caráter de escola de prestígio; e, por fim, a implantação do modelo de competências, com o intuito de garantir a empregabilidade do egresso.

Nesse sentido, Soares (1995) argumenta que o conceito de *competência* “vem recebendo diferentes significados, muitas vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas”. Esse conceito

surge, de acordo com Hirata (1994 apud Soares, 1995) no do discurso empresarial francês, em voga nos últimos dez anos, sendo ressignificado por economistas e sociólogos. A noção de competência está relacionada com a necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades, devido às novas exigências no mercado de trabalho associadas aos novos modelos de produção e gerenciamento pós-tayloristas ou à crise da noção de postos de trabalho (Soares, 1995), como visto na seção 2.4 desta dissertação.

Segundo essa autora, o Parecer das Diretrizes da Educação expressa o seguinte significado ao termo “competência profissional”:

a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. (...) A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento (Lei 9.394/96 – LDBN, p. 34 *apud* SOARES, 1995, p. 8).

Conforme alguns autores, esse sistema atende as necessidades e imperativos de uma educação a favor do capital. Conforme Desaulniers (1997), no mundo do trabalho a qualificação é substituída pela noção de competência, e no campo da educação, a noção de saberes é englobada pela “construção da competência”. Em conformidade com essa autora, Soares (1995) argumenta que:

Configura-se a *competência* como um novo eixo orientador do modelo pedagógico proposto, substituindo o conceito de qualificação, e, de acordo com Jimenez (1996), privilegia o desempenho, entendido como a expressão concreta dos recursos que o indivíduo põe em jogo quando realiza uma atividade, o que encaminha para o entendimento de que o importante não é o conhecimento como um fator isolado, mas o manejo que o sujeito faz daquilo que sabe. É, portanto, um atributo de ordem individual (SOARES, 1995, p. 9).

De acordo com Desaulniers (1997), torna-se necessário esclarecer os significados da competência, da formação e da qualificação. Nas palavras da autora:

nos países que ocupam uma posição central na dinâmica do sistema capitalista, esse deslocamento de noções já conta com algumas décadas e, por isso, verifica-se uma definição relativamente clara dos significados que a categoria competência está a resumir, assim como formação e qualificação (DESAULNIERS, 1997, p. 53).

Para Desaulniers (1997, p. 53-54), diversos estudiosos em tais países definem a formação “como um processo que, na maioria das vezes, insere-se num sistema formal de escolarização, tendo como finalidade preparar os indivíduos para o trabalho”; já a qualificação é realizada nos processos de formação e está relacionada com um a empregabilidade, ou seja, “um sistema de exigências, ligado ao emprego e às aquisições individuais, oriundas da experiência (obtida no/pelo trabalho) e da formação”; por fim, a competência está relacionada com “a capacidade de mobilizar conhecimentos/saberes junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da formação, da qualificação e da experiência social”. De acordo com a autora, esse conceito está relacionado com os resultados. Sendo assim, essa autora argumenta que:

a competência refere-se a “um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz” ...”Competência integra os conhecimentos sobre objetos e ação”, representando um dos princípios organizadores da formação. (...) Competência é inseparável da ação, e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que ela (a ação) sugere. Ou seja, competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. A competência baseia-se nos resultados (DESAULNIERS, 1997, p. 55-56).

Contudo, conforme Desaulniers (1997), observa-se uma “constante recomposição dos saberes, imposta aos trabalhadores pelo ritmo das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas”, o que, na visão dessa autora, implica na “inclusão de saberes que não estão diretamente ligados aos postos de trabalho”. Dessa forma, o lugar da qualificação (saber-fazer) é ocupado pela competência; isso porque “as bases em que as competências se fundam relacionam-se com a mobilização de um conjunto muito mais diversificado de objetos que o da qualificação” (Trépos apud Desaulniers, 1997, p. 56). Sendo assim, conforme a autora,

o saber assume uma atribuição de sujeito e “a relação cognitiva tende a definir-se sobre o modo de ser (ser competente) e não mais sobre aquele de ter (ter um saber com o risco de perdê-lo) uma qualificação”. [Nesse sentido,] Competência “é uma noção carrefur”, envolvendo várias esferas sociais e, por isso, ela favorece utilizações

e interesses diversos, às vezes opostos entre si (DESAULNIERS, 1997, p.54).

Segundo Desaulniers (1997), o modelo de competência pressupõe a articulação dos mais variados saberes para a solução de problemas que possam surgir no mundo do trabalho. Esse processo, segundo a autora, incentiva a visão crítica, a pró-atividade e a autonomia. Nas palavras da autora:

a construção da competência supõe todos os tipos de saberes (formais, informais, teóricos, práticos/da experiência, sociais...), desde que sejam articulados de maneira eficaz, em face dos desafios encontrados no posto de trabalho". (...). Isso implica ações pedagógicas que enfatizem aqueles objetivos que desenvolvem as habilidades que configuram a "performance" do trabalhador, considerada como a expressão de competência. Em geral, as habilidades privilegiadas nesses processos de formação, em países desenvolvidos, insistem na capacidade de crítica e de autonomia, na responsabilidade e flexibilidade em face da mudança e do inusitado, no espírito de iniciativa com audácia, além de uma visão de empreendedor (DESAULNIERS, 1997, p.54).

Entretanto, ao desvincular o ensino profissionalizante do ensino médio, essa visão crítica fica prejudicada, pois a educação básica que prepara para vida e para continuidade nos estudos por meio do ensino superior fica relegada, enquanto há uma valorização da técnica, da prática, do saber-fazer, desvinculado, muitas vezes, da teoria ou da discussão crítica do conteúdo. Consequentemente, há uma mecanização da educação, formando pessoas para serem agentes de produção (como ressalta Soares, 2003), com objetivo de atender o mercado de trabalho e aumentar a produtividade das empresas, na lógica do capital e sob o imperativo de garantir a empregabilidade para os novos profissionais.

No entanto, cabe ressaltar que o desenvolvimento de competências, por si só, não garante que o recém-formado encontre trabalho e se mantenha empregado, sobretudo nos tempos atuais. Nesse sentido, Teixeira e Silva (2009, p.1) apresentam uma pesquisa sobre a relação entre as transformações no mundo do trabalho e a educação profissional, ou melhor, "sobre o processo de inserção socioprofissional de jovens que buscam profissionalização nos centros federais de educação tecnológica".

Os resultados da pesquisa revelam que, atualmente, embora seja atribuição da escola e dos centros de educação tecnológica desenvolver no estudante um conjunto variado de competências e de habilidades gerais, específicas e de gestão que os torne aptos para o trabalho, percebe-se que há uma lacuna nesse sentido, principalmente com a separação entre ensino médio e profissionalizante, que faz com que o

estudante escolha entre um estudo mais genérico que o prepare para o ensino superior, ou um ensino técnico, adequado ao mercado de trabalho. Outro aspecto é que o certificado/diploma já não basta para garantir a empregabilidade. Deve-se somar o valor do certificado escolar com a rede de relacionamento do egresso (as amizades, a rede familiar e as indicações para empresa contratante).

Por fim, uma pesquisa nacional, realizada por Abramovay e Castro (2006 apud Teixeira e Silva, 2009) aponta que 61,3% dos jovens afirmam que não há correspondência entre as atividades desempenhadas e o que estudam ou já estudaram, o que tem certa relação com os resultados da pesquisa de Teixeira e Silva (2009), que revela que os desafios encontrados pelos jovens na busca pelo primeiro emprego estão relacionados com a falta de experiência, falta de estudo e a insegurança e incerteza diante do mercado de trabalho. Outro dado apresentado pelas autoras sobre essa realidade é que 56,5% dos jovens sergipanos “estão submetidos à precariedade materializada na ausência da carteira de trabalho assinada”.

CAPÍTULO III

CONTEXTO REGIONAL DO IFSULDEMINAS – CAMPUS MACHADO

Discutida a trajetória da educação profissional no Brasil, este capítulo tem por objetivo identificar o contexto regional no qual a EAF Machado, atualmente campus do IFSULDEMINAS, está inserida. Desta forma, o capítulo está dividido em três seções. A primeira traça um panorama geral da situação sócioeconômica da Região Sul do Estado de Minas Gerais, a segunda analisa as potencialidades dessa região em relação à geração de trabalho e renda, e a terceira apresenta a história da Escola Agrotécnica Federal de Machado, desde sua criação até os dias atuais.

3.1. Caracterização Sócioeconômica do Sul de Minas Gerais

O povoamento do Sul de Minas teve início no século XVIII por bandeirantes como Fernão Dias e cresceu no início do século XIX com a chegada de ondas de imigrantes, que, deixando as regiões de mineração já esgotadas, vieram em busca de terras para se dedicarem à agricultura e à pecuária, atividades econômicas que caracterizam a região até os dias atuais.

De acordo com estudos realizados pela Fundação João Pinheiro, por ocasião da elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) do IFSULDEMINAS, na exploração agropastoril predomina a pecuária leiteira, e na agricultura o cultivo do café seguido pelo milho. Além destas, desenvolvem-se na região a horticultura, a fruticultura e a piscicultura. Neste sentido, a economia predominantemente agrícola da região resulta na procura pelos cursos oferecidos nos campus que compõem o IFSULDEMINAS – antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, o que possibilita ao IFSULDEMINAS atuar como promotor no desenvolvimento regional.

A região é composta basicamente por agricultores familiares, que produzem em áreas de topografia acidentada, em meio a problemas ambientais sérios e com poucos recursos financeiros. Esse quadro retrata um cenário delicado, onde essa clientela sobrevive sob situação de alto risco, pois a sua característica fundiária e

topográfica não os tem viabilizado economicamente devido à perda de competitividade com outras regiões produtoras.

Segundo a FJP - Fundação João Pinheiro (2009), a maioria dos agricultores não recebe assistência técnica (61,5%) e avalia que sua produção encontra-se estável (59%), seguidos pelos que avaliam que sua produção encontra-se em queda (25%). Entre as razões mencionadas pela queda de produção estão: preços inadequados pagos por seus produtos agrícolas, preços elevados de máquinas e insumos, problemas relacionados com qualificação, falta de recursos, crédito caro e ocorrência de doenças em plantas e criações. Tais fatores têm potencializado a demanda por tecnologias poupadoras de insumos, ecológica e economicamente mais viáveis, como a cafeicultura orgânica.

A região Sul do Estado de Minas Gerais é a terceira região com menor concentração de terra, sendo que 90,18% dos imóveis possui área inferior a 100 ha, ocupando 44,29% da área total, caracterizando-a como uma região de predominância da pequena produção familiar. É a segunda região mais populosa do estado, 2,44 milhões de habitantes, o que representa 15% da população total, sendo que o grau de urbanização é de 73% (IF SUL DEMINAS, 2009).

Os produtores da região são predominantemente do sexo masculino; 61,5 % têm menos de 45 anos; 70 % residem no meio rural; 84 % são proprietários; 8,2 % arrendatários e 6,6 % meeiros. A renda mensal varia de 2 a 10 salários mínimos (67%) e é proveniente somente do setor agrícola. Quanto ao grau de escolaridade, 70% não possuem o primeiro grau completo; o índice de analfabetismo é de 4,1%, enquanto este índice em Minas Gerais é de 12,86% e no Brasil 14,66% (IF SUL DEMINAS, 2009).

É a segunda região do estado no uso de energia elétrica (90%). É apenas regular no uso de tratores (75%), picadeiras (44%), ordenhadeiras mecânicas (2%) e secadores (2%). Muitos utilizam a irrigação (45%) e a quase totalidade utiliza fertilizantes químicos (98%), agrotóxicos (72%), rações (34%), produtos veterinários (51%) e sementes comerciais (82%). A maioria dos produtores (56%) nunca usou crédito rural, insinuando uma situação de capitalização e uso de recursos próprios (IF SUL DEMINAS, 2009).

O Censo da Educação Profissional em nível técnico de 2004/INEP/MEC demonstra que a Região Sudeste oferece 1991 cursos distribuídos em diversas áreas, sendo 46 por meio das instituições federais, 293 das estaduais, 102 das municipais e 313 das privadas. Em Minas Gerais 5,4% dos cursos são oferecidos pelas instituições federais e em São Paulo 12,96% pelas instituições estaduais.

De acordo com PDI do IFSULDEMINAS, em análise aos dados da FJP referente ao ano de 2005, as Regiões Central e Sul de Minas detinham 49,3% da população e concentravam 56,5% do PIB estadual. A Região Sul de Minas, com 155 municípios e 13,4% da população, apresentava o segundo maior PIB, em 2005, cerca de 13% do total. Sua produção era também concentrada em poucos municípios; os cinco maiores possuíam 23% da população e geravam quase 31,1% do total. Liderava a participação na produção agropecuária estadual, com 22,6%. Os serviços constituíam 56,4% da produção da região e representaram a segunda maior participação no total da atividade do estado, seguida da indústria, a terceira maior, com 11,5% (IF SUL DEMINAS, 2009).

A análise relativa a 2007 aponta que o Produto Interno Bruto (PIB) de Minas Gerais expandiu 5,8% naquele ano, em termos reais, alcançando o quinto ano consecutivo de crescimento. Nesse sentido, o resultado do estado foi ligeiramente superior ao do Brasil, que cresceu 5,7%. Em valores correntes, o PIB a preços de mercado foi estimado em R\$.236.902 milhões, e a renda *per capita* em R\$.11.985,00.

O bom desempenho da economia mineira, em 2007, teve por cenário: juros em queda, aumento do emprego e da renda, oferta abundante de crédito, inflação sob controle e setor externo favorável. A taxa média de desemprego da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) registrou queda, passando de 13,8%, em 2006, para 12,2% da População Economicamente Ativa (PEA), em 2007, conforme dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) da Fundação João Pinheiro.

Ao contrário do setor *agropecuário*, que apresentou decréscimo de 2,8%, neste ano, face à queda de 25,5% na produção cafeeira – seu principal produto, os demais tiveram resultados positivos. O setor *industrial* cresceu 7,2%, melhor desempenho nos últimos cinco anos, e os *serviços* 5,4%, ambos com expansões generalizadas de seus componentes. A maior participação no cômputo do valor adicionado estadual foi proveniente do setor de *serviços*, 60,0%, seguido por 32,0% da *indústria* e 8,0% da *agropecuária*. Evidencia-se, assim, a necessidade de estímulo ao seguimento agropecuário.

No que diz respeito à sua localização geográfica, a região é privilegiada, permitindo interligação e escoamento da produção para todo o estado e fora dele, através das rodovias MG-050 e BR-354, além da Ferrovia Centro Atlântica, e é servida por boa malha de estradas vicinais. Segundo pesquisa do Instituto Lumen¹⁶, o Sul de Minas Gerais possui 64.500 km², distribuídos em 178 municípios, correspondendo a

¹⁶ Instituto Lumen. Relatório da Pesquisa sobre Perfil do Agricultor Familiar e Viabilidade Econômica da Agricultura na Região do Sul de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1997.

11% da área do Estado. Os climas predominantes são o úmido e o subúmido, com temperaturas médias de 19 a 21° C. Seus solos são considerados aptos para as culturas e, mesmo se levarmos em conta seu difícil desenho topográfico, eles representam uma das melhores terras do Estado.

Quanto às características demográficas regionais, destaca-se uma concentração demográfica acentuada, já que a metade da população reside em 23 municípios e mais de 80% de suas localidades possuem menos de 20 mil habitantes. A taxa de urbanização da região corresponde a 81%. Crianças de 0 a 14 anos (23,2%) e adultos de 25 a 64 anos (51,1%) predominam em seu perfil etário. Entre 2000 e 2007, seu crescimento populacional foi da ordem de 0,6% – inferior ao estadual (1,1%). O Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios sul mineiros (0,787), posiciona a região à frente do estado (0,773) e do país (0,699). Na dimensão “educação”, 69,09% de suas cidades alocam-se no intervalo “alto” do IDH (entre 0,800 e 0,899). No estrato “longevidade”, 68,5% destas pertencem à categoria “média-alta” (entre 0,700 e 0,799). No critério “renda”, 72,5% das localidades encontram-se na faixa “média” (0,600 a 0,699). (IF SUL DEMINAS, 2009)

Ainda, de acordo com os estudos realizados para a elaboração do PDI do IFSULDEMINAS, a renda per capita sul mineira mostra-se ligeiramente superior à estadual. A proporção de pobres, por sua vez, apresenta considerável diferença – 21,3% na região e 29,8% no estado. A concentração territorial da renda na região é um fato, dado que 10% dos municípios centralizam aproximadamente 52% desta. A situação da educação na região traduz-se em dados críticos. Assim, nas faixas etárias de 15 a 17 anos, de 18 a 24 e acima de 25 anos, não concluíram o ensino fundamental, respectivamente, 51,2%, 46,8% e 71,7% de seus habitantes. Aproximadamente 11% dos indivíduos com 15 anos ou mais são analfabetos. (IF SUL DEMINAS, 2009)

3.2. O Sul de Minas e as suas potencialidades de geração de trabalho e renda.

De acordo com estudos realizados por ocasião da elaboração do PDI do IFSULDEMINAS, alguns aspectos contribuíram para a conformação da estrutura econômica atual do Sul de Minas e conseqüentemente para a formação de postos de trabalho. A agropecuária caracterizou-se como a principal atividade econômica na região e concorreu para o desenvolvimento dos seus demais segmentos econômicos.

Na agricultura, o café sempre ocupou um lugar de destaque, contudo, além deste produto (nas microrregiões de São Sebastião do Paraíso, Alfenas, Varginha e Lavras) e da cana-de-açúcar (nas microrregiões de Passos e Varginha), outras culturas diversificam o cenário comercial da região, dentre estas: laranja (Alfenas); alho e batata (Poços de Caldas); alho, cebola e cítricos (São Lourenço); tomate e batata (Santa Rita do Sapucaí); hortaliças e batata inglesa (Itajubá) e frutas subtropicais (Poços de Caldas e Itajubá).

O desenvolvimento da agropecuária impulsionou o crescimento das atividades agroindustriais, e, de forma indireta, o crescimento dos setores de serviços e comércio. Desse modo, influenciou no processo de urbanização da região, que resultou na conformação de uma malha urbana composta por diversas cidades de porte médio dotadas de boa infraestrutura física e de serviços.

Este fator, somado à localização privilegiada da região, à proximidade de São Paulo – considerado o maior mercado consumidor e parque produtor do Brasil, e aos incentivos do governo estadual, além da duplicação da Rodovia Fernão Dias, importante via de escoamento para os estados de Minas Gerais e São Paulo, tornaram a Região do Sul de Minas uma opção viável no processo de desconcentração da indústria paulista.

Dessa forma, vem se firmando na região um setor industrial diversificado, no qual se destaca a indústria de produtos alimentares e bebidas (laticínios, beneficiamento, torrefação e moagem de café), minerais não metálicos, mineração, química (usinas de açúcar e álcool), têxtil e calçado, extrativa mineral (principalmente minerais radioativos), material eletroeletrônico, autopeças, máquinas e equipamentos (incluindo outros tipos de veículos, como helicópteros), indústria editorial e gráfica.

O eixo Itajubá-Santa Rita do Sapucaí vem se consolidando como polo das indústrias de eletroeletrônicos, fortalecidas pelo investimento no setor educacional voltado para este segmento industrial.

No setor de minerais não metálicos, destaca-se a produção de: cimento (Arcos e Pratápolis), refratários (Poços de Caldas), cerâmica (Andradas, Monte Sião e Poços de Caldas), concentrados de zircônio (Poços de Caldas), de níquel (Pratápolis) e alumínio (Poços de Caldas).

Completa a diversificação industrial da região os ramos de fiação e tecelagem – circuito das malhas, a indústria de laticínios – com algumas grandes empresas em Três Corações, Poços de Caldas e Pouso Alegre, as agroindústrias em Varginha, Pouso Alegre e Poços de Caldas – carnes e derivados, laticínios, café solúvel, açúcar e álcool, bebidas e processamento de frutas (doces e geléias), e ainda os ramos de fabricação de calçados e móveis, dispersos por toda a região.

No que se refere ao setor de serviços, este inclui desde atividades turísticas, especialmente na região do lago de Furnas, a importantes segmentos de serviços especializados nas áreas médica, financeira, de comércio exterior e gestão, e educação.

Assim caracteriza-se a região do Sul de Minas, locus de atuação do IFSULDEMINAS e os seus campus, e que conforme as características apresentadas, está propício ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas à educação profissional. Dessa forma, na próxima seção, apresentar-se-á a história da EAF Machado desde sua fundação.

3.3. Campus Machado - História e Influências, da criação aos dias atuais

Essa seção tem por objetivo apresentar a história da Escola Agrotécnica Federal de Machado no contexto onde está inserida, refletindo as diversas influências que sofreu ao longo dos anos e que provocaram modificações na estrutura e no modelo pedagógico dessa instituição. Dessa forma, o capítulo está dividido em duas partes. A primeira aborda o período inicial de concepção e instalação da instituição, já a segunda reflete a evolução histórica até os dias atuais.

3.3.1 Da concepção à Instalação: os bastidores da história

A criação das Escolas Agrotécnicas Federais, que atualmente integram os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, tem sua origem no Decreto nº 22.70, de 10 de janeiro de 1947, que fixou a rede de estabelecimentos de Ensino Agrícola no Território Nacional e determinou a criação de Escolas de Iniciação, cuja

instalação poderia ocorrer mediante acordos entre os poderes estaduais e locais, e estipulou que para a instalação contribuiriam a União, com verba anual de Cr\$800.000,00, e o estado, com metade dessa quantia, além de uma gleba de terra de aproximadamente 20 alqueires (48ha).

Nesta perspectiva, através dos acordos previstos no decreto, deu início o processo de concepção da EAF Machado, concluído com a sua fundação, em 1957.

De acordo com o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional da EAF Machado (EAFM, 2006), no ano de 1946/47, dois médicos colegas de turma, doutor Licurgo Leite, na época deputado federal (natural de Muzambinho), e o doutor Lélío Almeida, haviam “ganho” do governo federal duas escolas de iniciação agrícola. Uma seria implantada em Muzambinho e a outra em Gimirim (atual Poço Fundo), onde o doutor Lélío era prefeito.

Buscando cumprir o disposto no decreto para viabilizar a instalação no município de Gimirim, o senhor Floriano Paulino da Costa, na época vereador pelo PSD (Partido Social Democrata) na gestão doutor Lélío, que era da UDN (União Democrática Nacional), reuniram as bancadas, ocasião em que o senhor Floriano propôs viabilizar a gleba de terra, visto que possuía uma chácara nas proximidades da cidade, que tinha mais de 50 ha de terra. Caberia então à UDN arrecadar a quantia financeira necessária para a implantação da escola. Como os membros do partido eram de poucas posses não conseguiram angariar os recursos.

Os chefes políticos do município de Machado, cidade vizinha de Gimirim, doutor Feliciano Vieira e senhor João Vieira, assumiram o projeto, e através de um esforço político conseguiram as terras e os recursos necessários para a fundação da EAF de Machado em 1957.

Em seu informativo mensal, a FUNDAMAR – Fundação 18 de Março – registrou o aspecto político (nos bastidores da história), que envolveu a instalação da EAF Machado:

(...) vale à pena contar para salientar, quando nada, a atuação exemplar dos políticos mineiros cuja habilidade, no caso, funcionou a pleno. Emendas no Orçamento da União de 1948 tinham sido apresentadas para a construção de duas escolas em Minas, uma para Muzambinho apresentada pelo deputado Licurgo Leite, da UDN e outra para Machado, emenda de autoria do deputado Israel Pinheiro do PSD. No convênio previsto em lei havia a obrigação do Estado de Minas Gerais investir um valor equivalente a 50% (cinquenta por cento) da contribuição federal. Na época a política era dividida entre o PSD e a UDN (...) A emenda do udenista teve facilidade para conseguir a contrapartida do Estado de Minas Gerais, governado na época por udenistas, mas a do pessedista, exatamente a de Machado, não encontrou céu de brigadeiro para transitar em ares montanhese. E aí

entrou a habilidade do prefeito Joãozinho Costa que acabou fazendo a história pouco conhecida dos próprios machadenses. A fórmula para quebrar a resistência udenista foi conseguida pela convocação de Homero Costa, machadense, irmão do prefeito, advogado residente em Belo Horizonte e muito bem relacionado com os bacharéis da UDN que ocupavam o poder no Estado de Minas Gerais. O escritório do advogado ficou à disposição do professor Hercílio Walter Faria, designado pelo Ministério da Agricultura para executar projeto de implantação de ambas as Escolas, a de Muzambinho e a de Machado (...) (FUNDAMAR, 2010).

Assim, em 22 de outubro de 1948, no Rio de Janeiro/RJ, é celebrado o acordo entre o Ministro da Agricultura Daniel Serapião de Carvalho, por parte do Governo Federal e Licurgo Leite Filho, representante do Estado de Minas Gerais, para a instalação, no município de Machado, de uma Escola de Iniciação Agrícola, desde que a prefeitura local efetivasse a doação de terras para o citado fim, tendo em vista o § 3º do Art. 18 da Constituição Federal em vigor, e os Artigos 2º e 4º do Decreto Federal de nº 22.470, de 20 de janeiro 1947, e os dispositivos do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

(...) Conseguida a adesão do Governo de Minas pelas gestões de Homero Costa, ficara faltando a contribuição do município de Machado, obrigado a oferecer a gleba necessária ao empreendimento. Um dos advogados do escritório ouviu o senhor Joãozinho Costa telefonar de Belo Horizonte para o seu ex-sócio Lázaro Magalhães em Machado: "estou precisando da sua ajuda". Dois dias depois estava depositada na Caixa Econômica, que na época era a própria coletoria estadual, a quantia de quatrocentos mil na moeda da época. Era uma "senhora importância" com a qual a prefeitura comprou imediatamente a área de mais de cem hectares, núcleo do terreno em que está estabelecido o Campus de Machado da Escola Técnica, hoje Instituto. O que se quer narrar é ter havido um empréstimo de importância de vulto de um simples cidadão à prefeitura, sem juros, sem documento e sem aval ou outra garantia qualquer, salvo a palavra do prefeito dada por telefone. Os governos posteriores liquidaram essa dívida e completaram a obra com outros empréstimos normais em órgãos financeiros regulares.(...) (FUNDAMAR, 2010)

Através da Lei Municipal nº 27, de 08/12/48, assinada pelo então Prefeito Municipal João Antônio da Costa, foi realizada a doação de um terreno à União, doação esta aceita pelo General Eurico Gaspar Dutra, conforme Decreto nº 27.423, de 14 de novembro de 1949: "Aceita doação de imóveis citados no município de Machado, no Estado de Minas Gerais", para instalação da Escola de Iniciação Agrícola de Machado".

De acordo com Rebello (2006), o processo de construção teve início em 1949 e foi concluído em 1957, quando iniciou suas atividades em 1º de abril, ofertando o curso de Iniciação Agrícola.

3.3.2 Da Escola de Iniciação Agrícola aos dias atuais

Do início das suas atividades em 1957 a 1961, o EAF Machado, a escola atendia jovens de 11 a 12 anos e funcionou como Escola de Iniciação Agrícola (com o curso de Iniciação Agrícola – Mestria). Em 1964, por força do Decreto nº 53.558, de 14/02/64, passou a denominar-se Ginásio Agrícola, ainda oferecendo o curso de Iniciação Agrícola - Mestria Agrícola, que também era um curso profissionalizante equivalente ao ensino fundamental.

Inicialmente a escola tinha capacidade para receber 120 alunos em regime de internato, e para as atividades pedagógicas dispunha de 05 salas de aula, estábulo, aviário, um trator, e cultura de cereais e pastagem; estrutura equivalente a uma propriedade rural, que visava atender a proposta educacional do modelo escola-fazenda, baseado no princípio do “aprender a fazer fazendo”.

De acordo com Soares (2003), no modelo escola-fazenda, implantado na década de 1960, nas instituições que ofereciam o ensino agrícola, os currículos possuíam um enfoque marcadamente tecnicista, voltado para os interesses do processo de industrialização em curso. Neste modelo, o trabalho era assumido como ferramenta pedagógica, mas sem nenhum caráter crítico ou contextualizado, ou seja, apenas a serviço do modelo de capital intensivo dominante.

Em 1967, por força do Decreto nº 60.731, a escola, que até então pertencia ao MA (Ministério da Agricultura), foi transferida para o MEC (Ministério da Educação e Cultura), subordinando-se à DEA (Diretoria de Ensino Agrícola).

Em 1969 a escola tornou-se Ginásio Agrícola, funcionando com essa denominação até 1976, quando foi transformado em Colégio Agrícola, ajustado dentro do contexto desenvolvimentista.

Conforme citado no capítulo I, esta fase foi marcada pelo processo de modernização da agricultura, que passa a demandar uma produção agrícola mais tecnificada e de maior escala, integrada diretamente ao capital agroindustrial e contribuiu para a valorização dos técnicos em agropecuária. Essa transformação no meio rural dá início a chamada “Revolução Verde”.

Neste cenário de transformações é criada em 1973 a COAGRI – (Coordenação do Ensino Agrícola), que, conforme citado no capítulo II, influenciou decisivamente no processo pedagógico das escolas.

Sobre o período em que as Escolas Agrotécnicas estiveram subordinadas ao COAGRI, Soares (1995) citando Albuquerque (1984), destaca que “os programas são planejados nos gabinetes em Brasília, pelos tecnocratas da COAGRI e até os conteúdos programáticos são ‘empacotados’”. Assim, os materiais didáticos utilizados pelo corpo docente eram padronizados e apostilados pelo órgão de coordenação superior. Dessa forma, evidencia-se a influência do Regime Militar em vigor, reforçada pelo tipo de currículo adotado, onde o professor não era visto como um educador, ou produtor do conhecimento, mas com a função específica de reproduzir o conhecimento que era criado pelos gabinetes em Brasília. Neste processo formativo adotado, os alunos deveriam seguir sistematicamente as normas escolares, fundamentadas na ordem, disciplina e patriotismo que permeavam o ideário militar transpostos para a sociedade e principalmente para as escolas com o modelo de internato.

Com o movimento da renovação da cafeicultura regional, em seu processo de expansão com novas tecnologias, a grande reivindicação do Ginásio Agrícola fez com que se transformasse em Colégio Agrícola, passando a formar técnicos agrícolas, como afirmava o então Diretor do Ginásio, Professos Marcelo Diógenes Maia:

Temos lutado há tempos por esse objetivo, no que, aliás, temos contado com a colaboração do Senhor Prefeito Municipal. Podemos dizer que é de interesse do próprio Ministério da Educação e Cultura, ao qual somos subordinados, para melhor. (Folha Machadense, fev. 1975).

Em sua proposta de criar o Colégio Agrícola, o diretor vinculava o papel da escola na modernização da agricultura: “A ideia predominante é a de que o estabelecimento mantivesse 600 alunos, sendo 300 internos. Essa transformação viria, por certo, contribuir para a melhoria da agricultura de nossa região.” (Folha Machadense, fev. 1975).

Em 1976, finalmente o Ginásio foi transformado em Colégio Agrícola:

Esta notícia foi trazida oficialmente na tarde de sexta-feira, à direção do Colégio Agrícola pelo Diretor Geral da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI – Dr Oscar Lamounier Godofredo Júnior. Informou ainda o Diretor da COAGRI que trazia para a escola a previsão de recursos no valor de 2 milhões de cruzeiros para o Diretor Dr Marcelo dar início às obras de complementação e reforma dos prédios. (Folha Machadense, ago. 1976).

Resultante do processo de reestruturação, no ano de 1977 não houve entrada de alunos. Em 1978 é autorizado o funcionamento da 1ª série do Curso de 2º Grau, ainda como Ginásio Agrícola de Machado, tendo sido implantado o curso Técnico em Agropecuária, voltado para os alunos que terminavam o ensino fundamental da época, funcionando nesta modalidade nos anos de 1978 a 1999.

Nesta época, corroborando a ideia de que a educação profissional expressava a lógica dominante do capital e servia ao mercado, os registros demonstram que a escola possuía estreito relacionamento com empresas multinacionais:

Ao fazer a entrega dos equipamentos agrícolas para fins didáticos na Escola Agrotécnica Federal de Machado, na tarde do dia 28p. o gerente de relações governamentais da Monsanto S.A., Rodrigues da Silva, pronunciou o seguinte discurso: É através dessa associação que nos é possível, hoje, transferir para a Escola Agrotécnica Federal de Machado, materiais indispensáveis ao bom aproveitamento didático/técnico dos cursos agrotécnicos aqui ministrados. É pequena nossa contribuição se comparada a toda estrutura necessária a uma escola do porte da Escola Agrotécnica Federal para dar suporte científico aos alunos que optaram por esta área tão importante para a economia e bem-estar nacional, que é a agricultura. (Folha Machadense, out. 1982).

Em 1979, por meio do Decreto nº 83.935, de 04/09/79, o Ginásio Agrícola de Machado passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado-MG; em 1986 foi extinta a COAGRI, por meio do Decreto nº 93.613, de 21/11/86, e a escola ficou subordinada à Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG), do MEC; em 1990, por força do Decreto nº 99.180, de 15/03/90, após uma reestruturação do Ministério da Educação, passou a pertencer à SENETE (Secretaria Nacional de Educação e Tecnológica), posteriormente à SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica). Em 1993 é transformada em autarquia federal, vinculada à SETEC, pela Lei nº 8.731, de 16/11/93.

A década de 1990, conforme citado no capítulo II, é marcada pela influência das reformas educacionais. Segundo Soares (1995), nos anos de 1990, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e de sua legislação complementar, foi implantada uma política educacional subordinada a critérios expressos pelo Banco Mundial, que foram, por sua vez, adaptados aos princípios da ideologia neoliberal, voltados para a competitividade, produtividade e para o atendimento às demandas do mercado. Alinhada a esta ideologia, é implementada a REP (Reforma da Educação Profissional).

A REP acontece no bojo do neoliberalismo no Brasil, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), cuja meta era criar um Estado

mínimo, considerado pelo Banco Mundial a forma eficaz de gerir sua política nos países em desenvolvimento.

Neste sentido a REP propôs, entre outras medidas, o fim do regime de internato nas escolas agrotécnicas, considerando que os mesmos impactavam profundamente no custo dos alunos formados por estas instituições. Apesar desta recomendação, e assumindo os custos da decisão, a EAF Machado manteve o regime de internato.

Com a materialização da REP pelo Decreto nº 2.208/97, em 1998 o curso passou a ser Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agricultura, sendo que a parte técnica foi desvinculada do ensino médio o que oferecia aos formandos um diploma de Técnico em Agropecuária e um certificado do ensino médio. Em 2001, o curso passa a ser denominado Técnico em Agricultura área profissional Agropecuária e Técnico em Agricultura com área profissional Zootecnia.

Após a REP, com a educação profissional desvinculada do ensino médio, a escola começou a atender outras áreas e modalidades de ensino, passando a oferecer, gradativamente e a partir de então, os cursos: Técnico em Informática, Técnico em Enfermagem (que teve sua demanda identificada após o oferecimento do Curso de Auxiliar de Enfermagem em 1998), Técnico em Segurança do Trabalho, Tecnólogo em Cafeicultura Empresarial e, em 2006, os cursos de especialização em: Meio Ambiente para Técnicos em Segurança do Trabalho e o PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (Jovens e Adultos), além dos cursos fora de sede.

Em junho de 1997 a EAF Machado realizou o I Fórum de Desenvolvimento Regional, que contou com a participação das lideranças políticas e empresariais, associações, entidades de classe e comunidade escolar, objetivando uma leitura da realidade, ocasião em que foi definida a Missão da Escola: “Participar e Contribuir para o Desenvolvimento Rural do Sul de Minas Gerais”.

Resultantes deste Fórum, outras atividades foram desenvolvidas e dentre elas destaca-se a criação do “Curso Pós-técnico em Agroecologia (1999), Conferência Internacional de Mercado Justo e Café Orgânico e o projeto “Aperfeiçoamento da formação profissional relacionada à industrialização do café e análise da bebida”, financiado pela Fundação VITAE em 2002, com apoio também da Fundação Banco do Brasil, MEC e Prefeitura de Machado, e a construção da Unidade de Produção de Biodiesel, em parceria com a Fundação Banco do Brasil em 2007.

Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892, foram criados os Institutos Federais, e a EAF Machado passa a integrar o Instituto Federal do Sul de

Minas, e juridicamente passa denominar-se Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Machado.

Nos dias atuais oferece os cursos de Agropecuária e Informática na modalidade integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio, de Eletrotécnica/Automação e Meio Ambiente na modalidade concomitante, para a educação de jovens e adultos através do PROEJA, oferece cursos nas áreas de Informática, Alimentos e Edificações e oferece ainda o Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura, Bacharelado em Agronomia, e Licenciaturas em Computação e Biologia. Oferece também alguns cursos fora de sede através dos Polos de Rede¹⁷ nas cidades de Ijaci, Machado e Poços de Caldas, e do Campus Avançado¹⁸ de Carvalhópolis, por meio de parcerias realizadas com estas prefeituras.

Uma vez apresentada a instituição e suas características, no capítulo seguinte serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo.

¹⁷ *Polo de Redes* corresponde às parcerias estabelecidas entre prefeituras municipais e instituição de ensino via convênios, nos quais a instituição de ensino é responsável pela certificação e acompanhamento pedagógico dos cursos ministrados, e a prefeitura pela infraestrutura física e docente.

¹⁸ *Campus Avançado* corresponde às parcerias estabelecidas entre prefeituras municipais e instituição de ensino, via convênios, nos quais a instituição de ensino é responsável pela certificação, acompanhamento pedagógico e docentes, e a prefeitura pela infraestrutura física.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS TÉCNICOS - METODOLOGIA

Visando uma maior compreensão do objeto a ser estudado, e considerando que a metodologia utilizada deve atender ao objetivo de inferir em que medida a formação profissional ofertada pela EAF Machado influenciou seus egressos ao longo do tempo, a escolha da abordagem qualitativa constitui-se na mais adequada, pois possibilita a investigação do problema em toda a sua complexidade e permite apreender os significados atribuídos pelos sujeitos que estão diretamente envolvidos no problema que se pretende investigar.

Nesse sentido, Kipnis (2005, p. 62) ressalta que a pesquisa qualitativa tem a intenção de “captar o pensamento e a expressão daqueles mais diretamente envolvidos na problemática que queremos estudar”.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa corresponde a um necessário alargamento da metodologia de investigação por ir além da mensuração, e apresenta as seguintes características:

- a) Tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador, como seu instrumento principal.
- b) Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- c) Interessa-se muito mais pelos processos do que pelos produtos ou resultados.
- d) A análise dos dados é feita de forma indutiva.
- e) O significado atribuído pelos diferentes sujeitos pesquisados tem essencial importância.

Outro autor, Triviños (1987, p. 130), reforça, ainda, que “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”. Assim, os investigadores, dessa corrente, aprofundam o estudo do que os sujeitos pensam sobre suas experiências, para, assim, detectar os significados que atribuem a essas.

Kipnis (2005), ao abordar sobre a importância do pesquisador nos diz que:

O pesquisador qualitativo não pretende estabelecer afirmativas que relacionem fatores ou variáveis que devam ser medidas e testadas rigorosamente. Ele está interessado no processo que ocorre em determinado ambiente e, principalmente, em como os sujeitos

envolvidos percebem e lhe dão significado particular (KIPNIS, 2005, p.41).

Reforça-se, portanto, a metodologia de abordagem qualitativa como a mais adequada para esta pesquisa, uma vez que possibilita a percepção daquilo que os sujeitos investigados experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e a forma como estruturam o mundo social em que vivem.

Considerando as características da abordagem qualitativa e a natureza do objeto a ser pesquisado, o procedimento metodológico a ser adotado no trabalho é um estudo de caso no Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Machado.

Para André (2005), em pesquisa e avaliação educacional, o estudo de caso, apresenta as seguintes vantagens:

- a) Possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis;
- b) Capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo da sua complexidade;
- c) Capacidade heurística – ou seja, de jogar a luz sobre o fenômeno estudado de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiência ou confirmar o que já sabia. Espera-se que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos;
- d) Não parte de um esquema teórico fechado que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas que possibilite novas descobertas e acrescente aspectos novos à problemática (ANDRÉ, 2005, p.33-35).

Diante disso, o estudo de caso proposto poderá contribuir para a formulação de políticas públicas que comunguem com as perspectivas de redefinição e valorização do papel da educação profissional que emerge com a criação dos Institutos Federais.

Além das características mencionadas acima, ressalta-se ainda, que, conforme Nisbet e Watt, citados por Ludke e André (1986), o estudo de caso se desenvolve em três fases, sendo a primeira aberta ou exploratória, a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira que consiste na análise da interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório possibilitando um delineamento mais claro à medida em que o estudo se desenvolve.

Tendo por base o objeto estudado e diante das características elencadas, o método de estudo de caso constitui-se no mais adequado para esta investigação.

4.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a investigação proposta, primeiramente realizou-se uma revisão bibliográfica a fim de se constituir os elementos teóricos (apresentados nos capítulos I e II), que subsidiaram essa pesquisa, bem como o contexto de atuação da EAF Machado (capítulo III), objeto da pesquisa. Outros procedimentos utilizados, para a coleta de dados, foram a análise documental e as entrevistas individuais, cujas técnicas serão detalhadas a seguir:

4.1.1 Análise documental

A importância da análise documental como instrumento de coleta de dados já foi bastante documentada. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Com base nos estudos de Ludke e Andre (1986), é possível compreender ainda que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que irão fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador.

[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p.39).

Guba e Lincoln (1981) destacam o fato de os documentos serem uma fonte rica e estável, podendo ser consultados diversas vezes e servindo de base para vários estudos.

Neste sentido, foi realizada uma análise dos principais documentos que definiram e regulamentaram as diretrizes operacionais para a educação profissional ao longo do tempo, por meio de uma síntese dos seus conteúdos, objetivos e possíveis implicações, com a finalidade de complementar esta investigação, na medida em que esclarecem as informações obtidas por outras técnicas.

A escolha dos documentos para a análise documental neste estudo, teve como referência os estudos de Ludke e André (1986), que destacam que os mesmos podem

constituir-se por leis, regulamentos, normas, pareceres, estatísticas e arquivos escolares.

Os documentos, objeto de análise nesta investigação, constituíram-se basicamente dos principais atos e normas legais que regulamentaram a educação profissional. Algumas consultas incidiram sobre documentos produzidos pela instituição e disponibilizados para esta consulta, dentre os quais se destacam os documentos levantados junto à secretaria escolar (dados de alunos, planos de curso, dentre outros), e os documentos disponíveis junto à Coordenação de Integração Escola Comunidade, responsável pelo acompanhamento dos egressos, além de alguns documentos disponíveis no endereço eletrônico da instituição.

4.1.2 Entrevista semiestruturada

Para a elaboração deste estudo, utilizou-se a entrevista, por ser considerada um dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados e que possibilita uma relação de interação entre o pesquisador e o pesquisado.

Para Szymanski (2008, p.10), a entrevista “tem sido empregada em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos para serem investigados por instrumento fechados”.

Ludke e André (1986) destacam que a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Ainda com base nos estudos de Ludke e André (1986), é possível compreender que a realização de entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não rígido, que permite ao entrevistador fazer adaptações. Triviños (1987, p. 146) ressalta, ainda, que a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Por tratar-se de um esquema mais livre, torna-se um instrumento mais flexível, permitindo correções, esclarecimentos que a fazem mais eficaz na obtenção das informações desejadas e, não havendo uma imposição rígida de ordem das questões, possibilita ao entrevistado expressar-se com mais liberdade, com base nos conhecimentos e informações que detêm, que é o objeto da entrevista. Permite ainda um desdobramento em novas questões a partir das respostas dos entrevistados.

Diante das características citadas, a utilização da entrevista semiestruturada pôde auxiliar nesta investigação, por possibilitar a obtenção de dados subjetivos obtidos com a colaboração dos entrevistados.

Cabe ressaltar que essa técnica foi utilizada tanto para obter informações dos egressos, de diferentes períodos, do Curso Agrotécnico, quanto dos dirigentes que ocuparam cargo de gestão na instituição pesquisada, e eram os responsáveis pela implantação das políticas públicas, considerando, em ambos os grupos, as fases em que estiveram diretamente envolvidos.

Em relação às entrevistas com os gestores da EAF Machado (Grupo I), foram entrevistados todos os quatro ex-diretores, sendo representados os períodos de 1970¹⁹ até a presente data, com o objetivo de identificar as principais mudanças decorrentes da implementação de políticas públicas na educação profissionalizante no Brasil.

Em relação às entrevistas com os egressos do curso Técnico em Agropecuária, (Grupo II), essas foram efetuadas partindo de um roteiro de questões abertas com o objetivo de identificar as influências que a EAF Machado exerceu ao longo da suas vidas, buscando determinar em que medida a vivência na escola e a formação ofertada motivaram suas ações e interferiram na sua atuação profissional; como contribuiu para o “amadurecimento” pessoal e profissional, e quais os motivos que os levaram à escolha de uma nova profissão.

Esta abordagem foi efetuada visando identificar o perfil do egresso para, a partir destas informações, estabelecer uma correlação com a motivação para a escolha do curso Técnico em Agropecuária e com a escolha da EAF Machado como instituição de ensino. Zona de origem do aluno (urbana ou rural), município de origem, ingresso no mercado de trabalho, ingresso em cursos superiores e a área de atuação profissional, fatores que podem auxiliar na análise deste estudo.

O método foi conduzido da seguinte forma:

- As entrevistas foram realizadas individualmente em local e horários definidos pelos sujeitos, através de questões abertas;
- Antes de iniciar cada entrevista, houve uma pequena explanação sobre o objetivo da pesquisa e a importância da participação dos entrevistados, do sigilo da entrevista gravada, e da disponibilidade da mesma para checagem por eles, caso julgassem necessário.
- Os questionamentos foram realizados a partir de um roteiro de entrevista com os principais tópicos a serem abordados.

¹⁹ O gestores que ocuparam a função de diretor em períodos anteriores a década de 1970 são falecidos.

- As entrevistas com o Grupo I tiveram duração média de 60 minutos, e foram realizadas nos meses de fevereiro e março de 2010. Foram gravadas com objetivo de evitar qualquer perda de informações e posteriormente foram transcritas, sem alteração da fala original, o que resultou em 50 (cinquenta) laudas.
- As entrevistas com o Grupo II tiveram duração média de 45 minutos, e foram realizadas entre os meses de fevereiro a maio de 2010. Foram gravadas com objetivo de evitar qualquer perda de informações e posteriormente foram transcritas, sem alteração da fala original, o que resultou em 157 (cento e cinquenta e sete) laudas

Entre os egressos selecionados, a população investigada foi composta por 8 alunos que atuam na área de formação profissional e 8 alunos que atuam em área diversa de sua formação técnica. A amostra foi composta a partir do cadastro de egressos existente na EAF Machado: por meio de um levantamento primário dos egressos do curso Técnico em Agropecuária, foram selecionados todos os que atuam e todos os que não atuam na sua área de formação, e de cada grupo foram sorteados 8 para serem entrevistados. Nos casos em que o sorteado não foi encontrado, houve um novo sorteio para substituição do mesmo.

4.2. Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A interpretação das informações, obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, foi elaborada por meio da análise de conteúdo, e tem como objetivo estabelecer uma relação entre as respostas dos sujeitos e o objeto da pesquisa.

Bardin (1977, p. 236, apud TRIVIÑOS, 1987, p.160) caracteriza a análise de conteúdo como “um meio para estudar as ‘comunicações’ entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens”.

Lüdke e André (1986, p.45) ressaltam que “a tarefa de análise implica num primeiro momento, na organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele as tendências e padrões relevantes”.

Deste modo, em um primeiro momento os dados foram organizados, para em seguida efetuar uma pré-análise dos seus conteúdos e posteriormente, a partir da reflexão sobre este material, e mediante o apoio do referencial teórico escolhido para

esta investigação, estabelecer uma relação entre as respostas obtidas e o objeto da pesquisa.

Assim, com a análise destes materiais pretendeu-se responder ao questionamento desta pesquisa e concluir o trabalho de investigação sobre a influência da EAF Machado na vida pessoal e profissional dos seus egressos.

Com a finalidade de facilitar a análise e interpretação das informações obtidas, foram selecionadas três categorias de análise, especificadas abaixo:

- ✓ Panorama da educação: identificar os modelos pedagógicos (modelo fordista, modelo de qualidade, modelo de competência, cooperativa-escola) adotados pela EAF Machado ao longo da sua história, bem como se os objetivos dos egressos eram os mesmos da política educacional da época.
- ✓ Cenário econômico agrícola (e mercado de trabalho): identificar, na visão dos egressos, as principais políticas públicas de incentivo agrícola, ou seja, o que favorecia ou não o mercado de trabalho para técnicos em agropecuária.
- ✓ Contexto social: motivos que levavam as pessoas a fazerem o curso de técnico agrícola (família, trabalho, falta de opção...) e qual a visão da sociedade a respeito do curso (correcional, escola de prestígio...) e do técnico (preconceitos com relação ao estudante do curso) na percepção do egresso.

Dessa forma, nos próximos capítulos serão apresentados os resultados encontrados e posteriormente as principais considerações e contribuições dessa pesquisa.

CAPÍTULO V

A EAF MACHADO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PERSONAGENS

Esse capítulo tem o objetivo de analisar os resultados encontrados por meio das entrevistas realizadas com professores e egressos do curso de Técnico Agrícola da EAF Machado. Nesse sentido, o mesmo será dividido em quatro seções: a primeira traça as influências políticas sofridas pela instituição, desde sua fundação até os dias atuais, tanto administrativamente como no projeto pedagógico do curso; a segunda visa identificar o perfil dos estudantes ao longo do tempo e as possíveis influências para posterior atuação ou não na área cursada; a terceira seção pretende observar de que modo a formação profissional e a escola, propriamente dita, influenciaram a vida pessoal e profissional dos egressos dos cursos técnicos agrícolas; e, por fim, a quarta seção tem por objetivo identificar a trajetória profissional dos egressos e quais são os fatores que influenciaram na continuidade ou ruptura em relação à área estudada e à área de atuação dos entrevistados.

4.1 EAF Machado: Influências políticas em sua administração e práticas pedagógicas

Primeiramente, apresenta-se como um dos resultados desse trabalho a construção de uma linha do tempo relacionando os grandes períodos políticos, vivenciados no Brasil, e algumas mudanças no cenário educacional que influenciaram a história da EAF Machado. (Figura 1).

No cenário político nacional, o período de 1937 a 1954 é denominado “Era Vargas”, com um hiato entre os anos de 1945 a 1951, quando Getúlio Vargas é deposto e sobe ao poder, em 1946, o general Eurico Gaspar Dutra. A época é marcada por um cenário de modernização, com inúmeras obras, como a construção da Rodovia Presidente Dutra, aproveitamento hidroelétrico da Cachoeira de Paulo Afonso, instituição da Nova Constituição Federal, entre outros acontecimentos. Ainda nessa mesma época, três grandes partidos políticos se firmam: PTB, PSD e UDN. Com a volta de Getúlio Vargas, em 1951, desenvolve-se uma política nacionalista e de pré-industrialização.

POLÍTICOENÁRIO	1937 – 1954 – Era Vargas – política nacionalista, populista e pré-industrialização. Mudanças estruturais (estrada e energia)		1956 – 1961 – Governo JK – Fase desenvolvimentista		1964 – 1985 – Regime Militar: Fase de modernização do Capitalismo nacional e de repressão aos direitos civis e políticos dos cidadãos. Revolução Verde		1986 – 1994 – Governos Sarney e Itamar Franco: Período de redemocratização e mudanças profundas no cenário econômico		1995 – 2002 – Governo Fernando Henrique Cardoso		2003 – atual – Governo Lula	
	MACHADOMUDANÇAS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICAS NA EAF		Década de 1930	Década de 1940	Década de 1950	Década de 1960	Década de 1970	Década de 1980	Década de 1990	Década de 2000		
				1957 – Fundação da Escola de Iniciação Agrícola de Machado com curso ginásial para jovens de 11 a 12 anos	1961 – Institui Modelo Escola-Fazenda. 1962 – 1968 – EIA Machado oferece curso de ginásial agrícola	1978 – Implementação do Curso Técnico Agropecuário em vigor até 1999						2000 – Curso Técnico em Agropecuária passa a ter habilitação em Agricultura e Zootecnia. 2001 – muda-se a nomenclatura para Curso Técnico em Agricultura com área profissional em Agropecuária ou Zootecnia 2008 – EAF Machado passa a integrar o IFSULDEMINAS.
					1967 – 1976: ano escolar adaptado ao ano agrícola, diferente de outras instituições de ensino		Sem mudanças significativas	1998 – Mudança para Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura; Curso Técnico é separado do ensino médio				

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MUDANÇAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO QUE INFLUENCIARAM AS</p>	<p>1937 – Instituído artigo 129 §2 da Constituição Federal que discorre sobre o ensino pré-vocacional com objetivo de preparar os jovens para o trabalho e discipliná-los.</p>	<p>1947 – Instituída a Rede de Ensino Agrícola no Brasil. A União determina a criação de escolas de iniciação agrícola em Minas Gerais</p>		<p>Era da industrialização: Fase marcada pela industrialização/modernização agrícola. Há uma valorização dos técnicos em agropecuária.</p>	<p>1973 – Criação da COAGRI por influência do Regime Militar, com o objetivo de reproduzir os preceitos tecnológicos, adotados pelo Ministério da Educação, em Brasília</p>	<p>1986 – Extinção da COAGRI</p>	<p>1996 – Lei 9.394/96 - LDBN Decreto 2208/97 Influências das reformas educacionais (modelo de competência); - Influências do Banco Mundial; - Reforma da Educação Profissional; - Término do internato.</p>	<p>2004 – Dec 5154/04, permite a integração entre o ensino médio e técnico. Parecer CNE/CEB 14/2004 - Autoriza a oferta de cursos superiores de tecnologia nas EAFs .Lei 11.892/08 Criação dos Institutos Federais, com verticalização do ensino e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão).</p>
---	--	--	--	--	---	----------------------------------	--	--

Figura 1: EAF Machado: influências e conseqüências

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse mesmo período, no cenário educacional instituiu-se o ensino pré-vocacional, cujo objetivo era a formação de jovens para o trabalho e, de certo modo, também a ordem e a disciplina desses estudantes. Além disso, criou-se a Rede de Ensino Agrícola no Brasil, com a determinação de se fundarem escolas de iniciação agrícola no Estado de Minas Gerais, o que acarretou na fundação da Escola de Iniciação Agrícola de Machado, em 1957, que veio se transformar, posteriormente, na Escola Agrotécnica Federal de Machado e atualmente constitui um dos campi do Instituto Federal do Sul de Minas. Nessa época, o objetivo era oferecer o curso ginásial para jovens de 11 a 12 anos, com especialização no ensino inicial agrícola. Sobre o curso oferecido e o perfil de idade, na época, G1 afirma:

“(...) primeiro grau, segunda etapa do primeiro grau, (...) antiga quinta série. E com quatro turmas no nível de instrução da parte do quarto ano do primeiro grau e que a idade girava em torno de doze (...) a dezesseis anos (...) (G1, março de 2010).

Observa-se que a própria fundação da escola no município de Machado teve influência da política local, como apresentado no histórico da instituição, já que a instituição seria implantada em Gimirim, localidade próxima a Machado. Contudo, Gimirim não conseguiu angariar recursos para cumprir as duas exigências de contrapartida, uma gleba de terra de 20 alqueires aproximadamente e Cr\$ 800.000,00 (oitocentos mil cruzeiros). Nesse contexto, os chefes políticos de Machado assumiram o projeto e conseguiram as terras e os recursos financeiros necessários, fundando assim a Escola de Iniciação Agrícola de Machado, conforme acordo celebrado entre União e Estado de Minas Gerais.

Conforme afirma G1, que ingressou na escola em 1968, a escola pertencia ao Ministério da Agricultura e não ao da Educação, por meio da Antiga SEAV – Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinária.

Observa-se que, nessa época, o ingresso do professor não se dava por meio de concurso, mas por influências políticas e sua rede de relacionamento. G1 conta que, ao saber da existência de uma vaga para professor na escola, se candidatou, e manifestando seu interesse para o presidente da SEAV, posteriormente recebeu uma convocação diretamente de Brasília, do Ministério da Agricultura.

“Fiquei sabendo (...) dessa oportunidade da escola. Me candidatei. O presidente da SEAV era o Dr. Walter Santos. Era no Rio de Janeiro ainda a Superintendência de Ensino Agrícola, (...) a SEAV (...). Então era assim, lá no Ministério da Agricultura, mas a parte desse ensino de primeiro e segundo grau que tinha era pelo SEAV. (...) sabe eu era

muito amigo do Senhor João Pinheiro, pai do Marcelo. Ai eu falei com Marcelo e ele mandou uma carta pra lá (...) (G1, março de 2010).

“(...) eu ingressei lá nessa parte, sem concurso, sem nada, por indicação e falta de gente para trabalhar” (RPC, março de 2010).

Nesse período, o cenário da agricultura favorecia a inserção no mercado de trabalho. De acordo com G1, a oferta de emprego ia desde atividades de pesquisa até a extensão, tanto em organizações públicas quanto privadas, mas especialmente nos órgãos públicos, devido à “revisão agrícola do governo”, e à expansão das fronteiras agrícolas, que previam a utilização dos cerrados para uso agrícola.

A década de 1960 foi marcada por diversos avanços. O governo do Presidente Juscelino Kubitschek trouxe a impressão de que o Brasil cresceu “cinquenta anos em cinco”, devido a sua perspectiva desenvolvimentista. A esse respeito, Hermet (2002) argumenta que, a partir de 1945, em um contexto de consolidação do Estado e de suas agências econômicas, surge a ideologia “desenvolvimentista” na América Latina, com influência da política estadunidense que ocorre com o começo da Guerra Fria. Esse desenvolvimentismo, de acordo com o autor, inseriu-se tanto na esfera técnica e econômica, quanto em um processo de modernização social e cultural administrado desde a elite até as demais camadas da população, com o objetivo de colocar a América Latina no círculo das sociedades avançadas do Primeiro Mundo, “em função da riqueza, da educação ou da influência política” (HERMET, 2002, p. 34).

Nesses anos, é instituído nas escolas o modelo escola-fazenda, cujo objetivo estava descrito na premissa “aprender fazendo e fazer aprendendo”. Se por um lado esse modelo favorece a aprendizagem prática, por outro, ao se dar ênfase na prática, negligencia a teoria e a formação base para que o estudante desenvolva um pensamento crítico e dê continuidade aos estudos cursando o nível superior.

Pode-se dizer que esse modelo recebeu influências também do Regime Militar, iniciado em 64, sobretudo a respeito do modelo de internato, que mantinha os estudantes dentro da escola com atividades organizadas, escala de trabalho, mantendo a ordem e a disciplina, bem coerente com a proposta contida no artigo 129 da Constituição Federal de 1937, §2: “preparar jovens para o trabalho e discipliná-los”.

Além disso, esse modelo, por vezes, parece visar à sustentabilidade econômica do colégio ao fazer com que os estudantes trabalhem gratuitamente durante sua aula prática ou escala de trabalho. Conforme entrevista com um dos gestores, percebe-se que os estudantes desenvolviam outras tarefas além do conteúdo pedagógico estipulado, como descarregar caminhão e varrer a escola, por

exemplo. Esse modelo e outras questões pedagógicas serão tratados na seção 3 desse capítulo.

Para G1, não havia a influência do governo ditatorial na escola durante o Regime Militar, no entanto, se lembra que era obrigatória a execução do Hino Nacional, diariamente, com o objetivo de promover nos alunos um sentimento de responsabilidade e patriotismo.

No período entre 1967 e 1976 algumas mudanças ocorrem no colégio agrícola, como a instituição do ano escolar adaptado ao ano agrícola, o que o diferenciava de outras instituições de ensino. Além disso, a agricultura é influenciada também pela industrialização crescente, ocorrendo sua modernização e a chamada “Revolução Verde”.

Conforme G2, nessa época o campo de trabalho na agropecuária estava em plena evolução e o profissional técnico agrícola era considerado muito importante para o desenvolvimento da agropecuária. De acordo com o entrevistado, a maioria dos egressos logo que concluía o curso já estava empregada. Nas palavras do entrevistado:

“A gente tinha conhecimento que logo que os alunos saíssem (...) grande parte [já estava] trabalhando na profissão de técnico agrícola. É, tem os que não trabalhavam, pegavam outros caminhos, mas a maioria pegava. Conseguiram ingressar na atividade na qual foram formados” (G2, março de 2010).

A criação da COAGRI – Coordenação do Ensino Agrícola foi outro marco na história da EAF Machado. Conforme G2, a partir daí houve uma maior valorização do ensino técnico e das escolas agrotécnicas. Nessa época, todos os recursos vinham do governo federal, mas, mesmo com a COAGRI, havia influência política para conseguir recursos, conforme o entrevistado, “aqueles diretores que se encontravam mais próximos lá de Brasília, (...) levavam mais vantagem” (G2, março de 2010)

Conforme a literatura, nessa época a área pedagógica era bastante influenciada pelas determinações que vinham de Brasília. No entanto, G1 revela que as matérias básicas do currículo sofriam essa influência, enquanto que, nas disciplinas técnicas, o professor tinha maior autonomia para escolher o modelo pedagógico que julgasse adequado, embora recebesse orientação pedagógica por meio de cursos e treinamentos oferecidos pela COAGRI.

“As apostilas, pelo menos dentro da área técnica, era nós mesmos [que criávamos], (...), agora dentro da área de matérias teóricas, tanto biologia, química, física, já vinha o material. E a gente tinha muita

orientação pedagógica também, sabe, cada um fazia uma parte. Eu fiz o curso de Sistema Único de Pedagogia no Rio Grande do Sul, (...), fiquei um mês, quase um mês e tanto para lá (...). Aquele material que eu trouxe (...), eles fizeram perguntas, estudaram, (...). Então, é assim a parte pedagógica que foi dado lá (...) da orientação, da exposição em quadro negro, relatório, aquela parte toda, eu fazia, abriu muito a minha cabeça. Mas usei muito o meu critério também”. (G1, março de 2010)

A visão de G1 é respaldada por G2 que relata que frequentemente havia treinamento oferecido pela COAGRI, tanto na área financeira e administrativa, quanto na área pedagógica.

“(…) os diretores eram muito solicitados em Brasília, às vezes em encontros regionais, treinamentos regionais, é, faziam demais, tanto com o pessoal do pedagógico como o administrativo, isso aí era dado demais. Depois (...) da COAGRI, (...) eu notei que foi menos. Nós fazíamos muitos encontros mesmo na época da COAGRI. (...) [Nessa época,] sempre surgiam novidades, (...) projetos para serem implantados, visitas em algumas escolas que se destacavam, era muito comum fazer. A COAGRI organizava esses itens, destacou um setor de café, outro de polvilhos, outro de aves, então havia muito esses encontros no sentido de enriquecer a comunidade escolar (G2, março de 2010).

Além da influência nas práticas pedagógicas, observa-se também a influência política nas decisões administrativas da escola estudada. Em 1979 G1 tornou-se diretor da EAF Machado por indicação da COAGRI, o que pode ser observado na fala do entrevistado:

“(…) Eu entrei como Diretor no segundo semestre de 1979. (...) em função de uma indicação também da COAGRI e foi em função do trabalho que eu desenvolvi na escola, entendeu. Eu era muito reconhecido na COAGRI. E foi mais por reconhecimento e também pela vivência que eu tinha com os professores e funcionários da escola” (G1, Março de 2010).

Antes disso, havia três candidatos para a direção da escola, G1, JV e C e a decisão de qual ocuparia o cargo foi influenciada pelo partido político local.

[JV] (...) era um agrônomo do Ministério da Agricultura, que era de Machado, (...) e se interessou através da política, como deputado, em ser o diretor da escola para substituir o [diretor anterior], que já estava sendo transferido para Barbacena.

[C] (...) era agrônomo da ER. (...) Ele estava emprestado na escola, mas ele foi para o serviço público, para, Belo Horizonte, ele era florestal da área florestal.

De acordo com G1 (março de 2010), ele tinha o apoio do pessoal da escola, enquanto JV tinha o apoio do partido político local, que foi decisivo nesse momento:

“Era a ARENA. Que reuniu a ARENA de Machado para (...) colocar o (...) [JV] como diretor da escola. (...) E teve dois nomes só que foram a meu favor (...). Mas (...) o pessoal todo lá para agradar a família do [JV], agradar o pessoal da política, aí indicaram ele, sabe” (G1, março de 2010).

Nesse cenário observam-se duas grandes influências políticas na EAF Machado, nas décadas de 1960 e 1970. Primeiramente com a posse de JV [diretor indicado pela ARENA, que dirigiu a escola por oito meses] como diretor da escola, por decisão da ARENA, então partido político da situação e, posteriormente, a posse de G1, também como diretor da escola, por indicação da COAGRI.

Quanto ao modelo pedagógico, a determinação da COAGRI era para que se mantivesse o modelo escola-fazenda para que o estudante continuasse a vivenciar na escola o que encontraria no mercado de trabalho. Apesar disso e da modernização da agricultura, vivenciada no período, e mesmo com a criação da COAGRI, faltava estrutura física e equipamentos necessários para que a escola se adequasse ao cenário da agricultura e do mercado de trabalho, conforme G1, e o apoio do MEC – Ministério da Educação, ainda era insuficiente. Para ilustrar, o entrevistado explica que, na época, as fazendas da região já possuíam ordenhadeira mecânica, enquanto que na escola, no curso técnico, os estudantes aprendiam a tirar leite manualmente.

“Nossa, faltava [recursos] demais, (...), eles criaram as escolas agrotécnicas em várias regiões do país, inclusive de interior agrícola, (...) eu falei, gente, vocês precisam olhar onde é [que ficam] as escolas agrotécnicas para dar instrução para os alunos a nível de tecnologia da agricultura da região. Aqui [na região, na época] existia ordenhadeira mecânica, (...). Lá [na EAF Machado] os meninos tiravam leite com a mão” (G1, março de 2010).

O entrevistado relata que, nessa época, a agricultura sofreu uma grande transformação, pois o Brasil era importador de alimentos e tornou-se exportador devido à expansão das fronteiras agrícolas. Também nessa época ocorreu uma grande transformação em termos de tecnologia, pois se desenvolveram os maquinários agrícolas, por exemplo, a plantadeira com tração motorizada:

“Plantadeira com tração motorizada, com trator, muito pouco tração animal (...). Pra você ver as coisas, (...) eu peguei uma cota de semente de milho híbrido simples, pra produzir o duplo e vender pro pessoal (...). O que eu tinha que fazer? Era preparar o terreno, mexer com boi muitas vezes, mas eu não tinha plantadeira, eu usava um risco com arado de boi, e de cavalo, entendeu, um rapaz vinha atrás jogando o adubo, passando o pé e jogando o milho em cima e depois vinha outro rapaz com um tratorzinho jogando terra por cima,

entendeu? Porque pra plantar dez litros de milho precisava de quatro homens. Olha pra você ver, (...) em um dia, quatro homens plantavam dez litros de milho. Um cavava, (...) o outro jogava a semente, o outro jogava adubo e o outro vinha cobrindo” (G1, março de 2010).

Além disso, os recursos que chegavam à escola de Machado, de acordo com o entrevistado, eram o que sobrava, sendo que algumas escolas eram privilegiadas nesse sentido:

“(...) tinham as escolas técnicas federais. Se você entrasse em uma escola técnica federal e olhasse para estrutura que ela tinha de equipamento, de torre, de todo material. (...) A escola técnica de Belo Horizonte e o Ministério tinha um curso técnico, formação técnico a nível de segundo grau, também as escolas técnicas e as agrotécnicas ficavam pra trás, entendeu? Logo um professor, chamei ele e contei a história. E nós éramos os rejeitados do Ministério do MEC. Todas as escolas técnicas, de formação técnica. Mas ela já tinha o nível superior junto lá, de Belo Horizonte. Então a discrepância tava muito grande. Não tinha tanto apoio não (...) era muito, como diz, sobrou um restinho de dinheiro aqui, dá lá para as escolas agrotécnicas”. (G1).

Dessa forma, os estudantes que quisessem se familiarizar com os equipamentos mais modernos precisavam buscar esse conhecimento fora da escola, por meio de estágios nas fazendas da região.

“Fazendo um estágio na fazenda pra aprender. Não tinha. Aí deram a primeira ordenhadeira pra nós e estávamos precisando ter um pouquinho de tecnologia, não tinha, entendeu? E eu achava que a verba era muito pequena para ser distribuída para trinta e duas escolas agrotécnicas que existia no país” (G1, março de 2010).

A década de 1980 parece não ter produzido grandes transformações na estrutura educacional da EAF Machado, a não ser pelo fato relatado pelo professor G1, que era diretor na época. Nesse período, muitos municípios “concorriam” com a EAF Machado em termos de oferta de curso de segundo grau. Por um lado era uma vantagem para o município oferecer esse tipo de ensino e segurar os estudantes na própria cidade, pois com isso conseguiam garantir emprego para os professores. No entanto, as escolas que possuíam muitas vagas ociosas eram obrigadas a fechar, o que aumentou, de certa forma, a demanda pelo ensino agrotécnico.

Nessa época a escola chegou a receber recursos do BIDE (Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico), sobretudo para atividades na educação básica, conforme depoimento de G1. No entanto, assim como as escolas, várias regiões estavam atrasadas em relação à tecnologia e, portanto, precisavam se

modernizar. Esses recursos também foram utilizados para a área técnica. Por exemplo, havia recurso previsto para a compra de uma ensiladeira²⁰.

Em novembro de 1986, a COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agrícola) deixou de existir e o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à SESG (Secretaria de Ensino de Segundo Grau), que permaneceu até abril de 1990, quando passou a se chamar SENETE (Secretaria Nacional de Educação Tecnológica), que, posteriormente, se transformou em SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica), hoje SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica).

Conforme G2, não houve mudança significativa na EAF Machado após a extinção da COAGRI, no entanto, ele ressalta que logo depois veio a transformação em autarquia, o que melhorou a situação da escola.

Cabe ressaltar que a década de 1980 ficou conhecida como “década perdida”, especialmente do ponto de vista econômico, isso devido às dívidas herdadas, fruto do governo desenvolvimentista que, se por um lado trouxe o crescimento econômico acelerado, por outro deixou uma grande dívida externa. Conforme Hermet (2002), esta fase foi denominada de “década perdida”, pois foi um período frustrado que “parecia conter todas as promessas de recomeço de um desenvolvimento que teria como objetivo reduzir as desigualdades”, mas aconteceu o contrário, “a maioria dos males antigos subsistiram” e na esfera econômica houve um agravamento desses males para os pobres, resultando em “uma crescente insegurança, tanto material como física” (HERMET, 2002, p. 71). Contudo, segundo Hermet (2002), em meados de 1980, as ditaduras militares deram lugar às democracias renascentes.

Observa-se que a escola também teve um papel importante na sensibilização dos estudantes durante esse período. Conforme um professor entrevistado, a escola promoveu a simulação das eleições.

“(…) começou assim um período já, da Revolução para democratização do país e ter eleição, então a pré-eleição foi na escola para o pessoal aprender a lidar com a democracia (...), mas só que a primeira escola que ele [presidente da COAGRI] veio foi a escola de Machado, foi o primeiro ambiente que ele veio fazer, sabe” (G1, março de 2010).

G3, entrevistado no dia 03 de março de 2010, foi diretor da EAF Machado de 1998 a 2006 e reforça que a eleição para escolha do diretor foi por meio da lista tríplice, tendo representatividade dos membros do Conselho e representantes de todos

²⁰ Implemento agrícola utilizado para picar (cortar) ração verde: cana-de-açúcar, capim napier, milho e sorgo destinado à alimentação imediata dos animais e/ou armazenamento para utilização posterior.

os seguimentos da comunidade acadêmica. “Eram 11 representantes dos seguimentos da comunidade”.

A década de 1990 apresenta algumas tentativas de estabilização econômica, culminando no Plano Real e também apresenta diversas reformas no campo da educação. As reformas educacionais, a Lei de Diretrizes Básicas – LDB, a reforma da educação profissional, bem como as influências do Banco Mundial parecem voltar-se para um novo modelo pedagógico, o das competências, o que também reflete na grade curricular dos cursos técnicos em agropecuária. Sendo assim, em 1998, o curso passa a se chamar Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura.

Esse modelo se voltava para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitiriam ao egresso manter sua empregabilidade. Esse modelo será analisado na seção 3 deste capítulo, que discutirá sobre o modelo pedagógico do curso ao longo do tempo.

G3 informa, falando sobre a administração da escola nesta época, que a orientação era para que os colégios reduzissem os custos e aumentassem o número de estudantes, reflexo do choque de gestão implantado na administração pública federal. Em nível local, essa orientação levaria ao fim do regime de internato (redução de custos), o que não aconteceu efetivamente na EAF Machado por decisão interna. No entanto, a instituição teve que arcar com esses custos, pois não havia mais recursos do governo para que esse regime se mantivesse.

“É, no [meu] primeiro mandato, (...) [coincidiu com mandato do] presidente Fernando Henrique, (...) o cenário da educação profissionalizante veio com o discurso da eficiência, da eficiência na gestão e que ela deveria acontecer, é, com o menor custo possível e com maior número de pessoas atendidas, então a ordem era que, diminuísse as despesas, diminuísse os gastos, cortasse o internato. (...) até se fazia uma conta que [com] o internato (...) [de um] aluno, (...) daria para pôr outro aluno que não fosse na condição de internato e, então, a gente veio com o choque de gestão do governo federal, o Plano do Bresser Pereira que foi implantado nesse período, que tava sendo implantado na Administração Pública Federal (G3, março de 2010).

A determinação de extinguir o regime de internato não se efetivou na EAF Machado, pois os professores, juntamente com estudantes e servidores, debateram sobre o assunto e decidiram arcar com os custos desse regime. A comunidade considerou que essa determinação naquela época prejudicaria muitos estudantes que dependiam do internato e, se não pudessem morar na escola, não teriam como concluir o curso.

“(...) naquela época, nós fizemos uma discussão interna na escola, para debater qual escola que a gente queria, qual escola que a gente entendia que seria boa para a comunidade. Apesar das orientações do MEC serem (...) no sentido de enxugar, de reduzir esses custos, que eles consideravam como custos e não como investimentos, nós entendíamos que nós não poderíamos ficar sem ele, que o nosso aluno era um aluno, principalmente, do técnico agrícola, eram alunos que vinham da zona rural e que a única oportunidade de continuar os estudos era através do ensino técnico. É, principalmente os filhos de sitiante, ou filhos de agricultores ou filhos de trabalhadores rurais. E se nós não ofertássemos mais o internato e nem refeitório, esses alunos não teriam como estudar. (...) nós preferíamos ter que bancar o custo, porque aí a direção da escola teria que assumir os custos de internato” (G3, março de 2010).

Conforme o entrevistado, o Ministério da Educação deixou de repassar recursos para o internato e a alternativa era que a própria instituição arcasse com os custos, aumentando assim sua produção e comercializando por meio da cooperativa. Como visto na literatura, alguns autores citam que os estudantes acabavam servindo de mão-de-obra nessa empreitada, tendo que se revezar para trabalhar na produção e garantir a sustentabilidade econômica da escola. As falas do entrevistado retratam esse cenário:

“O MEC deixou de passar incentivo de internato. Então, cortou todo e qualquer investimento, tudo que dizia respeito a esse tipo de benefício para o aluno. Como a comunidade [escolar] (...), nós fizemos discussão com alunos, servidores e professores, todos envolvidos e como a opção foi para continuar a manter o internato e o modelo que a gente tinha, nós assumimos todos os custos. Aí tivemos que investir em café, plantamos muito café e aí a gente teria que manter com a produção a escola. E a gente teve um esforço muito grande para manter a produção, para aumentar a produção e o investimento na agroindústria. Nós começamos a gerar produtos na escola para que ela pudesse ampliar a produção de suínos, de aves, para que pudesse manter o internato” (G3, março de 2010).

“(...) assim que eu assumi a direção da escola (...) veio a terceirização, aí nós tivemos alunos em todas aquelas atividades (...) que eram mais mecânicas (...): varrer rua, lavar, é lógico que continuava na jardinagem, tinha algumas atividades. Mas antes (...) quando eu entrei como professor da escola [1991], os alunos se estavam (...) [na] aula, chegava um funcionário lá, pedia licença e os alunos saíam pra descarregar caminhão de calcário, para carregar. Então os alunos faziam muitas atividades, atividades que não eram pedagógicas e extraclasse, e já quando, no primeiro mandato, nós já passamos a priorizar isso. Que as atividades fossem (...), pelo menos as atividades no período escolar (...), elas tinham que ser ligadas a um projeto pedagógico. Eles poderiam até fazer alguma atividade rotineira, tirar leite e tal, mais era dentro de um projeto” (G3, março de 2010).

Também nessa época o curso técnico passa a ser oferecido desvinculado do ensino médio. No entanto, de acordo com G3, não houve impacto significativo na formação dos estudantes do curso, pois a EAF Machado continuou oferecendo os dois ensinamentos concomitantemente, aliás, para o entrevistado, essa medida foi até positiva por um lado, visto que quem já tivesse concluído o ensino médio também poderia realizar só a parte técnica, o que não era possível anteriormente. Além disso, o professor entrevistado argumenta que foram realizadas diversas reuniões procurando integrar o conteúdo básico com o técnico e vice-versa.

“(...) o impacto não foi tão grande porque nós continuamos com o ensino médio concomitante ao profissionalizante e mudou tão pouca coisa. Porque nosso aluno entrava no primeiro ano fazendo ensino médio, é, a grade curricular, o currículo separou o ensino médio e profissionalizante, mas eles continuavam praticamente quase que a mesma coisa. Nos primeiros anos. Para os alunos que vinham de fora, no segundo ano, que eles passaram a ter uma separação maior. Às vezes o aluno já tinha terminado o terceiro ano e vinha e fazia só o ensino técnico. Abriu essa perspectiva que não existia anteriormente, isso eu achei muito positivo” (G3, março de 2010).

“(...) a gente procurava fazer integração também, pegava os professores do ensino médio para que eles (...) pudessem fazer a interdisciplinaridade. Professor de Biologia (...) ver quais (...) conteúdos programáticos dele que eram interessantes para o professor de bovinocultura, de avicultura, de culturas perenes. Então a gente sempre procurou manter esse diálogo para que não separasse o ensino médio. Mas é lógico que com a separação houve assim uma (...) valorização da ideia de que o aluno (...) ele não era só o técnico agrícola, ele tava fazendo o ensino médio, ele podia seguir a carreira, tinha outras profissões, fazer faculdade, vestibular, (...) ele deixou de ser preparado pra ser [apenas] um técnico agrícola” (G3, março de 2010).

Conforme o entrevistado, essa determinação vinha do Governo e eram apresentados apenas os pontos positivos, como a flexibilidade, a praticidade e a opção para quem já havia cursado o ensino médio, mas não havia “uma discussão aprofundada na ruptura que isso podia trazer na formação do cidadão” (G3). Apesar desse procedimento interno, das reuniões e da tentativa de relacionar as matérias básicas com as específicas, o professor reconhece que essa política traz prejuízos para formação do estudante enquanto profissional e cidadão, o que pode ser observado na fala do entrevistado:

“(...) Eu acho que ela deu mais flexibilidade, eu penso que esse ponto era positivo, mas hoje eu sou um defensor da integração, porque eu acho que na integração (...), desde que ela seja bem feita, bem trabalhada, a gente consegue que o aluno tenha uma visão mais ampla. Porque quando separou o ensino médio do ensino

profissionalizante, o ensino profissionalizante ficava como um executor de tarefas e o ensino médio para ele fazer um vestibular e não uma união dessas habilidades e competências para a formação do homem, do cidadão” (G3, março de 2010).

Nessa época, os incentivos e recursos priorizavam as escolas que implantassem essa reforma, extinguindo o regime de internato e separando o ensino médio do profissional. Conforme o entrevistado, havia a PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional):

“Nessa época, a nossa escola se inscreveu no PROEP, todas as escolas se inscreveram para receber os recursos do PROEP. Na época o valor girava em torno de três milhões de dólares para cada escola. E, eles repassariam esse recurso se a escola cumprisse alguns mandamentos, que o MEC [determinava] (...) com a reforma da educação (...). E uma dessas era a redução da oferta de internato, (...), que separasse o ensino médio do ensino profissionalizante, e que se adequasse à reforma. (...) o investimento foi muito alto e eles criaram um grupo de suporte à reforma da educação profissional e aquelas escolas que tinham no projeto (...) que não demonstraram total apoio às reformas, não se dispuseram a fazer as reformas que eles exigiam mais rápido, ficavam na segunda etapa para receber o PROEP. E quando eu entrei na direção, eu fui retomar, aí já acabou, não tinha mais PROEP, teria assim um ou outro, mas aí seria também político. (...) E sempre o critério era político mesmo, pra receber o PROEP, sempre foi político” (G3, março de 2010).

O professor argumenta que, nessa época, as escolas recebiam mais recursos de fora do que do Ministério da Educação, pois, para que os projetos fossem aceitos, as instituições tinham que se adequar às normas do MEC e suas determinações. Isso fica claro na fala do entrevistado:

“(...) nesse período a gente recebeu muito mais [recursos] de outras instituições do que do MEC. O MEC cortou todo investimento. (...) os investimentos do MEC (...) pra nós eram estritamente necessários e fundamentais. Com exceção das escolas que receberam o PROEP, (...) aquelas escolas que aderiram de imediato, (...) receberam um montante para modernização, adequação e todos voltados para a agroindústria também. Já vinha com o modelo pronto também. (...) Então, eles tinham um burocrata lá que decidia, (...). A hora que o projeto chegava lá, eles traçavam, tinha uns burocratas que definiam, tinha uma equipe que pensava pela escola lá, em Brasília, e ela que definia que pudesse acontecer na escola. Quais seriam os investimentos, quais que seriam, é, tinha uma fachada [de] que a escola que definia isso (...) só que lá você tinha que adequar, de acordo com o que eles pensavam, aquela equipe que tava no MEC do PROEP. E a escola participava muito pouco, da definição, das decisões (G3, março de 2010).

Em 2000 e 2001 há novas mudanças no nome do curso. Em 2000 é denominado “Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura e Zootecnia” e, no ano seguinte, “Técnico em Agricultura com área profissional Agropecuária ou área profissional Zootecnia”.

Nessa época, influenciada pela reforma do Estado do Governo Fernando Henrique Cardoso e pelas inúmeras privatizações, a escola passou por um momento de privações, corte de recursos e não havia investimentos nem para as contratações.

“(…) durante os oito anos que eu estive, dos cinco anos do Fernando Henrique, não teve nenhum concurso pra ampliar vaga nem pra suprir as aposentadorias. (...) o projeto do Estado do Bresser Pereira previa privatização, a terceirização, a privatização da educação também” (G3, março de 2010).

Nessa época também, devido ao cenário apresentado, o mercado de trabalho se voltou para a iniciativa privada e a determinação era que o curso se voltasse para a agricultura empresarial, negligenciando a agricultura familiar:

“(…) Meu primeiro mandato que coincidiu com o segundo mandato do Fernando Henrique Cardoso e com a reforma do Estado. Então as formas de trabalho, as ofertas de trabalho estavam ligadas com a iniciativa privada, tinha (...) pouco investimento no setor público (...) a EMATER estava (...) com muito pouco recurso. Os órgãos públicos estavam com muito pouco recurso, não tinha contratações no serviço público. Foi uma época que cortaram todas as contratações, da privatização, e nesse período era iniciativa privada e as perspectivas eram nas frentes que davam abrigos de soja, de milho (...). Então foi um período pra nossa região aqui, que, principalmente na agricultura familiar (...) foi um período que foi muito difícil, porque não tinha perspectiva. Os nossos alunos da região aqui (...) estavam sentindo a desvalorização da agricultura familiar e o fomento da agricultura empresarial então os grandes produtores de café, as grandes empresas IPANEMA²¹ e todos eles que eram a bola da vez” (G3, março de 2010).

No entanto, mais uma vez a EAF Machado se posiciona contra a política nacional e mantém o foco na agricultura familiar Conforme o entrevistado, quando foi realizada a discussão sobre a extinção ou não do regime de internato, também foi discutido qual o público que a escola deveria atender.

“(…) o consenso que era para a agricultura familiar, (...) fazendo uma retrospectiva acho muito interessante, porque naquela época a gente tava indo, na contramão da tendência do Brasil e do mundo, que era seguindo o projeto neoliberal da Margareth Thatcher, do Reagan e que o Collor implantou no Brasil e depois o Fernando Henrique

²¹ IPANEMA AGRÍCOLA S/A – empresa de produção agrícola, especializada na produção e industrialização de cafés especiais para exportação.

continuou. (...) No auge da implantação da reforma do Estado Brasileiro do Bresser Pereira que era é claramente neoliberal, a nossa escola fez uma discussão interna para as comunidades, nas cooperativas de associações, nós optamos que nós deveríamos preparar o aluno para agricultura familiar. Mas, por incrível que pareça, por incrível, não, a nossa clientela era da agricultura familiar. Então a gente nunca perdeu, e na época era considerado até um retrocesso, porque o que tava na moda era a agricultura empresarial. Então a tendência de tudo que a gente ouvia falar, é [que] ia acabar a agricultura familiar, ela ia desaparecer e como teria desaparecido se não tivesse tido a mudança de governo, mas a gente preparava nesse sentido, sim” (G3, março de 2010).

Conforme G3, é nessa linha de pensamento que a FADEMA (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado) foi criada, “com essa perspectiva e contrária a tudo”, para fomentar a agricultura familiar e o cooperativismo, voltando-se para a capacitação e para a organização da sociedade.

“(…) na escola a gente começou a trabalhar com orientação ao agricultor familiar. A gente tinha um programa que a gente fez com cinco prefeituras da região aqui. A gente convidou cinco, só três que aderiram. Foram as prefeituras de Poço Fundo, de Machado e Carvalhópolis e a gente mandava nossos alunos visitar só os agricultores familiares de leite. E eles passavam o sábado e a prefeitura dava condução e nós orientação (...). Eles passavam o dia numa propriedade de pequeno produtor de leite, ajudando o produtor, dando orientação e trazendo as dificuldades deles. E a orientação era para o cooperativismo” (G3, março de 2010).

Além disso, com a criação da FADEMA (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado), foi possível captar outros recursos, por meio de projetos. O professor cita alguns financiadores, como a VITAE²², a Fundação Banco do Brasil e a SEDESE (Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais). Esses recursos eram utilizados para manutenção da escola.

Em 2003 muda-se o governante e isso reflete na estrutura da EAF Machado, conforme G3, “quando entrou o governo Lula (...) nós passamos a receber incentivo para oferecer internato, passamos a ter incentivos para trabalhar, com apoio a agricultura familiar”.

Em 2006 ocorreu uma nova mudança de diretoria na EAF Machado, dessa vez por eleição direta. Conforme o professor entrevistado (G4, março de 2010), foi a “primeira eleição diretamente na escola agrotécnica, sendo que a contagem dos votos é realizada considerando três classes de votantes: estudantes, servidores e professores”.

²² Associação civil sem fins lucrativos, que apoia projetos nas áreas de Cultura, Educação e Promoção Social. Fundação já extinta.

De acordo com G4, nessa época a escola chegou a receber recursos externos, especialmente após a criação da FADEMA, que angariou recursos de diversos projetos, dentre eles um recurso do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), para realização de cursos de qualificação de trabalhadores.

Durante a gestão do entrevistado G4 (2006-2010), houve a intenção de mudança de EAF Machado para CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), porém essa transformação não foi efetivada, se concretizando, no entanto, em 2008, a mudança para campus do Instituto Federal do Sul de Minas, que inclui na pauta da instituição a pesquisa e extensão como indissociáveis do ensino:

“É, teve uma mudança muito grande não é, era escola agrotécnica e o governo teve o projeto de transformação em CEFET e que não ocorreu e [depois] foi preparado (...) para transformar em instituto, e é uma mudança grande, muito grande mesmo, porque (...) antes era escola agrotécnica [tinha] só educação, agora é educação, pesquisa e extensão” (G4, março de 2010).

Essa mudança, em 2008, quando a EAF Machado passa a integrar o Instituto Federal Sul de Minas enquanto um de seus campi, encontrou alguns obstáculos. Inicialmente, nas palavras de G4, “houve uma barreira muito grande dos diretores para a transformação”, por outro lado, essa mudança era incentivada por investimentos e aumento de vagas para professores e técnicos administrativos, o que influenciou na decisão dos gestores. Nas palavras do entrevistado:

“(...) teve muito incentivo, investimento, liberação de vaga de professor, de administrativo, então é sempre, toda mudança gera uma, um incômodo, ninguém quer mudança, mas diante desses incentivos, depois a gente chegou a conclusão que seria melhor transformar em instituto mesmo. Então teve um incentivo muito grande por parte do governo” (G4, março de 2010).

Nesse sentido, o professor entrevistado ressalta que a principal mudança percebida foi em relação à obrigatoriedade de se realizar pesquisa e extensão com o mesmo peso do ensino, pois, anteriormente, não haviam essas atividades e a extensão era opcional.

Após perceber as influências políticas sofridas pela EAF Machado ao longo de sua existência, será apresentado na próxima seção o perfil dos estudantes do curso agrícola, sua motivação e como esse perfil também foi se alterando ao longo do tempo, resultado dessas mesmas influências e políticas adotadas paulatinamente.

4.2 Perfil dos estudantes da EAF Machado: influências e motivações

Essa seção tem por objetivo apresentar o perfil dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária da EAF Machado, bem como as influências e motivações que antecederam a decisão por cursar o ensino agrotécnico.

Primeiramente apresentamos dados gerais baseados no cadastro dos estudantes, fornecido pela EAF Machado. Os dados se referem aos estudantes matriculados no primeiro semestre de 2009, no curso Técnico em Agropecuária, somados aos matriculados no primeiro semestre de 2010, no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. No período analisado, foram ofertadas 280 vagas para o curso Técnico em Agropecuária, sendo 120 em 2009 e 160 em 2010.

Quanto ao perfil do estudante desse curso, a maioria, 70%, é de origem branca, quase 22% amarelos, cerca de 2% de origem afro-descendente, menos de 1% de origem indígena e os demais se denominam de etnia parda. Quanto à procedência escolar, 91% são oriundos de escola pública ou cursaram a maior parte dos estudos nesse tipo de escola.

Um dado interessante, que se opõe ao perfil observado no início das atividades da EAF Machado, é que a maioria, cerca de 82% dos atuais estudantes, é da zona urbana, enquanto que há 50 anos a maioria vinha da zona rural. Outra característica que apresentou mudanças foi o fato da inserção feminina neste curso, no período de 2009 e 2010. 24% dos estudantes matriculados são mulheres.

Em relação ao poder aquisitivo ou renda familiar, 25% das famílias recebem menos de um salário mínimo; cerca de 21% recebem entre um e um e meio salários mínimos; outros 21%, entre um e meio e dois e meio salários mínimos; 20% entre dois e meio e três salários mínimos e apenas 12% recebem mais que três salários mínimos.

Cabe ressaltar que esse perfil foi sofrendo alterações ao longo da história da EAF Machado, até chegar ao atual. Inicialmente o curso era oferecido como ginásial com ênfase agrícola, visando um público de jovens entre 11 e 12 anos. Entre a década de 1960/1970, G1 diz que o perfil era de estudantes com 12 a 16 anos, “tendo alguma base do curso primário”, a maioria com renda familiar mais baixa.

De acordo com E2, em entrevista concedida em março de 2010, ingressante nesse curso em 1965, lembra que havia um período de “adaptação”, para revisar a matéria dada no estágio anterior, um tipo de nivelamento entre os estudantes. E10, entrevistado em abril de 2010, que ingressou em 1976, afirma que estudou no último

ano que ofertaram o curso ginásial agrícola e que encontrou dificuldades para se adaptar ao “sistema”.

Embora não se possa generalizar, o perfil dos quatro entrevistados que ingressaram entre 1965 a 1976 (E2, E8, E9 e E10, entrevistados em março, abril, e maio de 2010), e cursaram o ginásial agrícola, é bem parecido, pois os quatro são do Estado de Minas Gerais, oriundos de escola pública; três são filhos de pais sítiantes e um é filho de lavrador, mas em todos os casos a principal renda familiar provinha da agricultura.

Dentre esses entrevistados, dois moravam na zona rural antes de irem para escola agrícola e os outros, embora fossem oriundos da zona urbana, passavam parte do tempo no sítio dos pais. Três dos entrevistados afirmam, inclusive, que ajudavam os pais na roça sempre que solicitados.

Entre os entrevistados, E2 ingressou na escola em 1965 com 15 anos e ainda atua na área na qual estudava. Os outros três não atuam na área agrícola, entre eles E8 e E9, que ingressaram em 1973 com 12 anos de idade e E10, que entrou em 1976 com 14 anos. Observa-se nesses casos que os que entraram mais novos mudaram de rumo em relação à área de atuação.

Todos eles deram continuidade aos estudos depois do ginásial agrícola, sendo que E2 foi estudar em Muzambinho e, posteriormente, fez graduação em Administração, mas como já trabalhava na área agrícola e gostava desse trabalho, acabou não alterando sua área de atuação, conforme relata o entrevistado quando questionado se possuía título de nível superior:

“Administração, mas fiz mas pra [ter] uma graduação, eu trabalhava e na época começaram a aparecer os filhos e pra gente sair de um emprego e entrar em outro só se aparecesse uma oportunidade mais vantajosa. E eu gostava do serviço” (E2, março de 2010).

Os outros três entrevistados concluíram o ensino técnico na própria escola de Machado, na primeira turma desse curso.

Questionados sobre o perfil dos colegas de turma, E2, que entrou em 1965, estima que cerca de 80% dos seus colegas eram provenientes da zona rural, alguns da região: a maioria de Poço Fundo, Carvalhópolis, Paraguaçu, Elói Mendes e também de Bom Sucesso e de Lavras. Conforme E2, a maioria era de Minas Gerais, cerca de 80% do Sul de Minas, mas vinham estudantes do Maranhão, da Bahia, Norte de Minas e alguns do Mato Grosso e Goiás. A maior parte de condições socioeconômicas mais baixa.

Entre E8 e E9, que entraram em 1973, parece não haver consenso sobre a origem dos estudantes. De acordo com E8, cerca de 85% eram da zona rural. Já de acordo com E9, cerca de 50% seriam oriundos da zona rural e a outra metade da zona urbana. No curso técnico, E8 afirma que quase 100% eram da zona rural, cujos pais tinham propriedades na área rural.

Quanto à região de origem, é consenso que a maioria dos estudantes era de Minas Gerais. E8 se lembra que tinha colegas de Formiga, Passos, Campo Belo, Perdões, Elói Medes, Paraguaçu e Botelho e JC acrescenta Poço Fundo e que a maioria era da região mesmo, do Sul de Minas, e que “não tinha muita gente de longe não” (E9). E10 argumenta que havia muitos filhos de pequenos sítiantes ou de empregados de fazendas, tanto da região próxima à escola quanto de outras regiões.

Esse perfil, de certa forma, revela uma contraposição à proposta inicial da educação profissional, que visava atender os “desvalidos da sorte”, os órfãos, os delinquentes, os que não teriam outra opção senão desenvolver o trabalho manual. Contudo, um dos ex-diretores entrevistados revela um caso como esse:

“(...) tinha o caso do menino que foi criado num convento lá perto de Araguari. E ele tinha feito já a oitava série e as irmãs não podiam ficar com ele mais, porque já tava naquela idade que a formação... Pediu se eu aceitava ele aqui em Machado, e eu aceitei. Na formatura dele eu comprei um terno e dei pra ele, sabe, ele não tinha nem um terno para a formatura” (G1, março de 2010).

Esse trecho da entrevista demonstra também a relação, de certa forma paternal, que os professores tinham para com os estudantes. Os estudantes ficavam o tempo todo na escola e isso, de certa forma, aproximava os estudantes e professores em uma relação de amizade, quase que uma família:

“(...) uma família, um ajudava o outro, os professores todos ajudavam, era uma grande família ali dentro (E2, março de 2010).

A partir de 1979 passa a ser oferecido o curso técnico profissional, equivalente ao nível médio, antigo colegial, atendendo um público com idade quatro a cinco anos superior.

Foram entrevistados sete egressos que entraram no curso Técnico em Agropecuária entre 1988 e 2003. Observa-se que todos eram oriundos da zona urbana, embora na maioria dos casos os pais tivessem vindo da zona rural. Seis dos entrevistados estudaram em escolas públicas antes de ir para EAF Machado e apenas um havia mesclado o ensino público com o privado.

Entre os quatro entrevistados que ainda atuam na área, três entraram com idade de 18 anos para a escola e apenas um com 15 anos. Em relação à região de origem, um era da Bahia, um do Acre e os outros dois de Minas Gerais (Montalvânia e Salto da Divisa). Embora dois tivessem pais que trabalhavam na zona rural, apenas um o ajudava na roça. Em relação aos outros dois entrevistados, um tinha pai militar e o pai do outro trabalhava em uma oficina mecânica.

Entre os entrevistados que não atuam na área, as idades de ingresso variavam entre 12, 14, 15, 17, e 18 anos. Todos eram oriundos dos municípios do Sul de Minas Gerais, e destes, apenas E12 não era filho de pequeno produtor. Dos demais, apenas para E13 a principal fonte de renda familiar não era proveniente da atividade rural.

Tais informações demonstram que, embora a política pública para o ensino agropecuário tivesse por objetivo atender a este público, os filhos dos produtores rurais, e ainda evitar a migração do campo para a cidade, a formação ofertada não cumpriu com a sua finalidade, pois ainda que tenha atingido o seu público alvo, não contribuiu para contenção do êxodo rural, nem tampouco inseriu estes alunos no mundo trabalho em áreas correlatas a sua formação profissional.

Ao serem questionados se costumavam ajudar os pais no trabalho do campo, o entrevistado E14 declara que não ajudava. Já o entrevistado E13 afirma que ajudava porque gostava de lidar na roça, embora a renda principal não viesse de lá, uma vez que o pai fora comerciante e já havia se aposentado nessa época. Os demais declararam que ajudavam por necessidade.

No que diz respeito ao grau de instrução dos pais, fator que pode influenciar na escolha pelo curso ou pela instituição de ensino, de todos os entrevistados que não atuam na área de formação – exceto E12, cuja mãe tinha curso superior, enquanto o pai era caminhoneiro e havia cursado até a 5ª série apenas –, todos possuíam formação máxima até a 4ª série.

Quanto ao perfil dos colegas de turma, E5, que entrou em 1988, argumenta que a turma era bastante heterogênea, tanto do ponto de vista sócioeconômico – “desde filhos de trabalhadores rurais até empresários” –, quanto da região e zona de origem, pois havia estudantes de várias regiões e estados, dentre esses o entrevistado cita: Minas Gerais (Norte de Minas), Rio de Janeiro, São Paulo, Amapá (Macapá), Pará, Piauí e também do Mato Grosso e Paraná. Sendo cerca de 50% provenientes da zona rural e a outra metade da zona urbana:

“acredito que 50% mais ou menos, filhos de pequenos produtores, de grandes produtores também, na sua maioria

é claro, e acredito que os outros 50% pelo que a gente conversava com eles, eram urbanos mesmo” (E5, maio de 2010).

Em 1991, conforme o entrevistado E3, a maioria era proveniente da zona rural, proprietários ou produtores rurais e grande parte vinha do Norte de Minas, Bahia e Paraná. E3 lembra que,

“na época tinha um alojamento (...) com 12 beliches exclusivamente de uma turma de Itacarambi, tinha uma turma do Paraná que eram muitos, aproximadamente 20, 25. Inclusive o ônibus da escola levava até Campinas para pegarem o ônibus para o Paraná. E da Bahia também tinha bastante gente” (E3, maio de 2010).

Sobre esse aspecto, o entrevistado considera que a vinda desses estudantes para o colégio era influenciada pelos próprios colegas daquelas regiões. Outros entrevistados também revelam que vieram motivados por vizinhos ou parentes que falavam bem da escola e isso era visto como uma oportunidade. Para alguns era a única opção de fazer um curso de qualidade, gratuitamente e ainda com alimentação e hospedagem garantidos. O entrevistado E4 discorre sobre o assunto:

(...) tomando alguns colegas como referência eu acho que uma boa parte é porque já tinham contato com o meio rural, queriam retornar para casa e aplicar o que tinham aprendido em casa, (...) porque era a opção que tinham, era a única opção gratuita que eles conheciam de estudar fora e (...) obter um ensino melhor que é o meu caso, por exemplo, eu fui porque era uma oportunidade de fazer algo diferente, gratuito, que tinha alimentação, hospedagem, que tinha toda uma condição, uma estrutura para proporcionar o ensino para pessoas de baixa renda (E4, maio de 2010).

O entrevistado E1, que ingressou em 1993, revela que poucos estudantes eram da região, a maioria era do “Norte de Minas, mas tinha Maranhão, Bahia, até do Acre”. Ele lembra que poucas pessoas eram da região: “Machado, acho que tinha uma pessoa na minha sala” (E1, março de 2010). A maioria era filha de produtores rurais, cuja principal fonte de renda era agricultura.

O entrevistado E12, que ingressou em 1995, também reconhece que mais da metade dos seus colegas eram da zona rural, a maioria filha de produtores do Norte de Minas e com alguma experiência na área:

“Filhos de produtores do interior do país, porque na minha época tinham muitos alunos de Itacarambi, de Januária, do Norte de Minas e a maioria tinha muito mais experiência na área agrícola que eu, mas tinha alunos também da área urbana, que era meu caso” (E12, abril de 2010).

Dois entrevistados entraram em 1996, E13 e E4. Segundo E13, a maioria dos seus colegas era originária da zona rural, grande parte da região. Ressalta, no entanto, que quando entrou tinha muitos estudantes do Maranhão e do Norte de Minas, mas, por volta de 1997 e 1998, passou a ter mais pessoas da região.

“acho que a escola começou a ser mais conhecida pela região, eu lembro que Poço Fundo, Machado, Pouso Alegre, (...) essa região Sul de Minas, começou a aumentar a quantidade de pessoas dessa região, mas, em 1996, eu lembro que era bem diversificada”.(E13, maio de 2010).

E4, que entrou na mesma época, também revela que a turma era bem diversificada, muitos filhos de produtores, mas tinha estudantes “tanto de origem urbana quanto rural, e tinha aqueles também que estudavam durante a semana na cidade e que iam para a casa no final de semana” (E4, maio de 2010). De acordo com esse entrevistado, havia estudantes oriundos de várias regiões do país:

“tinha representantes do Brasil todo, tinha baiano, tinha macapaense, tinha maranhense, tinha pernambucano, paulista, paranaense, tinha do Mato Grosso também” (E4, maio de 2010).

Por fim, o entrevistado E14, que ingressou em 2003, relata que cerca da metade era proveniente da zona rural e metade da zona urbana, a maioria filhos de produtores rurais e da região do Sul de Minas.

De acordo com G1, professor da EAF Machado, os estudantes vinham motivados pela oportunidade de estudar em um local que oferecesse, além do ensino, também o alojamento e a alimentação:

“(...) critério de oportunidade, porque primeiro na escola agrotécnica o aluno ficava interno, existia o internato. Os pais queriam ficar livres e mandavam os alunos para estudar, tinha alimentação, tinha tudo para ele, com facilidade para estudo, entendeu, vinha muito aluno, pessoal da região procurava a escola, para estudar, sabe e teve oportunidade. E teve também com a questão de oportunidade de escola pública, não tinha uma escola de agronomia, Machado foi a primeira [a oferecer]” (G1, março de 2010).

Observa-se que todos os entrevistados tiveram influências de amigos, familiares ou vizinhos para tomar a decisão de ir para Machado cursar o ensino agrotécnico. E2, por exemplo, declarou que resolveu fazer o curso por influência de uma vizinha, cujo filho havia feito o curso de Iniciação Agrícola, com duração de dois anos, e havia gostado.

E5 recebeu influência dos colegas, mas afirma que sempre gostou de trabalhar no campo, pois sua mãe fora criada na zona rural. Dessa forma, E5 sentia necessidade de ter uma formação nessa área e como conhecia alguns colegas que estudavam em Minas Gerais, optou por fazer o curso no referido estado.

“Na época que eu vim para escola, eu já tinha um vínculo muito grande com o meio rural, eu sempre gostei de roça, sempre gostei de atividade rural, minha família tem origem na zona rural, principalmente a família da minha mãe, e de tanto frequentar o meio rural eu gostei, de tal forma que eu precisava ter uma formação dentro da área, e como eu já tinha colegas que estudavam em Minas Gerais, por influência deles (...) e por falta de oportunidade na minha região” (E5, maio de 2010).

Outros entrevistados também declararam que vieram influenciados por familiares e amigos:

“Eu acho que eu não tinha [razões], eu fiz a oitava série e não tinha opção. Eu não tinha para onde ir, eu não conhecia nada e tinha alguns amigos meus que já estavam aqui (...) Na verdade acho que eu nem conhecia direito a escola técnica, eu vim meio no vácuo (...)” (E1, março de 2010).

“Uma tia minha que mora em Juiz de Fora leu uma reportagem de Carvalhópolis. Acho que saiu no Jornal do Brasil em 1990, se eu não me engano, falando do Paraíso. Aí a minha tia mandou esse jornal para a minha mãe para falar como chegava em Carvalhópolis, falou um pouco da escola e de Machado e aí eu vim por causa disso” (E3, maio de 2010).

“(…) o motivo da minha mãe né, (...) em 1990 eu estava no segundo ano do antigo ginásio, o científico, e eu estava mais voltado para jogar bola, tinha proposta de passar para um time profissional lá do Acre e a minha mãe de certa forma me expulsou de lá mandando para um colégio interno” (E3, maio de 2010).

“Minha mãe, meu tio que trabalha na EMBRAPA em Coronel Pacheco que na época conhecia um monte de produtores de leite aqui. E de certa forma ele conhecia a escola e fez alguns contatos aqui com um pessoal de Machado na época que recomendaram a escola” (E3, maio de 2010).

“Então, a gente tinha as influências dos amigos, de pessoas que estudavam lá, né, e eu gostava, sempre gostei do ramo agrícola” (E2, março de 2010).

“(…) porque outros parentes meus próximos estudavam lá e eu fui nascido na zona rural no meio da agricultura e (...) por ser internato e não ter esse desgaste de ficar transitando pelas estradas” (E10, abril de 2010).

“Na época tinha um aluno que estava ali no segundo ano da escola agrícola e eu queria fazer um curso técnico (...), então a gente ficou sabendo desse rapaz, que era lá de Bocaina, aí eu resolvi vir e foi através dele que eu descobri a escola. (...) Eu sempre gostei das coisas rurais e meu pai ficou sabendo e falou “porque você não vai?” e eu acabei indo, mas sempre gostei de trabalhar na parte rural” (E13, maio de 2010).

“Foi através da assistência técnica da EMATER que a gente ficou conhecendo o agrônomo (...) e através dele. Meu pai fazia parte, na época tinha um clube que chamava “Clube 4s” e meu pai tinha muita amizade com esse agrônomo e esse agrônomo falou “por que você não manda seu menino pra escola de Machado? (...) eu estava querendo procurar alguma coisa na área e eu fui mais por ser curioso e por gostar da área rural” (E8, maio de 2010).

O entrevistado E12 afirma que foi influenciado pelos pais que vieram da zona rural e proporcionaram o contato com a área agrícola; principal motivo de buscar a escola agrotécnica.

Outro entrevistado, E4, foi influenciado por colegas que planejavam ir para Escola Agrotécnica de Machado e o convidaram para ir junto. Ele ganhou a passagem do pai de um desses colegas e decidiu ir de um dia para o outro. Não tinha muitas informações sobre a escola e até acreditava que outros cursos também eram ofertados, como o de mecânica, que era o de sua preferência:

“(...) eu fiquei sabendo que eles iam para Machado, (...) [em] um período de férias de final de ano, uns dois meses, aí quando o pai de um deles que é fazendeiro ligou para mim perguntando se eu queria ir junto e aí eu perguntei se tinha mais curso, o de mecânica que seria o de meu interesse, ele disse que possivelmente sim, teria, que era uma escola técnica. Neste sentido eles não souberam me informar, mas eles sabiam que era agrotécnica até porque ele tem vínculo com o meio rural, as famílias tem propriedade, são produtores e eles tinham um primo, que tinha formado um tempo atrás na escola, então eles já sabiam, tinham bastante informações sobre a escola, eu não, eu decidi assim, eles ligaram para mim duas horas da tarde de uma sexta feira para eu decidir se eu queria vir ou não no outro dia ao meio-dia. Aí quando chegou o convite, saí para perguntar para o pai se eu poderia ir. Nesta época meus pais já eram separados, aí o pai colocou em minhas mãos a decisão, até perguntou antes: mas aqui não tem o segundo grau? Ai eu disse: não, pai, e olha que pai era bem fechado, e eu sempre fui obediente, tudo mais, aí na hora eu quis argumentar, não pai, tem mas todo mundo faz a mesma coisa, que era o magistério, e um monte de gente desempregada, essa seria a oportunidade de fazer algo de diferente. Aí ele virou para mim e disse: você que sabe então. Aí eu decidi e até hoje eu não me arrependi de ter tomado esta decisão” (E4, maio de 2010).

Um dos entrevistados reconhece a influência da mãe antes mesmo de chegar à idade de buscar o ensino técnico, e demonstra como a influência da família pode mudar o rumo da pessoa. Desta forma, E1 declara que teve influência anterior da mãe,

pois como moravam na roça, teve que ir para cidade cursar o ginásial, e quando concluiu a oitava série já não queria parar de estudar:

“(...) começou mais na quarta série. A minha mãe (...) dava um empurrão, ela queria que fosse [estudar], então (...) a minha mãe forçou, até não foi por minha vontade, foi ela, foi meio à força, ela forçou eu ir para a cidade, arrumou um lugar para ficar e acabei fazendo [até] a oitava série, com a oitava série aí eu já queria mais, eu queria mais alguma coisa, mas eu acho que foi aí, foi uma oportunidade e alguém também dar um empurrão. (...) Ela forçou (...) eu fui para a cidade muito contrariado, eu queria ficar na roça, (...) e isso aí mudou todo o rumo da vida. E isso aí mudou todo o rumo da vida. É engraçado, uma atitude muda a vida inteira. Ela tinha visão, lá naquela região, que é uma região que não tem tantas oportunidades como tem aqui e ela acreditar que tinha um mundo além daquele (E1, março de 2010).

Além dessas influências e indicações de amigos, parentes, conhecidos, vizinhos, colegas, observam-se outros fatores que também foram decisivos para que esses entrevistados fossem para EAF Machado, dentre eles podemos citar: o fato de gostar da área agrícola; uma oportunidade de melhorar de vida; a necessidade de ter uma profissão e garantia de inserção no mercado de trabalho; necessidade de continuar os estudos; relativa facilidade para ingressar na escola, pois não havia a necessidade de prestar uma prova para admissão; modelo de internato que evitava frequentes deslocamentos e oferecia apoio aos estudantes de fora; e pela influência da escola na região.

Em relação ao fato de gostar da zona rural e do trabalho no campo, quatro entrevistados apresentaram esse motivo.

“Na época que eu vim para escola, eu já tinha um vínculo muito grande com o meio rural, eu sempre gostei de roça, sempre gostei de atividade rural. Minha família tem origem na zona rural, principalmente a família da minha mãe, e de tanto frequentar o meio rural eu gostei de tal forma que eu precisava ter uma formação dentro da área” (E5, maio de 2010).

“É por causa do setor rural, e gostava também da lavoura do gado, porque o curso que fui fazer lá era o técnico em agropecuária, então, a gente tinha aprendido [tanto] na agropecuária quanto na agricultura” (E8, maio de 2010).

“(...) por gostar mesmo do meio agrícola (...)” (E1, março de 2010).

“Eu sempre gostei das coisas rurais (...) sempre gostei de trabalhar na parte rural. (...) inclusive (...) o último trabalho de conclusão da oitava série foi na área de bovino, então eu já gostava de mexer e fiquei sabendo desse curso técnico, na escola, e aí acabou influenciando nesse sentido e eu já gostava (...)” (E13, maio de 2010).

O curioso é que embora quatro entrevistados tivessem apresentado esse motivo, apenas um deles ainda trabalha nessa área (E5) e os outros três não. Por outro lado, dos cinco entrevistados que ainda atuam na área, três não tinham a menor intenção de cursar um ensino agrotécnico:

“Eu acho que eu não tinha [razões], eu fiz a oitava série e não tinha opção. Eu não tinha para onde ir, eu não conhecia nada (...) Na verdade acho que eu nem conhecia direito a escola técnica, eu vim meio no vácuo (...)” (E1, março de 2010).

“Na verdade eu caí meio que de paraquedas na escola,. Surgiu uma oportunidade, minha origem é humilde, uma família de poucos recursos financeiros e aí surgiu um convite para eu estudar na escola e ao mesmo tempo o apoio financeiro para ir junto com (...) [uns] colegas (...) eu fui achando que era uma escola técnica que tinha diversos cursos técnicos e não uma agrotécnica, (...) tanto que quando eu fui fazer a matrícula eu perguntei se tinha o curso de mecânica que era o que eu até então gostaria de cursar, porque o meu sonho era ser caminhoneiro, mas aí a Dona Susi falou: aqui só tem agropecuária, aí eu fui para a escola, a princípio eu pensei: viajar isso tudo para chegar aqui e voltar, e eu tinha ganhado a passagem” (a cidade de origem ficava mais de 1000Km de distância) (E4, maio de 2010).

E3 também afirma que não conhecia nenhuma escola agrotécnica e fazer um curso técnico, na época, estava totalmente fora dos seus planos. Foi totalmente influenciado pela mãe e não teve a opção de escolher entre o curso agrotécnico ou outro de sua preferência.

Em contrapartida, um egresso, que não atua mais na área, afirma que era essa formação que ele buscava na época: “Sim, eu queria uma escola agrotécnica, esse foi o padrão que eu queria” (E14). No entanto, ele revela que:

“(...) quando eu entrei, fiquei estimulado para trabalhar na área agropecuária, eu queria me tornar técnico agrícola, técnico em agropecuária, porém, eu consegui passar em um vestibular e daí segui carreira para área da faculdade (...)” (E14, abril de 2010).

Outra motivação apresentada refere-se à oportunidade de melhorar de vida, que, de certo modo, está relacionada com a oportunidade/necessidade de ter uma profissão ou com a oportunidade de continuidade dos estudos.

“(...) naquela época acho que era meio difícil oportunidade assim, não tinha muita... ah, tanto é que eu, no meu caso, teve inscrição para o vestibular, aí não houve o vestibular, se tivesse vestibular eu não teria

vindo, porque eu era pobre, não dava, ia gastar um dinheiro para vir, chegava aqui às vezes não passa (...)" (E1, março de 2010).

"Surgiu uma oportunidade, minha origem é humilde, uma família de poucos recursos financeiros e aí surgiu um convite para eu estudar na escola e ao mesmo tempo o apoio financeiro" (E4, maio de 2010)

E2 argumenta que precisava ter uma profissão, pois seus irmãos trabalhavam juntos na roça, mas não estavam tendo muito retorno. Isto também influenciou na decisão de sair de casa para estudar e melhorar de vida, embora tenha ingressado na escola com apenas 12 anos:

"Eu era o quarto da família e estava vendo que eles estavam lá na roça juntos e batalhando, e nada. [pensou:] Eu acho que eu tenho que dar um jeito, pegar uma profissão, então os anteriores não preocuparam em sair, mas eu vou tentar" (E2, março de 2010).

Assim como E2, outros entrevistados também buscavam uma formação profissional, que lhes garantisse uma profissão, mesmo como medida paliativa até alcançarem o nível superior:

(...) naquela época a gente pensava da seguinte forma: eu vou pra lá, vou fazer o curso técnico e é claro você tem uma concorrência no vestibular, caso você não consiga ingressar de primeira no vestibular consequentemente você já tem uma formação profissional, e nesse intervalo de tempo da saída da escola e o ingressar na universidade te possibilitava de ter uma atuação no mercado de trabalho, haja visto que você já tinha a formação técnica, mas a meta era realmente o engrajar na universidade (E5, maio de 2010).

E5 ainda argumenta que já pensava em prestar o vestibular dando sequência aos estudos, mas, como não havia certeza de passar no vestibular, a outra motivação era a certeza de ingressar no mercado de trabalho neste meio tempo:

"Naquela época eu tinha a intenção de fazer um curso direcionado tanto para a parte agrícola tanto para a zootécnica, (...) na época que eu vim para cá eu já não pensava no curso técnico e sim nas oportunidades que eu teria estudando aqui, ou seja, eu sairia do curso técnico agrícola e já prestaria vestibular para ingressar em uma universidade, fazendo um curso relacionado ao curso técnico, (...) a intenção nossa era sair do curso técnico e ingressar no curso superior principalmente na área de agronomia. Então, em Machado, naquela época, já existia agronomia, em Alfenas já tinha, em Lavras já tinha, em Viçosa, na Rural do Rio, ou seja, nossa intenção era vir pra Machado, fazer o técnico, mas não parar somente no técnico, fazer um curso superior e voltar para casa com a formação completa" (E5, maio de 2010).

(...) o que nós não tínhamos a certeza era que íamos ingressar na universidade. Como existia essa incerteza, nós procurávamos fazer com que nós fôssemos realmente preparados para atuar no mercado de trabalho, enquanto profissionais técnicos (E5, maio de 2010).

Assim como E5, outros entrevistados se mostraram motivados pela oportunidade de trabalho imediato ao concluir o ensino agrotécnico:

“Naquela época em que nós estudávamos aqui, todos os alunos que nós tomávamos conhecimento que estavam já formados, e que se preparavam muito bem enquanto aluno das instituições, eles tinham mercado certo” (E5, maio de 2010).

“(...) eu lembro dos meus primos mais velhos (...) que eles já saíam com propostas de empregos da EMATER, então já saía como que o endereço certo de emprego” (E10, abril de 2010).

Além disso, havia a motivação de continuidade dos estudos para o nível médio. E2 revela que, a princípio, ele pensava em ir para Machado para estudar, aprender e voltar para casa. Contudo, estando em Machado, resolveu dar continuidade ao estudo técnico na área, o que o fez ir para Muzambinho.

“Quando eu vim pra cá [o objetivo] era estudar, aprender e voltar pra casa. Mas depois (...) fui tendo a ideia de terminar um curso bem feito e trabalhar. (...) A primeira ideia era de pegar o conhecimento aqui e aplicar na roça. Mas quando saí daqui já direcionamos pra Muzambinho (...)” (E2, março de 2010).

O entrevistado E5 argumenta que, na sua região de origem, não havia muitas oportunidades nem opções de escola, o que aumentava a concorrência entre os candidatos a estudar no colégio. Já, em Minas Gerais, havia mais instituições de ensino agrotécnico e não havia prova de admissão, o que garantia o acesso à educação.

“(...) eu lembro que na época lá existia uma única escola que era a escola de Catu, e por essa razão eu optei por vir fazer o curso em Minas Gerais, porque na época tinha uma quantidade, muito grande, de escolas aqui, (...) tinha de doze a quatorze escolas, então você tinha certeza de vir para escola e estudar, porque naquela época não tinha vestibular, e lá em Catu existia uma concorrência muito grande em função de muitos jovens e uma única escola para atender a demanda regional” (E5, maio de 2010).

Essa informação também pode ser confirmada na fala de E1, que alega que se houvesse prova de admissão talvez ele não teria como vir, pois no caso de ser reprovado iria gastar um dinheiro à toa.

“(...) teve inscrição para o vestibular, aí não houve o vestibular, se tivesse vestibular eu não teria vindo, porque eu era pobre, não dava, ia gastar um dinheiro para vir, chegava aqui, às vezes não passa (...)” (E1, março de 2010).

Sendo assim, como Minas possuía uma grande quantidade de escolas agrotécnicas, se não houvesse mais vagas em uma, o estudante poderia buscar na outra, sobretudo os estudantes de outros estados ou das regiões mais longínquas. Sobre esse aspecto, E2 comenta que a primeira escola agrícola de Minas surgiu em Barbacena e a intenção muitas vezes era de estudar lá, porém, quando não tinha mais vagas, os estudantes se distribuíam por Muzambinho, Machado ou uma das outras escolas agrícolas no estado.

Um fator que contribuía para a vinda de estudantes de outras regiões era o modelo de internato, que proporcionava hospedagem e alimentação para os estudantes e evitava frequentes deslocamentos, inclusive para quem morava próximo à escola, além de favorecer o contato entre estudantes e desses com os professores.

“era uma oportunidade de fazer algo diferente, gratuito, que tinha alimentação, hospedagem, que tinha toda uma condição, uma estrutura para proporcionar o ensino para pessoas de baixa renda” (E4, maio de 2010).

“(...) lá, por ser internato e não ter esse desgaste de ficar transitando pelas estradas” (E10, abril de 2010).

Por fim, outra motivação observada refere-se à influência da escola na região. Conforme os entrevistados, a EAF Machado era vista como uma escola de prestígio, com ensino de qualidade.

“muita gente em Machado conhecia a escola, fama da localidade, cidade pequena do interior todo mundo conhece (...). E um dos motivos para eu vir para a escola é saber que era uma escola muito boa (...)” (E1, março de 2010).

“(...) a escola (...) tinha muita influência aqui na região, porque era uma escola forte aqui na região (...)” (E10, abril de 2010).

“A escola tinha essa influência (...) por a gente estar na zona rural e a coisa estar voltada pra realidade da gente. E essa influência que a escola tinha em Poço Fundo, principalmente no meio da minha família, [é] que os meus parentes (...), que passaram por lá, (...) [e saíram] empregados (...)” (E10, abril de 2010).

“(...) eu queria uma escola agrotécnica, esse foi o padrão que eu queria” (E14, abril de 2010).

4.3 Formação profissional: influência sobre a vida pessoal e profissional

Essa seção tem por objetivo apresentar a influência da escola na vida pessoal e profissional do egresso, à luz da percepção dos entrevistados. Sendo assim, será debatido a seguir qual é a visão da sociedade a respeito da escola e do curso agrotécnico ao longo do tempo, bem como a visão da sociedade em relação aos estudantes e aos egressos desse curso.

Além disso, discutiremos nessa seção as questões relacionadas ao modelo pedagógico adotado: o modelo escola-fazenda, o regime de internato, a relação com o modelo de produção vigente e, a partir de 1990, as influências do modelo voltado para o desenvolvimento de competências.

Perpassando por esses debates temos ainda a decisão de separação do ensino médio e técnico profissionalizante, contornada pela direção da escola e a determinação de extinção do regime de internato com vistas à redução dos custos, o que também foi questionado e driblado pelos gestores.

4.3.1 EAF Machado: escola de prestígio *versus* escola correcional

Como visto no referencial, as escolas agrotécnicas podem ser consideradas como escolas de prestígio, ao proporcionarem estudo de qualidade para seus alunos, e, dessa forma, contribuir para o seu desenvolvimento profissional e humano. Por outro lado, essas escolas também apresentam, em certos momentos, uma característica correcional, à medida que promovem a ordem e a disciplina, especialmente por meio do regime de internato, que permite um melhor acompanhamento das atividades diárias dos estudantes. Essas duas características também podem ser observadas na EAF Machado, ao longo de sua história.

A EAF Machado vem conquistando respeito e credibilidade na sociedade machadense, principalmente entre as autoridades locais. No início foi de certa forma rejeitada pela comunidade, ao longo do tempo passou a ser caracterizada como escola correcional e atualmente é vista como uma escola de prestígio.

No entanto, no início de suas atividades, a vinda de estudantes de outras regiões causava certo impacto entre esses e a comunidade. Conforme o professor entrevistado G2 (março de 2010), no início a escola não era vista com bons olhos pela comunidade, pois criou-se um sentimento de disputa entre os jovens da cidade e os estudantes da escola, principalmente devido às relações interpessoais e amorosas, que geravam brigas entre os rapazes para conquistar as meninas da cidade.

“(...) tinha uma certa restrição (...) com a mocidade, (...) mais aquela disputa, questão de namorados. Então isso aí havia e surgiam as briguinhas, sempre estava surgindo briga, diretor chamava pra vir, às vezes na delegacia, eu cheguei a ir na delegacia ajudar, não só uma vez, várias vezes, e outros diretores também. Então havia uma disputa, mais problema, não problema da escola em si, mais do indivíduo estranho às vezes, porque [para] as moças, na época, era uma novidade vir alunos de longe (...). Aí acostumado só aqui, (...) depois surgia os galãs aí de fora e então os daqui se sentiam prejudicados ou até humilhados e tinham que partir para um outro modo” (G2, março de 2010).

Alguns egressos também comentaram sobre as brigas:

“De vez em quando saíam umas rinchas e uns desses aí o trem foi feio. (...) Eles [a sociedade machadense] não gostavam muito não” (E2, março de 2010 – entrou em 1965).

“(...) era gangue mesmo, era que na escola [agrotécnica] formava um grupo e queria brigar, mostrar que era melhor que a turma da cidade. Tinha a turma chamada a “turma da mula”, (...), da Santa Luiza, então, acho que a única turma aqui em Machado que enfrentava eles era a da escola (...). E na escola era interessante, lá na escola era uma rivalidade grande entre os alunos, primeiro, segundo, terceiro era uma briga total, chegava aqui na cidade acabava tudo, era tudo irmão, se tinha um “Gabiru” brigando, era impressionante, juntava terceiro, segundo, tudo a favor dele. (...) tinha briga entre os alunos, aqui na cidade, já era uma união impressionante” (E1, março de 2010 – entrou em 1993).

Sobre essas brigas, G3 (março de 2010) argumenta que, embora elas existissem, não eram tão frequentes quanto se imagina. No entanto, quando outros grupos da cidade brigavam, não havia tanta repercussão quanto havia se um dos estudantes da EAF Machado estivesse envolvido.

Por outro lado, um dos entrevistados (E1, março de 2010 – entrou em 1993), afirma que a escola não era muito bem vista, pois a comunidade considerava os estudantes como “bagunceiros, um pessoal de fora que só faz bagunça, brigão (...)”. Sendo assim, ele atribui essa visão ao perfil dos estudantes que vinham de fora:

“(...) [em 1993] era muita briga, até porque vinha muita gente de fora, os maranhenses, muito brigões, até do Norte de Minas mesmo, a maioria era brigão também (...), eu acho que até que depois que diminuiu o número de alunos de fora, aumentou a procura de alunos aqui da região (...) e hoje a maioria é daqui. (...) e a idade também diminuiu bastante, (...), antes eu tinha colega, da minha turma que tinha mais de trinta anos, eu com dezoito anos, era o mais novinho da turma (...)” (E1, março de 2010).

Além disso, um dos entrevistados relata que sofria preconceito dos pais das meninas da cidade, que não os queria namorando suas filhas:

“Havia, na própria sociedade machadense como um todo, a população de Machado de um modo geral não via com bons olhos os alunos da Escola Agrícola, e nós sofriamos preconceito principalmente quando íamos tentar namorar alguém que era da cidade, a primeira reação que tinha era as meninas falarem assim, se era da escola agrotécnica o meu pai não deixa, a minha mãe não deixa, então nós sofriamos preconceito sim” (E3, maio de 2010 – entrou na escola em 1991).

G1 (março de 2010) comenta que alguns moradores da cidade viam a escola apenas como uma forma de “gastar o dinheiro do governo”. Por outro lado, ele aponta como positivo os empregos gerados, o que contribuiu para melhorar a situação econômica e aumentar a qualidade de vida de inúmeras famílias.

“(…) quando eu comecei a dar aula [1968], havia uma rejeição muito grande por parte dos alunos, de Machado. (...) Muita briga, muita confusão, entendeu, e criava sempre um mal estar danado. (...) o pessoal via escola como que uma coisa que o governo tinha para gastar o dinheiro de Machado, entendeu? Foi bom lá, deu emprego pra muita gente, melhorou a situação de muita gente. E não dava muito atenção pros alunos (...)” (G1, março de 2010).

Também havia certo reconhecimento da instituição em relação à sua importância econômica. Segundo G2 (março de 2010), a escola possuía “um grande crédito no comércio, de modo geral”.

Além disso, um dos egressos comenta sobre a importância econômica dos estudantes da EAF Machado para o comércio local:

“(…) antes a força maior era a escola agrícola e (...) chegava nas férias Machado fechava. Na época tinha o cineminha. Quando a gente estava na quarta série o (...) [diretor] até liberou a gente para nas quartas-feiras vir assistir filmes e [quando] chovia [e] não dava para gente vir, o cinema ficava vazio. Então (...) uma força que a cidade tinha era a escola agrícola, nós gastávamos aqui no comércio” (E2, março de 2010).

Observa-se que aquela imagem (de rejeição) foi se transformando ao longo do tempo. Conforme um egresso que entrou na escola em 1973, nessa época já não havia preconceito por parte da comunidade:

“Na minha época não havia preconceito não, mas antes havia sim. Na minha época a gente fazia baile e o pessoal ia lá na escola. (...) Todo final de semana. (...) la naquelas festinhas do São José, na praça [de]

esporte, a gente participava das olimpíadas” (E8, maio de 2010 – entrou em 1973).

A mudança de imagem também foi consequência de projetos organizados pelos professores e funcionários, como é o caso de uma banda marcial criada por um dos professores e que conquistou a admiração dos moradores. Conforme G1 (março de 2010), em certa ocasião, ao se comemorar um dos aniversários da cidade, houve a apresentação de algumas fanfarras, e uma delas, de outra cidade, roubou a atenção, humilhando as bandas locais. No entanto, o entrevistado, vendo aquela situação, buscou estimular os alunos da banda do colégio agrícola para uma grande apresentação, e esses, ao tocar, trouxeram novamente orgulho à população local, por ser também uma banda de Machado. Nas palavras do entrevistado:

“(…) Agora passou a ter uma atenção assim da escola (…) o professor Levi (…) preparou uma banda de todo o jeito. E aquela banda conquistou a população de Machado (…). Então houve um dos aniversários de Machado, e vinham aquelas bandas tocando. Apareceu uma banda de Botelhos entrou na frente ali, o povo de Machado ficou até pequeno, humilhado. Eu saí de [lá] quietinho [e] fui lá na avenida Rio Branco, lá em cima. Falei pra turma, gente, vocês apertem o pé, (…) [que] a banda [deles] está conquistando o povo lá embaixo. Eu quero que vocês desçam esse morro afora (…). Na hora que a banda apareceu lá em cima que desceu o morro, o povo ficou numa alegria (…), eu arrepio até hoje (…).” (G1, março de 2010).

Outro entrevistado, que participou da Banda Marcial, citada acima, comentou com orgulho das conquistas desse grupo:

“(…) nós fomos até Brasília tocar (…), teve um aniversário de Poço Fundo e a gente foi tocar lá e [tinha] um deputado na época, [que] a gente fez um pedido de uma quadra pra escola e ele conseguiu colocar a verba. Tem uma quadra na escola que foi conquista da banda. Nós participamos do concurso da TV Record de São Paulo e chegamos em 12º lugar e tinha banda do país inteiro (…).” (E8, maio de 2010 – entrou em 1973).

Por outro lado, a escola também era vista como uma escola correcional, conforme G1 (março de 2010), chegaram até a propor a ele, na época em que era diretor, implantar um sistema desse tipo em São Paulo:

“(…) até hoje eles falam, gente, vocês viram a escola agrícola (…). Pegaram gente do Rio de Janeiro, aquele menino pra fazer correção (…), uma vez chegou um de São Paulo aí, esse menino gostou demais da escola, das atividades. Ficou dois dias e [disse], oh moço, o senhor não quer [ir] lá em São Paulo? Tem uma meninada, no meio da rua. (…).” (G1, março, 2010).

Outros entrevistados reforçam essa visão de escola correcional que a comunidade tinha sobre a EAF Machado:

“(...) e os alunos da classe média que vinham pra cá já eram alunos-problema. Ah, esse aluno tá dando problema, eu vou mandar pra escola agrícola! Mais ou menos esse [era] o discurso que tinha. Ela era vista como uma escola, de um nível de educação, no auge de ensino médio, de qualidade ruim, mas que preparava para (...) uma profissão. Então a classe média ela via com muitos, com muitos maus olhos a escola, sabe? Ninguém queria que o filho viesse estudar aqui. Só aquele que não queria nada com a dureza. Ah, esse não quer estudar, vai pra escola agrícola! Mas nesse período, [essa visão era] também por causa dos alunos que vinham de fora (...) (G1, março de 2010).

(...) muito disso, ‘você tem que aprender a viver, pois depois aí no futuro você vai construir família, então você vai ter que ir para lá porque lá você sabe que sai, tipo com uma estrutura que vai te ensinar a viver. Tem regras. E sai até com diploma, aprende a viver e sai com diploma’ (...) É, unir o útil ao agradável” (E10, abril de 2010 – entrou em 1976).

“(...) [em 1988] nós tínhamos também esse aluno com esse perfil, ou seja, ‘eu não estou aguentado mais você aqui em casa, você está me dando problema, então vou te mandar para Machado porque lá vai te educar, lá vai fazer com que você se torne uma pessoa melhor” (E5, maio de 2010 – entrou em 1988).

“Antigamente as escolas pareciam exército, antigamente” (E14, abril de 2010 – entrou em 2003).

Outros entrevistados também ressaltam o aspecto de a escola possuir regras e estas terem que ser cumpridas:

“Justamente era uma escola que os alunos tinham que seguir certo tipo de regra, ela era uma escola que, por exemplo, as pessoas iam pra lá, então elas tinham que obedecer àquelas regras” (E13, maio de 2010).

E5 (maio de 2010) que entrou em 1988, também comenta que antes de entrar para EAF Machado tinha as duas impressões, sabia que a escola o disciplinaria, por meio de regras, mas também a considerava uma escola de qualidade. Nas palavras do egresso:

“Quando a gente tomou conhecimento da existência da escola, nós sabíamos que existiam regras, principalmente se tratando do regime de internato, que a escola na época tinha um bom conceito, e que os técnicos que saíam da escola eles tinham uma atuação muito intensa

no mercado de trabalho em função da boa formação que tinham. Tudo isso nós tomávamos conhecimento e de certa forma [estávamos] apto a seguir tudo aquilo que a escola determinava principalmente com relação às regras” (E5, maio de 2010).

G2 (março de 2010), que foi diretor entre 1989 e 1998, acredita que na época o ensino técnico agropecuário era visto como de grande importância. Conforme o entrevistado, na zona urbana era oferecido o ensino técnico industrial, e nas cidades menores os cursos voltados para áreas administrativas, como o de Técnico em Contabilidade. Já no interior eram oferecidos os cursos agrotécnicos.

“(...) era tido como importante porque havia nas cidades e nos grandes centros, principalmente nas capitais, as escolas técnicas industriais, e no interior, entre cidades maiores, mais na área assim em Técnico em Contabilidade, que eram os cursos da cidade, né. Depois, de repente veio a nova legislação e abriu esse leque grande. Nas diretrizes e bases, mas não a atual, outra, a anterior, (...) [e] incluiu o ramo em várias profissões do curso técnico (...). Então, é, que deu esse valor, mas o Técnico em Agropecuária na região nossa, e, de um modo geral corria o comentário entre os agricultores, então era de suma importância. Era de suma importância. Aqui na cidade, o Técnico em Agropecuária batia todos aí, haviam faculdades só dentro da área pedagógica e magistério. Depois criou o curso de Agronomia e era restrito a isso, então o Técnico em Agropecuária aqui na região nossa era muito importante (...) (G2, maio de 2010).

O professor entrevistado G2 (março de 2010) ainda ressalta que, durante a sua gestão (1989-1998), a escola era bem conceituada entre as autoridades locais, “prefeitura, Câmara de Vereadores, o comércio de modo geral”, tendo um bom relacionamento com esses órgãos.

Contudo, um dos entrevistados, que entrou na escola em 1996 afirma que na época a escola não era bem conceituada na comunidade em geral, pois havia mais estudantes de fora do que da própria cidade. Segundo o entrevistado, isso pode ser resultado do perfil de estudante que vinha para Machado anteriormente à fase de vestibular, e que muitas vezes provocava brigas e tinha um comportamento inadequado perante à comunidade local. Nas palavras do entrevistado:

“Mas uma coisa é fato, ela não era valorizada, porque na época em que eu estudei tinha mais gente do Macapá estudando do que da própria Machado, tinha 12 estudantes do Macapá e tinha 4 de Machado, mais uns gatos pingados ali de Carvalhópolis, Campos Gerais, Varginha, mas a grande maioria era de fora” (E4, maio de 2010 – entrou em 1996).

“Eu não sei te informar o porquê desta desvalorização, talvez por desconhecimento da própria comunidade, porque a ideia que eu tenho é que há algum tempo atrás, antes da minha chegada por não

ter processo seletivo e também porque recebia gente de todos os lugares, é fato de se esperar que teria ali jovens que queriam estudar, mas tinham aqueles que estavam usando a escola como uma ponte para o mundo, então iam para a escola e não tinham um comportamento adequado, às vezes aprontavam na cidade, faziam bagunça, talvez por esta pequena parcela chamar tanta a atenção, a ideia que eu tenho é de que criou uma imagem negativa da escola” (E4, maio de 2010 – entrou em 1996).

Observa-se que 1995 foi um período de transição nesse aspecto, um entrevistado (E12, abril de 2010), que ingressou nesse ano, argumenta que o preconceito estava passando devido à mudança de perfil dos estudantes. Outro entrevistado, que entrou em 2003, ressalta que nesse ano a escola era muito bem vista pela comunidade, ou seja, passou a ser considerada uma escola de prestígio. Esses fatos se confirmam nas falas dos entrevistados:

“Eu entrei no final desse preconceito (...). Eu acho que começou a mudar no final da minha fase, tanto que depois que eu formei a faixa etária dos alunos já caiu de 18, 19, 20, que eu acho que era a minha média, para 15, 16, 17 anos” (E12, abril de 2010).

“(…) quando eu entrei [2003], eu sempre perguntei para os colegas meus daqui da cidade, e (...) disseram que era uma escola muito boa, que iria sair de lá uma pessoa instruída, tanto para passar no vestibular, quanto, se não tivesse condições de passar no vestibular, sairia de lá com um bom emprego, técnico agrícola, se a gente gostasse da área” (E14, abril de 2010 – entrou em 2003).

“[em 2003] Era conhecida como uma excelente instituição de ensino, como tem a integração das escolas agora com as cidades da região, ficou muito conhecido” (E14, abril de 2010 – entrou em 2003).

Atualmente, de acordo com G4 (março de 2010), que ocupa a diretoria desde 2006, a escola é vista como uma escola de prestígio, formando profissionais bem preparados:

“Hoje eles [os estudantes] são vistos de uma forma diferente, com mais respeito, e também (...) como alunos que estão sendo muito bem preparados para o futuro” (G4, março de 2010).

4.3.2 – EAF Machado: Modelo Pedagógico

O modelo pedagógico adotado pela EAF Machado, no curso agrotécnico, é o modelo escola-fazenda, no qual os estudantes colocam em prática o que aprenderam teoricamente em sala de aula, favorecendo a atuação profissional antes mesmo de

estar formado. Seu slogan ficou conhecido como o modelo que permite “aprender fazendo e fazer aprendendo”.

No geral, os entrevistados viam como positiva a adoção desse modelo, pois permitia que os estudantes colocassem em prática, ainda na escola, o que seria desenvolvido, posteriormente, no mercado de trabalho. Além disso, permitia o contato com o campo de trabalho, especialmente para os estudantes oriundos da zona urbana.

Abaixo são apresentados alguns trechos de entrevistas relatando aspectos desse modelo:

“Eu acho que não ia muito pelo aprender fazendo, mas às vezes nem era o aprender fazendo, mas sim fazer aprendendo, então muita coisa era nova, você tinha que fazer uma pratica que você não tinha visto ainda ou acontecia uma eventualidade que você tinha que resolver no momento, sem ter visto o acontecimento, aí você ia atrás do professor que ficava de plantão ou do monitor geral que percorria os setores, principalmente em época de feriados (...) Acaba sendo aprendizado, porque o que acontece de repente você se depara com uma situação nova, e o fato de você tentar solucionar já é um aprendizado, mas não é o aprender fazendo da técnica, é o aprender com o processo pra resolver aquele problema.” (E4, maio de 2010 – referente ao ano 1996).

“(...) para mim uma fazenda era uma coisa, uma escola era outra coisa e quando eu chego numa escola-internato e pego esses dois segmentos que antes eu julgava separados e que agora estão todos juntos ali na minha frente e eu tinha que saber o que eu tinha que estudar, eu tinha que saber o que eu tinha que trabalhar para produzir, eu tinha que diferenciar o meu horário de lazer, que geralmente era depois das 17h, não tinha aquele momento, então isso mostrou para a gente de certa forma naquela época que seria uma rotina de uma propriedade agrícola com uma diferença de que não estávamos mais em uma escola, porque na escola nós aprendíamos dessa forma, isso aqui é uma escola e ao mesmo tempo é uma fazenda, vocês têm que produzir, têm que conduzir, têm que colocar em condições de funcionamento senão falta lá na cozinha, e se falta na cozinha, falta para vocês. Então isso fez com que eu enxergasse o funcionamento de uma atividade agrícola” (E3, maio de 2010 – referente ao ano 1991).

As vantagens era que eu me sentia apto pra exercer a atividade. Por exemplo, na minha época a gente podia exercer tanto na zootecnia, que é uma área abrangente, em pequenos e grandes animais, na agricultura você poderia trabalhar na parte de irrigação, na parte de hortaliças, na parte de cereais, então assim com a formação técnica me deu uma bagagem muito boa, muita coisa que eu faço hoje, que às vezes alguém pergunta pra mim, eu falo “você faz assim porque lá na escola eu aprendi assim” eu acho que a vantagem [é] que a gente aprendeu a fazer da forma correta, então a gente teve uma bagagem muito boa (E13, maio de 2010 – referente ao ano 1996)

No entanto, um dos entrevistados analisa que o modelo poderia ser melhor aproveitado, embora houvesse acompanhamento, o que fica claro na frase seguinte:

“Nas práticas sempre com o acompanhamento” (E2, março de 2010 – referente ao ano 1965). Alguns egressos consideram que deveria haver mais orientação e acompanhamento por parte dos professores e monitores, pois a autonomia dada aos estudantes para a tomada de decisões pode ser boa por um lado, mas representa falta de orientação por outro lado. Conforme os entrevistados:

“(…) eu acho que poderia ser aproveitado de uma outra forma. Pelo menos na minha época os setores eram tocados por alunos, diferente de agora que tem um técnico e o aluno vai mais como aluno mesmo” (E12, abril de 2010 – referente ao ano 1995).

“(…) antes existia o sistema de monitoria, então normalmente você tinha um monitor e tinha os alunos que ficavam sob responsabilidade do monitor, mas normalmente nesse período nós tínhamos a presença do professor responsável pela disciplina e também do monitor, às vezes quando o professor precisava se ausentar nós tínhamos a presença do monitor, mas eram poucos servidores que trabalhavam no campo essa época” (E5, maio de 2010 – referente ao ano 1988).

Quanto à dinâmica e aos horários de aula, havia certo revezamento entre as aulas teóricas e práticas. Em algumas épocas se davam por turno (manhã e tarde), sendo que à noite havia atividades de estudo, como relatado nas entrevistas abaixo, mas em outras épocas o rodízio era feito por semanas (uma semana prática e a seguinte teórica e assim por diante) ou quinzenas.

“(…) Integração, nós tínhamos por exemplo na parte da manhã a aula teórica e de tarde prática, no outro dia poderia inverter, na manhã a parte prática e de tarde a teórica e à noite, das 7 as 10 horas, nós tínhamos o estudo dirigido aqui” (E2, março de 2010 – referente ao ano 1965).

“(…) três períodos, e à noite principalmente era muito bem vigiado, acompanhado. Tinha a biblioteca que era junto com a sala de aula ali, e via de sala em sala pra ver os trabalhos que tinham que serem feitos e juntava aquela turma que precisava daquela pesquisa e quando ela não fazia mandava a gente fazer lá, então dois, três dias por semana a gente ficava pra recapitular as matérias essas coisas e você pegava o monitor de sala, o professor não ficaria a noite, e cada sala tinha um monitor” (E2, março de 2010 – referente ao ano 1965).

“O dia que você tinha teórica de manhã, você ia pro campo à tarde e no dia que você tinha práticas de manhã, à tarde era teórica. (...) Depois desse horário, geralmente 17 horas, a gente subia para o dormitório, ia praticar esportes, depois voltava pro jantar 18 horas e quando era 19h30min descia pras salas de aulas que tinha os estudos, que cada sala tinha um monitor” (E8, maio de 2010 – referente ao ano 1973).

“As aulas teóricas elas funcionavam da seguinte forma: era dividido em dois grupos de agricultura e zootecnia e cada semana você estava em um setor, então quando estávamos na agricultura nós tínhamos duas aulas, uma aula (...) em sala de aula, e três ou quatro diretamente com atividade, isso funcionava em sistema de rodízio, nós éramos quatro turmas, então, por exemplo: turma A e B ficava na agricultura e C e D na zootecnia e na próxima semana invertia e ia assim até o ano inteiro dessa forma” (E3, maio de 2010 – referente ao ano 1991).

“(...) acho que eram três períodos que teria que estar no campo, não lembro se era, eu acho que era, a gente ficava 15 dias na agricultura e 15 dias na pecuária. E assim, primeiro ano era olericultura, então só ia para a horta e granja, segundo ano já era culturas anuais, que era milho, feijão e suinocultura, e terceiro ano era café e leite” (E1, março de 2010 – referente ao ano 1993).

Uma crítica a esse modelo, enfatizada na literatura, refere-se ao fato desse modelo privilegiar a prática e negligenciar o ensino básico e a reflexão crítica. Além disso, os estudos desse modelo apontam para adaptação do ensino voltado para o mercado de trabalho, sob a ótica do capital. Sobre esses aspectos, observa-se nas entrevistas que exigem dois tipos de percepção.

Por um lado, a percepção é de que a escola oferecia um ensino integrado, voltado tanto para a formação técnica, que possibilitaria a atuação no mercado de trabalho tão logo finalizasse o curso, quanto para formação básica de nível médio, que possibilitaria a continuidade dos estudos em nível superior. Além dessas, alguns egressos ressaltam também a formação para a vida, principalmente pela proximidade com os professores e devido ao sistema de internato, que possibilitava esse convívio entre os estudantes e desses com os professores. Sobre a formação geral citada, os relatos podem ser observados nas entrevistas citadas abaixo:

“Nós fomos bem preparados para o mercado de trabalho, saímos de lá e tínhamos a parte de teoria e muito bem preparados na parte prática (...) e tinham muitos que saíam [também], prestavam vestibulares e passavam no vestibular e foi bem equilibrado nessa parte” (E2, março de 2010 – referente ao ano 1965).

“De modo geral ela formava em tudo nas pesquisas em técnicas a escola dava uma base geral, não muito ampla, mas dava uma base geral. (...) Tinham as disciplinas de peso: Matemática, Geografia e as disciplinas na área técnica eram todas juntas. (...) Aqui em Machado nós tínhamos duas línguas, tinha Inglês e Francês, (...) Tinham os trabalhos em grupo, tinham os trabalhos individuais, mais ou menos iguais hoje” (E2, março de 2010 – referente ao ano 1965).

“O proposto ali era formar técnico agrícola, formar pessoa pra ajudar na produção rural, inicialmente foi essa a ideia, mas ela não deixou de lado nem de preparar a pessoa pra vida (...). Nas horas de folga nós tentávamos pegar as coisas que não tinham passado na escola,

então o que a escola não conseguiu passar para os alunos, acho que os próprios alunos em integração conseguiram muita coisa” (E2, março de 2010 – referente ao ano 1965).

Inclusive, eu acho que tinha uma visão ampla pro aluno, o que ele fosse seguir ele ia bem. (...) Eu acho que sim, porque você tinha uma visão de tudo, de comercialização, criamos a cooperativa na escola ainda tem até hoje, e lá na escola eu comecei com política dentro da escola, eu fui secretário do grêmio no ginásio, e quando eu voltei pro técnico eu fui eleito no primeiro ano e depois os outros dois anos o pessoal candidatava e eu fazia aquela política e fiquei presidente o tempo todo (E8, maio de 2010 – referente ao ano 1973).

“(...) eu acho que ela [a escola] se preocupava mais em fazer com que a gente aprendesse a viver, (...) a ensinar a gente a se tornar uma pessoa, (...) é claro que ela tinha esta questão da parte técnica, eles tinham lá certas situações, que eles tinham até certos contatos com certas firmas, que saíam de lá pessoas com o serviço já definido, mas ela preocupava mais em formar a gente como pessoa assim. (...) eu entendo a escola (...) muito mais a ser gente, a saber viver, assim no mundo a saber buscar as minhas coisas, (...) mais como meio de aprender a viver, do que como meio técnico, mesmo porque eu sou daquela turma que (...) não estão exercendo a atividade técnica, fui até pra outra área bem diversa da parte técnica agrícola. Então para mim (...) ela me ensinou a viver, me deu condições para viver, de buscar o meu futuro, os meus meios, as minhas condições, agora (...) hoje em dia, (...) a escola está totalmente voltada para questões técnicas (...)” (E10, abril de 2010 – referente ao ano 1976).

Apesar da integração entre ensino médio e técnico profissionalizante, observa-se que havia uma tentativa por parte alguns dos professores de relacionar o conhecimento geral ao conhecimento específico, como visto na primeira seção desse capítulo, mesmo durante o período em que a determinação legal era para que houvesse a separação entre essas duas modalidades de ensino. No entanto, na visão dos estudantes, essa interdisciplinariedade nem sempre existia, não por orientação curricular, mas apenas por parte de alguns professores que reconheciam a importância desse esforço. Um entrevistado, que ingressou em 1988, observa que naquela época parecia haver separação entre as duas modalidades de ensino. Nas palavras do egresso:

“As aulas elas eram no regime integrado, portanto nós tínhamos aulas do técnico e do médio em horários diferentes, era o técnico integrado, mas não apresentavam as aulas integradas do ponto de vista das de hoje, nós não fomos orientados que o curso seria integrado na forma que é hoje, ou seja, você assistia aulas de Química, Física, Biologia. Naquela época existia ainda OSPB [Organização Social e Política Brasileira], existia também a Educação Moral e Cívica e programa de saúde (...), mas naquela época parecia que existia já uma separação entre o ensino técnico e o ensino médio, não era assim: tudo que a gente está estudando dentro da Biologia, dentro da Química, dentro da Física está diretamente relacionada com a questão de tudo aquilo que vocês vão fazer no ensino técnico, não existia na verdade aquela

integração entre uma disciplina e outra, pra todos os efeitos você fazia o médio e fazia o técnico sendo que na verdade era o técnico de nível médio” (E5, maio de 2010 – referente ao ano 1988).

A segunda percepção sobre o modelo escola-fazenda refere-se à ênfase dada à técnica e à formação profissional. Sobre esse aspecto, a maioria dos entrevistados destaca o caráter tecnicista do curso, voltado mais para a área técnica e para atuação no mercado de trabalho.

“(...) eu sentia que o interesse era que a gente aprendesse as técnicas mesmo, formasse técnicos agrícolas” (E2, março de 2010 – referente ao ano 1973).

“Mais [voltado] para o técnico do que para o médio (...). Acredito que, naquela época, a ênfase maior era na questão da técnica mesmo, de você aprender as técnicas agrícolas, que você aprendia enquanto aluno na escola, apesar de ter algumas disciplinas mais voltadas para a questão do crescimento pessoal, da socialização do jovem na sociedade, mas nós percebíamos que havia certa restrição até naquilo que se abordava, mais muito teórico do que prático (...)” (E5, maio de 2010 – referente ao ano 1988).

“(...) era uma forma de [os professores] reproduzirem o conhecimento que eles adquiriram durante o decorrer dos seus estudos, mas era de uma forma muito técnica mesmo, ou seja, tudo aquilo que se aprendia na sala de aula procurava colocar em prática no campo” (E5, maio de 2010 – referente ao ano 1988).

“(...) era mais voltada ao perfil preparar para o mercado. Agora a parte do ensino médio, talvez por eu ter cursado o antigo científico e ter ido até o segundo ano, eu particularmente me deparei com uma situação de ensino um tanto quanto fácil para mim, (...) porque na verdade o que era cobrado na parte do ensino médio facilitava no meu caso que tinha cursado o científico anteriormente. Agora a parte técnica eu tinha que me preparar mais, porque eles forçavam muito e era mais específico mesmo (E3, maio de 2010 – referente ao ano 1991).

“(...) acho que era mais relacionada ao ensino [técnico], a maioria era relacionada ao ensino, era assim, não fazia muito pensar não, é aquilo e pronto (...)” (E1, março de 2010 – referente ao ano 1993).

“Eu acho que estava mais voltada pro profissional mesmo, para o mercado de trabalho” (E4, maio de 2010 – referente ao ano 1996).

“No momento que eu passei lá era formação técnica, tinha o interesse social, mas o interesse principal era levar o conhecimento para o pequeno agricultor que não tinha condições de pagar um engenheiro, um veterinário (...). Então eles tinham o interesse de levar um conhecimento técnico, para aquelas pequenas propriedades (E13, maio de 2010 – referente ao ano 1996).

Dentro dessa concepção também observa-se duas visões: a primeira de que o curso estava voltado para a área técnica, porém com uma concepção mais teórica, e a segunda de que o curso apresentava um caráter mais prático do que teórico. A concepção de que o curso oferecia maior formação teórica pode ser observada nas seguintes entrevistas:

(...) mesmo na matéria técnica tinha mais teoria que prática, uma vez nós cobramos o professor Lucio que a gente estava no terceiro ano e a gente nunca tinha ido para o campo para marcar uma curva de nível e ele dava aula de topografia pra gente: 'Professor ,nós estamos formando e... Ah então tá, a próxima aula a gente vai para o campo', e na próxima aula a gente foi para o campo (...) (E9, maio de 2010 – referente ao ano 1973).

(...) Então a formação que a gente tinha era bem teórica porque na prática era a manutenção do setor, então a gente não tinha o conhecimento na teoria e ia ver na prática. Por ocasião da manutenção do setor você poderia ou não executar aquela prática que você tinha na sala de aula (E4, maio de 2010 – referente ao ano 1996).

Já a concepção de que o curso apresentava um caráter mais prático pode ser identificado no seguinte depoimento, de um egresso que hoje trabalha na escola:

Ela [escola] tem um diferencial em relação a hoje pelo seguinte, porque hoje você tem mais aula teórica dentro de sala de aula do que aula de campo, naquela época (...) o aluno tinha aula teórica na sala de aula e depois ele ia a campo onde o professor pegava todo aquele conteúdo que ele dava em sala de aula da teoria e de repente ele coloca em prática, (...) então nós chegávamos a ter trinta e cinco a quarenta alunos no campo e o professor tinha o domínio de toda essa classe, todo mundo desenvolvia suas atividades, mas todo mundo aprendia por que tudo aquilo que você aprendia você colocava em prática quando você ia a campo (E5, maio de 2010 – referente ao ano 1988).

De qualquer forma, havia disciplinas teóricas e práticas que eram ofertadas em um sistema de revezamento entre os turnos. Primeiro os estudantes tinham uma noção teórica, em sala de aula, para depois ir a campo, acompanhados do professor ou monitor. A parte prática da disciplina proporcionava dois aspectos: colocar em prática o que havia visto na teoria, e complementar a teoria com atividades práticas.

No entanto, é importante destacar que nem sempre o que era visto na teoria poderia ser realizado na prática, pois isso dependia do ciclo natural da agricultura, ou seja, às vezes o que era explicado em sala de aula no início do ano só poderia ser verificado, na prática, no semestre seguinte. Além disso, a estrutura da escola era

limitada, não abrangendo todas as culturas e criações vistas em sala de aula, teoricamente.

“Primeiro você aprendia e depois ia fazer no campo, na verdade é a lógica do sistema porque o setor ele já existe. Aprendi um cálculo de silagem em outubro de um ano e só vou praticar silagem se for à época, no caso silagem fazia no começo do ano, então não tinha essa relação, depende, mas a gente via as coisas que aprendeu em aula no campo não no seu contexto geral porque a escola não tinha todos os setores que a gente via em sala de aula tipo soja, cana, ou algum outro animal como caprinocultura não existia na escola (...)” (E12, abril de 2010 – referente ao ano 1995).

“(...) primeiro era na teoria, geralmente a gente ia às duas primeiras aulas ou do período da manhã ou do período da tarde eram teóricas, e as três últimas aulas a gente ia para a prática. (...) Bom, as aulas práticas eram onde a gente aprendia, eu particularmente, aprendi muito com as aulas práticas” (E14, abril de 2010 – referente ao ano 2003).

Um dos entrevistados destaca que a vantagem desse sistema é aprender a prática do campo, contudo, ressalta que o trabalho do técnico não se restringe à atividade manual, mas a atividades administrativas e coordenação de equipe. Portanto, considera que o modelo escola-fazenda não proporciona esse conhecimento e, na escola, enquanto realizam a parte prática, poderiam estar aprendendo outros assuntos relacionados com a profissão, como a questão de gestão:

“Tem o lado bom e o lado ruim, eu acho que o lado bom disso (...) [é que] pelo menos [você] sabe como faz, mas como você faz muito, você deixa um tempo precioso que você teria de estar tendo uma visão mais administrativa daquele assunto que você não tem se o tempo todo você vai apanhar café [por exemplo]. Você não consegue pensar: que medida eu tomaria se fosse o dono da fazenda ou se eu fosse trabalhar pra um fazendeiro, porque na verdade você era um peão [refere-se ao tempo de escola agrícola] (...) eu acho que pelo menos nos cursos teria que ter muito mais o lado empreendedor do que o lado de execução da obra. Porque (...) eu acho que é mais fácil você aprender [a prática] do que gerenciar. Qualquer peão executa mas nem todo peão gerencia. Na minha época você não tinha aula de empreendedorismo e aula de administração (E12, abril de 2010 – referente ao ano 1995).

Nesse contexto, observa-se que em diversos momentos houve uma ênfase nos aspectos técnicos e práticos do curso. Se do ponto de vista pedagógico esse modelo permite “aprender fazendo e fazer aprendendo”, do ponto de vista administrativo ele tem o objetivo de garantir a sustentabilidade econômica da instituição, haja vista que inicialmente esse tipo de escola foi criado para garantir um ofício aos “desvalidos da sorte”, sendo esses os órfãos e os delinquentes, como visto anteriormente.

Conforme um documento do Ministério da Educação,

“O êxito da escola-fazenda depende da produção de alimentos e forragens e animais em quantidade superior à necessária para o abastecimento do colégio, de modo que o excedente seja vendido, a fim de possibilitar a obtenção de recursos para continuação do programa nos anos subseqüentes. (...) os alunos beneficiam-se financeiramente dos resultados obtidos (...) à guisa de conclusão: o êxito da escola-fazenda depende da capacidade da escola no aproveitamento da mão-de-obra dos alunos. Este sistema fracassará se a escola empregar grande número de operários assalariados, reduzindo o aproveitamento da mão-de-obra dos estudantes” (BRASIL/MEC/DEA, 1969, p.10).

Nas entrevistas realizadas observa-se que a maioria dos entrevistados, em momentos cronológicos diferenciados, tem essa percepção de ser também utilizado como força de trabalho para a sustentabilidade da escola. A maioria relata que a escola tinha um quadro de funcionários limitado e que os estudantes deviam ajudá-los nas tarefas do campo e de manutenção da escola. Esse fato pode ser observado nos trechos das entrevistas que seguem abaixo:

“(...) [a escola] tinha um quadro de funcionários pra dar uma base, um respaldo mais grosseiro, mas os alunos pegavam também. Não 100% com aquela obrigatoriedade de fazer, tinha um quadro permanente de funcionários para dar cobertura” (E2, março de 2010 - referente ao ano de 1965).

“Todos cumpriam [as tarefas diárias] porque aquilo já era determinado na sala de aula, (...) programado, podia ter um imprevisto talvez, por exemplo, estar lá no campo e de repente dar uma chuva, ou um maquinário quebrar, mas a gente tinha uma reprogramação pra esses casos, a gente tinha uma tolerância, não era muito em cima” (E2, março de 2010 - referente ao ano de 1965).

“(...) até porque não tinha quem fizesse, não tinha funcionário. Na suinocultura tinha um funcionário, era só um técnico. (...) [os estudantes eram vistos como] Alguém que estava ali para prestar um serviço. (...) tinha que dar conta daquela obrigação, no final do dia o serviço tinha que estar pronto (E1, março de 2010 – referente ao ano 1993).

“mas que era bem mais mão-de-obra do que é hoje, com certeza. A gente que toca os setores” (E12, abril de 2010 – referente ao ano 1995).

“(...) é como se fosse trabalho, até tinha uns trabalhos que a gente não concordava muito, tinha algumas coisas que a gente reclamava, que não era aula prática, sempre os alunos andavam reclamando, mas tem que passar por isso (...) Eram mais alunos, (...) mas a gente não ficava sozinho, sempre tinha um funcionário da instituição junto com a gente. (...) Sempre tinham alguns alunos que viam como

trabalho, não levava a sério, isso sempre em todo lugar tem, alguém que não levava a sério e sempre reclama de tudo (...)" (E14, abril de 2010 – referente ao ano 2003).

Em alguns momentos, esse tipo de trabalho parece ser mais flexível, não exigindo tanto dos estudantes, porém, principalmente na época de transição de ginásial para colégio técnico, na qual a escola ficou desfalcada de pessoal para o trabalho e na década de 1990, na qual o regime de internato deveria ser extinto e para o qual as verbas públicas foram cortadas, havia uma necessidade maior dessa força de trabalho, sendo que apenas os estudantes que trabalhassem poderiam receber os tíquetes para se alimentarem no restaurante da escola. Isso pode ser percebido nas entrevistas seguintes:

"(...) na época da transição (...) [entre] a turma do ginásial (...) [e] a turma do colegial, (...) teve um intervalo lá que (...) ficou um número bem reduzido de internos, de alunos, então a escola também [estava] com o volume de coisas (...) para cuidar, (...) ela precisava bem da mão-de-obra nossa, não é que fosse mão-de-obra escrava não, não era isso não, nem existia essa imposição, (...) eu nunca cheguei lá e me obrigaram, mesmo porque eu nasci na roça, a gente ia fazer aquilo lá era normal, mas eu via certos alunos que mais camuflavam, ou vamos dizer assim, tentavam enrolar o dia, isso aí a gente via também (...). Mas o fato se a escola dependia mais dos alunos, eu acho que não (...), a escola tinha o quadro de funcionários dela" (E10, abril de 2010 – referente ao ano 1976).

"(...) vou ser sincero, era um trabalho, (...) era uma semana sim e uma não, (...) na parte da tarde você ia fazer o curso técnico rural, a parte prática e era nesse instante que a gente ia trabalhar, existiam alguns serviços que eram um pouco forçados, mas acredito que para mim não foi um obstáculo para eu aprender, eu aprendi muita coisa (...) tinha que vacinar animal, às vezes tinha que fazer manutenção. Até mesmo porque, na época, existia uma dificuldade muito grande de se manter sozinha [a escola], então os alunos acabavam ajudando, dando uma contribuição nesse trabalho" (E13, maio de 2010 – referente ao ano 1996).

"(...) se não trabalhasse você não recebia o tíquete pra se alimentar" (E4, maio de 2010 – referente ao ano 1996).

Entre o trabalho desenvolvido, estavam as atividades relacionadas com a agricultura: preparar a terra, plantar, colher, ensacar, as atividades relacionadas com a criação: cuidar dos animais, preparar a ração, alimentar, vacinar, bem como as atividades de manutenção da escola: limpeza. Algumas dessas tarefas foram relatadas por um dos entrevistados (E8, maio de 2010). Nas palavras do entrevistado:

“(...) a gente colhia café, preparava terra, ia formular ração pro gado, pra suinocultura, isso a gente fazia, porque a gente pegava a matéria-prima os elementos simples pra fazer a composição, os concentrados aquela parte de vitaminas pra completar” (E8, maio de 2010 – referente ao ano 1973).

Na época de férias, finais de semana e feriados prolongados, os estudantes trabalhavam em sistema de plantão, e em algumas épocas, só receberia o tíquete para o almoço quem trabalhasse na escola. Esse fato foi relatado por três entrevistados que estudaram em épocas distintas:

“(...) as férias, uma semana de férias tinha que ir lá fazer plantão, enfim, a escola na época dependia muito da mão-de-obra dos alunos” (E9, maio de 2010 – referente ao ano 1973).

“(...) havia muito época de feriados, por exemplo, que no meu caso que não ia embora, e boa parte da escola também, os meninos do Norte de Minas, Bahia, Paraná, no feriado prolongado nós ficávamos na escola, eles tinham um sistema que eles chamavam de plantão, e nesses plantões o refeitório estaria aberto para aqueles alunos que participassem dos plantões, então de certa forma a gente tinha aquilo em mente, se não trabalha não come, e nós queríamos comer né, não tinha outra alternativa, então tinha que trabalhar, final de semana ou recessos prolongados, as férias de meio de ano, final de ano, quando nós não íamos embora, tinha que trabalhar, era assim que funcionava” (E3, maio de 2010 – referente ao ano 1991).

“Eu acho que [a escola] era altamente dependente dos estudantes. (...) porque a gente executava trabalhos fora de aula, tipo feriados, finais de semanas e para os internos que moravam longe a manutenção era revezada, e se trabalhava em forma de setor, se trabalhava dia sim e dia não, e se não trabalhasse você não recebia o tíquete pra se alimentar” (E4, maio de 2010 – referente ao ano 1996).

Outro fato relatado é que em determinada época esse trabalho realizado na escola era considerado um trabalho na modalidade “aprendiz”, que contava tempo de serviço, inclusive para fins de aposentadoria.

“(...) nós que colhíamos, por isso que eu acho que tem um erro muito grande porque antigamente o aluno aprendiz, o tempo dele era contado como o da aposentadoria e hoje não é mais e o aluno trabalha, hoje eu não sei como que é na escola agrícola 30 anos atrás, mas naquela época trabalhava mesmo, arava terra, preparava a terra, colhia, ensacava, fazia tudo” (E8, maio de 2010 – referente ao ano 1973).

“Na verdade, naquela época (...) tinha (...) a questão do aluno aprendiz, que a gente tinha que dar uma (...) contrapartida de prestação de serviço para a escola, acho que tinha um negócio disso, e quando a gente foi parece que já tinha essa questão da... a gente já foi mais ou menos sabendo, se nós fomos ainda muito crianças

parece que os nossos pais já tinham ciência disso, que algumas atividades nós íamos exercer como contraprestação do ensino que ia ser proposto para a gente” (E10, abril de 2010 – referente ao ano 1976).

Sobre esses aspectos, cabe ressaltar que o Decreto-Lei nº 4.073, de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) ²³, instituiu o direito de alunos formados em escola técnica profissionalizante efetuarem o cômputo do tempo de escola como de tempo de serviço para fins de aposentadoria, direito este estendido aos técnicos agrícolas.

Nesse sentido, a averbação para fins de aposentadoria do tempo de aluno aprendiz, evidenciou o reconhecimento de que os alunos que fizeram o curso de mestre e técnico agrícola, além de estudarem e terem aulas práticas, também trabalhavam na produção agrícola que era utilizada pela escola (o excedente era comercializado), e teriam este direito assegurado pela Previdência Social.

Ainda sobre o modelo pedagógico, como visto no segundo capítulo desse trabalho, que debate sobre a influência dos modelos de produção vigentes na educação, e na primeira seção deste capítulo, que demonstra as influências políticas sofridas pela EAF Machado, observa-se que na década de 1990 a recomendação para educação no Brasil era de que se adotasse o “Modelo de Competência”, que basicamente visa o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao indivíduo, para que esse se adeque, de maneira eficaz, ao ambiente de trabalho e tenha uma atuação mais eficiente, alcançando assim a sua empregabilidade, ou seja, características necessárias para se manter empregado.

Conforme um professor entrevistado, a orientação, nessa época, era para que a educação profissional propiciasse ao educando o desenvolvimento de habilidades específicas para a atuação profissional, ou seja, ênfase na técnica e não em uma visão ampla:

“(...) era com base nas habilidades e competências que aquela (...) disciplina (...) [de]mandava. Então o professor tinha autonomia de preparar em função do que seria e quais habilidades e competências seriam interessantes para ele desenvolver no mercado de trabalho. (...) orientação que vinha de Brasília. Agora, isso dependia de cada um aqui. Cada professor que tinha [autonomia], aquele que identificava com a formação da pessoa consciente, do ser humano, além do profissional. Mas a orientação era que fosse dado conteúdo específico para formar o cara que tivesse condições de executar aquela tarefa. Ou aquela função no mercado. Era muito, o discurso era muito pra você preparar uma pessoa pra trabalhar e preocupar com isso, (...). Fazer aquele trabalho específico. Nunca com uma visão ampla (...) (G3, março de 2010).

²³ Em 2008, foi publicada a Instrução Normativa nº27/2008, que reitera este direito aos formandos do curso Técnico em Agropecuária, que não estava sendo reconhecido pela Previdência Social, no entanto, o limita aos formandos até 16 de dezembro de 1998.

Sobre esse modelo, observa-se que os estudantes que ingressaram nessa década não demonstraram perceber qualquer alteração significativa no modelo pedagógico em curso. No entanto, observa-se uma grande ênfase nas aulas práticas, sobretudo para manter a sustentabilidade da escola após o corte de verba para o internato, conforme discutido na primeira seção desse capítulo. Essa não adoção do modelo de competências se confirma também na fala de um dos professores entrevistados, argumentando que, por decisão interna, preferiram manter uma formação mais ampla, oferecida aos estudantes.

Então, (...) se todos seguissem a orientação do MEC, ela seria uma orientação específica, mas aqui na escola a gente trabalhava no sentido, na formação ampla. Porque era o perfil nosso. As discussões, os debates, o [Professor] Abobrinha teve muita, muita importância nisso, trazendo uma perspectiva de uma educação questionadora, formadora, mais ampla, (...), a gente trabalhou muito isso, por iniciativa nossa. Não por recomendação. (G3, março de 2010).

Além dessa orientação do MEC, observa-se que nessa mesma época, como discutido na primeira seção desse capítulo, houve a determinação de separação entre ensino médio e técnico, bem como a decisão de acabar com o regime de internato. Ambas as orientações foram ignoradas pela EAF Machado, que procurou, por um lado, manter o regime de internato, arcando com os custos dessa decisão, e por outro, manter, na medida do possível, a integração entre ensino médio e técnico profissionalizante.

Como essas duas questões já foram debatidas anteriormente, apresenta-se apenas uma rápida retrospectiva sobre os assuntos. Quanto ao ensino médio se desvincular do técnico, é visto de forma positiva ao promover a inserção de estudantes no ensino técnico, mesmo que já houvessem concluído o ensino médio, ou seja, o egresso não precisaria cursar novamente as disciplinas de conhecimento geral para poder realizar um curso técnico.

Por outro lado, ao ser oferecido de maneira integrada, o ensino permite uma maior interdisciplinariedade entre o conhecimento adquirido, o que proporciona maior reflexão a respeito dos fenômenos que ocorriam na área específica. No entanto, como citado nessa seção, alguns estudantes tinham a percepção de que esses ensinamentos não eram oferecidos nessas perspectivas, dependendo muito da subjetividade e sensibilidade do professor para haver essa interligação entre as disciplinas.

De qualquer forma, a tentativa de oferecer aos estudantes uma formação mais ampla, incluindo a formação geral do ensino médio, específica do técnico e ainda a formação para vida, parece ser possível devido ao regime de internato, que proporciona aos estudantes um maior convívio com seus colegas (de turma e de outras turmas), sendo esses oriundos das mais diversas realidades sociais e geográficas, e com os professores, facilitando assim a troca de saberes, em uma relação dialética entre teoria e prática e entre professores e estudantes.

O fim do regime de internato, nessa perspectiva, levaria ao fim dessa possibilidade, pois limitaria o número de estudantes oriundos de outras regiões do país, bem como os oriundos das famílias com renda familiar mais baixa, limitando, conseqüentemente, a possibilidade de convivência e troca de experiências de estudantes pertencentes às mais diversas realidades socioeconômicas e geográficas.

Nesse contexto, essa seção apresentou, de forma geral, o modelo pedagógico adotado pela EAF Machado ao longo de sua história, e as possíveis influências na vida profissional e pessoal dos estudantes. Sendo assim, na próxima seção será apresentada a trajetória dos egressos após concluírem o curso e o que os levou a se manterem ou não nessa área de atuação.

4.4 Trajetória pós-técnico: fatores que influenciaram para atuação ou não na área agrícola

Essa seção tem por objetivo analisar a trajetória dos entrevistados, após a conclusão do curso agrotécnico e como esse percurso influenciou a atuação ou não na área de formação.

Observa-se que a trajetória profissional entre os que ainda atuam na área não é comum a todos os entrevistados, pelo contrário, cada entrevistado apresenta histórias de vida bem diferentes, sendo fundamental que as apresente, aqui, para fins de análise.

E2 (março de 2010), por exemplo, ingressou na escola em 1965, para fazer o ginásio agrícola. Após a conclusão desse curso, o entrevistado mudou-se para a EAF Muzambinho para cursar o nível técnico, também na área agrícola. Esse entrevistado relata que, nessa época, ele e seus colegas de turma já pretendiam fazer o curso superior e sempre que possível se reuniam para estudar para o vestibular.

Após a conclusão do curso técnico, o entrevistado relata que chegou a fazer um curso, em São Paulo, sobre MTM (metro, tempo e medida) e posteriormente

prestou um concurso para técnico agrícola, no IBC (Instituto Brasileiro do Café), no Rio de Janeiro, antes mesmo de passar no vestibular.

Embora o entrevistado tenha cursado uma graduação em outra área, Administração, continuou trabalhando na área, pois a responsabilidade familiar não o permitia arriscar a mudar de emprego. Além disso, ele ressalta que gostava do trabalho que desenvolvia. Nas palavras do entrevistado:

(...) fiz mais para ter uma graduação, eu trabalhava e na época começou a aparecer filhos e para gente sair de um emprego [e] entrar em outro, só se aparecesse uma oportunidade mais vantajosa (...) eu gostava do serviço (E2, março de 2010).

Já outro entrevistado (E5, maio de 2010) que entrou na escola em 1988, relata que depois que concluiu o curso de técnico agrícola na EAF Machado, foi trabalhar no comércio da família, na Bahia, apesar de ter recebido uma proposta para trabalhar na área. Na fala do entrevistado:

“Tive varias oportunidades pra poder trabalhar, mas não trabalhei como técnico nesta área. Primeiro que nós tínhamos um comércio na Bahia. Quando eu voltei, voltei trabalhando já, mas para a família mesmo. Eu lembro que na época nós tínhamos comércio lá e ai eu fui direto para o comércio e não tive a oportunidade de trabalhar, mas tive uma proposta de trabalhar na região de Brasília, em Tabatinga (...) mas por opção, preferi voltar para casa e trabalhar para a família mesmo e eu tinha uma perspectiva de dar sequência nos meus estudos” (E5, maio de 2010).

No entanto, em 1991, oito meses após ter se formado, esse entrevistado passou em um concurso público na própria EAF Machado, na qual foi trabalhar e permanece até hoje.

Esse entrevistado argumentou que, na época, já tinha a expectativa de realizar um curso superior em Agronomia, mas como teria que se dedicar oito horas diárias ao trabalho, resolveu aguardar enquanto pensava em um curso que permitisse conciliar a parte agrícola e zootécnica e a possibilidade de seguir carreira no magistério. Sendo assim, o entrevistado optou pelo curso de Ciências Biológicas por atender todos esses aspectos. Posteriormente, o entrevistado se especializou em cafeicultura orgânica.

“(...) esperei mais dois anos para poder saber qual curso iria fazer, e como eu sempre gostei de sala de aula, então escolhi um curso que tivesse algum vínculo com a área e tivesse algum vínculo com sala de aula e o que eu gostava. E eu gostava tanto da parte zootécnica quanto da parte agrícola e da sala de aula. Eu fiz Biologia porque aí eu associei as duas coisas, tudo que eu aprendi no técnico eu posso estar colocando em prática no curso de Ciências Biológicas. Ao mesmo tempo, estaria me preparando para ir à sala de aula” (E5, maio de 2010).

Atualmente o entrevistado (E5, maio de 2010) é técnico em agropecuária na EAF Machado, tem um cargo de direção, de Coordenador de Assistência ao Educando. Seu trabalho é bem reconhecido pelos estudantes e, por ter sido beneficiado pelo regime de internato, conhece bem o sistema e dá muito suporte aos alunos.

É importante ressaltar que, embora esse entrevistado já pensasse em fazer uma graduação, reconhecia que o vestibular poderia ser um obstáculo. Sendo assim, o ensino profissionalizante seria uma forma de garantir a empregabilidade até que ele passasse no vestibular. Nas palavras do entrevistado:

“eu vim pra cá me preparar profissionalmente, e como eu não tinha certeza do ingresso na universidade, eu queria atuar no mercado de trabalho, mas como um profissional competente, habilitado para poder desenvolver aquela atividade na qual eu tinha aquela vocação” (E5, maio de 2010).

A trajetória de E3 (maio de 2010), que ingressou no curso agrotécnico em 1991, é muito interessante, pois esse entrevistado não entrou no curso de sua preferência e nem por vontade própria, mas sim por influência de sua mãe. No entanto, esse entrevistado acabou dando continuidade aos estudos, cursando a graduação em Agronomia, posteriormente o mestrado, e hoje atua na área. Atuou como professor em uma faculdade desde 2002 e em 2009 passou em um concurso para professor de Agricultura na EAF Inconfidentes. A entrevista abaixo descreve essa trajetória, nas palavras do entrevistado:

“(...) eu tracei um perfil de seguir a vida acadêmica, nunca trabalhei como técnico em agropecuária. Minha formação..., terminei o curso em 1993 e já entrei na faculdade em 1994, faculdade de Agronomia. (...) Eu não tinha essa visão, estava em uma escola que não tinha sido uma escolha minha, cursando um curso que não era escolha minha. Mas eu decidi dar sequência no que propuseram para mim, aí eu continuei e fiz faculdade. (...) terminei a faculdade e já entrei direto para o mestrado. (...) terminei o mestrado e comecei a trabalhar em 2002 no ensino. (...) Eu lecionei no curso de Engenharia Ambiental da Unincor em 2002, na disciplina relacionada à minha área de formação” (E3, maio de 2010).

Outro entrevistado (E1, março de 2010), que ingressou na EAF Machado em 1993, conta que, ao concluir o curso agrotécnico, voltou para sua cidade de origem, na Região Norte do Estado de Minas Gerais. Contudo, dois fatores contribuíram para que ele voltasse para Machado e trabalhasse na sua área de formação: o primeiro é que

não havia muitas oportunidades de trabalho em sua região de origem, e o segundo é que um dos seus colegas havia passado em um concurso e precisava indicar alguém para trabalhar no lugar em que atuava anteriormente. Conforme o entrevistado:

“Ah, eu até voltei, para falar a verdade, mas lá tem pouco trabalho, e aí, o Renato (...) na época passou no concurso da escola para professor e precisava de alguém para trabalhar na área de topografia, e o Renato me indicou e acabou me ligando e me chamou de volta pra cá. E acabei vindo e não voltei mais e estou aí até hoje. (...) eu trabalho com topografia, que é mais ou menos dentro da área” (...) Eu acho que depois da escola eu iria trabalhar na área de qualquer jeito, eu ia correr atrás para trabalhar na área, porque eu acabei gostando muito de topografia, a oportunidade de topografia veio na hora certa (...) (E1, março de 2010).

Um dos entrevistados (E4, maio de 2010), que ingressou na EAF Machado em 1996, afirma que sua intenção, ao finalizar o curso agrotécnico, era prestar vestibular e realizar um curso superior. No entanto, como trabalhava durante o dia, não teve tempo suficiente para obter êxito. Posteriormente, formou-se no curso de licenciatura em Ciências Agrícolas e depois fez mestrado em Agronomia. Recentemente prestou um concurso para a EAF Machado (professor de agricultura), e deve passar a compor o quadro da instituição a partir do mês de agosto.

E7 (maio de 2010), a única mulher entrevistada, cursou o ensino agrotécnico entre 2002 e 2004. A entrevistada revela que fez estágios na área, mas, após formada, demorou para encontrar um emprego. Ainda assim, a entrevistada comenta que trabalhou em Pouso Alegre, em um escritório de agricultura e atualmente faz graduação em Agronomia.

Nesse contexto, observa-se que diversos fatores influenciaram os egressos a atuarem na área agrícola, dentre eles: a relação interpessoal, a rede de amizades e a indicação para o trabalho (E1, março de 2010); passar em um concurso público na área (E2, março de 2010; E5, maio de 2010; E4, maio de 2010; E3, maio de 2010); responsabilidades familiares que o impedia de arriscar a sair do trabalho e mudar de emprego (E2, março de 2010); gostar da profissão (E2, março de 2010, E7, maio de 2010), falta de oportunidade na cidade de origem, que fez com que voltasse para trabalhar na área (E1, março de 2010); e formação superior em área afim (E4, maio de 2010; E7, maio de 2010; E3, maio de 2010).

Além disso, seis dos entrevistados (E6, maio de 2010; E8, maio de 2010; E13, maio de 2010) afirmam que trabalharam na área de formação, durante algum tempo, contudo, mudaram de área em busca de melhores salários (E6, maio de 2010; E8, maio de 2010; E13, maio de 2010); de estabilidade (E11, maio de 2010, E9, maio de

2010); ou de formação superior (E14, abril de 2010; E13, maio de 2010). Cabe apresentar resumidamente a trajetória desses entrevistados:

E6 (maio de 2010) cursou o ginasial agrícola na EAF Machado, de 1964 a 1967. Revela que na época buscou emprego na área, mas encontrou dificuldades e achou que o que aprendeu no curso não foi suficiente. Dessa forma, o entrevistado deu continuidade aos estudos, cursando o Técnico Agrícola na EAF Muzambinho.

Conforme o entrevistado, após a conclusão do curso técnico, procurou emprego na área. Posteriormente foi trabalhar no Instituto de Agronomia em Campinas, mas como foi difícil ingressar nessa instituição, trabalhou antes como vendedor em lojas. Permaneceu por oito anos no instituto, mas, como não tinha reajuste de salário, resolveu mudar de área. Dessa forma, fez faculdade de Economia e foi trabalhar como gerente de uma empresa de transportes.

Outro entrevistado, E8 (maio de 2010), que iniciou o curso agrotécnico em 1973, apresenta uma longa trajetória profissional. Primeiramente trabalhou no laboratório de uma empresa, prestando serviço nas fazendas de goiaba dessa organização; em seguida foi trabalhar em uma cooperativa, para desenvolver um projeto em Turvolândia e depois foi para Viçosa fazer um curso de classificador, oferecido pelo Ministério da Agricultura.

Após esse curso, prestou um concurso para trabalhar na Secretaria da Agricultura do Estado, na qual trabalhou como classificador por muito tempo, bem como na vigilância sanitária, na área vegetal (com citros, com algodão,...) e na formação de viveiros (chegou a oferecer cursos de viveirista, nas escolas agrotecnicas, em Machado, Inconfidentes e Bambuí).

O entrevistado comenta que trabalhou no serviço público estadual até o ano 1997, quando foi convidado pelo então prefeito para trabalhar no município: cuidar das estradas rurais e atender o pequeno produtor.

Conforme o entrevistado, o que o motivou a sair da Secretaria da Agricultura do Estado, deixando de atuar na sua área de formação profissional, foi a remuneração recebida, pois a outra proposta era melhor.

Na prefeitura, trabalhou na formação das estradas e da patrulha mecanizada. Posteriormente se candidatou a vereador da cidade, sendo eleito. Em 2003 assumiu o cargo de presidente da Câmara Municipal, permanecendo até 2004.

Um dos entrevistados, E13 (maio de 2010), que ingressou em 1996, comenta que chegou a trabalhar na área, na própria escola, como empregado terceirizado, na área de piscicultura. No entanto, posteriormente deixou de atuar na área na qual havia se formado, por um lado porque queria dar continuidade aos estudos, cursando o nível

superior; e por outro lado porque, na época, o salário que recebia não era suficiente para atender suas necessidades. Conforme o entrevistado, as melhores remunerações para técnico agrícola eram no Centro-Oeste do país. Porém, nessa região as cidades ficavam distantes umas das outras, o que dificultaria o entrevistado de cursar a faculdade. Esse entrevistado é advogado, atualmente trabalha no Ministério Público, no qual é concursado.

E9 (maio de 2010), que ingressou na EAF Machado em 1973, conta que trabalhou dois anos na ESALQ (Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz), após a conclusão do curso, mas depois foi aprovado no concurso do Banco do Brasil e deixou de trabalhar na área que havia se formado. Atualmente está aposentado, e é proprietário de um sítio no município de Varginha, no qual está “mexendo”.

Embora estivesse satisfeito com o trabalho no Banco do Brasil, o entrevistado argumenta que não deixou de se interessar pela área de formação:

“(...) nunca abandonei a área agropecuária, sempre assinei Globo Rural, programas agrícolas eu assistia, nunca me desliguei totalmente da área, gosto demais. No entanto, após aposentar eu comprei o sítio, onde eu estou montando” (E9, maio de 2010).

Esse entrevistado ainda ressalta que sempre gostou da área e sua intenção, ao se formar, era trabalhar como técnico agrícola. No entanto, o mercado de trabalho não estava propício para isso:

“(...) Estava voltado, tinha interesse nesta área, gostava demais. Inclusive foi uma decepção, porque eu saí em 1981 e o mercado de trabalho estava bastante ruim. Eu tive dificuldade, foi onde eu tive que atuar em outra área, até para me manter mesmo, para manter a minha faculdade” (E9, maio de 2010).

E11 (maio de 2010), que também concluiu o curso Técnico em Agropecuária em 1981, tendo cursado também o ginásio agrícola na EAF Machado, relata que trabalhou na área por doze anos, analisando o crédito rural no banco Bradesco. No entanto, mudou de área porque buscava um emprego que lhe proporcionasse estabilidade. Posteriormente fez um concurso para o estado e passou a atuar como pedagogo.

Outro entrevistado, E14 (abril de 2010), que ingressou em 2003, também chegou a trabalhar na área, cerca de um ano, como mobilizador do SENAR. Atualmente faz faculdade de Agronomia em uma instituição particular.

Entre esses entrevistados que chegaram a trabalhar na área agrícola, mas já não atuam mais, um afirma que teve dificuldades para encontrar emprego na área logo que se formou, E6 (maio de 2010), considerando ainda que não havia formação suficiente para trabalhar nessa área, o que o fez cursar o ensino técnico em outra

instituição. Além disso, dois dos entrevistados prestaram concurso em busca de estabilidade, o que os fez mudar de área de atuação.

Observa-se que as áreas de atuação desses entrevistados também se diversificam. Identificam-se com a formação em Economia (E6, maio de 2010), Direito (E13, maio de 2010), Pedagogia (E11, maio de 2010) e Agronomia (E14, abril de 2010). Ocupam cargos de gerência de empresa (E6, maio de 2010) e político (E8, maio de 2010) ou são servidores públicos (E13, maio de 2010; E9, maio de 2010; E11, maio de 2010).

Por fim, apresenta-se a trajetória de dois entrevistados que não chegaram a trabalhar na área:

E12 (abril de 2010), que ingressou em 1995, por exemplo, afirma que nunca trabalhou na área. Concluiu o curso de graduação em Contabilidade e no momento está cursando o mestrado em Produção Agropecuária, com intuito de reunir as duas áreas de conhecimento (contabilidade e agropecuária). Há pouco, o entrevistado prestou concurso para o cargo de assistente em administração para a UNIFAL (Universidade Federal de Alfenas), e posteriormente solicitou redistribuição para o IFSULDEMINAS. Nas palavras do entrevistado:

“Estou fazendo mestrado agora em Sistema de Produção em Agropecuária. Justamente por ter feito o técnico agrícola anteriormente e ter feito contabilidade eu consegui cruzar as duas áreas. Que é uma área que eu trabalho muito” (E12, abril de 2010).

Outro entrevistado, E10 (abril de 2010), comenta que passou seis anos estudando na EAF Machado, primeiramente cursando o ginásio agrícola e posteriormente o agrotécnico. Nessa época já se discutia, entre os colegas, sobre a importância do ensino superior. Nesse sentido, para continuar estudando, foi morar em um seminário, onde cursou Filosofia e Sociologia.

“(...) fiquei seis anos na escola. A partir do segundo colegial, eu já via que outros colegas meus dentro de sala de aula e as próprias pessoas aqui do nosso município já tendiam a querer fazer um curso superior, já não era mais o técnico agrícola, as pessoas já estavam ali e já estavam querendo ir buscar os vestibulares, abrindo os horizontes, as pessoas queriam tocar mais os estudos para frente, e aí eu comecei a ter esta perspectiva de querer isso também, mas como eu não tinha nenhuma condição de enfrentar um vestibular e não sabia definir exatamente qual era o rumo que eu queria, aí para eu continuar estudando eu acabei que fui para o seminário, aí eu fiz três anos de Filosofia e fiz um ano de Sociologia (...)” (E10, abril de 2010).

Na percepção desse entrevistado, três instituições o impulsionaram a ser o que é hoje: a família, a escola e a igreja. Os pais e irmãos sempre o incentivaram a estudar, a escola (EAF Machado) “foi um aprendizado de vida”, contribuindo para a

formação pessoal e profissional e a igreja, que o desenvolveu espiritualmente. Nas palavras do entrevistado:

“(...) então eu tenho situações interessantes da minha vida que foram as forças da minha vida: a minha família, que o meu pai e a minha mãe que sempre queriam que eu estudasse, assim como os meus irmãos também, nove irmãos, todos estudaram. Eles passaram dificuldades, mas queriam incentivar a gente. Se deixasse eles empurravam a gente para a escola. Por outro lado, (...) foi a escola agrícola, que foi (...) um aprendizado de vida para mim em todos os níveis, de formação inicial, de pessoa, de desenvolvimento desde adolescente, jovem, (...) depois veio a parte de seminário, (...) então foi a família, a escola e a igreja, que foram os três pontos que me ajudaram” (E10, abril de 2010).

Após essa jornada de formação, esse entrevistado foi trabalhar em São Paulo, como auxiliar de escritório, iniciou o curso superior de Administração, que frequentou durante cerca de um ano, depois transferiu sua matrícula para o curso de Contabilidade, que também não concluiu (E10, abril de 2010).

“(...) Na verdade eu fui ser um auxiliar, auxiliar de escritório, então comecei na parte do departamento financeiro, (...) eu era só auxiliar, porque tinha o sujeito lá (...) que era o responsável, (...). Aí eu comecei a fazer cursinho lá à noite, aí eu comecei a fazer acho que Administração de Empresas, eu fiz um ano, e eu percebi que Administração de Empresas, se o cara não for meio influente lá na empresa onde ele estiver, ele nunca que vai ser o chefe do setor ou administrador lá do setor que por acaso ele seja especializado. O cara tinha que ter uma influência muito grande com o dono da empresa, chefe ou diretor. Aí eu fiz a transferência do curso de Administração para o curso de contador, mas (...) não gostei disso, aí eu tranquei a matrícula e não voltei até hoje (...)” (E10, abril de 2010).

Na época resolveu sair do emprego, primeiro devido ao estilo de vida exigido para se morar em uma cidade grande e também porque não tinha perspectiva de plano de carreira dentro da empresa. Sendo assim, decidiu investir suas economias em uma serralheria, em Poço Fundo, sua cidade de origem, tendo como sócio um irmão que já trabalhava nessa área. Trabalhou nessa serralheria durante quatro anos, mas percebeu que não tinha vocação para o trabalho. Então, em 1992 prestou um concurso para o Tribunal de Justiça de Minas Gerais – TJMG e foi chamado em 1994.

Após o ingresso no TJMG, o entrevistado, que tinha um colega que estava cursando a graduação em Direito, foi influenciado a fazer este mesmo curso, com o qual se identificou, concluindo em 1997. Posteriormente realizou um curso de pós-graduação em Direito Público. O entrevistado ressalta que já faz dezesseis anos que trabalha como oficial de justiça e que gosta muito desse trabalho.

Entre esses entrevistados, que nunca atuaram na área, observa-se duas trajetórias bem diferentes, embora tenham em comum atuarem hoje como servidores

públicos concursados. Um deles realizou o curso de graduação em Contabilidade, trabalha na área administrativa, enquanto o outro tem formação em Direito, Sociologia e Filosofia, já trabalhou na área administrativa, foi empreendedor e atualmente é oficial de justiça, cargo que ocupa há dezesseis anos. Ambos fizeram pós-graduação.

Além de apresentar a trajetória profissional desses egressos, esta seção tem por objetivo, também, identificar a percepção dos entrevistados sobre os efeitos positivos e negativos da formação profissional recebida, em sua vida pessoal e profissional.

Como observado na seção anterior, o modelo pedagógico utilizado pode influenciar, e muito, a vida pessoal e profissional dos estudantes, seja pelas aulas práticas – que o permitem “aprender fazendo”, bem como ver em campo o que aprendeu em sala de aula –, seja pelo regime de internato, que permite o amadurecimento pessoal, devido à convivência entre estudantes oriundos de diversas realidades socioeconômicas e geográficas. Vale ainda ressaltar a aproximação entre estudantes e professores, através da sensibilidade de alguns professores que teimavam em fornecer um aprendizado mais amplo, apesar das diversas políticas tecnicistas aplicadas à educação.

Sendo assim, discutir-se-á, nesse momento, os impactos positivos e negativos percebidos pelos entrevistados e que influenciaram, de alguma forma, a vida pessoal e profissional desses egressos.

Em relação à percepção dos entrevistados sobre a influência positiva ou negativa da escola na vida pessoal e profissional de cada um deles, observa-se que a maioria só destaca aspectos positivos dessa influência.

Entre os entrevistados atuantes, essa percepção positiva está relacionada com: o aprendizado para a vida (E2, março de 2010; E3, maio de 2010; E1, março de 2010; E4, maio de 2010; E7, maio de 2010); a possibilidade de convivência com realidades distintas (E2, março de 2010; E3, maio de 2010); o aprendizado para o trabalho (E4, maio de 2010) e o ensino técnico em si (E1, março de 2010). Esses aspectos podem ser observados nos trechos das entrevistas citadas abaixo:

“(…) relacionado ao tempo que nós estivemos ali, eu acho que poderia ter mudado poucas coisas lá. A missão era receber os jovens e formá-los e prepará-los pra enfrentar a vida. Eu acho que ela cumpriu” (E2, março de 2010 – referente ao ano 1965).

“(…) foi a convivência como um todo, (...) muitos professores (...), no horário que eles estavam lá, eles davam abertura para a gente desabafar, falar alguma coisa, eu particularmente tinha essa liberdade com muitos professores da época, (...) estavam prontos

para ouvir, eram pessoas que na época ouviam a gente, estavam ali sensibilizados, talvez por saber que eu era de muito longe e não ia para a casa de jeito nenhum, mas eles estavam prontos, sempre que eu queria conversar alguma coisa eles estavam prontos para ouvir. Alguns aconselhavam, outros só ouviam mesmo, este era o ponto positivo que tinha de alguns, e como escola foi realmente uma experiência muito boa no aspecto 'convivência', isso para mim foi o que mais marcou na escola, isso foi um ponto muito positivo na minha vida, e isso valeu muito a pena (...) (E3, maio de 2010 – referente ao ano 1991).

“Eu acho que positivo (...) [é] que abre a mente, (...) acaba se virando, aprende a viver e até pelo ensino mesmo, o ensino técnico me ajudou bastante (...)” (E1, março de 2010 – referente ao ano 1993).

“O positivo seria a oportunidade de muitos jovens fazerem algo, de realizar um trabalho. Às vezes muitos não tinham desenvolvido nenhuma atividade em casa. Na escola, não só te preparava para o trabalho, ela te preparava para a vida. Então isso eu vejo como positivo (...)” (E4, maio de 2010 - referente ao ano 1996).

Uma entrevistada (E7, maio de 2010), que estudou na escola agrotécnica entre 2002 e 2004, também afirma que a escola contribuiu para sua vida pessoal, que a fez crescer por meio do ensino.

Como aspectos negativos, esses mesmos entrevistados apresentam: limitações no conteúdo do ensino técnico (E7, maio de 2010); falta de orientação em horários alternativos (E3, maio de 2010); trabalhar para escola (E4, maio de 2010); mudança nos costumes familiares (E4, maio de 2010) e abuso de poder por parte dos monitores (E3, maio de 2010). Cabe enfatizar que dois entrevistados disseram, inicialmente, não se lembrar dos pontos negativos (E1, março de 2010; E4, maio de 2010). Todos esses aspectos podem ser observados nas citações abaixo:

“(...) negativo, eu não sei se tem ponto negativo, acho que eu não vejo muito ponto negativo não. Poderia ter sido melhor, mas negativo não tem”. (E1, março de 2010 – referente ao ano 1993).

“(...) como negativo eu tenho até dificuldade de enxergar o negativo, até mesmo o que era negativo tinha seu lado positivo, mas algo negativo seria o fato de feriados você tinha que trabalhar, e [se] você tinha costume de não comer carne vermelha na Semana Santa, por exemplo, (...) até por questões compreensíveis, não dava pra manter na escola os costumes. Então, um ponto negativo é que você tinha que abrir mão de uma cultura que você fazia parte” (E4, maio de 2010 - referente ao ano 1996).

“Era essa falta de proximidade que os professores não davam para a gente após os horários de expediente, nós não tínhamos lá na época um rodízio de professores, nós tínhamos finais de semana, tinham professores que iam finais de semana e olhavam todos os setores e

viam se estava funcionando tudo direitinho. Mas ao longo dos feriados, as férias e até mesmo após as 17h, a escola ficava nas mãos dos alunos, tinha um único professor que ficava na escola, (...) e ele não dava conta de olhar tudo, então os alojamentos eram responsabilidade dos alunos do terceiro ano, que eram os monitores. Eles tinham quartos separados dentro dos alojamentos de primeiro e segundo ano e de certa forma responsabilizavam-se pela ordem: entrada em refeitório, manutenção de refeitório, manutenção de toda a escola. Era por parte dos alunos, então a gente sentia que faltava uma proximidade maior de alguém para enxergar aquela nossa realidade, porque a princípio parece que aquilo não existia, as tarefas de escola tinham que acontecer, nós tínhamos que cumprir metas, cumprir trabalhos, (...), mas em contrapartida nós tínhamos uma rotina de ter que fazer aquilo porque senão nós estaríamos na mão do terceiro ano, que era de certa forma na época os responsáveis por algumas notas que nós receberíamos no campo. Então se eles pedissem para nós fazermos alguma coisa e nos não fizessemos eles tinham autonomia de, na época, enquanto monitor, de dar uma nota pra gente na parte prática da escola, então faltava isso, alguém enxergar isso para a gente. Eu vejo isso como ponto negativo” (E3, maio de 2010 – referente ao ano 1991).

Uma das entrevistadas (E7, maio de 2010) argumenta que, em relação à formação técnica, o diploma ajudou a conquistar um emprego, contudo, aprende-se de tudo, mas superficialmente, e depois há a necessidade de se aprimorar, para trabalhar em uma determinada área.

Entre os entrevistados que chegaram a trabalhar como profissionais agrícolas, mas, depois, mudaram de área de atuação, a percepção positiva está relacionada com: a possibilidade de convivência com realidades distintas (E11, maio de 2010; E6, maio de 2010; E8, maio de 2010; E13, maio de 2010); a rede de relacionamento e as amizades conquistadas (E8, maio de 2010; E9, maio de 2010; E13, maio de 2010); a formação de forma geral (E9, maio de 2010); o aprendizado para a vida (E11, maio de 2010; E13, maio de 2010); o ensino técnico em si (E11, maio de 2010; E13, maio de 2010); o fato do ensino ser gratuito (E6, maio de 2010; E9, maio de 2010) e o apoio recebido (E13, maio de 2010). Esses aspectos podem ser observados nos relatos apresentados abaixo:

“A escola, na realidade, me abriu a cabeça pro mundo porque através da escola fui conhecer cidades diferentes, pessoas diferentes (...) tinha alunos de todos os lados, então você ia à casa de um ou recebia um em casa, e eu achava muito bom (...)” (E8, maio de 2010 – referente ao ano 1973).

“(…) Na minha vida eu acho que o jeito de ver, de agir, a forma de analisar as coisas, como pessoa mesmo, eu era muito sistemático, era muito acanhado e a escola me colocou como diz no mercado de trabalho como necessita hoje” (E13, maio de 2010 – referente ao ano 1996).

“(...) eu, particularmente, eu comecei a minha vida na escola. Tudo que eu tenho eu agradeço à escola. Porque lá na escola conheci as pessoas que me abriram as portas, contribuíram muito na minha formação (...) não foi só uma escola técnica ou do ensino fundamental, mas foi uma escola de vida, ali eu aprendi muita coisa e eu agradeço muito à escola. Se eu sou o que sou hoje é porque ali conheci pessoas que me ajudaram que tiveram paciência comigo, sabia que eu tinha perspectiva pra crescer, tinha certeza que na área, ou não, poderia dar certo, então as pessoas que me ajudaram serviram como pai, como mãe, que ali tinha tudo isso na minha época (E13, maio de 2010 – referente ao ano 1996).

“(...) escola pública, onde não pagava, a turma, a formação, foi bastante coisa boa” (E9, maio de 2010 – referente ao ano 1973).

Outro entrevistado, E11 (maio de 2010 – referente aos anos 1977 a 1981), argumenta que considera positivo o fato da convivência com pessoas diferentes e por que a escola faz com que o estudante aprenda a viver. Além disso, declara que o ensino foi bom e que o que aprendeu foi muito útil, especialmente as regras, que tiveram influência em sua vida profissional.

Por fim, E6 (maio de 2010), que estudou na escola entre 1964 e 1967, vê como positivo o fato da escola ser gratuita, “ensinar a convivência” e ter regime de internato, pois, assim, argumenta que podia se dedicar mais aos estudos. Se estivesse em outra escola, teria que trabalhar em casa (ajudava o pai desde os 6 anos). No geral, percebe a experiência como boa, especialmente a convivência e o aprendizado, embora comente que poderia ter tido um melhor aproveitamento.

Como aspectos negativos, esses mesmos entrevistados apresentam: limitações no conteúdo do ensino técnico (E9, maio de 2010; E6, maio de 2010); ensino desvinculado da realidade (E6, maio de 2010); ênfase na prática (E6, maio de 2010); falta de equipamentos (E6, maio de 2010) e a baixa remuneração do técnico (E8, maio de 2010). Cabe ressaltar que dois dos entrevistados (E13, maio de 2010; E11, maio de 2010) não se lembraram dos pontos negativos. Todos esses aspectos podem ser observados nas citações abaixo:

“Negativa se existiu não estou lembrado, mas acredito que não teve influencia negativa não, (...) acho que não tive influencia negativa nenhuma da escola” (E13, maio de 2010).

“Eu acho que poderia ter aprendido mais, igual eu te falei, a nossa primeira turma ela ficou prejudicada, em termos de alguns professores que não tinham boa formação, eu acho que a gente poderia ter aprendido mais, esse é o ponto negativo” (E9, maio de 2010).

“O ponto negativo [dessa área] é o vencimento do técnico, alguns que não estão na área por causa da remuneração” (E8, maio de 2010)

Um dos entrevistados, E11 (maio de 2010 – referente aos anos 1977 a 1981), diz que não teve pontos negativos, apenas que queria brincar, jogar, mas tinha que estudar o dia todo, mas hoje não considera isso como negativo. Já E6 (maio de 2010), considera quase tudo negativo, conforme o entrevistado:

“(...) o ensino não era de qualidade, início muito ruim, não havia programação, não ensinava nada útil, não era observado a parte do futuro, não dava visão de empresa, de resultado, apenas prática, a mecanização era pouco desenvolvida, não tinha quase equipamentos. Quando estava lá achava que era daquele jeito, mas percebi as dificuldades na hora de procurar emprego. (...) Tive duas boas oportunidades, mas não tinha conhecimento suficiente” (E6, maio de 2010).

Em relação aos outros dois entrevistados, que não chegaram a trabalhar na área, os pontos positivos percebidos estão relacionados: à oportunidade de convivência com realidades distintas (E12, abril de 2010; E10, abril de 2010); sentimento de solidariedade e cooperação entre os colegas (E12, abril de 2010); regime de internato (E10, abril de 2010) e participação em atividades esportivas e culturais (E10, abril de 2010). Esses aspectos podem ser observados nas seguintes entrevistas:

“(...) Desenvolvi convivência, de cooperação, de divisão de trabalho, na minha sala tinham alunos que tinham problema nas pernas, a gente dividia a tarefa dele. Na parte profissional, como não exercia na área, não tem como falar muito (...) Você vivencia muito mais o que você vai executar, isso sem dúvida. E um curso profissionalizante ele te ajuda muito lá na frente” (E12, abril de 2010).

“(...) me enriqueceu e que me deu condições de ampliar o jeito de lidar com o mundo aí fora. (...) o internato foi muito bom para mim, a escola-fazenda foi interessante porque eu estava na roça, e para eu estar hoje exercendo outra atividade, então eu, saindo da roça, fui para a escola que mexia com roça, então ela não foi uma coisa chocante assim, foi uma coisa que foi dentro da minha própria realidade, meu contexto, e lá, como eu passei seis anos lá, (...) a escola passou a ser uma família para mim, desde os funcionários, como os professores, e depois o grupo de alunos, desde a banda marcial que na época foi o auge da banda, então a gente... isso foi gostoso demais para quem viveu esta fase de jovem, adolescente, então era fascinante, praticava esportes, participava das olimpíadas de Machado, (...)” (E10, abril de 2010)

Por outro lado, apenas um deles apresentou aspecto negativo percebido, que está relacionado com o mau aproveitamento da estrutura física da escola, na época em que estudou. Conforme o entrevistado, esse problema já foi resolvido com a

diversificação dos cursos ofertados e expansão no número de vagas. Nas palavras do entrevistado:

“(...) Tenho que pensar bem, é claro que existe, em qualquer instituição, (...), mas é engraçado, o ponto negativo que eu falar é uma coisa que está suprida hoje, mas é uma coisa que depois que eu saí da escola que eu estava notando que aquela escola é um ambiente muito grande, muito bem colocada, bem situada entre o eixo aqui do Sul de Minas, e é muito desperdiçada em termos de estrutura que ela tem para tão pouco curso que ela fornece. No caso ela tinha o Técnico em Agropecuária (...) Então estes foram os pontos negativos da escola. Eu achava uma estrutura muito grande e tal e que podia ser muito mais aproveitada, então o que eu vejo hoje dos cursos e da forma como ela está sendo aproveitada, pelos aluno (...) é tudo que eu sonhava (...)” (E10, abril de 2010 – referente ao ano 1976)

Em suma, essa seção teve como objetivo apresentar a trajetória dos egressos após concluírem o ensino profissionalizante, bem com identificar os diversos aspectos percebidos como positivos ou negativos para sua vida pessoal e profissional. Percebe-se que diversos fatores influenciaram os egressos a se manterem ou não na área de atuação e que suas trajetórias são distintas.

Cabe ressaltar que, nesse capítulo, procurou-se analisar: os resultados encontrados na pesquisa, em relação às influências políticas sofridas pela EAF Machado durante sua trajetória; o perfil dos estudantes ao longo desse período, bem como as suas motivações para entrarem no curso agrotécnico; a influência do modelo pedagógico na vida dos estudantes e dos egressos e a trajetória de cada entrevistado, bem como sua percepção em relação aos aspectos positivos e negativos da escola em sua formação e para sua vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, o próximo capítulo visa apresentar as principais considerações sobre os objetivos propostos, bem como sugestões para futuras pesquisas.

5. Considerações Finais

A ideia de pesquisar sobre a influência da formação ofertada pela EAF Machado (Escola Agrotécnica Federal de Machado), atual campus do Instituto Federal Sul de Minas, na trajetória pessoal e profissional dos egressos do curso Técnico em Agropecuária, surgiu a partir de um encontro de ex-alunos em comemoração aos cinquentenário da instituição. Nessa ocasião, observou-se que alguns egressos desse curso, apesar da formação profissional, não atuam mais na sua área de formação técnica, tendo migrado para diversas outras áreas de atuação.

Nesse sentido, a problemática desse trabalho estruturou-se na seguinte questão: “Quais os impactos da formação ofertada pela EAF Machado na vida pessoal e profissional do egresso do curso Técnico em Agropecuária?”

Com o intuito de responder esse questionamento, o objetivo geral desta dissertação foi analisar a percepção do egresso do curso Técnico em Agropecuária sobre a influência da formação profissional, ofertada pela Escola Agrotécnica Federal de Machado, em sua trajetória pessoal e profissional. Por fim, esse objetivo geral foi dividido em quatro objetivos específicos:

- Identificar e analisar a percepção dos egressos sobre os impactos positivos da formação profissional recebida em sua vida pessoal e profissional;
- Identificar e analisar a percepção dos egressos sobre os impactos negativos da formação profissional recebida em sua vida pessoal e profissional;
- Comparar os fatores que influenciaram a trajetória do egresso e os objetivos estabelecidos para a sua formação;
- Estabelecer uma relação entre o perfil do aluno ingressante e a influência observada.

Para o alcance esses objetivos, esse trabalho foi organizado em sete capítulos, sendo um introdutório, quatro teóricos, um com os resultados encontrados e, por fim, as considerações finais. Nos capítulos teóricos, apresentou-se o cenário da agricultura, bem como um panorama do mercado de trabalho e as influências nas políticas educacionais. Em seguida, apresentou-se o modelo pedagógico utilizado pelas escolas agrotécnicas e as críticas a esse modelo. A metodologia baseou-se, então, na revisão bibliográfica, na pesquisa documental, bem como nas entrevistas com os gestores que ocuparam a diretoria entre 1979 a 2010 e com egressos que estudaram na EAF Machado, no curso agrotécnico, em diversos períodos distintos, contemplando o período total entre 1965 a 2004.

Em relação ao primeiro objetivo específico, “identificar e analisar a percepção dos egressos sobre os impactos positivos da formação profissional recebida em sua vida pessoal e profissional”, nota-se que diversos aspectos foram percebidos pelos entrevistados como positivos, sendo que a maioria está relacionado com o modelo pedagógico adotado, pelo menos informalmente, pelos professores.

Observa-se, sobre esse aspecto, que em diversos momentos a escola recebeu orientação para que o curso fosse estritamente, ou pelo menos com ênfase, na área técnica. Entretanto, a maioria dos entrevistados ressalta que um aspecto positivo foi o

aprendizado para a vida, além da formação de um modo geral, sendo que apenas três citaram o aprendizado para o trabalho e o ensino técnico propriamente dito.

Como visto nos resultados apresentados, esse aprendizado para a vida está também relacionado com a forte convivência entre os estudantes, e desses com os professores, possibilitado, em grande parte, pelo regime de internato. Sendo assim, a maioria dos entrevistados (tanto os que atuam ou atuaram na área, quanto os que nem chegaram a atuar) também percebe os aspectos positivos, como a possibilidade de convivência com realidades distintas. Além disso, relacionado a esse aspecto, o regime de internato foi citado como positivo, tendo este regime proporcionado, na visão dos egressos, estes aprendizados que não constam dos currículos formais da educação profissional.

Outro aspecto apontado como positivo, para vida pessoal e profissional dos egressos, diz respeito aos laços sociais entre os estudantes, podendo-se listar quatro aspectos específicos: a rede de relacionamento e as amizades conquistadas; o apoio recebido; o sentimento de solidariedade e cooperação entre os colegas e a participação em atividades esportivas e culturais.

Por fim, mas não menos importante, foi citado o fato da gratuidade do ensino. Isso é significativo, visto que a maioria dos estudantes, em diversas épocas, vinha da zona rural, sendo filhos de pequenos produtores e com renda familiar mais baixa. Ou seja, é uma forma de democratizar a educação, possibilitando o acesso a pessoas que não teriam como continuar seus estudos.

Nesse sentido, o fato de a EAF Machado se posicionar contra determinadas políticas e diretrizes educacionais, em certo momento, mantendo o regime de internato, por exemplo, pode ser analisado como positivo, na medida em que conservou seu foco na democratização da educação e no aspecto social envolvido nesse tema.

Em relação ao segundo objetivo específico, “identificar e analisar a percepção dos egressos sobre os impactos negativos da formação profissional recebida em sua vida pessoal e profissional”, a maioria dos entrevistados, em um primeiro momento, achou que não houvesse aspectos negativos. No entanto, acabaram citando alguns fatores.

Sobre a formação técnica em si, foram apontados como aspectos negativos: as limitações no conteúdo do ensino técnico; o ensino desvinculado da realidade de mercado; a falta de equipamentos e a ênfase na prática. Esses aspectos influenciaram sobretudo na vida profissional desses egressos, pois encontraram dificuldade no

mercado de trabalho, tendo, em alguns casos, que buscar formação adicional para atuar na área.

Sobre esse ponto, embora os professores tenham ressaltado, em diversos momentos, que preferiram dar uma formação ampla, uma formação para a vida, tal formação não condiz com a política pública proposta, visto que as políticas e diretrizes da educação estavam voltadas para atender o mercado de trabalho, oferecendo uma formação tecnicista. Contudo, essa formação ampla permitiu que, mesmo os que não atuassem na área, pudessem se beneficiar dos ensinamentos aprendidos na EAF Machado.

Além das questões relacionados com o curso em si, foram apontados alguns aspectos que dizem respeito à escola como um todo e à estrutura organizacional do curso, tais como: a falta de orientação em horários alternativos; o abuso de poder por parte dos monitores, que obrigavam os estudantes mais novos a desempenharem certas tarefas extraclasse para que não fossem prejudicados na avaliação da aula prática – sendo que os mesmos monitores que supervisionavam os alojamentos também avaliavam a atuação dos estudantes nas aulas de campo; o mau aproveitamento da estrutura física da escola, pois a mesma oferecia apenas um curso e atendia poucos estudantes em relação à área total da instituição e o fato de trabalharem para escola, sendo vistos muitas vezes como força de trabalho para desempenharem atividades não relacionadas ao curso de formação.

Sobre esse último fator citado, é importante ressaltar que os objetivos do Ministério da Educação, ao criar um modelo de escola autossustentável, no qual o êxito se daria com a menor contratação de pessoal e com o envolvimento dos estudantes na realização das rotinas diárias da escola, suscitaram, a crítica sobre esse modelo pedagógico, apresentada pela literatura. Se por um lado ele possibilita a vivência prática do estudante, antes mesmo de entrar para o mercado de trabalho, por outro lado, ao enfatizar a prática, se negligencia a teoria, e, ao enfatizar a técnica, se negligencia a formação geral, o senso crítico e a capacidade reflexiva do estudante.

Outros dois aspectos foram percebidos como negativos pelos entrevistados. O primeiro refere-se aos costumes familiares, que não eram considerados na escola. A mudança desses costumes influenciava na vida pessoal do estudante. O segundo diz respeito à baixa remuneração da categoria, o que fez com que diversos estudantes resolvessem mudar de área profissional, realizando cursos superiores em outras áreas ou prestando concurso público.

Sobre o terceiro objetivo específico, “comparar os fatores que influenciaram a trajetória do egresso e os objetivos estabelecidos para a sua formação”, pode-se

observar dois aspectos principais, o primeiro, que foi discutido na seção 6.1 dessa dissertação e diz respeito ao cenário macroeconômico da EAF Machado e das influências políticas (nacional e local) que essa instituição sofreu ao longo do tempo, influenciando de certo modo nas práticas pedagógicas da instituição, especialmente no que se refere à recomendação de extinção do regime de internato e ao corte de verba destinada à manutenção desse regime.

De certa forma, se os estudantes já eram considerados como força de trabalho principal para manutenção dos setores de campo, visto que havia poucos funcionários efetivos, isso parece ter se intensificado nessa década de 1990, já que as políticas educacionais da época, alinhadas aos ideais neoliberais, propunham a autossustentabilidade e redução custos.

No que se refere à metodologia de ensino adotada pela instituição, observa-se que, se por um lado a orientação do Ministério da Educação era focar na parte técnica do curso, por outro lado os gestores afirmam que tentavam proporcionar um ensino mais amplo, voltado para a vida pessoal também, e não só para o técnico.

Nesse sentido, a percepção dos egressos entrevistados demonstra que em alguns momentos o ensino técnico ficou negligenciado, não conduzindo o egresso diretamente ao mercado de trabalho ou fazendo com que este encontrasse dificuldades ao desempenhar sua função, o que não ia de encontro com os objetivos instituídos na política nacional do Ministério da Educação.

De outro modo, a formação ampla oferecida, principalmente o bom relacionamento entre professor e estudante (até mesmo servindo de conselheiro) e entre os próprios estudantes (oriundos de realidades geográficas e socioeconômicas tão diferentes) em atividades extracurso, proporciona um bom desenvolvimento dos envolvidos em termos de relacionamento interpessoal e conhecimento geral, o que pode auxiliá-los para toda a vida, independente da atividade profissional que vá desempenhar.

Esta análise nos leva a aferir que, a partir da visão do egresso, o investimento destinado à sua formação não foi um desperdício, pois ainda que o objetivo da educação profissional esteja relacionado à inserção no mercado e a uma atuação mais expressiva na área em que se trabalha, antes de tudo é um lócus de formação. Assim, o ensino oferecido foi considerado bom e lhe proporcionou a possibilidade para atuar nas mais diversas áreas. Enfim, deu-lhe o embasamento para prosseguir profissionalmente naquilo que era o seu desejo.

Nesse sentido, pode-se constatar que a escola teve uma influência bastante positiva na vida pessoal e profissional dos egressos. Contudo, o que realmente

determina o fato de atuarem ou não na área, após a conclusão do curso, parece ser a sua trajetória após a saída da escola, tendo, no entanto, influências dos contatos realizados durante o curso.

A análise acerca da percepção dos egressos sobre os principais fatores que os influenciaram a atuar ou não na área de formação profissional apontam, no primeiro caso para a relação interpessoal, na rede de amizades e a indicação para o trabalho, ingresso em concurso público na área, responsabilidades familiares e impedimento de arriscar a mudar de emprego, além destes, a identidade com a profissão e formação superior em área afim, e no segundo a busca por melhores salários, a estabilidade no emprego por meio de concursos públicos, ou incompatibilidade com a formação superior.

Como observado, não há um único fator determinante para que os egressos trabalhem ou não na área de formação logo após a conclusão do curso, mas diversos fatores podem contribuir para sua decisão. Entre os fatores macro, podemos citar o cenário da agricultura, as políticas de incentivo e o campo de trabalho. Embora esses fatores não sejam citados diretamente como causas, nas entrevistas, nota-se que alguns entrevistados mudaram de área não por que não gostavam do trabalho, pelo contrário, até gostavam, mas não tiveram uma boa oportunidade ou uma boa remuneração, o que os forçava a buscar melhores salários e estabilidade em outras áreas de atuação.

Por fim, no que se refere ao quarto objetivo específico, “estabelecer uma relação entre o perfil do aluno ingressante e a influência observada”, observa-se que, embora as trajetórias entre os egressos que atuam ou não na área sejam parecidas até a conclusão do curso agrotécnico, não há relação direta entre as práticas pedagógicas e a atuação profissional. Praticamente todos os entrevistados receberam influências de amigos, parentes e familiares para entrarem na escola, a maioria oriunda da zona rural e de escolas públicas. Alguns gostavam da área e por isso resolveram fazer o curso agrotécnico, mas isso não foi um fator determinante para que posteriormente continuassem atuando na área de formação.

Cabe ressaltar que outros aspectos, referentes à EAF Machado, também foram discutidos nessa dissertação, como o fato de que a escola foi mudando sua imagem perante a comunidade local ao longo do tempo. Como observado na seção 4.3, essa escola era vista como uma escola correccional, muitos pais queriam que seus filhos fossem para lá para serem disciplinados, nem tanto pela qualidade do ensino, mas para aprenderem a se portar. Nessa época, vale salientar que a maior parte do seu público vinha de outros estados ou outras regiões de Minas Gerais, e o estudante era,

de certa forma, estigmatizado pela população local. Ao longo do tempo essa escola foi mudando sua imagem, e, na visão dos gestores atualmente, possui um status de escola de prestígio, bem vista pelas autoridades locais e sinônimo de escola de qualidade para a população local, que incentiva seus filhos a estudarem na EAF Machado.

Essa dissertação teve o objetivo de realizar um estudo qualitativo sobre a influência da formação profissional ofertada pela Escola Agrotécnica Federal de Machado em sua trajetória pessoal e profissional. Cabe enfatizar que o fato de o egresso não atuar na área não significa que a escola não tenha atingido seu objetivo, mas, pelo contrário, significa que o aprendizado e o conhecimento geral adquirido permitiram que ele se mantivesse empregado, mesmo que em outra área. Em alguns casos, podemos ir além da competência e da empregabilidade, vendo essa mudança até como uma ação emancipatória, fruto da reflexão crítica do egresso.

Cabe abrir um “parêntese” aqui. Muitos estudantes entram no ensino agrotécnico com pouca idade, com dificuldade para imaginar se aquela será, de fato, a área para qual quer trabalhar durante toda a sua vida. Feito esse “parêntese”, a decisão de permanecer ou não na área de formação técnica pode ser fruto dessa reflexão crítica, no que Paulo Freire denomina emancipação social, ou seja, ser capaz de analisar suas próprias ações no contexto em que se desenvolve e tomar consciência disso para repensar suas ações.

Por ser uma pesquisa qualitativa, que não permite generalizações, uma sugestão para posteriores estudos se relaciona a efetuar uma pesquisa quantitativa, para estabelecer qual a porcentagem de egressos está atuando na área e os principais fatores que contribuíram para isso. Fica essa sugestão, até mesmo para a própria instituição, que ao fazer esse acompanhamento, pode também monitorar e repensar seu modelo de ensino e atuação pedagógica.

Por fim, sugerimos que estudos futuros sejam realizados com o objetivo de analisar os impactos no curso técnico em agropecuária decorrentes da transformação das Escolas Agrotécnicas em Campus dos Institutos Federais, considerando que ao retirar do nome destas Instituições o termo “Agrotécnica”, subentende-se que estas perdem a característica principal da oferta de cursos voltados para este segmento econômico e ampliam sua área de atuação.

Neste contexto, esta pesquisa aponta que um dos desafios das instituições que oferecem o ensino agropecuário, cujo modelo preponderante no país tem seu pilar no sistema escola fazenda, uma espécie de “recorte” da realidade agropecuária, onde os alunos executam as práticas pedagógicas no caminho do “aprender fazendo”, consiste

no dilema de acompanhar as transformações tecnológicas e adequar-se às rápidas mudanças por que passa o setor agropecuário, ressaltando que até bem pouco tempo os intervalos de mudança do padrão tecnológico eram mais longos e possibilitavam uma acomodação mais gradual da estrutura de ensino. Assim é pertinente questionar se o ensino agrícola baseado no modelo escola fazenda está preparado para formar cidadãos e profissionais aptos a desempenhar seu papel no mundo produtivo.

Espera-se que esse estudo possa contribuir para as reflexões acerca da formação ofertada, como também servir de subsídio para o repensar dos currículos voltados à formação para o campo, na busca de um modelo que atenda efetivamente as reais demandas do setor, bem como para a revisão de políticas públicas de educação, visando aumentar a qualidade do ensino e otimizar o processo de aprendizagem do estudante.

Referências

ANTUNES, Ricardo. As dimensões da crise no mundo do trabalho. **O Olho da História – Revista de História Contemporânea**, Salvador, n. 4, p. 28-37, 1997. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/04antune.html>>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2010.

ABRAMOVAY, Ricardo. **O que é fome**. 4 ed. São Paulo. Brasiliense, 1985.

ATARGS - Associação dos Técnicos Agrícolas do Estado do Rio Grande do Sul. **História da ATARGS**. Disponível em: <<http://www.atargs.com.br/pagina/historia.htm>>. Acesso: jul 2010

BIARDI, Almicar. O 'Imperial Instituto Baiano de Agricultura' e as mudanças na agricultura e na agroindústria da Bahia na segunda metade do século XIX. In: III Congresso Brasileiro de História Econômica e 4ª Conferência Internacional de História de Empresas. **Anais...** Campinas: Associação Brasileira de Pesquisadores em História, 1999.

BARBOSA, Gustavo José. **Técnico Agrícola: um século de profissão**. Disponível em: <<http://www.fenata.com.br/>>. Acesso em: jun 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BÓSIO, Maria Tereza. **Expansão e melhoramento da educação agrotécnica de nível médio através do funcionamento de organismos internacionais**. Niterói-RJ: UFFFAE, [s.d].

BRANDÃO, Zaia et. al. Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura. In: 27º ENCONTRO DA ANPED. **Anais ...**, 2004.

BRANDÃO, Zaia. A Produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 15-22, jan/abr, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. **Lei. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 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. Brasília, 2004.

_____. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Agrícola. 1969. Tese apresentada pela Diretoria do Ensino Agrícola. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCACAO, 4., 22 a 28 de julho de 1969, São Paulo. Brasília, DF MEC DEA.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937). Disponível em:
>http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm<.
Acessado em 12/01/2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário. **Educação Agrícola – 2º grau:** linhas norteadoras. Brasília: MEC/COAGRI, 1979.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário. 1984a. **Documento apresentado pela COAGRI por ocasião do Seminário Taller Regional Latino Americano sobre Capacitación de Personal de Educación em Zonas Rurales**, 21 a 27 de outubro de 1984. Realizado na Escola Agrotécnica de São Cristóvão-SE. Brasília-DF, MEC/COAGRI, 1984.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário. 1984b. **Retrospectiva do ensino agrícola de 2º grau:** papel da COAGRI. Brasília-DF: MEC/COAGRI, 1984.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação do Ensino Agropecuário (COAGRI). **Diretrizes de funcionamento das EAF's.** Brasília-DF: MEC/COAGRI, 1985.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). **Escola-Fazenda.** São Paulo: CENAFOR. 1977.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Questões e Contradições da educação rural no Brasil. In: _____. **Educação rural no terceiro mundo:** experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Preparar para o trabalho e para o tempo livre:** tensões e desafios da educação profissional no Brasil do final do século XX, na perspectiva dos trabalhadores. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 1999.

_____. **Educação e Formação Profissional. Trabalho e Tempo Livre.** Brasília: Plano, 2003.

CARVALHO, H.M. de. **A tecnologia agrícola e o pequeno produtor.** Curitiba, 1986. 42p. (mimeografado).

CASTRO, Claudio de Moura. Muito Brasil para pouca educação. Disponível em: <http://www.conexaeventos.com.br/download/Claudio%20de%20Moura%20Castro%20->

%20Muito%20Brasil%20para%20pouca%20Educa%C3%A7%C3%A3o.ppt > Acesso em: 25 mai 2010.

CONSELHO NACIONAL das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica Institucional. Disponível em: <Http://www.conif.org.br>. Acesso em 28/07/2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP, 2000.

DELGADO, G.C. Constituição e desenvolvimento do capital financeiro na agricultura. **Caderno de Difusão de Tecnologia**, Brasília, jan/abr. 1986.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Formação, competência e cidadania. **Educação & Sociedade**, ano 18, nº 60, dez, 1997.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MACHADO. Plano de Desenvolvimento Institucional. Machado, 2006.

Disponível em:

<www.mch.ifsuldeminas.edu.br/index.php/component/.../21-pdi-machado. Acessado em 22/07/2010.

FEITOSA, André Elias Fidélis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Dissertação - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

Disponível

em:

<http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/imagens/stories/Teses/feitosad2006.pdf.

Acesso em: 06/01/2010.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, Livia et al: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez. p.230, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, nº 92, p.1087-1113, out. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>>. Acesso em 15/02/2010.

FUNDAÇÃO 18 DE MARÇO. **Informativo da FUNDAMAR**. Belo Horizonte, ano 19, n. 213, fev, 2010.

Disponível em:<http://www.mondoweb.com.br/_JOB/FUNDAMAR03/boletins%5Cinfofevereiro2010.pdf> Acesso em: 25 jul 2010.

FUTATA, Marli D. A. Breve análise sobre o toyotismo: modelo japonês de produção. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 4, n. 47, abr, 2005. ISSN 1519-6186.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

GRAZIANO da Silva, J. “**O novo rural brasileiro**”. Campinas: IE/Unicamp, 1999. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/projetos/rurbano>> Acesso em: 25 jun 2010.

GUERRA, Oldênia Fonseca; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. Educação, Trabalho e Gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí. In: III ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI/II CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 2004, TERESINA. EDUCAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL. **Anais...** Teresina : EDUFPI, 2004. v. 1. p. 1-15.

HEMERT, Guy. **Cultura e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 204p

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS. Plano de Desenvolvimento Institucional. Pouso Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.ifsuldeminas.edu.br/downloads/PDI_2009_2013.pdf> Acessado em 03/03/2010.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. São Paulo: Moderna, 2005.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI e CONEAF. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p 220.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991
LIMA, I. S. **A Formação do Técnico Agrícola como mediador entre as novas tecnologias no Nordeste do Brasil**. In: V ALAIC, 2000, Santiago do Chile. Memórias do GT Comunicación , Tecnología y Desarrollo: edición Especial Temas y Problemas ALAIC, abril 2000. Rio Cuarto : NNRQ - Universidad Nacional do Rio Cuarto - Argentina, 2000. p. 1-72.

LUDKE, Menga ; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Valeria Bolognini Ferreira. Reformas da educação profissional: a modernização do arcaico. In. ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO. **Anais...** Campinas, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas , v. 19, n. 64, Set, 1999. ISSN 0101-7330

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p 58.

NAVARRO, Zander. **Desenvolvimento rural no Brasil**: os limites do passado e os caminhos do futuro. Estudos Avançados v.15, n.43, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a09.pdf>>, acessado em 22/04/2010.

OLIVEIRA, F. de. **A economia da dependência imperfeita**. 3.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos . Educação profissional e tecnológica: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazonia**, Manaus, n. 16, fev., 2009.

Disponível em: <https://portal.fucapi.br/tec/imagens/revistas/001_ed016_educacao%20profissional_Tec.pdf>. Acesso em: 24 de nov. 2009.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola, 1987.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **As relações entre o estado e a escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil**. 2008. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. **O movimento estudantil da UFRRJ**: memórias e exemplaridade. 2003. Tese de Doutorado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

PAULA, Lucilia A. L. et al. Educação Profissional e qualidade de ensino: investigando a relação família-escola na Rede Técnica Federal. In: **Anais do I Simpósio Pedagógico e Pesquisas em educação: Perspectivas da educação na contemporaneidade**. Rio de Janeiro, 2006. ISSN-1980-0576.

PLANO de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau (PDEA-2º grau). Brasília: MEC/DEM. 1973.

PRADO Jr., C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

_____. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACHADO. **Informações básicas para investimentos**. Machado-MG: Prefeitura Municipal de Machado, 1976.

REBELLO, Ricardo Moreira. O Município do Machado até a virada do Milênio. Machado: Gráfica Gilcav, 2006.

RODRIGUES, A.C. **A educação agrícola de nível médio**: o sistema escola-fazenda na gestão da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI (1973-1986). Belo Horizonte, MG: 1999 (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

SANTOS, Vinícius C. Da era fordista ao desemprego estrutural da força de trabalho: mudanças na organização da produção e do trabalho e seus reflexos. In. **Anais do VI Colóquio Internacional Marx e Engels**, seção de comunicações do Grupo Temático 9 - Trabalho e produção no capitalismo contemporâneo, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 6 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO AGRÍCOLA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 2008, Brasília. WERLANG, Canrobert Kumpfer, et al (org.). **Propostas oriundas dos Seminários Regionais do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2008. **Propostas oriundas dos Seminários Regionais do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**.

SILVA, J. G. da; CAMPANHOLA, C.; DEL GROSSI, M. Novo rural brasileiro: uma atualização. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 43., 2005, Ribeirão Preto. **Anais**. Ribeirão Preto: FEARP/USP, PENSA/USP, 2005. Não paginado, CD-ROM.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. **Propostas, conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico**: que interesses articulam ou reforçam. Niterói: UFF/FAE, 1987.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Formação de técnicos em agropecuária**: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação. Rio de Janeiro: UFRRJ, 1995.

_____. **Política Educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90**: Regulação ou emancipação? Tese de Doutorado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro-RJ, 2003.

SOARES, L.E. **Campesinato**: ideologia e política. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SOBRAL, Francisco José. **A Formação do Técnico em Agropecuária no Contexto da Agricultura Familiar do Oeste Catarinense**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade estadual de Campinas. Campinas – SP. 2005.

_____. **Ensino agrotécnico no Brasil: evolução de uma trajetória**. Guarapuava: [s.n], 1998.

SZYMANSKI, Heloisa (org), Almeida, Laurinda R., PRANDINI, Regina Célia A.R.. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TEIXEIRA, A. M. F., SILVA, V. A. Os jovens e os labirintos da Educação Profissional: trilhas incertas num mundo em transição. In: **Anais** da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 31ª reunião anual da ANPED, Caxambu, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.