

**A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA: UMA ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS DOS INSTITUTOS IFRJ- CAMPUS PINHEIRAL E IFF-
CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA**

DAYANE DA SILVA SANTOS ALTOÉ

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY
RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM- UENF
CAMPOS DOS GOYTACAZES
JUNHO/2019**

**A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA: UMA ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS DOS INSTITUTOS IFRJ- CAMPUS PINHEIRAL E IFF- CAMPUS BOM
JESUS DO ITABAPOANA**

DAYANE DA SILVA SANTOS ALTOÉ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Políticas Sociais, na área de concentração Educação, Cultura, Política e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Marcelo Souza
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Alicia Martinez

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
JUNHO/2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

A469 Altoé, Dayane da Silva Santos.

A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA : UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS CAMPUS PINHEIRAL E CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA / Dayane da Silva Santos Altoé. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

249 f. : il.

Inclui bibliografia.

Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2019.

Orientador: Paulo Marcelo de Souza.

Coorientadora: Silvia Alicia Martinez.

1. História Educacional. 2. Política Educacional. 3. Ensino Profissional. 4. Ensino Agrícola. 5. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia . I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA: UMA ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS DOS INSTITUTOS IFRJ- CAMPUS PINHEIRAL E IFF- CAMPUS BOM
JESUS DO ITABAPOANA

DAYANE DA SILVA SANTOS ALTOÉ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro, como requisito final para a obtenção do título de
Doutor em Políticas Sociais, na área de concentração
Educação, Cultura, Política e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Marcelo de Souza
Co-orientadora: Prof^a. Dra. Silvia Alicia Martinez

Aprovada em 27 de junho de 2019

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Paulo Marcelo de Souza (UENF- Orientador- Presidente)

Prof^a. Dra. Silvia Alicia Martinez (UENF- Co-orientador)

Prof^a. Dra. Maria do Socorro Bezerra de Lima (UFF)

Prof^a. Dr^a. Andrea Hentz de Mello (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (UENF)

Prof^a. Dr^a. Renata Maldonado da Silva (UENF)

Dedico este trabalho a todos os professores que fizeram ou fazem parte da minha história por abrirem uma grande janela no meu pequeno universo de conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Dizer obrigada às pessoas que me acompanharam nesses quatro anos é também reconhecer que um trabalho de doutoramento nunca é escrito apenas por duas mãos, por isso agradeço primeiramente ao professor **Paulo Marcelo** por receber minha pesquisa com respeito e curiosidade. Obrigada pela parceria em muitos momentos, por ampliar minhas percepções e por tornar, sempre que possível, mais leve essa jornada. Não esquecerei de que “as coisas sempre irão fluir”.

Devo também meus agradecimentos à professora **Silvia Martínez** que abriu as “portas” da UENF para mim apresentando-me muitas possibilidades. Sua força e coragem são admiráveis e devemos a essas a concretização do Programa de Doutorado em Políticas Sociais.

Agradeço imensamente aos professores **Leandro Garcia** e **Renata Maldonado** por estarem presente nesses quatro anos, acompanhado e orientando meu crescimento.

Muito obrigada à professora **Ana Maria Dantas Soares** que participou da qualificação dessa Tese. Tenho profunda admiração pelos seus anos de trabalho dedicados ao ensino profissional agrícola.

O meu muito obrigada às professoras **Maria do Socorro Bezerra de Lima** e **Andrea Hentz de Mello** por aceitarem participar desse momento final, especialmente a Andrea pelo esforço em se fazer presente.

Reproduzo aqui também os agradecimentos feitos em muitos outros trabalhos do programa ao professor **Marcos Pedlowski**. Obrigada pelas críticas e incentivos dados a essa pesquisa.

Agradeço a todos do PGPS, especialmente às professoras **Denise Terra** e **Paula Mousinho**.

Meus agradecimentos aos servidores do IFRJ *campus* Pinheiral, em especial os professores **Marcelo Souza** e **Júlia Santoro**. Aos servidores do IFF *campus* Bom Jesus do Itabapoana, principalmente à **Ederlinda**, ao **Lanusse**, à **Lilia** e à **Mirian**. Obrigada pela receptividade!

Aos colegas da primeira turma de Doutorado em Políticas Sociais da UENF.

À **Isabela Rangel** e **Carla Cordeiro** “doutora” por lerem meu trabalho e realizarem com rigor mas também afeto as correções ortográficas necessárias.

Aos meus colegas de profissão que acreditam e se dedicam à educação pública. Obrigada Leandra, Érica, Ana, Andreia, Lu, Dani, Ester, Márcia, Renata, Luciene, Tio Lindo e Edu.

À **CAPES** que viabilizou, por meio de recursos financeiros, a realização dessa pesquisa.

À **Dindinha**, minha segunda mãe, e que em todo esse tempo cuidou de mim e do meu lar.

Ao meu amor **André** que me contagia com sua luz e fé. Finalmente, a partir de hoje, poderemos viver dias mais parecidos como aqueles de janeiro de 2013, quando começamos a namorar.

Finalmente, a minha mãe que me ensinou que viver requer muita coragem.

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber...

E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer...

Admirável Gado- Novo Zé Ramalho

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xii
RESUMO	xvii
ABSTRACT	xviii
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. O ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA E AS FACES DO DESENVOLVIMENTO ..	15
2.1 As contribuições do Ensino Agrícola e o desenvolvimento nacional.....	16
2.2 O ensino agrícola como assistência técnica e os novos rumos do desenvolvimento....	28
2.3 O Ensino Profissional Agrícola na perspectiva do Desenvolvimento Rural	36
2.4 O Ensino Profissional Agrícola no contexto estrito do desenvolvimento econômico .	54
2.5 O Ensino Profissional Agrícola diante das limitações do Desenvolvimento Rural	61
3. A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA E SUAS PRIMEIRAS JUSTIFICATIVAS	71
3.1 A redescoberta do desenvolvimento rural brasileiro.	71
3.1.1 As transformações no âmbito do Estado e da Sociedade civil.....	73
3.1.2 As transformações nos processos produtivos: a sustentabilidade ambiental, agroecologia e a agricultura familiar	78
3.2 A educação e o ensino profissional no debate contemporâneo	85
3.2.1 O ensino profissional agrícola entre os anos 90 e 2000: permanências e mudanças no ensino profissional	95
4. A TRAJETÓRIA DAS DISCUSSÕES SOBRE A (RE) SIGNIFICAÇÃO	104
4.1 A constituição do GTEA e a elaboração de uma proposta inicial.....	104
4.2 E no meio do caminho, uma nova institucionalidade	114

4.3 A transformação das instituições de ensino profissional agrícola em IFETs.....	125
4.4 A retomada das discussões: os Seminários Regionais	135
4.5 A consolidação do documento final de (Re) significação do Ensino Agrícola.....	145
4.6 O saldo das discussões	156
5. A (RE) SIGNIFICAÇÃO QUE SE FEZ	162
5.1 Democratização da Educação.....	165
5.2 Currículo	178
5.3 Desenvolvimento Local e Financiamento	197
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235
APÊNDICES	244
Apêndice A.....	244
Apêndice B	247
Apêndice C	248
Apêndice D.....	249

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Mapa divisão regional do estado do Rio de Janeiro.....	08
Imagem 2: <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana.....	09
Imagem 3: <i>Campus</i> Pinheiral.....	10
Imagem 4: Dia de Campo: plantio das mudas em propriedade do Vale do Itabapoana.....	215
Imagem 5: Feira de Produtos Orgânicos de Pinheiral.....	223

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Argumentos e propostas apresentadas pelo Presidente Lula durante a I CONFETEC	120
Quadro 2: Caracterização da Assistência Estudantil do IFRJ.....	173
Quadro 3: Caracterização da Assistência Estudantil do IFF.....	174
Quadro 4: Matriz curso técnico em agropecuária – concomitante com o ensino médio- Habilitação em Agropecuária.....	182
Quadro 5: Matriz curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.....	185
Quadro 6: Curso Técnico em Agropecuária Concomitante ao Ensino Médio.....	189
Quadro 7: Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana realizados em 2013 identificados pela pesquisadora.....	206
Quadro 8: Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana realizados em 2014 identificados pela pesquisadora.....	206
Quadro 9: Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana aprovados em 2015.....	207
Quadro 10: Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana aprovados em 2016.....	208
Quadro 11: Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana aprovados em 2017.....	209

Quadro 12: Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana aprovados em 2018.....	209
Quadro 13: Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Pinheiral aprovados em 2011.....	217
Quadro 14: Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Pinheiral aprovados em 2012.....	217
Quadro 15: Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Pinheiral aprovados em 2013.....	217
Quadro 16: Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Pinheiral aprovados em 2014.....	217
Quadro 17: Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Pinheiral aprovados em 2015.....	217
Quadro 18: Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Pinheiral aprovados em 2016.....	218
Quadro 19: Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Pinheiral aprovados em 2017.....	219
Quadro 20: Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do <i>Campus</i> Pinheiral aprovados em 2018.....	219

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Grupos do Sistema de Reserva de Vagas do processo seletivo do IFF e do IFRJ ano de 2017.....	169
Tabela 2: Lei Orçamentária Anual - Execução Orçamentária da Ação: Assistência ao Educando da Educação Profissional.....	171

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABCAR -Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
AC- Ampla Concorrência
ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD -Banco Interamericano de Desenvolvimento
CA - Centros de Aperfeiçoamento
CAE - Coordenação de Apoio ao Estudante
CAI - Complexo Agroindustrial
CBAR - Comissão Brasileiro-Americana das Populações Rurais
CBE - Conferências Brasileiras de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE - Conselho Federal de Educação
CENAFOR - Centro Nacional Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CREAI - Crédito Agrícola e Industrial do Banco do Brasil
COAGRI - Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
CONCEFET - Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação
CONDETUF - Conselho Nacional dos Diretores de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

CONEAF - Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais
CONFECT - Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONTAP II - Convênio Técnico da Aliança para o Progresso
CUT - Central Única dos Trabalhadores
CTAIBB - Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges
CTs - Centros de Treinamento
CVT- Centro Vocacional Tecnológico em Agroecologia
DEA - Diretoria de Ensino Agrícola
DEPT - Diretoria de Formulação de Educação Profissional e Tecnológica
EAFs - Escolas Agrotécnicas Federais
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ETA - Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano
ETFs - Escolas Técnicas Federais
EV - Escolas Técnicas (e Agrotécnicas) Vinculadas às Universidades Federais
FIDA - Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola
FONAPRACE -Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudanti
GTEA - Grupo de Trabalho do Ensino Agrícola
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IIAA - Institute of Inter-Amecian Affairs
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFF – Instituto Federal Fluminense
IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro
LPP - Laboratório de Prática e Produção
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOEA - Lei orgânica do Ensino Agrícola
MAIC - Ministério da Agricultura Indústria e Comércio
MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MES - Ministério da Educação e Saúde

MESA - Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais

NEAA- Núcleo de Estudos e Atuação em Agroecologia

NEDDATE - Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura

PAO - Programa Agrícola Orientado

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNDs - Planos Nacionais de Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC- Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

SEMTEC/MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Ministério da Educação

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINASEF - Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal Média Tecnológica

SNA - Sociedade Nacional de Agricultura

SRV- Sistema de Reserva de Vagas

UEP - Unidades de Ensino e Produção

UNEDs - Unidades de Ensino Descentralizadas

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UT - Universidades Tecnológicas

UTF - Universidade Tecnológica Federal

RESUMO

Esta Tese visa contribuir com os estudos que se ocupam das características da formação profissional agrícola de nível médio, bem como das instituições escolares mais conhecidas como Colégios Agrícolas ou Escolas Agrotécnicas. Pretende também averiguar como o processo de mudanças recentes definido como (Re) significação do ensino agrícola tem impactado os cursos técnicos em agropecuária e as duas instituições de ensino federais localizadas no estado do Rio de Janeiro: o *campus* do Instituto Federal Fluminense Bom Jesus do Itabapoana situado no noroeste do estado e o *campus* do Instituto Federal do Rio de Janeiro Pinheiral estabelecido no Sul fluminense. No ano de 2007, essas escolas que ainda eram Colégios Agrícolas vinculados à Universidade Federal Fluminense, assim como todas as outras instituições federais do país dedicadas ao ensino, foram convidadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) a rediscutir seus modelos de formação considerando não somente a perspectiva integrada de educação como as transformações sociais e produtivas nas áreas rurais. Concomitante ao início desses debates, o governo anunciou a criação de uma nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), expressão maior das políticas recentes voltadas à educação profissional brasileira. A partir desse momento, as instituições federais deveriam compor os *campi* dos Institutos presentes em todo o país. Nesse contexto, o movimento da SETEC com intuito de alterar as características da formação profissional agrícola se transformou em uma das bases da “nova” política de educação profissional. A (Re) significação do Ensino Agrícola como a iniciativa da Secretaria passou a ser chamada se colocou, a partir de então, como um processo de re-adequação no qual, sem abandonar a identidade originária, as escolas de formação profissional agrícola teriam sua atuação diferenciada de modo a compor o universo dos IFETs. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa que envolveu a análise de documentos institucionais bem como a realização de entrevistas individuais chegou-se, por meio deste estudo, a conclusão de que o artifício criador (por prefixação) do neologismo (re) significação, guarda em si um duplo sentido: preservar o que está constituído e, ao mesmo tempo, dimensionar algo novo, porém, no caso das instituições pesquisadas, o novo (a institucionalidade vinda com os Institutos) superou quase por completo o que estava constituído (a identidade originária das instituições).

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Educação Profissional, Educação Profissional Agrícola.

ABSTRACT

His thesis aims to contribute to the studies that deal with the characteristics of the medium-level agricultural vocational training, as well as the most well-known school institutions such as Agricultural Colleges or Agrotécnicas Schools. This research intends to investigate how the process of recent changes defined as (re) significance of agricultural education has impacted agricultural technical courses and the two federal educational institutions located in the state of Rio de Janeiro: the campus of the Fluminense Federal Institute of Jesus of Itabapoana located in the northwest of the state and the campus of the Federal Institute of Rio de Janeiro Pinheiral established in the South of Rio de Janeiro. In 2007, these schools, which were still Agricultural Colleges linked to the Federal Fluminense University, as well as all other federal institutions dedicated to agricultural education, were invited by the Secretariat of Professional and Technological Education (SETEC) to re-discuss their training models considering not only the integrated perspective of education as the social and productive transformations in rural areas. Concomitant to the beginning of these debates, the government announced the creation of a new institutionality: the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFETs), a major expression of recent policies aimed at Brazilian professional education. From that moment on, federal institutions should become the campus of the Institutes present throughout the country. In this context, the SETEC movement to change the characteristics of agricultural vocational training becomes one of the bases of the "new" vocational education policy. The Re-signification of Agricultural Teaching as the Secretariat's initiative came to be called if it became, from then on, a process of re-adaptation in which, without abandoning the original identity, the vocational training schools would have their work differentiated in order to compose the universe of IFETs. From a qualitative methodological approach that involved the analysis of institutional documents as well as individual interviews, the conclusions made through this study demonstrate that the creative artifice (by prefixation) of the neologism (re) signification, contained in itself a double in order to preserve what is constituted and at the same time to dimension something new, but in the case of the researched institutions, the new one (the institutionality with the Institutes) has almost completely overcome what was constituted (the original identity of the institutions).

Keywords: Educational Policies, Professional Education, Agricultural Professional Education.

1. INTRODUÇÃO

Exatamente em 2019, ano de conclusão desta Tese, foram completados dez anos de finalização das discussões que resultaram no documento final: (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Sua elaboração mobilizou entre os anos de 2007-2009 todas as instituições federais responsáveis pela formação técnica agrícola que, na época, dividiam-se entre: Escolas Agrotécnicas Federais, os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) e os Colégios Técnicos Vinculados às Universidades Federais.

Desde 2009, mesmo ano da publicação do documento de (re) significação, a maioria dessas instituições que se ocupavam quase que exclusivamente da formação de técnicos em agropecuária, profissionais dedicados à difusão de tecnologias ligadas à produtividade do setor agropecuário, passaram a vivenciar mais intensamente um conjunto de mudanças, capaz de alterar suas dinâmicas e características da formação oferecida. Apesar disso, a (re) significação do ensino agrícola é um assunto pouco explorado pelos estudos acadêmicos. Em 2015, durante a fase embrionária da pesquisa, na qual se realizou o levantamento bibliográfico sobre estudos relacionados ao tema estudado, apenas uma produção acadêmica fora identificada. Tratava-se do estudo realizado por André Elias Fidelis Feitosa concluído, em 2012, com o título: Os (Re) arranjos do Ensino Técnico Agrícola no Brasil¹.

Diante da escassa divulgação do tema, como então teria surgido o interesse para o desenvolvimento desta Tese? Quais seriam as afinidades entre a pesquisadora e as transformações enfrentadas pelas instituições de ensino profissional agrícola? Esses são

¹ Essa pesquisa que buscou compreender as mudanças do ensino técnico agrícola associadas às demandas no modo de produção capitalista teve um dos seus capítulos dedicado às discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola da Rede Federal.

questionamentos pertinentes, pois suas respostas possibilitam o entendimento “do lugar” de onde fala a autora deste texto.

De modo não planejado, no ano de 2019, ao mesmo tempo que se fez uma década da publicação do documento final de (Re) significação, a autora deste trabalho finaliza uma trajetória de também um decenário de estudos voltado à formação profissional agrícola de nível médio, especialmente ao curso técnico em agropecuária. O início desse caminho ocorreu em 2009, com a integração ao grupo de pesquisa que estudava a história das instituições escolares do Norte Fluminense coordenado pela Doutora Silvia Alicia Martínez, professora associada do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

A formação em História, o interesse pela temática da política educacional, as leituras realizadas e as discussões travadas nas reuniões do grupo resultaram em aprovação para o curso de Mestrado nesse Programa, após apresentar o projeto que tinha como intento principal identificar os motivos que explicariam a recente retração do número de matrículas do curso técnico em agropecuária, oferecido pela Escola Técnica Estadual Agrícola Antonio Sarlo (ETEAAS). Essa instituição criada entre os anos de 1955-56, no município de Campos dos Goytacazes, desfrutou por décadas de uma posição singular ao contribuir com a aprimoramento da produtividade agropecuária, na região, por meio da formação técnica nessa área.

Apesar de sua relevância no cenário da educação profissional local e regional, nos anos 2000, a ETEAAS e também o curso técnico em agropecuária passaram a conviver com a iminência de extinção de suas atividades não somente pela ausência de recursos financeiros e materiais, mas principalmente pelas transformações econômicas ocorridas no município campista evidenciadas pela crise do seu setor sucroalcooleiro e o destaque nacional da sua produção petrolífera.

Constatadas as dificuldades enfrentadas pela ETEAAS, ainda durante a escrita da dissertação de mestrado, pareceu ser fundamental conhecer as realidades de outras instituições de ensino profissional agrícola do país. Com esse intuito surgiu o primeiro contato com o documento de (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, encontrado sem destaque entre as publicações disponíveis na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC). Embora naquele momento, a intenção inicial de entender as experiências de outras escolas não tenha se concretizado, nem tampouco tivesse condições de empreender uma análise mais elaborada sobre o registro do Ministério, não seria possível excluir do estudo o que, na época, fora entendido como uma importante iniciativa uma vez

que o documento de (Re)significação dava visibilidade às especificidades que cercam a formação profissional agrícola e às transformações do desenvolvimento rural brasileiro que poderiam impactá-la diretamente.

À primeira vista, as discussões empreendidas nesse registro pretendiam colaborar para a materialização de alterações positivas que pudessem garantir não só as especificidades das instituições de ensino profissional agrícola como proporcionar a formação de profissionais preparados técnica e politicamente para atender as demandas contemporâneas da sociedade e do desenvolvimento rural brasileiro. Essas reflexões feitas ainda em 2012, ano de conclusão do curso de mestrado, foram aprimoradas e convertidas em um projeto de pesquisa aprovado pelo Programa de Doutorado em Políticas Sociais da UENF em 2015.

A partir desse momento, os esforços foram voltados para a realização de uma investigação, que além de ampliar os conhecimentos que envolvem as características das instituições de formação profissional agrícola de nível médio, pudesse também contribuir para a análise das implicações, nessas escolas, das mudanças que o processo de (re) significação anunciava.

Mas afinal, em que consiste a (re) significação do ensino agrícola e, conseqüentemente, a iniciativa de pesquisa que aqui se apresenta?

Feitosa (2012) qualificou em seu trabalho a (re) significação do ensino agrícola como um anseio coletivo das instituições de ensino federais a partir dos desafios recentes colocados à formação profissional agrícola. O conjunto de textos que compõe o documento final (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, publicado em 2009, permite dizer que o início desse movimento tem como marco o ano de 2007, quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) criou o Grupo de Trabalho do Ensino Agrícola (GTEA).

O GTEA foi formado por cinco docentes da rede que atuavam também como pesquisadores, gestores e membros dos conselhos representativos das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. O Grupo teve como intento primeiro a elaboração de um documento que incitasse, no interior das instituições de ensino profissional agrícola, os debates quanto a uma nova proposta de organização curricular que considerasse os princípios da formação técnica integrada ao ensino médio e a diversidade social e produtiva presentes nos espaços rurais. Conforme Feitosa (2012) esse novo currículo harmonizava-se com duas circunstâncias: o estímulo da SETEC em disseminar os cursos técnicos integrados ao ensino médio conforme estabelecido no Decreto nº 5.154/04 e o

processo de re-estruturação social e produtiva pelos quais os espaços rurais passavam nas últimas décadas.

Essa etapa inicial resultou no texto *Contribuição à construção de políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/ SETEC* (2007) que apresentou como justificativa para a iniciativa da SETEC a seguinte situação:

Verifica-se que o conceito de formação agrícola utilizado durante muitos anos vem perdendo substância. Se até pouco tempo se pensava que essa nada mais era do que a transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos tecnológicos, destinada à difusão de tecnologias, especialmente para uma agricultura com alta entrada de insumos externos, hoje em dia, observa-se a necessidade cada vez maior dessa ser vista em outra dimensão, ou seja, associada a uma nova cultura do trabalho e da produção com preservação da natureza (Brasil, 2007a, p. 5).

Diante dessa situação, a orientação da SETEC era que as possibilidades de mudanças fossem discutidas entre aqueles que “fazem o ensino agrícola”, de modo que pudessem traçadas alternativas para o aperfeiçoamento dessa modalidade de ensino a nível nacional. Assim, segundo Feitosa (2012) forjando um ambiente democrático de discussões, o texto elaborado pelo GTEA fora enviado a todas instituições de ensino profissional agrícola pertencentes à Rede Federal que deveriam, além de cooperar com a elaboração de propostas, elencar dois representantes os quais, durante o ano de 2008, participariam dos debates regionais e da discussão nacional que aconteceria em Brasília.

Os encontros que ocorreram nas cinco regiões do país ampliaram as perspectivas de mudanças. Várias propostas além das ligadas às alterações curriculares foram suscitadas. Algumas refletiam os pleitos ligados às peculiaridades regionais, incluindo estratégias que articulassem a formação profissional agrícola ao desenvolvimento local, fosse esse relacionado ao agronegócio ou a produção familiar. Já outras, referiam-se re-adequação da metodologia Escola- Fazenda implementada nas instituições de ensino desde a década de 1960².

As questões e proposições levantadas durante os seminários regionais e registradas em Relatórios Síntese indicam que havia entre os representantes institucionais posicionamentos diversos quanto às formas de entendimento e os anseios que envolviam as possibilidades de mudanças. Tal heterogeneidade, porém, não comprometeu o entendimento de que aqueles

²O sistema Escola - Fazenda consistia em: (...) proporcionar condições para a efetividade do processo de ensino/ produção, bem como patrocinar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem (Sobral, 2005, p. 29).

eram espaços de discussões voltados quase que essencialmente às particularidades do ensino agrícola.

Ainda no ano de 2008, não somente as instituições federais de ensino profissional agrícola, mas também todas as outras que compunham a rede, seriam surpreendidas por uma importante mudança. O governo federal, em consonância com o processo de reorientação das políticas nacionais para a educação profissional, oficializou a criação de uma nova institucionalidade: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Apesar dos receios e oposições manifestados, à época, pelo Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) e Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), a transformação das instituições de ensino proposta pelo governo se materializou em quase todas as instituições de ensino profissional agrícola da rede.

Na prática, isso significava que concomitante à iniciativa da SETEC em promover modificações no ensino agrícola, intensificava-se o processo de implementação de uma nova “natureza” institucional. Dito de outra maneira, esses acontecimentos sinalizavam um duplo movimento de transformações a serem enfrentadas pelas escolas de ensino profissional agrícola, um de cunho geral ligado à transformação em IFETs e outro demandado pelas alterações do perfil do profissional técnico agrícola. Nesse contexto, seria apenas inevitável que as discussões sobre as mudanças no modelo da formação agrícola fossem afetadas pela magnitude que a criação dos Institutos Federais representava na re-engenharia da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. E de fato foram.

Em 2008, a (Re) significação do Ensino Agrícola, mote que nomeou o documento final do MEC, fora apresentada pelo então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica como um dos eixos norteadores do trabalho da SETEC/ MEC divulgados no documento: “SETEC/ MEC: Bases para uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica”. Nesse registro, a (re) significação se coloca como um processo de re-adequação orientado pela SETEC no qual, sem abandonar a identidade originária, as escolas de formação profissional agrícola teriam sua atuação diferenciada de modo a compor o universo dos IFETs e situar-se como referência de instituições de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento das regiões onde se localizam (Pacheco, 2008).

Nessa perspectiva, a incorporação da (re) significação do ensino agrícola ao processo de reorientação das políticas nacionais para a educação profissional pôde ser, com uma leitura mais atenta, identificada nas propostas aprovadas no Seminário Nacional de (Re) significação Ensino Profissional Agrícola. Naquela ocasião, os representantes institucionais receberam,

previamente, um Documento Referência, elaborado pela SETEC no qual constavam além das diretrizes traçadas durante os seminários regionais outras que se adequavam ao ensino profissional com um todo. As proposições apresentadas nesse registro somaram 152 das quais 145 foram aprovadas por pelo menos 1/3 dos representantes institucionais presentes na culminância de Brasília. Vale ressaltar que entre as propostas acatadas predominaram as que não eram vinculadas às especificidades da formação profissional agrícola, mas ao processo reorientação das políticas de educação profissional.

Diante da configuração das propostas, não caberia manter a mesma forma de apresentação. Por conseguinte, na última etapa de discussões, as diretrizes apresentadas deixaram de ter um ordenamento regional e passaram a dispor, tanto no Documento de Referência como também no Documento Final, separadamente três Eixos Temáticos: I Democratização do Ensino; II Currículo e III Desenvolvimento Local e Financiamento. A opção de harmonização das propostas, que prevalecera no documento final, não se mostrou isenta, pois não somente foi dado um contorno homogêneo às demandas colocadas pelos representantes institucionais nos encontros regionais, como visavam conjugar às iniciativas definidoras da identidade dos IFETs.

Observar as mudanças ocorridas durante a elaboração das propostas de (re) significação do ensino agrícola foi fundamental para reavaliar as reflexões elaboradas ainda nos primeiros contatos com essa documentação. Se naqueles momentos, pensava-se a (re) significação do ensino agrícola como um conjunto de ações planejadas pelas instituições federais de ensino, juntamente com a SETEC, a fim de promover mudanças relacionadas às particularidades da formação agrícola, no decurso da pesquisa, mostrou-se indispensável “afastar a lupa” e compreendê-la não como uma iniciativa isolada, intrínseca a essas instituições, mas como parte integrante de um processo amplo de reorganização política que envolveu vários itens, sendo o de maior expressão a criação dos IFETs.

A ampliação do olhar sobre suas intencionalidades resultou na questão fundamental desta pesquisa: como o processo de mudanças definido como (re) significação do ensino agrícola tem impactado as características da formação profissional e as instituições de ensino?

Para respondê-la foram traçados os seguintes objetivos:

- 1- Elucidar os fatores que, ao longo do século XX, moldaram as características do ensino profissional agrícola;

- 2- Analisar os acontecimentos que mais recentemente passaram a influenciar as mudanças das formações técnicas de nível médio na área agrícola;
- 3- Explicar as circunstâncias constitutivas do processo de (re) significação do ensino agrícola;
- 4- Averiguar quais os aspectos da formação profissional e das instituições pesquisadas são reveladores dos efeitos da (re) significação do ensino agrícola.

A metodologia da pesquisa

Com intuito de alcançar os propósitos supracitados serão apresentados os caminhos metodológicos trilhados durante o processo de elaboração desta pesquisa.

Cabe inicialmente dizer, que esta iniciativa de pesquisa não foi desenvolvida em qualquer tempo ou em qualquer cenário. Embora tenha-se objetivado realizar um histórico sobre a constituição, durante o século XX, das características do ensino profissional agrícola, as descobertas anunciadas neste estudo estiveram ancoradas quase que essencialmente em circunstâncias e fontes de pesquisa elaboradas a partir do documento final de (Re) significação do Ensino Agrícola.

Quanto ao cenário, como *lócus* de observação empírica foram escolhidas duas instituições federais situadas no estado do Rio de Janeiro: o *Campus* – Pinheiral, localizado no município de Pinheiral no médio Vale do Rio Paraíba do Sul e pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e o *Campus* Bom Jesus do Itabapoana instalado no Noroeste do estado e vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)³.

³ Além dessas escolas, encontra-se localizado no Rio de Janeiro o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) pertencente à Rede Federal e que também oferta cursos voltados à formação profissional agrícola, apesar disso no documento de (re) significação essa instituição não consta listada entre as instituições do estado que participaram dos seminários regional e nacional.

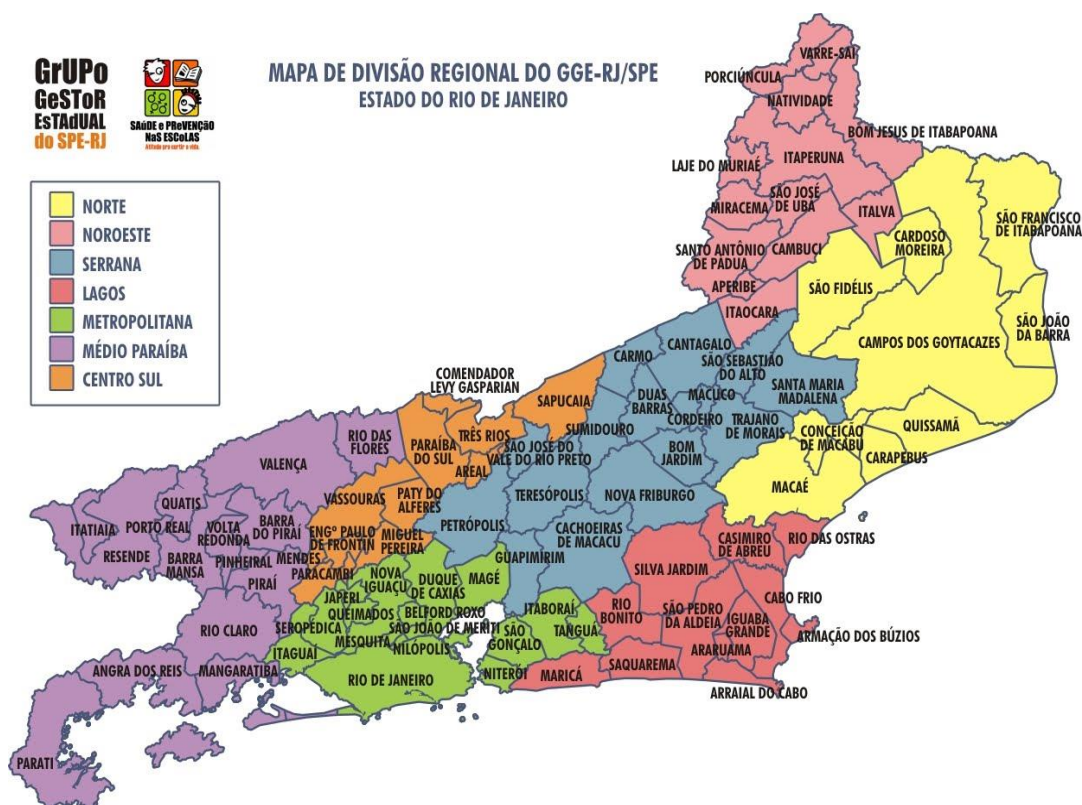


Imagem 1 - Mapa divisão regional do estado do Rio de Janeiro

Fonte da imagem: *Site mapasblog*. (2019).

O olhar direcionado ao Rio de Janeiro teve como intento ampliar o conhecimento sobre as realidades de outras instituições presentes nesse estado, uma vez que já havia sido desenvolvido por esta pesquisadora um estudo de caso sobre a experiência da ETEAAS localizada no interior fluminense.

Convém neste momento ressaltar que as instituições selecionadas apresentam algumas semelhanças. A primeira se deve ao fato de durante as suas trajetórias terem se ocupado da formação de nível médio de técnicos em Agropecuária⁴. A segunda reside na condição pretérita de ambas instituições. Entre os anos de 1968- 2008, o *campus* Pinheiral era conhecido como Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP) e entre 1974-2008, no município de Bom Jesus do Itabapoana, localizava-se o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges (CTAIBB) que após a criação dos Institutos Federais tornou-se IFF *campus* Bom Jesus do Itabapoana. Enquanto Colégios Agrícolas, ambos se caracterizavam dentro da Rede Federal como instituições vinculadas à Universidade Federal Fluminense.

⁴ Embora haja no Brasil variações entre os cursos ofertados na Rede Federal, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, editado em 2012, define como características do técnico em agropecuária como aquele que “Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa” (Brasil, 2012. p. 132).

Segundo Azeredo e Carvalho (2010) apesar dessas instituições vinculadas serem respeitadas e reconhecidas, principalmente pelo elevado nível dos seus docentes que formavam os quadros da Universidade, enfrentavam uma série de dificuldades financeiras, infra- estruturais, além de carências materiais para o desenvolvimento das atividades do próprio ensino ou administrativas. Essas adversidades, entre outros aspectos, foram lembradas em vários momentos da pesquisa como motivadoras para o processo de transformação desses Colégios em *campi* do IFF e IFRJ.

A partir dessa transição, as instituições investigadas passaram a ofertar novos cursos de nível médio, superior e também de pós-graduação, alguns desses ligados à formação na área agrícola, mas outros não, como informática e meio ambiente. Perante essa diversidade, esta investigação se ateve ao curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio por entender que os indicativos de mudanças possuem maiores implicações para a formação tradicionalmente oferecida.



Imagem 2 - *Campus Bom Jesus do Itabapoana*

Fonte da imagem: *Site do IFF.*



Imagem 3: *Campus Pinheiral*

Fonte da Imagem: *Site do IFRJ*.

Cabe nessa seção também detalhar as características da pesquisa. Inicialmente, buscou-se realizar um histórico sobre as circunstâncias que moldaram as particularidades do ensino profissional agrícola, desde a sua gênese, no início do século XX, até o final da década de 1980. A finalidade principal dessa narrativa foi, portanto, apresentar como o objeto desse estudo, ou seja, a formação profissional agrícola se adequou, ao longo do tempo, às demandas do modo de produção capitalista às políticas educacionais e aos ideais de desenvolvimento. Para tanto, fora essencial recorrer aos estudos acadêmicos considerados relevantes.

Além disso, este estudo realizou um panorama sobre as mudanças empreendidas, a partir da década de 1990, relacionadas às políticas de educação profissional e às formas de entendimento sobre desenvolvimento rural brasileiro. Essas transformações tratadas em estudos acadêmicos possuem um alto grau de relação com as justificativas utilizadas no início dos debates sobre a (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto à forma de abordagem, a pesquisa pode ser tipificada como qualitativa, esta escolha se justifica pelo fato de algumas de suas características estarem em conformidade com as finalidades deste estudo, a saber:

1- (...) Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. 2- (...) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. (...) Tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. 3- (...) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48-51).

Neste mesmo sentido, Alves (1991, p. 57) afirma que:

A maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento. (...) essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição ou comunidade. Daí serem as pesquisas, em sua maioria, classificadas como exploratórias ou descritivas.

Ao se apropriar das especificidades da pesquisa qualitativa, este estudo buscou também a compreensão das peculiaridades que marcaram o processo de discussões sobre (re) significação do ensino agrícola. Com este intuito, optou-se pela utilização de uma das técnicas da pesquisa qualitativa: a análise documental. De tal modo, foram elencadas como fundamentais as produções no âmbito do Ministério da Educação e da SETEC relacionadas tanto às discussões sobre o ensino profissional agrícola quanto a construção de uma nova institucionalidade criada com os IFETs. A leitura criteriosa desses documentos ensejou a identificação dos fatores condicionantes e das variações ocorridas entre as propostas iniciais de mudanças e aquelas consolidadas no documento final.

De modo complementar a apreciação dos documentos, foram também mobilizadas outras fontes de análise produzidas a partir de outra técnica da pesquisa qualitativa: a entrevista qualitativa⁵. Especificamente, a análise do documento final de (Re)significação permitiu conhecer os “personagens” que organizaram as discussões, além dos quatro representantes institucionais (dois do ainda CANP e dois do antigo CTAIBB). A partir dessas constatações, foi estabelecido, no ano de 2016, um primeiro contato via *email* com a Direção Geral de cada instituição que autorizou a realização da pesquisa e informou o contato dos representantes institucionais participantes dos seminários regional e nacional⁶. Todos

⁵ De acordo com Alves (1991, p. 60) “as entrevistas qualitativas são geralmente pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa que a uma entrevista formal”. Esta particularidade não impede a elaboração de roteiros para a condução das entrevistas. Esses encontram-se disponíveis no apêndice A.

⁶ Nesse momento foi entregue uma Carta de Apresentação e Autorização para desenvolvimento da pesquisa disposta no apêndice B.

aceitaram colaborar com a pesquisa, até mesmo um dos docentes do CTAIBB que já estava aposentado⁷.

A princípio, não havia a intenção de contatar qualquer organizador das discussões sobre a (re) significação já que, enquanto servidores da rede federal, atuavam em diferentes unidades da federação. No entanto, teve-se a oportunidade de estar com dois desses. O primeiro foi um dos coordenadores do seminário nacional e em 2016, após encerrar seu mandato como Reitor do Instituto Federal Fluminense, disponibilizou-se a contribuir com esta pesquisa. O segundo, foi integrante do GTEA e coordenador do seminário nacional, exerceu também o cargo de Reitor no Instituto Federal Catarinense. Oportunamente, em 2016, mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro para assumir a Pró- Reitoria de Extensão do IFRJ. Assim, por intermédio do diretor de Pesquisa e Extensão do *campus* – Pinheiral foi contatado e aceitou prontamente participar deste estudo.

As opiniões expressas nas seis entrevistas contribuíram para o entendimento sobre quais as principais motivações e intencionalidades dos debates, além de serem esclarecedoras quanto às diferentes expectativas criadas em torno do processo de (re) significação do ensino agrícola.

Ainda na etapa de coleta de dados, foram consultados documentos institucionais como: Planos de Desenvolvimento Institucional; editais de ingresso aos cursos técnicos; editais referentes às políticas de assistência estudantil; Projetos Pedagógico dos Cursos técnicos em Agropecuária e propostas de projetos de extensão que envolvem professores e/ alunos dos cursos pesquisados.

Além das fontes escritas, entre julho de 2016 e julho de 2017, foram convidados, via *e-mail*, para a realização de entrevistas professores que lecionam disciplinas técnicas e coordenam de projetos de extensão que envolvem alunos dos cursos. Foram também entrevistadas três pessoas da comunidade que possuíam ligação com os cursos técnicos em agropecuária, e consequentemente com os Institutos, por participarem dos projetos de extensão. O contato com essas pessoas se deu, no caso do *campus* Pinheiral, por meio de uma das docentes da instituição que apresentou a pesquisadora a dois desses participantes. Em Bom Jesus do Itabapoana, a aproximação com um dos integrantes do projeto de extensão aconteceu por meio de um convite feito por um coordenador de um dos projetos para colaborar com uma das suas atividades.

As informações resultantes das análises dos documentos institucionais e as diferentes representações apreciadas por meio dos depoimentos dos treze entrevistados- três

⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fora assinado por todos entrevistados, estando disponibilizado no apêndice C.

participantes dos projetos de extensão; cinco docentes e, ao mesmo tempo, coordenadores de projetos de extensão do *campus* Pinheiral; quadro professores e também coordenadores dos projetos de extensão do *campus* Bom Jesus do Itabapoana e, finalmente, uma assistente administrativa que coordena projetos de extensão nesse último *campus*- foram fundamentais para a compreensão dos aspectos da formação profissional e das instituições pesquisadas indicadores dos efeitos do processo de (re) significação do ensino agrícola.

Por fim, a fusão entre os objetivos traçados e as escolhas metodológicas realizadas resultaram na estruturação dos seguintes capítulos:

O capítulo primeiro intitulado *O Ensino Profissional Agrícola e as faces do desenvolvimento* tem como propósito oportunizar o entendimento das características do ensino profissional agrícola enquanto corolárias dos condicionantes políticos, econômicos e, notadamente, dos ideais de desenvolvimento. Assim, optou-se por uma estratégia típica dos estudos históricos: olhar do momento presente, observando o passado e o que se tem como legado. Contudo, essa escolha não exigiu uma digressão tão longínqua, uma vez que o ensino profissional agrícola regular só foi estabelecido, no Brasil, a partir do século XX.

O segundo capítulo que possui como título *A (Re) significação do Ensino Agrícola e suas primeiras justificativas* revisita os acontecimentos que justificaram as primeiras mobilizações em torno da (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Feito isso, foi possível perceber que as circunstâncias interlocutoras desse processo estavam ancoradas quase que essencialmente no questionamento de uma lógica estritamente produtivista tanto no entendimento sobre as dinâmicas dos espaços rurais quanto na formulação de políticas educacionais direcionadas ao ensino profissional.

O terceiro capítulo nomeado *A trajetória das discussões sobre a (Re) significação* trata das características do processo discussões que culminaram na elaboração de 145 propostas apresentadas no documento final: (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, tomou-se como principal referência de análise o constructo teórico de Le Goff (1990) que possibilitou a compreensão deste documento como Monumento, ou seja, como algo não inócuo, e sim produto das relações de força que no momento de sua elaboração eram prevaletentes. A partir disso, foram explicadas as motivações, situações interlocutoras, posicionamentos privilegiados e as expectativas daqueles que participaram de sua elaboração, em especial, dos representantes das instituições federais localizadas no Rio de Janeiro.

O último capítulo, *A (Re) significação que se fez*, apresenta, sobretudo, os resultados do trabalho de campo. De tal modo, foram abordados aspectos do processo de (re)

significação ligados às propostas apresentadas no documento final e dispostas no Eixos: Democratização da Educação; Currículo e Desenvolvimento Local e Financiamento. A partir das análises dos documentos institucionais e da realização de entrevistas foi possível compreender os efeitos reveladores desse processo, ressaltando nessas consequências as condutas vinculadas às especificidades da formação profissional agrícola e às que buscavam a consolidação da nova identidade institucional.

2. O ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA E AS FACES DO DESENVOLVIMENTO

Os conhecimentos produzidos sobre as transformações ocorridas no ensino profissional agrícola encontram-se, geralmente, ancorados na apreciação de duas dimensões específicas: **a econômica**, na qual está refletida as mudanças sucedidas nos espaços de produção agrícola, e **a política**, manifestada, constantemente, nas alterações normativas estabelecidas por Leis ou Decretos. Inegavelmente, esses condicionantes se mantêm como essenciais para o entendimento das características da modalidade de ensino abordada nesta pesquisa, todavia, ao reconstruir sua trajetória e observar as particularidades que atualmente moldam o ensino profissional agrícola foi possível identificar em estudos anteriores limitações explicativas que somente podem ser superadas pela agregação de outra perspectiva que, neste caso, deve ser apreciada pela compreensão da noção de desenvolvimento em suas diferentes nuances. Isto implica afirmar que a educação em todos os seus níveis e modalidades se constituiu e é constituinte de um projeto de sociedade. Assim sendo, a gênese do ensino profissional agrícola, suas mudanças e particularidades mais recentes não podem ser tomadas como acontecimentos isolados, ao contrário, estão imersas em uma complexidade histórica.

Dada essa constatação, a proposta principal deste capítulo é oportunizar o entendimento das características do ensino profissional agrícola enquanto corolárias dos vínculos estabelecidos, ao longo dos anos, entre esta modalidade de ensino e as circunstâncias políticas, econômicas e, especialmente, com os ideais de desenvolvimento. Para tanto, utilizar-se-á uma estratégia típica dos estudos históricos: olhar do momento presente, observando o passado e o que se tem como legado. Esse recurso torna-se indispensável à compreensão das intencionalidades que envolveram e envolvem a formação profissional agrícola, além de evitar simplificações grosseiras ou considerações distorcidas. Contudo, o

retorno ao passado que aqui se propõe, não exige uma digressão tão longínqua, uma vez que o ensino profissional agrícola regular só foi estabelecido, no Brasil, a partir do século XX.

2.1 As contribuições do Ensino Agrícola e o desenvolvimento nacional

Dos anos iniciais da República até a década de 1930, o Brasil se manteve predominantemente agrícola e rural. De acordo com os dados do Censo de 1920 quase 70% da população se dedicava às atividades agrícolas e residia em áreas rurais. Nesse momento, como é sabido, o café ocupava o primeiro lugar entre as atividades agroexportadoras. De tal modo, a cultura cafeeira se tornou eixo da economia brasileira e anos depois, por meio da acumulação de capital, a base inicial da industrialização e urbanização do país. Apesar da importância desse cultivo, a economia do Brasil Republicano foi considerada atrasada e em crise. Tal condição, de acordo com Mendonça (1997), seria consequência da dinâmica de crescimento das economias capitalistas estabelecida com a Segunda Revolução Industrial ocorrida por volta de 1870.

No Brasil, as transformações exigidas por essa nova fase da expansão capitalista influenciaram acontecimentos importantes como a abolição da escravidão e finalmente a implantação da República como regime político. Apesar desses serem marcos formais de um processo de modificações estruturais pelo qual passou a economia e a sociedade brasileira, pode-se dizer que ainda eram predominantes no país as atividades agrícolas e exclusivamente rural o modo de viver dos brasileiros. Segundo Downes, *apud* Mendonça (1997, p. 22):

Ainda no alvorecer dos anos de 1920, 75% da população economicamente ativa do Brasil continuariam alocados na atividade agrícola, contra apenas 13% na indústria. Quanto à concentração fundiária, basta observar que do conjunto de seiscentas mil propriedades então registradas, quase metade compunha-se de unidades produtivas com menos de 41 ha, ao passo que, em outro extremo, quatrocentas e sessenta e uma delas possuíam área superior a 25.000 há respondendo, sozinhas, por 1/7 do total das terras em uso no país.

Tais características acomodavam a posição do Brasil no sistema econômico mundial como país agroexportador, ou seja, de vocação eminentemente agrícola. Paradoxalmente, o consenso sobre essa mesma vocação foi o condutor para as mudanças desejadas no desenvolvimento das atividades agrícolas. Mendonça (1997) aponta para o fato de que embora o regime republicano defendesse os interesses agrários, a classe que os representava apresentou “fissuras tão prematuras quanto irreversíveis traduzidas no aumento das tensões” (Mendonça, 1997, p. 38). Isso porque ao longo da Primeira República ocorreram sucessivas

perdas no mercado internacional para maioria dos produtos da agroexportação brasileira, com exceção do café. Esse fato teria causado um desequilíbrio interno entre os grupos agrários.

Nesse cenário, a afirmação da vocação agrícola do Brasil se faria acompanhar por uma competição intra-oligárquica e por uma reação ruralista que apesar de defender ferrenhamente tal essência ensejava mudanças no desenvolvimento das atividades agrícolas que seriam capazes de superar o cenário de crise /atraso ocasionado por fatores como a abolição, o latifúndio, a monocultura e a urbanização/ industrialização. Segundo Mendonça (1997), a reação ruralista também denominada Movimento Ruralista teve como lideranças as frações dominadas da classe agrária, ou seja, aquelas vinculadas aos complexos econômicos regionais menos dinâmicos que o cafeeiro, embora também constituídos por grandes proprietários de terra.

Nesse sentido, a defesa da tendência eminentemente agrícola do país ocultava interesses diferenciados da classe agrária brasileira que se dividia de acordo com Mendonça (1997) entre dominante e as frações dominadas. Todavia, seus anseios transcenderam a dimensão ideológica ao serem consolidados em movimentos políticos organizados que conseguiram, por meio de entidades patronais agrárias (instituições agrícolas originárias da sociedade civil), formalizar suas demandas junto aos aparelhos do Estado. Entre as entidades patronais que surgiram nesse período merece especial atenção a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA)⁸. Em sua minuciosa pesquisa, Mendonça (1997) define que a criação formal da SNA ocorreu em 1897, inspirada na instituição homônima francesa de considerável prestígio⁹.

Uma das finalidades da SNA era possibilitar o auxílio aos “lavradores e amigos da agricultura” a fim de direcioná-los quanto à solução de seus problemas. Além disso, entre objetivos da agremiação estavam:

(...) o fomento à criação de novas associações rurais, cooperativas e caixas de crédito; a fundação de campos de demonstração e escolas práticas de agricultura, bem como a aplicação da ciência aos campos. (...) A ideologia do progresso seria a bandeira desses [os fundadores da SNA] que se autoidentificavam como cruzados de uma nova era de regeneração agrícola do país (Mendonça, 1997, p. 42).

⁸ Será possível perceber ao longo do texto que o destaque dado a SNA se justifica pela sua influência na primeira organização do ensino agrônômico brasileiro o qual englobava o ensino técnico agrícola.

⁹ De acordo com a autora supracitada, a SNA foi legalmente identificada como uma sociedade/agremiação civil constituída por grandes proprietários vinculados aos setores agrários do eixo Nordeste/ Sudeste/ Sul os quais, desde os fins do século XIX, encontravam dificuldades para a exportação de seus produtos. Mendonça (1997) afirma ainda que faziam parte do núcleo originário de fundadores da SNA docentes, especialmente engenheiros, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Havia no Movimento Ruralista, o qual Mendonça (1997) afirma ser a SNA um dos principais polos dispersores de suas ideias, o discurso prosaico das virtudes da vocação eminentemente agrícola brasileira, entretanto foi traçado no interior desse movimento um diagnóstico de crise e atraso vivenciados pela agricultura nacional. De tal modo, a SNA, por meio de ações difusionistas, acabaria por institucionalizar não apenas uma crítica aberta aos problemas da agricultura nacional como também traçaria algumas estratégias consideradas capazes de promover a regeneração da agricultura, conservando a vocação do país. Entre elas destacaram-se:

a) a diversificação produtiva; b) o associativismo; c) a criação de uma agência do aparelho de Estado permeável a suas petições e inquietudes; d) a modernização agrícola pela difusão do ensino técnico e da mecanização e, finalmente, a multiplicação da pequena propriedade como estratégia de fixação da mão de obra no campo (Mendonça, 1997, p. 50).

Merece atenção especial uma estratégia de atuação da SNA: a de modernização agrícola pela difusão do ensino técnico e da mecanização. O relevo dado se justifica pela proximidade que possui com o objeto de investigação desta pesquisa, qual seja o ensino profissional agrícola. Vale ressaltar que, durante a Primeira República, a instituição desse tipo de ensino ligava-se, entre outros aspectos, à solução de uma das problemáticas responsáveis pelo atraso/ crise da agricultura nacional: o fornecimento de mão de obra após a abolição da escravidão.

De modo mais amplo é possível perceber que durante o curso de toda a Primeira República os projetos educacionais se fizeram presentes. Foram desenhadas, naquele momento, ideias que depositavam na educação a expectativa da resolução de dificuldades como: superação do atraso, o controle dos problemas sociais e a vitalidade do sentimento de pertencimento nacional, pois apesar da instauração da República ter se consolidado como um marco político, os ideais de ordem e progresso ainda estavam distantes da realidade da sociedade brasileira:

As imagens de populações doentes, indolentes e improdutivas, vagando negativamente pelo país, somam-se às de uma população urbana resistente ao que era entendido como trabalho adequado, remunerador e salutar. Imigrantes a fermentar de anarquia o caráter nacional e populações pobres perdidas na vadiagem impunham sua presença incômoda nas cidades e comprometiam o que se propunha como ‘organização do trabalho nacional’ (Carvalho, 2003, p. 13).

Nesse cenário, afirma Carvalho (2003), o papel da educação foi hiperdimensionado, pois a expectativa era a de que ultrapassasse a sua função pedagógica e ganhasse uma conotação social na tentativa de regenerar o homem brasileiro, tornando-o saudável, disciplinado, produtivo, mas especialmente formador da nacionalidade brasileira. Nessas circunstâncias, “ratificava-se, assim, a perspectiva iluminista que alocava na educação o instrumento de transformação do homem em cidadão” (Mendonça, 1997, p. 90). A escolarização da população brasileira acarretaria mudanças nas relações sociais, principalmente na valorização do trabalho e na modificação de costumes das populações pobres, que deveriam aprender hábitos higiênicos e os conhecimentos necessários para se tornarem trabalhadores nacionais.

Todavia, importa dizer que os projetos educacionais não se limitaram às áreas urbanas que almejavam o crescimento industrial do país. Os esforços para consolidação do regime político republicano e o desenvolvimento do Brasil também se voltaram às zonas rurais. Em verdade, eram essas áreas que careciam de uma maior intervenção, uma vez que extinta a escravidão, a manutenção da produção agrícola passou a estar ameaçada. Mas, qual seria então a relação entre a crise de mão de obra e os projetos educacionais dos anos iniciais da República?

A SNA, porta voz do Movimento Ruralista, atribuía à Abolição a principal motivação da crise/atraso da agricultura nacional. Ainda como consequência desse acontecimento, houve a desorganização da agricultura não apenas por questões produtivas, mas por ter, nas palavras de Mendonça (1997, p. 77), colaborado para a construção de um tipo de homem nacional: “ignorante, vadio e indisciplinado”. Enquanto esses argumentos foram utilizados pelos grandes cafeicultores paulistas para justificar a utilização da força de trabalho do migrante estrangeiro, para os representantes dos setores menos prósperos da agroexportação brasileira a solução indicada para resolver tanto a crise de mão de obra quanto evitar um colapso social constituiu na educação ou instrução do trabalhador nacional¹⁰.

Agir sobre a população pobre tida como ignorante, ministrando-lhe conhecimentos práticos no trato da agricultura se tornou uma importante ação pleiteada pelo Movimento Ruralista e propagada pela SNA. Essas iniciativas tinham como finalidade tanto a regeneração da agricultura, mantendo assim a vocação do Brasil, quanto a organização do trabalho nacional, pois embora as imagens dos negros e dos mestiços continuassem a “assombrar” a ordem e o progresso, acreditava-se que a instrução para o trabalho era o meio fundamental de

¹⁰ Segundo Mendonça (1997) a SNA defendia por meio do Ministério de Agricultura uma solução menos dispendiosa para fixar a mão-de-obra no campo, transformando ex-escravos, seus descendentes e pobres livres em “trabalhadores nacionais”, que emergiriam de práticas consideradas como educativas.

integrar o homem nacional à sociedade, libertando-o de suas características raciais e dos hábitos adquiridos pela vadiagem. Assim, seria transformado em um trabalhador nacional de virtudes indispensáveis ao desenvolvimento da nação.

Sob outra perspectiva, os projetos educacionais não se restringiram à formação de mão de obra. Para Mendonça (1997) havia também o desejo de legitimar, em território nacional, a formação de uma categoria profissional capaz de disseminar os princípios de uma agricultura moderna, adequando a realidade brasileira às inovações tecnológicas e científicas: o agrônomo. Esse profissional seria responsável pela inserção dos lavradores no “mundo” da eficiência produtiva e do progresso. Embora no Brasil o desenvolvimento racional da agricultura tenha se consolidado apenas em meados do século XX, algumas pesquisas, entre elas a de Henriques (2011), apontam para o fato de que foram realizadas tentativas de modernização da agricultura ainda na segunda metade do século XIX.

Nesse contexto, recaíam sobre a agricultura tradicional críticas quanto aos seus métodos tidos como irracional e atrasado, pois se baseavam em instrumentos simples como a foice e a enxada, além de utilizar técnicas predatórias como a queimada, praticada desde os tempos coloniais. O plantio era caótico sem práticas de adubação (Henriques, 2011). Em oposição, encontrava-se a agricultura racional considerada como a que permitiria o aumento produtivo com menor preço, bem como a que viabilizaria a fixação dos colonos em pequenas propriedades e garantiria a conservação do solo.

Com a introdução da agricultura racional, o Brasil poderia alcançar economicamente o status dos países mais desenvolvidos localizados na Europa e no caso americano, os EUA. Para tal empreendimento, era necessário pôr em prática os princípios dessa forma de agricultura, entre eles:

(...) a diversificação da agricultura; a implantação de colônias para fixar os colonos a terra, servindo este como trabalhador eventual na grande lavoura de exportação, produzindo ainda alimentos para o mercado interno e externo, tornando-os pequenos proprietários; a pesquisa agrícola para a produção ou adaptação de novos conhecimentos, e o ensino agrícola, bem como, a intensificação agrícola no cultivo do solo; o uso de defensivos e adubos (químicos e orgânicos) em conjunto com a mecanização da lavoura; o advento de campos de experiências e demonstração de culturas onde os agricultores poderiam ser instruídos e vislumbrar as práticas e os instrumentos agrícolas modernos em ação (Henriques, 2011, p. 367).

Embora muitos desses princípios não tenham se concretizado de imediato, foram inspiradores para a estruturação de algumas demandas do Movimento Ruralista e de estímulo para a realização de uma campanha em defesa da criação de um órgão especializado com o

qual a SNA pudesse interagir e acordar as demandas por ela apresentadas. Após uma longa disputa política protagonizada pela classe agrária dominante e suas frações dominadas, a recriação do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC) como agência do aparelho do Estado, em 1906¹¹, consolidaria um dos papéis desempenhados pela SNA:

(...) o de instrumento de pressão política junto aos poderes constituídos, como enfatizaria uma nova vertente do Movimento Ruralista, qual seja “seu caráter de *movimento político organizado* das frações dominadas da classe dominante agrária no Brasil, em detrimento da dimensão tão-somente ideológica” (Mendonça, 1997, p. 39).

Como já mencionado, a recriação do MAIC retratou uma das disputas políticas mais acirradas daquela época, pois contrariava os interesses paulistas que viam no seu surgimento uma ameaça consolidada à distribuição dos recursos públicos destinados ao desenvolvimento da produção cafeeira. Mas não apenas por isso, desde logo, estabeleceu-se que o Ministério seria um órgão de representação dos interesses da agricultura geral. Dito de outro modo, constituir-se-ia em um espaço político- institucional que, por defender a vocação eminentemente agrícola do país, abarcaria os interesses de outros setores agrários demandantes, quebrando, portanto, o exclusivismo até então reservados aos produtores de café.

Não por acaso, a recriação do MAIC se faria durante a gestão de Nilo Peçanha, quando vice-presidente. Conforme Mendonça (1997) desde de quando ocupava a presidência do Estado do Rio de Janeiro, entre 1903-1906, defendeu uma política agrícola de incentivo à produção diversificada:

Em início do século, convicto de que a crise econômica fluminense somente seria debelada mediante a superação da *monocultura*, Nilo estabeleceria algumas diretrizes (...) tentaria reanimar o setor agrícola com base em quatro vertentes: a redução dos fretes de transporte ferroviários; a sobredistribuição dos importados similares aos da produção local; a diminuição dos impostos sobre as exportações agrícolas do estado e, por fim a concessão de estímulos diretos e indiretos, ao *policultivo* (Mendonça, 1997, p. 33-34).

Todavia, a mesma autora argumenta que a política agrícola “Nilista” não se ateve a um conjunto de medidas aleatórias, empreendidas como anódino a um momento pontual de crise. Mendonça (1997) defende que Nilo Peçanha elaborou um projeto de desenvolvimento agrícola com alternativas à intensa especialização característica da monocultura. Assim,

11 De acordo com o trabalho de Peixoto (2008), o Decreto n.º 1.606 de 29 de dezembro de 1906, editado no Governo de Affonso Penna, criou o *Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio*, que havia sido extinto na segunda metade do séc. XIX.

estabeleceu “o tipo de institucionalização oficial de interesses agrários próprios a áreas ou setores em condições menos dinâmicas de desempenho” (Mendonça, 1997, p. 34). Logo, a recriação do MAIC seria um dos exemplos mais claros dessa institucionalização.

Embora Mendonça (1997) afirme que o MAIC não se constituiu como um dos aparelhos de Estado de primeira grandeza teve grande relevância na organização institucional do ensino agrícola brasileiro. De acordo com Nery (2015) delineou-se a expectativa de que o Ministério, defensor da vocação eminentemente agrícola do país, seria a instituição adequada a criar condições para o estabelecimento de instituições de ensino bem como de difusão científica como uma das formas de conduzir à superação dos problemas enfrentados pela agricultura brasileira. De tal modo:

A criação do MAIC foi a expressão de um processo em que o postulado positivista de que a ciência deveria ser aplicada, única forma a se chegar ao progresso, este que deveria ser levado às classes trabalhadoras do campo através da ação de um grupo de funcionários neutros, significou a retomada de um processo já existente que relacionava as ciências com a agricultura pela SNA (Bhering, 2008, p. 66).

Segundo Nery (2015), o estabelecimento de instituições de ensino viabilizadas pelo MAIC representou ainda uma possibilidade para se alcançar a condição de desenvolvimento já obtida pela Europa Ocidental e especialmente pelos EUA¹². Vale ainda destacar que como já elucidado no início do capítulo, a ideia de desenvolvimento, em um dos momentos de sua trajetória, teve como par as noções de evolução e progresso. Portanto, nesse contexto, o Brasil reproduziu tal relação uma vez que o desenvolvimento passou a ser um projeto nacional baseado na valorização da ciência e da racionalidade e do repúdio aos indícios de degeneração e atraso social.

Nessas circunstâncias, o ideal de desenvolvimento se reduziu ao discurso positivista de ciência, segundo o qual, este teria um papel utilitário, pragmático e de construção social. Igualmente, a constituição do Ensino Agrícola se tornou uma importante aliada na promoção da realização de pesquisas a fim de disseminar o modelo de uma agricultura racional, além de contribuir para a organização do trabalho instruindo os trabalhadores nacionais para o desenvolvimento das atividades agrícolas. Com o intuito de alcançar tais objetivos, no mesmo

¹² Neste país o processo de mecanização do campo e o desenvolvimento de pesquisas em larga escala permitiu uma maior produtividade agrícola e vegetal. Esses avanços segundo Nery (2015) teriam sido possibilitados por um plano de ensino específico que disseminou os conhecimentos produzidos.

ano de sua recriação, o Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, de modo particular, assumiu o ensino agrícola¹³.

Pouco tempo depois, mais especificamente em 1910, o governo de Nilo Peçanha estabeleceu, no Distrito Federal, o Decreto nº. 8.319 de 20 de outubro que criou o Ensino Agrônômico e estabeleceu o regulamento de instituições de ensino responsáveis tanto pela instrução primária como pela formação de profissionais capazes de disseminar pelo território nacional os princípios da agricultura racional. Diante de uma fonte rica e volumosa, Nery (2015) analisou minuciosamente as características do Decreto. O vasto documento contava com 591 artigos distribuídos por 65 capítulos. De acordo com o artigo 2º, o Ensino Agrícola teria onze divisões que dispunham hierarquicamente os graus de complexidade do ensino, que compreendiam desde o Ensino Primário agrícola ao Ensino superior.

Os níveis de ensino possibilitavam a formação de profissionais capacitados tanto a executar, por meio de técnicas simples, o trato com a agricultura, quanto, por meio do Ensino superior, promover o desenvolvimento científico da agricultura e a formação da elite política brasileira; dotando-a de conhecimentos para que pudesse atuar como docente no alto ensino agrônômico ou na ocupação de cargos superiores do MAIC. Entre as divisões do ensino agrícola estavam:

1º Ensino superior; 2º Ensino médio ou theorico-prático; 3º Ensino pratico; 4º Aprendizados agrícolas; 5º Ensino primário agrícolas; 6º Escolas especiaes de agricultura; 7º Escolas domésticas agrícolas; 8º Cursos ambulantes; 9º Cursos connexos com o ensino Agrícola; 10º. Consultas agrícolas; 11º. Conferências agrícolas (Brasil, Decreto nº 8.139, 1910)¹⁴.

A riqueza de detalhes no documento, em cada divisão, é bastante expressiva. A análise de apenas uma delas já resultaria em outros trabalhos de cunho acadêmico. No entanto, de modo mais amplo, a apreciação do Decreto permite a compreensão das minúcias da organização de cada uma das divisões. Entre outros aspectos, aborda os objetivos de cada uma, a estrutura administrativa, a composição dos membros do magistério, dos auxiliares do ensino, o regime escolar, os métodos de ensino, a inscrição de matrícula, o público alvo, as disciplinas ministradas e a organização dos laboratórios e das instalações complementares.

Igualmente, por meio da leitura do documento, é possível a percepção de acentuadas influências nas características do Ensino Agrônômico. A primeira delas trata-se, de acordo com Nery (2015), da presença nos quadros docentes, especialmente em instituições do Ensino

¹³ Para Otranto (2005) tal peculiaridade reside no fato da educação em geral estar, naquele contexto, ligada ao Ministério do Interior.

¹⁴ Manteve-se a grafia original.

Superior, de europeus vindos da França, Bélgica, Alemanha, dentre outros países. Esse fato levou o autor a construir o argumento de que no Brasil, houve a presença de um modelo difuso de ensino agrícola “à brasileira” que incorporou influências estrangeiras.

Ainda no rol das influências externas, é consenso tanto para Nery (2015) quanto para Mendonça (1997) a força do método de ensino norte-americano. Nas palavras do primeiro autor, “os professores deveriam estimular o desenvolvimento do espírito de iniciativa dos alunos, fazendo com que estes manipulassem os objetos, as máquinas, ou seja, aprendessem através de sua própria experiência” (NERY, 2015, p. 72). Tal metodologia encontrava-se afinada com a pedagogia ativa arquitetada por John Dewey, principal idealizador da corrente filosófica Pragmatista. Para Nery (2015), a influência desse pensamento na educação deu-se pela relevância da exposição dos estudantes à experiência e à intimidade com determinadas situações e fenômenos.

De tal modo, o método de ensino adotado pelas instituições que ministravam o Ensino superior; Ensino médio ou teórico-prático; Ensino prático e os Aprendizados Agrícolas deveria ter como base a ideia de aprender por meio do contato. De acordo com o artigo 102 do Decreto nº. 8.319, ao frequentarem as aulas do ensino prático os alunos seriam estimulados a desenvolver o “espírito de iniciativa e observação”, que os ensinaria quanto ao manejo de instrumentos e máquinas, além dos mais avançados métodos experimentais. Esta deveria ser a tônica, embora com complexidades diferenciadas, da formação e instrução técnica de profissionais ligados à agricultura e às indústrias correlativas. Conforme Mendonça (1997) por meio desta metodologia foi massificado, tempos depois, o modelo de profissionalização agrícola norte-americano que erigia o paradigma da racionalidade produtiva imposta ao desenvolvimento agrícola brasileiro¹⁵.

Não obstante, o desenvolvimento da metodologia do aprender pela experiência só teria sido possível devido a uma das marcas do ensino agrícola brasileiro criada naquele momento: a sua integração a diferentes estabelecimentos de ensino. A primeira lei de organização do Ensino Agrônomo, mais especificamente em seu artigo 3º, previa que o ensino agrícola deveria ser ministrado em estabelecimentos adequados para as atividades práticas dos alunos. Entre eles estavam: “estações experimentais; campos de experiência e demonstração; fazendas experimentais; estação de ensaio e máquinas agrícolas, postos zootécnicos e postos meteorológicos” (Brasil, Decreto nº 8.139, 1910).

¹⁵ Segundo Nery (2015) uma das medidas do MAIC relacionada à difusão de técnicas agrícolas modernas foi a capacitação de agrônomos brasileiros, especialmente nos EUA. Além dessa, o Ministério adquiriu máquinas e insumos agrícolas o que para Nery (2015, p. 68) demonstrava “a propensão brasileira pela adoção do modelo pragmático norte americano de desenvolvimento agrícola”.

Dessa forma, por meio da análise mais apurada do Decreto elaborada por Nery (2015), podemos perceber que o ensino agrícola em seus variados graus não se restringiria apenas ao ensino teórico ministrado nas salas de aulas, pois desenvolvia-se tanto por meio dos estabelecimentos de caráter experimental já descritos, quanto por uma estrutura composta por laboratórios, gabinetes, galerias de máquinas, farmácias e hospitais veterinários que contribuíram para o desenvolvimento das atividades formativas. Apesar de guardadas as devidas especificidades de cada contexto, pode-se dizer que a vinculação com estes espaços formativos ainda faz parte das características do ensino profissional agrícola, especialmente de nível médio.

Ainda tratando das influências sofridas na organização do Ensino Agrônomo durante a Primeira República, notam-se ao menos duas consideradas como internas. A primeira diz respeito à já referida política agrícola do presidente Nilo Peçanha cujo um dos objetivos residia no incentivo à valorização da diversificação da produção agrícola, ou ao policultivo. Nesse sentido, ficam evidentes em várias partes do Decreto nº 8.139 o incentivo à adequação das atividades práticas educativas e ao melhoramento no trato de animais às necessidades da região onde as Instituições de Ensino Agrícola estariam instaladas. Em outras palavras, havia a intenção de, por meio da formação e instrução técnica, aprimorar e estimular a diversidade produtiva regional.

A segunda diz respeito à experiência paulista que não foi ignorada na organização do que viria a ser o Ensino Agrônomo Brasileiro¹⁶. Nas palavras de Nery (2015), na constituição do Decreto 8.139 foram significativas as contribuições dos modelos europeus, norte-americano e também da forma como estes foram incorporados pelas instituições paulistas. Em 1910, na vanguarda da preparação de mão de obra destinada ao desenvolvimento de atividades agrícolas, o estado de São Paulo já possuía vinte e oito estabelecimentos de instrução agrícola que por sua vez possuíam- como membros do corpo docente- especialistas alemães, franceses, belgas e principalmente norte-americanos¹⁷.

¹⁶ Quanto a este aspecto Mendonça (1997, p. 130) afirma que “merecem relevo as experiências pioneiras desenvolvidas pelo Instituto Agrônomo de Campinas desde fins do século passado [XIX], assim como a criação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, polo da irradiação do ensino agrônomo no país e responsável por 28,3% do total de agrônomos diplomados no Brasil entre 1890 e 1938”. Vale aqui ressaltar, que a experiência paulista no ensino agrícola foi mencionada em duas entrevistas realizadas com docentes da área técnica do IFRJ campus Pinheiral e do IFF campus Bom Jesus do Itabapoana, o que demonstra ainda sua importância.

¹⁷ Neste momento o estado paulista contava com: “um curso de engenharia agrônoma ministrado na Escola Politécnica; uma Escola Agrícola Prática; dois Aprendizados Agrícolas; um Instituto Agrônomo; uma Escola de Trabalhadores Rurais, uma Escola de Pomologia e Horticultura; uma Fazenda- Modelo; uma Cultura de arroz por irrigação; uma Colônia Agrícola: quatro Campos Experimentais; quatro Hortos e dez Postos Zootécnicos” (NERY, 2015, p. 70).

Por outro lado, Mendonça (1997) afirma que apesar da denominação genérica de cafeicultores paulistas, havia entre estes uma considerável diferenciação, especialmente por também estarem nesse grupo grandes proprietários de terras que auferiam parcelas significativas de renda com atividades cada vez mais urbanizadas, tornando-os capazes de subsidiar o desenvolvimento de cultivos tão importantes e lucrativos quanto o café. “Sob este aspecto São Paulo forneceria o paradigma da *moderna agricultura* a ser seguido pelos defensores da *vocação agrícola* do país” (Mendonça, 1997, p. 35).

Mas não apenas a experiência e razões econômicas iriam nortear a influência paulista na organização do Ensino Agrônômico. Tal interferência pode ser explicada pelo que Mendonça (1997) chamou de “interlúdio paulista” que quer dizer o predomínio de representantes da grande burguesia paulista frente ao Ministério de Agricultura Indústria e Comércio que ocorreu, ininterruptamente, entre os anos de 1909-1913. A presença paulista na liderança de um ministério em construção foi entendida como uma forma de conciliar interesses dos setores menos dinâmicos com as pretensões de São Paulo a fim de “neutralizar possíveis novos obstáculos que esta pudesse colocar ao bom funcionamento da agência” (Mendonça, 1997, p. 130).

Tão importante quanto compreender o contexto histórico e as intervenções que contribuíram para a primeira organização do ensino agrônômico brasileiro foi identificar no Decreto 8.139 de 1910, embora guardadas as devidas especificidades, as características que compuseram ou que ainda se encontram presentes no ensino profissional agrícola e nas instituições que o oferecem. Algumas dessas já foram descritas ao longo deste texto como por exemplo: a integração do ensino agrícola a diferentes estabelecimentos de ensino; o uso da metodologia do aprender pelo contato que, posteriormente, ficou consagrada no modelo da Escola- Fazenda pelo lema “aprender a fazer e fazer para aprender”; a preocupação com as atividades produtivas regionais que na atualidade se consolida pela importância dada à contextualização da educação profissional aos processos de desenvolvimento local, constituindo-se, inclusive, como um dos objetivos dos Institutos Federais de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica de todo país.

De tal modo, levando em conta os diferentes contextos, não se pode deixar de mencionar que estavam previstas no Decreto de 1910 circunstâncias e demandas que perpassaram e ainda perpassam a formação profissional agrícola, entre elas: o uso da mão de obra dos alunos na execução das atividades práticas campo e na manutenção das dependências nas escolas; a oferta do regime de internato para os alunos; a organização de atividades de difusão de informações por meio da criação de cursos “resumidos” destinados aos agricultores

que poderiam ser incluídos em um projeto, ainda embrionário, de extensão rural¹⁸; a possibilidade em adequar o ano letivo escolar às condições climáticas de cada região; a prioridade, em alguns cursos, para o acesso dos alunos filhos de agricultores e finalmente encontraram-se presentes no documento alguns cursos com direcionamento para a conservação e replantio das árvores, ou seja, pontualmente apresentava-se uma inquietação semelhante ao que atualmente se entende como sustentabilidade ambiental.

Pontuar todas essas situações e particularidades foi importante para fins desta pesquisa, já que revelaram a gênese e possivelmente as permanências das características que envolvem a formação profissional agrícola, mas não apenas isso. A literatura até aqui visitada se mostrou basilar não somente para a compreensão do contexto social, econômico e político em que se situou a primeira Lei que regulamentou o Ensino Agrônomo brasileiro; como também inspiradora para a análise dos demais documentos que tratam do ensino profissional agrícola, abordados nesta iniciativa de pesquisa.

Os trabalhos de Mendonça (1997) e Nery (2015) analisaram o Decreto 8.139, buscando identificar as pretensões nele expressas. A sua elaboração, como já elucidado, esteve relacionada às diretrizes do Movimento Ruralista, no qual o ensino agrônomo brasileiro representava tanto um dos meios de divulgação dos padrões de uma agricultura científica, quanto de superação da crise da agricultura ocasionada, especialmente, pela desorganização produtiva relacionada à abolição da escravidão. Naquele momento, a política de ensino agrícola buscava a legitimação do Regime Republicano, além de ser reveladora quanto ao modo de como as ciências agrárias se consolidavam no campo dos conhecimentos científicos que potencialmente poderiam auxiliar nos problemas relacionados às atividades agrícolas.

Além desses aspectos, a organização do ensino agrônomo visava a produzir o trabalhador nacional, indispensável ao projeto de desenvolvimento também de cunho nacionalista. Nessa perspectiva, parece ficar claro que o ideal de desenvolvimento ensejava a disseminação de padrões científicos e culturais necessários à construção de uma nação civilizada. Assim, é razoável dizer que ao processo de desenvolvimento foram assimiladas as

¹⁸ Os registros do Sistema de Informações do Congresso Nacional (SICON) apontam que em 1859 e 1860 foram criados quatro institutos imperiais de agricultura, que possuíam, principalmente, atribuições de pesquisa e ensino agropecuário, mas também de difusão de informações. Foram eles: o Imperial Instituto Baiano de Agricultura criado pelo decreto n.º 2.500 de 01/11/1859; o Imperial Instituto Pernambucano de Agricultura criado pelo decreto n.º 2.516 de 22/12/1859; o Imperial Instituto de Agricultura Sergipano criado pelo decreto n.º 2.521 de 20/01/1860; o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, criado pelo decreto n.º 2.607 de 30/06/1860. Os estatutos dos institutos imperiais eram quase idênticos e previam a realização de exposições, concursos e a publicação de periódicos com os resultados das pesquisas que são ainda hoje métodos de extensão e meio de comunicação utilizados (Peixoto, 2008, p. 12).

ideias de evolução e progresso¹⁹. Apesar disso, com o passar do tempo ocorreram alterações em seu sentido e, obviamente, as políticas educacionais, incluindo as voltadas para a educação profissional agrícola, não passariam incólumes ao entusiasmo dessas mudanças.

2.2 O ensino agrícola como assistência técnica e os novos rumos do desenvolvimento

Para Szmrecsányi (1984), até o final dos anos de 1920, a economia brasileira fora predominantemente rural. As atividades que contemplavam o setor agropecuário constituíram-se como dominantes dentro do modelo denominado primário exportador. Entretanto, na década de 30, a crise de 1929 teria proporcionado uma aceleração no desenvolvimento da industrialização brasileira. Essa evolução caracterizou-se por um processo conhecido como substituição de importações, ou seja, uma tentativa do Brasil fabricar produtos industrializados que até o momento eram importados. Como consequência desse processo, a produção agropecuária:

[...] passou a redefinir suas relações com o resto do mundo, primeiro, em função dos efeitos da crise cafeeira e da Grande Depressão sobre a demanda e os preços do comércio internacional e depois em função dos novos vínculos que foi assumindo no mercado interno com os setores urbanos e industriais emergentes (Szmrecsányi, 1984, p.114).

Ainda em uma fase embrionária, iniciava-se no Brasil um movimento no qual as demandas da indústria por matérias-primas e das cidades em crescimento por alimentos ensejavam o desenvolvimento baseado no aumento da produtividade agrícola. A conjuntura nacional constituída pelos efeitos da crise de 1929 imporia alterações no sistema de ensino, especialmente ao ensino profissional que se ligava à qualificação de mão de obra para o desenvolvimento das atividades produtivas. Apesar disso, Mendonça (2006) afirma que os anos seguintes à década de 1930 não significaram uma ruptura total, mas em parte a continuidade de algumas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Agricultura quanto ao Ensino Agrônomo.

De acordo com Otranto (2005, p. 2) alguns obstáculos foram postos a implementação das diretrizes estabelecidas pelo Decreto 8.139 de 1910:

O primeiro deles é que essas diretrizes foram elaboradas a partir de estudos feitos quase que exclusivamente em países estrangeiros, uma vez que o Brasil ainda não possuía as observações necessárias ao perfeito conhecimento do seu meio físico e de sua produção agrária. O segundo é que

¹⁹ Conforme Favareto (2007) essa ocorrência foi influenciada pela disseminação, no século XIX, do Positivismo.

esses estudos competiam ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) que só começou a funcionar em 1909, apesar de haver sido criado pelo Decreto nº 1.606, em 1906. O terceiro, é que em 1910 o MAIC já contava com sérios problemas econômicos.

Apesar dessas dificuldades, Mendonça (2006) alega que em 1930 a chegada ao poder dos grupos agrários que romperiam com a política do café com leite significaria, inicialmente, a manutenção no poder dos grupos vinculados à SNA à frente do Ministério da Agricultura. “Nesse sentido, sua política de ‘educação agrícola’ seria ratificada” (Mendonça, 2006, p. 95). De fato, o ensino agrônômico, que pós 1930 seria denominado Ensino Agrícola, mas com níveis delimitados, continuou subordinado à Pasta da Agricultura. Todavia Mendonça (2006) afirma que com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), a Pasta da Agricultura sofreu uma reforma da qual resultou, em 1938, a criação da Superintendência do Ensino Agrícola, que em 1940 incorporou o ensino de Veterinária. Este órgão ligado essencialmente aos aspectos educacionais tinha por objetivo:

Orientar e fiscalizar o ensino agrícola em seus diferentes graus; fiscalizar o exercício das profissões de agronomia e veterinária; ministrar o ensino médio elementar de agricultura; promover a educação direta das populações rurais; e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicados à agricultura (Siqueira, 1987, p. 35).

A criação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, entretanto, não significou uma mudança na política de ensino agrícola desenvolvida pelo MAIC. Somente a partir de meados da década de 1940 é que o ensino agrícola, com exceção do Superior, sofreria uma alteração mais acentuada, pois haveria seu progressivo afastamento da dimensão escolar propedêutica, passando a assumir o caráter de “escola para o trabalho” fundamentada na aproximação com as práticas de assistência técnica (Mendonça, 2006).

Conforme Mendonça (2006, p. 89) neste cenário fora estabelecida uma dupla dicotomia, a primeira “que opõe o trabalho manual ao trabalho ‘intelectual’ [e a segunda] que antagonizou duas agências incumbidas do ensino agrícola: o Ministério da Agricultura e o da Educação”. Sobre a primeira dualidade, a autora citada aponta que após 1930 no sistema de ensino brasileiro o ensino primário passou a ser de responsabilidade das esferas estaduais e municipais, enquanto o ensino secundário e superior eram atribuições da União. Como consequência:

(...) mantinha-se o fosso existente entre o ensino primário de cunho alfabetizante e “popular”, destinado ao grosso da população, e o ensino secundário e superior voltado à formação de setores médio e grupos

dominantes. Se essa dualidade continuou segmentando a educação após 1930, mais grave ainda ela se verificaria com relação ao ensino profissional em geral, estigmatizado pela “marca de Caim” do trabalho manual e dotado de cunho parcelar e incompleto (Mendonça, 2006, p. 94).

Quanto à segunda dicotomia, é possível dizer que a sua origem se deu a partir de 1931, quando foi criado o MES. A partir desse momento houve uma disputa e, posteriormente, a tutela compartilhada entre o Ministério de Agricultura e o Ministério da Educação sobre o ensino agrícola²⁰. Porém, havia nesses propostas diferentes:

Enquanto o primeiro respondeu por tal ramo de ensino desde inícios do século XX, pautado pela premissa da Educação para o Trabalho, o segundo, bem mais recente, tentava imprimir ao ensino agrícola um cunho generalizante e humanista, desconectado de finalidades profissionalizantes (Mendonça, 2010, p. 152).

O desenvolvimento das propostas descritas demonstra que a “educação rural” não poderia mais ser identificada como única, uma vez que no decorrer do século XX, adquiriu novos contornos no qual foram apartados, gradativamente, o ensino voltado para a qualificação de mão de obra e as ações estatais relacionadas ao MES de promoção e ampliação da escolarização das populações residentes em áreas rurais. Nessas circunstâncias, parece razoável afirmar que se iniciava o processo que definia a educação rural, de caráter formal e propedêutico destinada às populações residentes nas áreas rurais e o ensino agrícola voltado para a formação profissional e desenvolvimento do setor primário da economia.

De acordo com Mendonça (2010, p. 152), a regulamentação deste afastamento aconteceria com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA)²¹.

²⁰ A origem dessa disputa encontra-se vinculada à criação, ainda no governo provisório de Vargas, do Ministério da Educação e Saúde (MES). Caudatário de um governo centralizador e nacionalista coube ao MES a tarefa de concentrar a gestão sobre todos os ramos de ensino. Assim, esboçava-se a intenção de que o ensino agrícola passasse a atribuição do novo ministério. As instituições alvo do MES seriam as escolas primárias agrícolas “que deveriam afastar-se do ensino técnico ou vocacional, em nome do equívoco pedagógico de sobrecarregarem as crianças com a preparação para o trabalho” (Mendonça, 2006, p. 95-96).

²¹ A LOEA é considerada a primeira regulamentação nacional do ensino profissional agrícola de nível médio. Fez parte da Reforma Capanema que, durante a década de 1930, substituiu a organização dispersa do sistema educacional, no Brasil, por uma concepção orgânica, mais especificamente na década de 1940, o então ministro da educação Gustavo Capanema tornou concreta esta concepção por meio da promulgação de decretos-leis, que tratavam da organização do ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro), o ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril), o ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943), o ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de junho de 1946) e finalmente o ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 22 de agosto de 1946) e ao ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946). Importa ressaltar que, de acordo com os Decretos-Leis, os alunos oriundos dos cursos industrial, comercial, agrícola e normal somente poderiam cursar o nível superior em áreas equivalentes a sua formação profissional, o que ficou conhecido por formação correlata. Essa decisão manteve, em parte, a dualidade entre a educação profissional e o ensino secundário, o qual permitia o livre acesso a qualquer curso de ensino superior.

O ano de 1946 foi decisivo para a consagração da educação rural [ensino agrícola] enquanto ramo “especial” e hierarquizante do Ensino, ou seja, como “escola para o trabalho”, marcada pela subalternidade de todos aqueles a serem por ela formados. Com a aprovação da LOEA, de iniciativa do Ministério da Educação e Saúde (MES), tal modalidade de ensino foi definitivamente alijada da rede escolar primária regular, mantendo-se sob a alçada do Ministério da Agricultura, responsável por sua gestão e fiscalização desde 1910, embora coubesse ao “jovem” MES a prerrogativa de estabelecer suas diretrizes nacionais.

No texto da LOEA foi possível identificar algumas continuidades quanto às características do ensino agrícola estabelecidas pelo Decreto 8.139 de 1910, entre estas: a valorização da informação científica; a integração do ensino agrícola a diferentes estabelecimentos de ensino, como campos experimentais e de demonstração; o estabelecimento do regime de internato para os alunos matriculados em estabelecimentos de Ensino Agrícola; a metodologia do aprender fazendo; a articulação do ensino teórico e prático com ênfase no conhecimento prático e, finalmente, o imperativo de que alguns cursos de formação deveriam ter a feição das condições agrícolas locais.

Ao mesmo tempo, constatou-se em alguns trechos da LOEA indicativos de uma “escola para o trabalho”. O primeiro deles encontra-se logo no início do texto, no Art. 3º que trata das finalidades do Ensino Agrícola:

- 1- Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
- 2- Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
- 3- Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (Brasil, 1946).

O segundo localiza-se na descrição das subdivisões dos cursos que correspondiam, respectivamente, às finalidades do Ensino Agrícola supracitadas: Iniciação Agrícola, oferecida pelas escolas de Iniciação Agrícola; Mestria Agrícola, ministrada em Escolas Agrícolas; Agrícolas Técnicos e Agrícolas Pedagógicos ofertados pelas Escolas Agrotécnicas que também poderiam ter os cursos de Iniciação e Mestria Agrícola. Com exceção dos cursos Agrícolas Pedagógicos, todos os outros visavam à preparação profissional necessária ao desempenho qualificado das atividades agrícolas. Dos três primeiros cursos mencionados emergiam as seguintes profissões: Operário agrícola, Mestre agrícola, Técnico em Agricultura, Técnico em Horticultura, Técnico em Pecuária, Enfermeiro Agrícola, Técnico em Indústrias Agrícolas, Técnico em Laticínios, Técnico em Mecânica Agrícola (Brasil, 1946).

O terceiro e último é descrito no art. 65 que trata do ensino primário nas Escolas de Iniciação Agrícola. De acordo com o texto da Lei, a possibilidade em ministrar o ensino primário somente se daria nos casos de adolescentes, candidatos ao curso de Iniciação Agrícola que fossem analfabetos ou que não o tivessem recebido de modo satisfatório. Vale também ressaltar, que para se candidatar ao curso era necessário ter 12 anos completos, idade estabelecida para a conclusão do curso primário. Assim, o caráter restrito da oferta do ensino primário referido no artigo 65 e ainda o limite de idade relatado denunciam o claro afastamento do Ensino Agrícola do processo de escolarização primária ou da alfabetização das populações habitantes em áreas rurais.

Nesta mesma perspectiva, ainda em 1947 foi aprovado pelo MES a adaptação dos estabelecimentos de ensino agrícola previstos pela LOEA e a criação de duas novas instituições de ensino que também estariam ligadas ao Ministério da Agricultura, sendo elas:

Centros de aperfeiçoamento (CA), especialização e extensão- encarregados de ministrar o ensino agrícola e veterinário através de cursos regulares de aperfeiçoamento e especialização técnica dos quadros de carreira do MA [Ministério da Agricultura], além de cursos avulsos- de extensão universitária e, por fim, os Centros de Treinamento (CT)- incumbidos de formar trabalhadores rurais, *habilitados para o desempenho eficiente da atividade agrícola* (Mendonça, 2006, p. 104-105).

O trecho citado aponta não somente a vinculação do Ensino Agrícola à educação para o trabalho como também o seu afinamento com as práticas de assistência técnica e extensão rural²². Assim sendo, não se deve ignorar que tal alinhamento fez parte de um processo de alterações em curso no país.

Mendonça (2010) chama a atenção para o fato de que a partir de meados da década de 1940, a aproximação entre o Brasil e os EUA resultou em mudanças que influenciaram, consideravelmente, o ensino agrícola, e sem medo de errar, a própria concepção de desenvolvimento que nos anos iniciais da República colocava-se como projeto nacional baseado nas noções de evolução e progresso. Não há aqui a intenção de traçar todas as nuances da relação entre os dois países, mas sim tratar das ligações estabelecidas entre agências americanas e o Ministério da Agricultura. Deste modo, Mendonça (2006) afirma que o ano de 1942 marcou a criação do primeiro programa de assistência técnica que visava a

²² Segundo Peixoto (2008, p. 6) essas práticas foram compreendidas pela “comunicação de novas técnicas, geradas pela pesquisa, e de conhecimentos diversos, importantes ao desenvolvimento das atividades rurais, especialmente, ao desenvolvimento das atividades agropecuária, florestal e pesqueira”. Por outro lado, cumpre ressaltar que as ações de extensão rural diferem-se das de assistência técnica, pois esta última “não tem, necessariamente, um caráter educativo, pois visa somente resolver problemas específicos, pontuais, sem capacitar o produtor rural” (Peixoto, 2008, p.7).

e elevar as condições de saúde, educação e agricultura na América Latina. O responsável por este programa foi o *Institute of Inter- American Affairs* (IIAA).

Como consequência deste primeiro, foram assinados também, em 1942, quatro acordos entre agências americanas e o Ministério da Agricultura. Segundo Mendonça (2010), o primeiro resultou na criação da Comissão Brasileiro- Americana de Óleos e foi assinado entre o ministro da agricultura e o diretor do IIAA (Nelson Rockfeller); o segundo firmado entre DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público), o Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura e o *Foreing Office* visava ao financiamento por meio da dotação de verbas para traduzir e distribuir publicações estadunidenses sobre métodos e técnicas agrícolas destinadas à elevação da produtividade agrícola brasileira. O terceiro chamado *Food Suplly Program in Brazil* buscou elevar estritamente a produção de gêneros alimentícios. E por último, o acordo que resultou na criação da Comissão Brasileiro- Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios que: “atuaria em parceria com instituições de ensino agrícola-ministeriais de modo a acelerar a formação de trabalhadores rurais que maximizariam a produção dos gêneros de primeira necessidade necessários ao esforço de guerra” (Mendonça, 2006, p. 99).

Conforme Mendonça (2010), após firmados esses acordos, o Ministério da Agricultura traçou um planejamento em consonância com as deliberações da Terceira Conferência Interamericana de Agricultura realizada em 1945. Desse plano surgiu a Comissão Brasileiro- Americana das Populações Rurais (CBAR), gerenciada pelo Ministério da Agricultura e atuante a partir de 1947. A CBAR criou, em todo território nacional, os Centros de Treinamento de Operários Agrícolas (CT), que foram incorporados à LOEA como estabelecimentos de ensino ligados ao Ministério de Agricultura. De acordo com Mendonça (2006), a Comissão realizou vários dos seus objetivos, entre os quais:

(...) implementar as Semanas Ruralistas, durante as quais, à guisa de “pedagogia pelo exemplo”, a Seav distribuía prêmios em materiais como colmeias, equipamentos avícolas, sementes, ferramentas e etc., fornecendo meios de trabalho para estabelecimentos sem recursos; (...) o fornecimento, pelos Estados Unidos, de um grupo de especialistas em ensino agrícola; a realização, em cooperação com autoridades brasileiras, de estudos e pesquisas através de viagens de educadores e técnicos nacionais à América do Norte; o treinamento local de professores de ensino técnico agrícola; a aquisição de equipamentos e material de ensino dentre eles rádio e cinema, além de missões rurais ambulantes (Mendonça, 2006, p. 103).

A autora citada enfatiza que em 1947, primeiro ano de atuação CBAR, foram criados 38 Centros de Treinamento com 1.000 matriculados, com quase totalidade constituída por

adultos. Na opinião de Mendonça (2006), os Centros de Treinamento (CTs) foram as instituições de ensino agrícola que obtiveram maior prestígio na CBAR. Tal destaque ocorreu por serem os CTs polos de qualificação de mão de obra e autossuficientes quanto à produção de animais e alimentos, abastecendo as comunidades vizinhas às suas instalações.

A análise superficial dos acordos firmados entre o Ministério da Agricultura e Agências Americanas, nesse período, explicam parcialmente a redefinição do Ensino Agrícola que progressivamente alinhou-se à qualificação de mão de obra. Quanto às mudanças que vincularam essa modalidade de ensino às atividades de assistência técnica, pode-se afirmar que estas ocorreram em função do início das atividades extesionistas, no Brasil, e, nas palavras de Mendonça (2010), da reinvenção da noção de Desenvolvimento.

Como já registrado, a passagem da ideia de desenvolvimento como progresso ao par desenvolvimento-crescimento econômico foi bastante tênue. Essa proximidade, mesmo nos dias atuais, causa dificuldades em distinguir as duas noções. Todavia, é consensual que os anos finais da década de 1940 e o início dos 1950 marcaram essa transição. Pode-se dizer que uma das explicações para tal ocorrência fora o alto grau de determinação sobre as transformações sociais adquirido pela economia nesse período. Segundo Mendonça (2010), desde fins da II Guerra Mundial, a realidade histórica do Ocidente foi caracterizada pelo “discurso do desenvolvimento” no qual desenvolver-se significava alcançar, rapidamente, a prosperidade material, elevando assim os padrões de vida das populações.

Concomitantemente, buscava-se o combate à pobreza também percebido como forma de frear a expansão da influência soviética, especialmente nos países mais vulneráveis que, nesse período, foram alocados em um cenário social e geográfico específico: o Terceiro Mundo. Nesse contexto, os Estados Unidos se colocaram à frente da guerra contra a pobreza-terceiro-mundista. “Afirmar-se-ia como ‘verdade’ universal que o traço principal do terceiro mundo era sua pobreza e que sua solução consistia no desenvolvimento econômico, abraçado com sentimento messiânico expresso, materializado na ideia de salvação” (Mendonça, 2010, p. 145).

O engajamento dos Estados Unidos na busca pela superação da pobreza nas regiões subdesenvolvidas foi reforçado pelo discurso proferido pelo presidente Harry Trumam em 1949. Seu objetivo era:

Propiciar as condições necessárias para reproduzir em âmbito planetário, as características das sociedades “avançadas” da época, tais como seus altos níveis de industrialização e urbanização, a tecnificação da agricultura e o rápido crescimento material da produção e padrões de vida, além da adoção da Educação e valores culturais ditos modernos. Neste projeto, Capital,

Ciência e Tecnologia eram eleitos como os ingredientes indispensáveis à transformação uma vez que, somente através dele, o “sonho americano” de paz e abundância poderia se estender a todos (Mendonça, 2010, p. 145).

Por certo, logo o “sonho americano” passaria a ser perseguido por vários países da América Latina, incluindo o Brasil. Neste, a superação do subdesenvolvimento e empobrecimento passaram a ser enalçados como a única forma de se conquistar a “salvação”. Essa aquisição, todavia, não se limitou às áreas urbanas, pois os esforços para consolidação do desenvolvimento pleno também se voltaram para as zonas rurais. Para tanto, foram criados mecanismos para que não só o desenvolvimento se tornasse ativo, como também alcançasse as áreas mais remotas do país. Seria assim, apenas inevitável o surgimento da ideia de desenvolvimento rural.

No Brasil, o crescimento econômico das áreas rurais se constituiu como um dos motores para a implementação, em 1948, de políticas estatais de extensão rural. Nesse período, as práticas extensionistas destinavam-se a difundir conhecimentos capazes de aumentar a produtividade agrícola e, conseqüentemente, melhorar o bem-estar das famílias rurais, com aumento da renda e diminuição da mão de obra necessária para produzir. Com esses intentos, foram desenvolvidas várias experiências vinculadas à Extensão Rural: “(...) as Semanas Ruralistas que contaram com forte apoio da Igreja; as Missões Rurais que percorriam o interior dos estados, sobretudo no eixo Rio, São Paulo e Minas Gerais, além de Cursos Avulsos” (Mendonça, 2010, p. 153).

Mendonça (2010) destaca que apesar de apoiadas pelo Ministério da Agricultura, as ações de extensão descritas ainda que vinculadas à iniciativa estatal não podem ser caracterizadas como parte de um projeto exclusivamente nacional, uma vez que se desenvolveram em parceria com *Foreign Office*. Vale lembrar que a parceria entre o ministério brasileiro e a agência americana pautou-se no seguinte pressuposto: “com uma população rural mais instruída e melhor esclarecida será possível conseguir-se uma produção agrícola eficiente” (Mendonça, 2010, p. 153).

Assim, por meio da assistência técnica e extensão rural o discurso do desenvolvimento seria difundido. O atrelamento da ideia de desenvolvimento ao crescimento econômico fez com que os problemas das populações rurais fossem condicionados estritamente às dificuldades técnicas que só poderiam ser resolvidas pela intervenção de profissionais qualificados a cumprir a “missão do desenvolvimento”. A existência de tais aspirações permite a compreensão do alinhamento entre o Ensino Agrícola e a Assistência Técnica, além

do caráter tecnicista pelo qual o Ensino Profissional Agrícola seria reconhecido nas décadas seguintes.

2.3 O Ensino Profissional Agrícola na perspectiva do Desenvolvimento Rural

Para Oliveira (1998) e Sobral (2005), na década de 1950 inicia-se o processo de expansão dos cursos técnicos oferecidos pelas Escolas Agrotécnicas. Essas instituições foram ampliadas com o objetivo de formar profissionais que inseridos no mundo do trabalho pudessem contribuir para a expansão capitalista no meio rural e alcance do desenvolvimento, harmonizando a aplicação correta dos saberes ao aumento da produtividade agrícola.

Pode-se dizer que entre os profissionais de nível médio que possuíam a “missão do desenvolvimento” estavam os técnicos em Agricultura, Horticultura, Pecuária, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola - todas habilitações previstas pela LOEA. É possível afirmar ainda que naquele momento, a valorização dessas profissões estava ligada à noção de desenvolvimento que como ideia- força mobilizou diversos grupos sociais interessados nos possíveis benefícios associados a ela.

De tal modo, entre as décadas de 1950-1970, a conexão entre o desenvolvimento e crescimento das atividades econômicas incentivou, diretamente, como já mencionado, o surgimento da ideia de desenvolvimento rural que no caso brasileiro se justificou pelo peso da agricultura nas riquezas do país. Segundo Navarro (2001, p. 88), nessa perspectiva, o desenvolvimento rural pode ser definido como “uma ação previamente articulada que induz (ou pretende induzir) mudanças em um determinado ambiente rural.” Todavia, o autor alerta que - ao longo do tempo - as ações, as prioridades e as estratégias para o alcance do desenvolvimento foram alteradas.

Portanto, entre as décadas de 1950-1970, pode-se identificar que, no Brasil, a noção de desenvolvimento rural encontrava-se moldada pelo imperativo da modernização e tinha o Estado como agente principal na elaboração das estratégias para sua materialização. Nesse contexto:

(...) a transformação social e econômica- e a melhoria do bem-estar das populações rurais mais pobres- foi entendida como resultado “natural” do processo de mudança produtiva na agricultura. Este último foi meramente identificado como a absorção das novas tecnologias do padrão tecnológico então difundido, acarretando aumentos da produção e da produtividade e, assim, uma suposta e virtuosa associação com aumentos de renda familiar, portanto, “desenvolvimento rural” (Navarro, 2001, p. 84).

Como é possível verificar nesse momento, a ideia do desenvolvimento rural era compreendida em uma ideologia maior: a do desenvolvimento econômico. Nesse cenário, o setor agropecuário teria que se modernizar para que então o Brasil pudesse alcançar os padrões dos países desenvolvidos ou centrais. Segundo Delgado (2001, p. 161), para a concretização dessa modernização era necessário que no campo houvesse: “liberação de mão de obra a ser utilizada no setor industrial, sem diminuir a quantidade produzida de alimentos; criação de mercado para os produtos da indústria; expansão das exportações.” De tal modo, o desenvolvimento rural foi interpretado como fluxo caudatário da expansão e consolidação da industrialização brasileira. Todavia, importa destacar que nesse processo foram desconsideradas a estrutura fundiária e as relações de trabalho que prevaleciam no meio rural como questões relevantes. Tal negligência culminou em um projeto de “modernização sem reforma” (Delgado, 2001).

Ainda em busca da consolidação do desenvolvimento rural, foram reproduzidas, entre os anos de 1950-60, práticas educativas subordinadas ao ímpeto modernizante. De acordo com Mendonça (2010), algumas delas encontravam-se distantes das instituições escolares, haja vista, como já registrado, o processo em curso de ascensão progressiva das práticas extensionistas de assistência técnica. Para a mesma autora, um dos mais duradouros desdobramentos nesse sentido foi a criação do Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA). O ETA funcionou na cidade do Rio de Janeiro entre 1953 e 1964, estando vinculado duplamente ao Ministério de Agricultura e ao *Foreing Office* dos EUA. Além disso:

Fundado como fruto de novo acordo entre os governos de ambos os países e dotado de recursos oriundos do Programa Ponto IV²³, os dirigentes do ETA apontavam como seu objetivo “contribuir para o avanço econômico dos países subdesenvolvidos, através do financiamento a projetos específicos junto a área como Extensão Rural e o Crédito Supervisionado. Nesse sentido, o Escritório desenvolveu inúmeros deles- contratados por entidades públicas e também privada- mediante seu assessoramento e/ ou financiamento. Semelhantes práticas abrangiam um amplo espectro de iniciativas implantadas em todas as unidades da federação brasileira, incidindo sobre os mais distintos âmbitos do mundo agrário, e envolviam desde o fomento à produção agropecuária, a conservação de recursos naturais, até o auxílio tido como “educativo” a comunidades rurais (Mendonça, 2010, p. 140-141).

²³ De acordo com Mendonça (2010, p. 140) o Programa Ponto IV consistiu no primeiro compromisso norte-americano com a ajuda não militar internacional em larga escala, sendo lançado em 1949, na gestão Truman. Seu propósito evidenciou-se no próprio discurso de posse do presidente: “Declaro ser política dos Estados Unidos ajudar os esforços dos povos das áreas economicamente subdesenvolvidas a melhorar suas condições de trabalho e de vida, mediante o encorajamento da troca de conhecimento técnico e habilidades e o ritmo de investimento de capital em países que propiciarem condições sob as quais a assistência técnica e de capitais possa efetiva e construtivamente contribuir para elevar os padrões de vida, criando novas fontes de saúde, ampliando a produtividade e expandindo o poder aquisitivo”.

As ações do ETA não devem ser encaradas como singulares ou inéditas, pois fazem parte de um contexto no qual a intervenção norte-americana promoveu a redefinição do significado do ensino profissional agrícola distanciando-o da dimensão escolar para assumir as características das práticas assistencialistas e extensionistas. A novidade, nesse caso, foi além da imposição da educação como instrumento maximizador da produtividade e do trabalho rural. Ela se deu pela necessidade imperiosa de articulação com a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), encarregada de fornecer crédito agrícola aos produtores e as atividades desenvolvidas pelo ETA. Desse modo:

Semelhante inovação, segundo o discurso oficial, distinguia-se do crédito comercial por sua “extrema preocupação com a integração dos agricultores à economia moderna”, daí ser definida pelos quadros da ETA como uma “nova modalidade de atuação educativa” (Mendonça, 2010, p. 154).

Conforme afirma Santos (1988) a ação decisiva para a criação do crédito rural, no Brasil, ocorreu em 1937, com a criação da carteira de Crédito Agrícola e Industrial do Banco do Brasil (CREAI). Segundo o autor, o principal motivo para a criação desse mecanismo institucional foi “a constatação de que os recursos financeiros tinham dificuldades para chegar ao setor rural, necessitando, pois, o Estado, garantir o suprimento de tais recursos” (Santos, 1988, p. 394).

Além disso, o Brasil deveria buscar uma solução, a curto prazo, de incentivo ao uso de insumos modernos que seriam adquiridos de modo mais amplo por meio do crédito rural. Essa alternativa visava ao crescimento da produtividade agrícola como subsídio ao crescimento das atividades industriais. Com a produtividade elevada, reduzir-se-iam os custos da produção de alimentos que seriam destinados tanto para a transformação industrial quanto à alimentação da força de trabalho urbana.

O CREAI ofereceria algumas vantagens na obtenção do crédito, entre elas podem ser citadas: “garantia de existência de recursos financeiros; estabelecimentos de prazos adequados à natureza e especificidades das operações e concessão de taxas de juros inferiores às cobradas em outros setores da economia” (SANTOS, 1988, p. 394). Não obstante, a concessão de crédito rural acontecia de forma lenta, sendo somente em 1953(ano do início da atuação do Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro- Americano- ETA) sua rápida expansão para a agricultura.

Apesar de sua ampliação, Santos (1988) afirma que o acesso ao crédito rural ficou restrito aos médios e grandes proprietários, pois como o programa de crédito rural estabeleceu taxas de juros baixos, não houve alternativa aos agentes de financiamento, senão atribuir uma

parcela maior de crédito aos agricultores que representassem o menor risco de inadimplência, ou seja, aqueles que pudessem oferecer garantias como os títulos de posse da terra seriam aqueles que atenderiam às exigências das instituições bancárias. Dessa forma, a concessão do crédito rural funcionava como instrumento de exclusão, uma vez que eliminava, automaticamente, os agricultores que não possuísem as garantias desejadas²⁴.

Contudo, o crédito rural imbricado à parceria ABCAR-ETA forneceu, de modo concomitante, aos produtores rurais beneficiados, a assistência técnica e financeira, fortalecendo assim o mercado de consumo de bens e serviços estadunidenses. Já que munidos de técnicas e recursos financeiros passaram a adquirir máquinas e insumos indispensáveis ao desenvolvimento e à modernização pretendida. Segundo Mendonça (2010, p. 154) em pouco tempo de atuação no Brasil, a parceria ABCAR e ETA passou a contar “com uma razoável equipe de técnicos, cerca de 150, atuando em 212 municípios do país”²⁵.

Do mesmo modo, a valorização dos modelos de cooperação técnica como o representado pela parceria ABCAR-ETA demonstraram que embora o desenvolvimento rural brasileiro estivesse ancorado em iniciativas do Estado, não se pode afirmar que visasse à realização de um projeto exclusivamente nacional, pois a formação de mão de obra vinculada às áreas rurais estava subordinada ao novo centro hegemônico do capitalismo: os EUA.

Por outro lado, as ações educativas de cunho extensionista traçadas pelos acordos de cooperação técnica representaram nas palavras de Mendonça (2010) um “pano de fundo” ao disciplinamento coletivo dos homens do campo, bem como a sua subalternidade diante das novas técnicas ditadas pelo imperativo da modernidade. Desse modo, essas ações ficaram restritas à transmissão de técnicas produzidas pelas agências estadunidenses, tornando-se igualmente um dos mecanismos de inibição dos conflitos sociais do campo²⁶. Sendo assim, a partir da década de 1950, o modelo de desenvolvimento rural reproduzido no Brasil, levou em consideração apenas a dicotomia simbólica entre agricultura arcaica *versus* agricultura moderna, produtores atrasados *versus* produtores modernos.

Para Szmrecsányi (1984), no cenário delineado, a consolidação das atividades de suporte institucional (Crédito Rural e Assistência Técnica- Extensão Rural) mostravam-se inevitáveis. Além destas, o desenvolvimento da ciência e tecnologia realizado por meio da pesquisa agropecuária constituiria, tempos depois, a tríade instrumental da modernização

²⁴De acordo com Silva (1993), a região mais pobre do Brasil, o Nordeste, foi a mais prejudicada com o maior índice de irregularidades quanto aos títulos de posse da terra.

²⁵ Apesar disso, Mendonça (2010) afirma que no início dos anos de 1960 a atuação do ETA seria questionada pelo governo brasileiro devido ao desequilíbrio existente entre as verbas oferecidas pelos EUA e pelo Brasil.

²⁶ Para Mendonça (2010) é impossível não ressaltar o teor político dessas ações, pois foi, ao longo dos anos de 1950, que se multiplicaram os movimentos sociais do campo em favor da Reforma Agrária.

agrícola brasileira. Assim, se estabeleceu, na década de 1960, no Brasil, uma nova compreensão de agricultura já dominante em várias partes mundo. Tal inovação atribuiu a esse momento o título de “Revolução Verde”, um fenômeno materializado em:

(...) um padrão tecnológico o qual, onde foi implantado de forma significativa, rompeu radicalmente com o passado por integrar fortemente as famílias rurais a novas formas de racionalidade produtiva, mercantilizando gradualmente a vida social e, em lento processo histórico, quebrando a relativa autonomia setorial que em outros tempos a agricultura teria experimentado. Com a disseminação de tal padrão na agricultura, desde então chamado de “moderno”, o mundo rural (e as atividades agrícolas, em particular) passou a subordinar-se, como mera peça dependente, a novos interesses, classes e formas de vida e de consumo, majoritariamente urbanas, que a expansão econômica do período ensejou, em graus variados, nos diferentes países (Navarro, 2001, p. 84).

De acordo com George *apud* Koller (2003), o início do processo de Revolução Verde ocorreu, oficialmente, em 1943 por iniciativa da Fundação Rockefeller²⁷. Mesmo em sua origem, já era compreendido como um conjunto de tecnologias capaz de proporcionar o aumento da produção agrícola, sem que houvesse a expansão das áreas cultivadas. Para tal empreendimento, era necessária a manipulação e seleção de sementes que se adaptassem a diferentes ambientes. Todavia, para produzirem eram indispensáveis altas doses de fertilizantes e ótimas condições de irrigação (Koller, 2003).

Ao mesmo tempo, segundo Gliessmen *apud* Koller (2003, p. 39) o modelo de produção agrícola implementado pela Revolução Verde estava fundamentado em pelo menos seis práticas: “o cultivo intensivo do solo; a monocultura; a irrigação; a aplicação de fertilizantes inorgânicos; o controle químico de pragas; e, a manipulação genética de plantas cultivadas”. Ainda conforme Koller (2003), embora a mecanização não tenha sido relacionada entre as práticas, encontra-se implícita no processo.

Cumprе ressaltar que para Koller (2003) as seis práticas anteriormente citadas eram executadas de modo isolado, todavia contribuía para o desenvolvimento produtivo como um todo. Portanto, formavam um sistema no qual a dependência entre as partes era cada vez mais reforçada. Assim, a modernização do setor agrícola alegada pela Revolução Verde caracterizava-se:

pela extensão dos princípios industriais taylorista-fordista, que consistem na utilização de procedimentos em forma de linha de produção, na qual as propriedades se especializam em determinadas atividades, ou seja, de acordo com as concepções reducionistas (Koller, 2003, p. 39).

²⁷ Instituição estadunidense criada com intuito de promover o ensino, pesquisa entre outros.

Embora a motivação manifesta para o desencadear da Revolução Verde tenha sido a de solucionar a fome e a pobreza mundial, o que se observou ao longo do seu desenvolvimento, ao menos no Brasil, foi a incorporação de inovações provenientes do setor industrial ao processo produtivo agrícola que quase sempre estava vinculada ao capital externo. Tal engajamento visava à maximização da produção e do lucro como também à expansão e o fortalecimento do capitalismo nas áreas rurais. Esse seria, então, o motivo principal para o despertar da Revolução Verde no país.

Assim, ao assumir o modelo produtivo que priorizou essencialmente o aspecto tecnológico seria apenas inevitável que o rural passasse a ser exclusivamente sinônimo de produtividade agrícola. Mas não apenas essa mudança seria relevante, as especificidades desse contexto foram determinantes para que, a partir da década de 1960, as características do ensino profissional agrícola oferecido pelas instituições escolares brasileiras também se metamorfoseassem.

Os anos de 1960 podem ser considerados bastante significativos na trajetória do ensino profissional agrícola. Os motivos para tal importância estão relacionados a pelo menos dois acontecimentos contidos no cenário de mudanças das políticas educacionais no Brasil. O primeiro deles foi o surgimento, após treze anos de discussões, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; o segundo diz respeito à criação do decreto n.º 60.731, de 19 de maio de 1967 que determinava a transferência das decisões relacionadas ao ensino agrícola para o MEC, na época, Ministério da Educação e Cultura.

Em consequência do primeiro evento, houve uma reestruturação do ensino em três graus: primário, médio e superior. Entre as características desses graus pode-se dizer que:

O primário era constituído de quatro séries e o ensino médio dividia-se em dois ciclos: o ginasial, composto de quatro séries e o colegial, com três séries. O ciclo colegial possuía dois ramos: um com formação propedêutica, denominado secundário e outro técnico profissionalizante, com modalidades agrícola, industrial e normal. As escolas de Iniciação Agrícola (que formavam operários agrícolas) e as Escolas Agrícolas (que formavam mestres agrícolas) passaram a ser denominadas Ginásios Agrícolas (ministravam as quatro séries de 1º ciclo – ginasial e expediam o certificado de mestres agrícola). As escolas Agrotécnicas foram transformadas em Colégios Agrícolas (ministravam as três séries do 2º ciclo – colegial e conferiram o diploma de Técnico em Agricultura) (Soares, 2003, p. 64).

Cumprе ressaltar, que segundo Fernandes *apud* Soares (2003, p. 64) os dados de 1959, dois anos antes da promulgação da primeira LDB, apontavam a precária situação do ensino técnico profissionalizante, no Brasil, no que diz respeito, especialmente, ao número de

matrículas: “(...) o único ramo que apresentava uma certa vitalidade era o comercial, com 16% das matrículas. O ensino agrícola detinha 1,2% delas [menor número], o ensino normal apresentava 7% e o industrial, apesar do processo de industrialização, 2%.”

Com base nessas informações, Fernandes teceu uma crítica quanto à ideia de desenvolvimento ligada ao crescimento econômico e suas consequências para o ensino técnico profissionalizante. Ao reforçar a importância de condições humanas e técnicas para que o desenvolvimento acontecesse, evidenciou que a formação para o trabalho deveria se dar em outros moldes: “(...) o trabalho humano qualificado requer uma sólida preparação prévia, com uma base comum, sensível ao valor social do trabalho e à importância da ciência na civilização tecnológica” (Fernandes *apud* Soares, 2003, p. 64).

Por outro lado, o julgamento elaborado pelo autor remetia-se, entre outros aspectos, à superação da dualidade construída entre o ensino técnico profissional e o propedêutico. Nas palavras de Kuenzer (2001), tal dicotomia consistia na existência de dois projetos pedagógicos distintos, o primeiro voltado para a formação de trabalhadores instrumentais (ensino técnico e profissional) e o outro destinado à formação de trabalhadores intelectuais (ensino propedêutico). A divisão entre os projetos estava relacionada às necessidades da divisão técnica e social do trabalho²⁸.

Entretanto, ainda na década de 1950, mais especificamente em 1953, o Decreto nº 34.330 ensejou uma das formas de democratização do ensino, uma vez que legislou sobre a possibilidade dos concluintes dos cursos técnicos (agrícola, industrial e comercial) continuarem seus estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que relacionados com a habilitação técnica obtida e somente se prestassem exames de adaptação das disciplinas não estudadas naqueles cursos (ou seja, as disciplinas do secundário).

Com a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passou a existir a equivalência entre os ramos de ensino secundário e técnico profissionalizantes, possibilitando, com isso, o acesso irrestrito a todos os cursos de nível superior aos concluintes de ambos. Contudo, embora a formalização do acesso incondicional fosse considerada um grande avanço, a essência dos dois projetos educativos não foi alterada uma vez que: “a formação humanística clássica

²⁸ Para Machado (1989) esta divisão se baseia na concepção Funcionalista da Sociedade que é transferida para a educação por entender que a escola é uma das mais importantes agências socializadoras, responsável por inculcar no indivíduo ou grupo as normas sociais. Por outro lado, é por meio da educação transmitida na escola que o indivíduo aprende a exercer um papel socialmente adequado, uma função especial no organismo social. Utilizando o estudo de Durkheim: “A Educação como Processo Civilizador” Machado (1989, p.100) expõe como a educação poderia contribuir para o preparo dos indivíduos no desempenho de diferentes papéis sociais ou diferentes profissões: “Durkheim chega à conclusão de que a educação não pode levar ao desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Ela deve, simplesmente, contribuir para que o indivíduo se prepare adequadamente, mesmo que o seu destino seja o desempenho do trabalho manual. Segundo este autor cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais.

continua a imperar no ensino secundário - via mais segura de acesso à universidade” (Kuenzer, 2001, p. 29).

Já em decorrência da transferência das decisões relacionadas ao ensino agrícola para o MEC, pode-se dizer que essa iniciativa possibilitou, não somente a aproximação dessa modalidade de ensino à dimensão escolar, como proporcionou seu ajustamento às novas políticas nacionais, de caráter centralizador, promovidas pelo governo militar. Nesse cenário, o ensino técnico agrícola passou a integrar o sistema educacional como um todo, o que exigiu algumas alterações administrativas. Desse modo, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) também foi transferida ao MEC, transformando-se em Diretoria do Ensino Agrícola ligada ao Departamento do Ensino Médio, que além do ensino agrícola, absorveu também o ensino comercial e industrial.

Cumprе ressaltar que também nesse momento, o ensino profissional agrícola teve sua relevância reforçada enquanto estratégia para o alcance do desenvolvimento econômico. Para Koller (2003, p. 35), confirmam esta afirmativa “(...) a inclusão do ensino agrícola nos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) e dos Planos Setoriais da Educação, Cultura e Desporto”²⁹. Por razão da importância política e econômica dada ao ensino agrícola, Koller (2003) afirma que a sua transferência para o MEC não teria sido bem aceita pelo Ministério da Agricultura.

Outro motivo para o destaque dado à década de 1960 na trajetória do ensino profissional agrícola reside na revitalização, nesse período, do método de ensino baseado nas experiências e demonstrações no campo. De acordo com este, ainda no momento da formação, os estudantes deveriam ser expostos a situações práticas, semelhantes às encontradas no espaço de atuação profissional. Trata-se de um processo de revitalização, pois se acredita que os processos didáticos de construção do conhecimento por meio da experimentação foram recomendados desde a primeira regulamentação do ensino profissional agrícola, estabelecida pelo Decreto nº. 8.319 no ano de 1910³⁰.

Em meados dos anos de 1960, o ensino profissional agrícola passou a organizar seu processo formativo por meio de um “novo” método de ensino tido como capaz de reproduzir

²⁹ Segundo Koller (2003, p. 35) “Os Planos Nacionais de Desenvolvimento e os Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desporto são uma marca característica da lógica de administração pública dos governos militares, em especial, do período de 1971 a 1985.”

³⁰ De acordo com Oliveira (2008) em sua origem estes processos ocorriam nas Fazendas- escolas, funcionavam como Fazendas Modelo que abrigavam os Patronatos e Aprendizados Agrícolas (instituições voltadas à moralização e disciplinamento de jovens desvalidos). Estes espaços se assemelhavam fisicamente a uma grande propriedade. Todavia, o Sistema Escola- Fazenda passou a modelo pedagógico somente em meados da década de 1960.

as condições da produção agropecuária. Este método denominado Escola – Fazenda tinha como lema: “aprender a fazer e fazer para aprender” e possuía como objetivos:

1º- proporcionar aos alunos condições de aprendizagem prática, permitindo-lhes a aplicação, em situação real, dos conhecimentos técnicos adquiridos em classe; 2º- oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agrícola útil e produtivo; 3º- demonstrar aos estudantes, por métodos racionais, que a agropecuária é uma indústria de produção; 4º- criar, nos estabelecimentos de ensino agrícola, condições de produção, com vistas a reduzir seu custo de manutenção; 5º- ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimentos e práticas das técnicas agrícolas recomendáveis (Boletim da Diretoria do Ensino Agrícola *apud* Siqueira, 1987, p. 66-67).

De acordo com Siqueira (1987), inicialmente, o funcionamento desse Sistema teve como base quatro pilares: a sala de aula, que seria o espaço de ministração das aulas teóricas; o Laboratório de Prática e Produção (LPP), onde se desenvolveriam as atividades práticas realizadas pelos alunos, com a supervisão do professor³¹; o Programa Agrícola Orientado (PAO) no qual seria realizado, sob a inteira responsabilidade dos alunos, projetos de desenvolvimento de culturas por um ciclo completo, garantindo-lhes a aquisição de experiências educativas e obtenção de lucros³² e, finalmente, a Cooperativa (COOP) onde os alunos vivenciariam os princípios da cooperação e auxílio mútuo. A produção obtida por meio do PAO deveria ser enviada à Cooperativa que se incumbiria da comercialização.

Segundo Koller (2003, p. 51), as primeiras experiências de implementação do Sistema Escola- Fazenda ocorreram ao final da década de 1960, nas seguintes Escolas Federais: “Colégio Agrícola São Lourenço da Mata – PE, Colégio Agrícola Benjamin Constant- SE, Colégio Agrícola Frederico Westphalen- RS e o Colégio Agrícola de Brasília- DF.” Para o mesmo autor, essas experiências teriam sido viabilizadas por um convênio entre o Ministério da Agricultura e a Agência Norte – Americana para o Desenvolvimento Internacional. Esse acordo foi denominado Convênio Técnico da Aliança para o Progresso- CONTAP II ³³.

³¹ Organizado como uma fazenda-modelo, a produção obtida no LPP se destinava a cobrir as demandas da escola, a remuneração do trabalho dos alunos e o financiamento da continuidade das atividades do Laboratório.

³² Segundo Siqueira (1987, p. 70) para o planejamento do PAO existiam algumas diretrizes “ (...) o número de alunos por projeto não deveria ultrapassar dezesseis; o projeto deveria ser econômico e de culturas ou criações que a escola possuísse, concomitantemente, a cultura ou criações de interesses da região; o projeto deveria ser de interesse do aluno e de livre escolha do grupo que quisesse executá-lo; os projetos de produção deveriam ser realizado por todas as séries, ‘tantos quantos fossem possíveis’.”

³³ O CONTAP II foi firmado em 1966, quando o Ensino Agrícola ainda estava subordinado ao Ministério da Agricultura e renovado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1968. Tinha como finalidade, além da participação financeira, conceder bolsas de estudo no exterior aos técnicos do Ensino Agrícola, assessoramento técnico à Diretoria de Ensino Agrícola, cooperação técnica na elaboração da supervisão de programa específico, preparação e distribuição de livros e material didático, doação de material e equipamento audiovisual (Sobral, 2005, p. 51).

Todavia, a implantação do modelo Escola- Fazenda, a nível nacional, mostrava-se comprometida, principalmente pelas dificuldades de obtenção dos recursos financeiros. Nesse contexto, não apenas o CONTAP II seria importante para a disseminação do modelo pedagógico da Escola- Fazenda, em 1974, a criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) ³⁴ também seria fundamental para a efetivação do princípio base do “aprender a fazer e fazer para aprender”, uma vez que o Sistema Escola - Fazenda deveria reproduzir, no interior das instituições do ensino técnico agrícola, uma Fazenda autossuficiente. Para a concretização de tal objetivo, foram necessárias a aquisição e ampliação de recursos destinados à: ampliação e reforma de prédios, compra de equipamentos, qualificação do corpo docente e a admissão de servidores técnicos e administrativos. Assim, a finalidade da COAGRI era “proporcionar (...) assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola do MEC” (Koller e Sobral, 2010, p. 225).

Importa ainda dizer que a criação da COAGRI ocorreu em consonância com as ações do governo brasileiro que tinham por objetivo a valorização das atividades agrícola, uma vez que:

O súbito aumento do petróleo [em 1973] gerou o escasseamento das divisas internacionais para empréstimos aos países do 3º mundo e, conseqüentemente, uma elevação das taxas de juros internacionais. O Brasil, que havia sido sede de grandes investimentos e empréstimos estrangeiros, começou a ter dificuldades com o pagamento de juros de suas contas externas, obrigando assim o governo a aumentar sua receita cambial. Como a colocação de produtos industrializados encontrava sérios obstáculos no mercado externo, a opção do governo brasileiro foi incentivar a produção agrícola para a exportação, através da constituição e expansão da grande empresa no campo da modernização das atividades agrícola (Siqueira, 1987, p. 76).

Como se pode perceber, a criação da COAGRI surgiu em um contexto de reestruturação no qual o Estado assumiu, forçosamente, o papel de interventor, a fim de se tornar o principal sustentáculo dos interesses capitalistas e do desenvolvimento econômico do Brasil³⁵. Desse modo, nas palavras de Feitosa (2007), a partir de então, as diretrizes para os processos de produção da agricultura brasileira, bem como as políticas de formação

³⁴ A COAGRI foi criada em 1974 vinculada ao MEC, em 1975, tornou-se órgão autônomo desse ministério, passando a denominar-se Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, sem alteração da sigla.

³⁵ Apesar da gerência estatal, Koller (2003) aponta para a estreita ligação entre a criação da COAGRI e as exigências impostas pelo Banco Mundial para a aquisição de financiamento destinado à modernização da agricultura brasileira e, conseqüentemente, à implantação do Sistema Escola Fazenda nas escolas agrotécnicas do país. Para este pesquisador, este tipo de financiamento foi denominado crédito se investimento, no qual o Banco traçava regras rígidas para a liberação dos recursos e supervisionava a execução das ações, avaliando seus benefícios econômicos e sociais.

profissional para o setor primário da economia foram mais fortemente influenciadas pela ingerência estatal.

Outrossim, os estudos de Feitosa (2006), Oliveira (1998) e Koller (2003) sintonizam a criação da COAGRI com o processo de modernização e industrialização da agricultura brasileira, consolidado pela Revolução Verde, uma vez que a implementação de uma estrutura física e financeira que viabilizasse o mote do “aprender a fazer e fazer para aprender” seria indispensável à formação de técnicos agrícolas integrados às relações sociais e econômicas de produção. Dito de outra forma, nas Escolas Agrotécnicas Federais, a implementação do Sistema Escola-Fazenda, por meio dos recursos provenientes da COAGRI, fez parte das estratégias do projeto de tecnificação da agricultura, no qual era imprescindível a formação de técnicos agrícola e extensionista, alinhados aos padrões produtivistas da Revolução Verde (Oliveira, 1998).

Apesar disso, Siqueira (1987), ao analisar a fala do primeiro Diretor Geral da COAGRI, afirma que o ensino agrícola oferecido pelas instituições federais encontrava sérias dificuldades, já que estas:

(...) 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 (Siqueira, 1987, p. 99).

Ao ter como referência esse depoimento, Siqueira (1987) julga que o ensino profissional agrícola encontrava-se distante do processo de modernização agrícola, além de não possuir condições para o desenvolvimento de projetos agropecuários que proporcionassem a autossuficiência das instituições. Nesse cenário, a necessidade de se construir e expandir as fontes de recursos destinados às escolas agrícolas a fim de efetivar a implantação do Sistema Escola- Fazenda tornava-se inadiável.

A COAGRI, então, passou a representar a oportunidade de revitalização do ensino profissional agrícola. Isso porque, enquanto órgão autônomo administrativamente e financeiramente, desde sua fundação, a Coordenadoria possuía um fundo de natureza contábil, o que permitiu o envio de remessas de recursos específicos. Essa garantia se mostrou significativa, pois na trajetória do ensino profissional agrícola a mudança administrativa atravessada, no ano 1970, trouxe consequências negativas quanto aos recursos financeiros³⁶.

³⁶ Trata-se aqui da absorção das Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário pelo Departamento de Ensino Médio. De acordo com Siqueira (1987, p. 70-71) “A direção do ensino agrícola se viu reduzida a um grupo de trabalho para dinamizar o ensino do setor.”

Assim sendo, os recursos administrados da COAGRI permitiriam a implantação efetiva da metodologia do Sistema Escola- Fazenda definido como:

(...) um sistema que se fundamenta, principalmente, no desenvolvimento das habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica que educa, integralmente, porque familiariza o educando com atividades semelhantes às que terá que enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades. Portanto, a esse sistema aplica-se adequadamente, o princípio: “aprender a fazer e fazer para aprender”. (Cenafor *apud* Koller, 2003, p. 50).

Essa definição do Sistema Escola- Fazenda foi elaborada pelo Centro Nacional Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional³⁷ e descrita no Manual da Escola- Fazenda, editado no ano de 1973³⁸. Tal conceituação foi disseminada entre os dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais, responsáveis pela implantação do modelo pedagógico nessas instituições, “assim como adaptado nas diversas Escolas/ Colégios Agrícolas de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e locais que não têm Escolas Agrotécnicas do MEC” (Oliveira, 1998, p. 113)³⁹.

Apesar das bases teórico- metodológicas do Sistema Escola- Fazenda já estarem definidas, Siqueira (1987) afirma que entre os dirigentes da COAGRI havia ressalvas quanto às características desse modelo devido ao fato dos gastos para sua adoção modelo pedagógico serem enormes. As escolas deveriam passar por adequações em suas áreas físicas, nas construções e instalações, nos equipamentos e mobiliários e finalmente no que tange aos recursos humanos. Diante dessas circunstâncias, na gestão da COAGRI, os projetos de produção agropecuária para o abastecimento da própria escola passaram a ser o centro da dinâmica do Sistema, em detrimento dos projetos didáticos que visavam a desenvolver conhecimentos e habilidades das disciplinas que compunham o curso técnico. Nas palavras de Siqueira (1987, p. 104-105):

³⁷ Segundo Soares (2003, p. 75) o CENAFOR foi criado no ano de 1969 e extinto em 1986. Durante a sua atuação teve como objetivo principal “promover a melhoria e expansão dos sistemas de formação e aperfeiçoamento de pessoal que eram demandados pela evolução tecnológica e pelo desenvolvimento dos vários setores econômicos do país”.

³⁸ Conforme Soares (2003) o Manual da Escola Fazenda foi uma das publicações do CENAFOR sobre a formação profissional. Este material orientou a implantação dessa metodologia em toda a rede de escolas agrotécnicas.

³⁹ A autora citada se refere ao fato de que algumas das escolas ou colégios agrícolas não estarem ligadas à Diretoria do Ensino Agrícola pertencente ao Departamento do Ensino Médio. No caso do Rio de Janeiro, o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o Colégio Agrícola Nilo Peçanha e o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF) estavam, portanto, excluídos da administração da COAGRI.

A ênfase na produção passou a ocorrer de forma mais explícita após a criação da COAGRI, pois o decreto de criação da mesma assegurou às escolas agrícolas o não recolhimento dos recursos provenientes da comercialização dos projetos agropecuários ao Tesouro Nacional. Essa medida significou, portanto, que as escolas agrícolas e a própria COAGRI- como organismo de administração central- poderiam contar com um volume maior de recursos e uma certa flexibilidade financeira, desde que incentivassem a produção nos estabelecimentos de ensino agrícola.

Para Siqueira (1987), com vistas a aumentar a produtividade e consequentemente a capacidade de autossustentável das escolas agrotécnicas, a COAGRI promoveu algumas alterações na estrutura e bases do Sistema Escola- Fazenda que levaram a transformações na formação oferecida. De acordo com Koller (2003), o Sistema Escola- Fazenda, preconizado pela COAGRI, passou a ser estruturado em três bases: **as Salas de Aulas** onde acontecia a aprendizagem dos conhecimentos teóricos tanto das disciplinas da Educação Geral como da Formação Especial (relacionada ao curso técnico específico); as **Unidades de Ensino e Produção- UEP** que enquanto ambientes didáticos foram construídas de forma descentralizada, como anexos às fazendas das escolas⁴⁰. As UEP eram incumbidas do processo produtivo da escola e também responsáveis pelo treinamento da mão de obra e fixação dos conteúdos teóricos, aprendidos nas salas de aula⁴¹. E por fim, a **Cooperativa Escola**, que ao possuir estrutura e estatuto próprio, se tornou uma instituição de direito privado, dirigida e administrada por alunos regularmente matriculados e eleitos, em assembleia, sob a orientação de um professor. Tinha por finalidades: permitir a prática dos princípios do cooperativismo, apoiar a ação educativa escolar e realizar a comercialização das culturas provenientes das UEP.

⁴⁰ Nesse momento, as Escolas Agrotécnicas Federais possuíam oito tipos de UEP: “ a) Zootécnica I: responsável pela produção e ensino relativos aos pequenos animais (...); b) Zootécnica II: responsável pela produção e ensino relativos aos animais de médio porte, geralmente, suinocultura; c) Zootécnica III responsável pela produção e ensino das atividades relativas ao trabalho com animais de grande porte(...); d) Agricultura I: responsável pela produção e ensino das atividades relativas à produção hortifrutigranjeira; e) Agricultura II: responsável pela produção e ensino das atividades relativas às culturas vegetais de ciclo anual; f) Agricultura III: responsável pela produção e ensino das atividades relativas à silvicultura e a fruticultura; g) Mecanização: responsável pelo ensino e prestação de serviços mecanizados às outras atividades da Escola- Fazenda; e, h) Agroindústria responsável pelo ensino e processamento de alimentos produzidos na Escola- Fazenda (Koller, 2003, p. 55).

⁴¹ Cumpre ressaltar que as instituições investigadas por esta pesquisa, atualmente, continuam a abrigar em suas instalações as UEP, entretanto passaram a se chamar Laboratórios. No caso do Instituto Federal Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, as UEP são denominadas Laboratórios de Agropecuária e totalizam: 14, são eles: Laboratório de Entomologia; Laboratório de Produção de Mudanças; Laboratório de Fruticultura e culturas anuais; Laboratório de Olericultura, Laboratório de Solos; Laboratório de Cunicultura; Laboratório de Apicultura; Laboratório de Avicultura de corte; Laboratório de Avicultura de Postura; Laboratório de Suinocultura; Laboratório de Bovinocultura; Laboratório de Ovinocultura; Laboratório de Piscicultura e Laboratório Fábrica de Ração. Quanto ao Instituto Federal do Rio de Janeiro *campus* Nilo Peçanha-Pinheiral, até 2017 eram 18 Laboratórios divididos em: Agroindústria; Reflorestamento; Fruticultura; Fábrica de Ração; Paisagismo; Bovinocultura do Leite; Olericultura (Módulo Agroecológico); Culturas Anuais; UEP de Suinocultura; Produção de Mudanças; Avicultura- Centro de Pesquisas Avícolas; Cunicultura; Bovinocultura de Corte; Apicultura; Produção de Piscicultura; Mecanização Agrícola; Compostagem e Vermicompostagem Equinocultura.

Em comparação com a proposta inicial, pode-se perceber a extinção do Programa Agrícola Orientado (PAO) e do Laboratório de Prática e Produção (LPP). Essas duas bases originais na estruturação do Sistema Escola - Fazenda fundiram-se nas UEPs e a partir disso seriam minimizados os entraves identificados pela COAGRI tanto no que diz respeito à implementação plena do Sistema quanto à autossustentação das escolas. De acordo com o trabalho de Siqueira (1987), as dificuldades para a manutenção do PAO e o LPP consistiram nas diferenças entre os níveis de produtividade que cada um desses espaços representava dentro do Sistema até então. Quanto a essa divergência a autora esclarece:

As culturas e as criações das áreas do PAO apresentavam altos índices de produtividade e os alunos encontravam-se bastante motivados para o trabalho nessas áreas, pois além de haver uma remuneração direta, havia, principalmente, a satisfação de estarem trabalhando em projetos por eles elaborados. Ou seja, os alunos participavam de todas as fases de um determinado projeto, desde a escolha e da cultura ou criação em função da área disponível, ou vice-versa, passavam pelo planejamento, execução e comercialização, servindo os resultados obtidos como espécie de avaliação dos conhecimentos adquiridos. Já as culturas e criações das áreas do LPP apresentavam baixos índices de produtividade e os alunos não se sentiam motivados para o trabalho nas mesmas, visto que além de perceberem uma remuneração indireta- passível de ser calculada abaixo do valor do trabalho desenvolvido- também só participavam da etapa de execução dos projetos (Siqueira, 1987, p. 106).

Ainda segundo a autora supracitada, as atividades desenvolvidas no PAO comprometiam a autossuficiência dos estabelecimentos do ensino agrícola, visto que o LPP, responsável pela produção destinada às demandas da escola, encontrava-se negligenciado pelos alunos. Desse modo, as intenções da COAGRI ao fundir esses espaços eram: de um lado, ter a integralidade da mão de obra dos alunos dedicada às UEP e por outro, reforçar, nos projetos desenvolvidos pelas escolas, o caráter produtivista. Como consequência da criação das UEP, os projetos de construção dos conhecimentos foram, gradativamente, transformados em ações programadas que tinham como ponto de convergência a produção e a autossustentação das instituições de ensino ⁴².

Nesse contexto, tanto as especificidades do Sistema Escola – Fazenda quanto o direcionamento dado ao ensino profissional agrícola, por meio da ênfase dos aspectos produtivos, passaram a exigir, na escola, a presença constante dos alunos, professores das

⁴² De acordo com Siqueira (1987, p. 1142-143) a produtividade oriunda dessas ações era responsável pela sustentação do próprio Sistema Escola- Fazenda, uma vez que “ apenas aproximadamente 20% dos recursos aplicados nos projetos [desenvolvidos nas UEPs] são oriundos da Subvenção Econômica, enquanto que 80% provêm de recursos próprios dos quais 94% resultam dos projetos e 6% da taxa de internato e outras receitas.”

disciplinas técnicas e dos funcionários, a fim de que os processos produtivos não fossem prejudicados. Assim, eram corriqueiros:

(...) os plantões em finais de semana, feriados e rodízio nos períodos de recesso e férias escolares. Essa também se constituiu numa das principais justificativas para as residências funcionais dentro das escolas e principalmente para a existência dos alojamentos dos alunos, comumente conhecidos como internatos (Koller, 2003, p. 56).

Além disso, foi necessária para o pleno funcionamento dos projetos de produção preconizados pelo Sistema Escola - Fazenda a construção de uma matriz curricular que garantisse, na maior parte do tempo, que os alunos estivessem envolvidos com os projetos das disciplinas de Formação Especial, cujas aulas eram ministradas nas UEP. De acordo com Koller (2003), no caso do Curso Técnico em Agropecuária, a matriz curricular apresentava uma carga horária total de 3.870 horas, das quais 1.560 eram reservadas à Educação Geral (disciplinas propedêuticas) e 2.310 destinadas à Formação Especial (disciplinas técnicas ou profissionalizantes), ou seja, quase 60% da carga horária do curso era constituída pela Formação Especial. Como consequência dessa organização curricular: “(...) a maior parte do tempo, os alunos estão nas UEPs, eles encarregam-se da execução de tarefas repetitivas (capinar, arar, podar, alimentar, abater e castrar animais; limpar pocilgas e aviários, dentre outras)” (SIQUEIRA, 1987, p. 147).

Ainda sobre a estruturação dos cursos, Koller (2003) aponta que, como forma de organizar as atividades no Sistema Escola - Fazenda, a COAGRI determinava o número de alunos ingressantes nas primeiras séries do curso. A distribuição dos estudantes deveria se dar de modo didático, prevendo a criação de quatro turmas com quarenta alunos cada, totalizando assim 160 vagas. Dessa forma:

(...) a COAGRI preconizava que as quatro turmas de cada série deveriam cumprir uma distribuição de horários de forma que enquanto as duas turmas permaneciam em sala de aula no prédio central (disciplinas de Educação Geral), as outras duas deveriam estar nas UEPs. Na parte da tarde, essa distribuição era invertida e as turmas que estiveram nas UEPs assistindo às aulas de Formação Especial durante a manhã, assistiriam às aulas de Educação Geral (Koller, 2003, p. 53)

Para Koller (2003, p. 47), a Coordenadoria introduziu “mecanismos de cobrança sistemática sobre as escolas agrícolas, com a intenção de cumprir as metas de qualidade dos cursos e a introdução das modernas técnicas agrícolas (Revolução Verde)”. Portanto, já em 1979, com poucos anos de atuação da COAGRI, encontrava-se disseminado em todas as

escolas agrotécnicas do MEC o modelo pedagógico da Escola - Fazenda que garantiu a este o *status* de base do ensino profissional agrícola oferecido pelas Escolas Agrotécnicas Federais brasileiras⁴³.

Também não passaria despercebido pela administração da coordenadoria a formação de docentes para atuarem nos cursos técnicos agrícolas. A pesquisa de Oliveira (1998) indicou que COAGRI estabeleceu convênios com algumas universidades do país, entre estes o estudo destacou o firmado com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), referência nacional na oferta do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Juntamente com a UFRRJ, a COAGRI atuou na preparação de professores que ministrariam as disciplinas específicas da formação técnica na área agrícola, promovendo não apenas, em âmbito nacional, concursos vestibulares para a Licenciatura em Ciências Agrícolas como vários cursos para a habilitação de agrônomos, médicos veterinários, zootecnistas e técnicos agrícolas em docentes.

Para além de reafirmar o compromisso com a formação de professores para o atendimento da expansão das Escolas Agrotécnicas da Rede Federal, era previsível que o curso de licenciatura organizado pela UFRRJ estaria coadunado com os propósitos da formação dos técnicos agrícola estabelecidos pela COAGRI. Isto significa dizer que os processos formativos dos docentes deveriam se remeter as intencionalidades instrumentais técnica e científica conformada à realidade e hegemonia do modelo pedagógico da Escola-Fazenda (Oliveira, 1998).

De acordo com Oliveira (1998), a perpetuação da supremacia desta metodologia de ensino se deve tanto pelas circunstâncias até aqui colocadas, como por se mostrar adequada a concepção tecnicista da educação, sendo, portanto, elencada como a única prática pedagógica capaz de propiciar aos alunos o desenvolvimento de capacidades técnicas, indispensáveis ao aprimoramento das atividades do setor primário da economia⁴⁴. Além disso, vale enfatizar que o modelo pedagógico Escola-Fazenda possuía um alto grau de afinidade com o modelo de desenvolvimento rural vigente, que se baseava no crescimento econômico, vinculado, especialmente, ao aumento da produtividade agrícola.

⁴³ Conforme Siqueira (1987) a COAGRI manteve sobre a sua administração 35 Escolas Agrotécnicas Federais, duas na região Norte, onze na região Nordeste, três na região Sul, cinco na região Centro-Oeste e quatorze na região Sudeste.

⁴⁴ Apesar de hegemônico entre as instituições federais que ofertavam o ensino profissional na área agrícola, encontram-se fora desse modelo as “Escolas da Família Agrícola” que adotaram em sua trajetória o modelo pedagógico da Alternância. Segundo os princípios dessa pedagogia: “o aluno vivencia, de forma alternada, experiências de formação na escola, conjugadas com experiências que a família e a comunidade lhe proporcionam durante o período que permanece em alternância familiar (Oliveira, 1998, p. 148).

Muito embora a concepção de desenvolvimento rural tenha mais recentemente apresentado alterações, não se pode dizer que a metodologia Escola- Fazenda fora superada pelas escolas federais que ofertam o ensino profissional agrícola na atualidade. Segundo Oliveira (2008), é impossível ignorar que tal permanência esteja, entre outros aspectos, vinculada à identificação que os docentes atuantes nessa modalidade de ensino possuem com tal modelo. Esta constatação, todavia, não eliminou os apontamentos de críticas profundas quanto as suas intencionalidades. Desde a década de 1980, foi possível identificar entre os estudos sobre o ensino profissional agrícola a tessitura de questionamentos quanto às finalidades do Sistema Escola- Fazenda.

A tônica dessas críticas residiu principalmente, na apropriação equivocada da ideia do trabalho como princípio educativo pelo modelo pedagógico. Essa ideologia que se disseminou por meio dos escritos de Antonio Gramsci planeou a existência de uma *escola unitária* capaz de transformar a realidade social e elevar o nível intelectual das massas. Nela tem- se o trabalho como princípio educativo e não há divisão entre o pensar e o fazer. Nesse sentido, as escolas deveriam oferecer uma formação pelo e para o saber, uma formação cultural única que permitiria aos estudantes decidirem sobre os destinos das suas vidas e os das suas produções, participando ativamente das decisões individuais e coletivas. Essa seria a verdadeira formação para a cidadania. Ainda sobre a definição da escola unitária Soares (2003, p. 7) aponta:

A escola unitária se constrói na integração real entre trabalho intelectual e trabalho manual, pois se é verdade que todos os homens são filósofos, é também verdade que todos os homens são trabalhadores. Logo, essa escola tem como eixo central a questão do trabalho com princípio educativo, oportunizando ao jovem a aquisição dos instrumentos de compreensão do mundo, articulando os conhecimentos em torno do trabalho e buscando a construção de outra hegemonia (grifo nosso).

De posse dos conhecimentos sobre a concepção de *escola unitária* e consequentemente sobre o trabalho como princípio educativo, é possível compreender a contradição existente no Sistema Escola-Fazenda, pois a supervalorização do treinamento de mão de obra proporcionado pelas aulas ministradas nas UEPs marcou a depreciação da construção crítica do conhecimento e da totalidade do processo produtivo, a qual se dá desde a sua concepção até a sua execução. Além disso, ao separar em sua base os espaços físicos das Salas de Aulas das UEP consolidou-se, na formação profissional agrícola, a dicotomia entre os conhecimentos teóricos e práticos, entre o trabalho intelectual e manual. Ao possuir essas características o Sistema Escola- Fazenda impôs um modelo de aprendizagem baseado no tecnicismo e na ausência de criticidade. De tal modo:

(...) os alunos, com base no “aprender a fazer e fazer para aprender”, recebem uma educação de segunda categoria, no sentido de que o saber que norteia o seu fazer é um saber “meramente” técnico, que reduz-se a uma simples repetição de fórmulas, procedimentos e receitas; é um saber voltado estritamente para o fazer e produzir; para dar conta das necessidades imediatas da escola. (Siqueira, 1987, p. 151).

Igualmente, ao considerar a divisão entre teoria e prática a elaboração de críticas ao Sistema Escola- Fazenda têm sido pautadas na argumentação de que a formação orientada por este modelo pedagógico tende a controlar o acesso ao saber, por meio de uma distribuição desigual do conhecimento que tem por objetivo ensinar, prioritariamente, o fazer. Nessa concepção, o saber é compreendido pela transmissão proposital de noções úteis, adquiridas por meio de experiências programadas e alinhadas a objetivos estritamente instrucionais. Dito de outro modo, “(...) o aluno ao ser alijado [propositalmente] de uma parte da produção intelectual deixa de ser protagonista do processo de produção do conhecimento teórico, para ser apenas mero executor, não fazendo jus à filosofia do ‘aprender fazendo’ (Oliveira, 1998, p. 115).

Nesse mesmo sentido, Koller (2003) atribui ao Sistema Escola- Fazenda a responsabilidade de, por longa data, contribuir para uma formação de mão de obra essencialmente técnica. Por consequência, os cursos voltados para a profissionalização agrícola negligenciaram em seus currículos os conhecimentos que abordassem, de modo crítico, a realidade agrária brasileira. Segundo o mesmo autor, a exclusão intencional desses saberes se constituiu como forma de resistência às ideias de transformação da estrutura fundiária e das relações sociais no campo, pregadas pelos movimentos de trabalhadores rurais. Portanto, prevaleceram os interesses dominantes das elites nacionais que almejavam a instrumentalização de profissionais com baixo valor de mercado, porém aptos à execução de tarefas que fomentassem o aumento da produtividade agrícola.

A despeito das críticas, seria equivocado ignorar a sintonia do sistema pedagógico Escola- Fazenda com o cenário de desenvolvimento e modernização do setor agropecuário e por consequência, com o papel que a Educação Profissional Agrícola deveria desempenhar no contexto dos anos de 1960 -70. Além disso, não se pode descartar a sua vinculação com a concepção de desenvolvimento rural que tão logo em sua gênese, alinhou-se estritamente ao ideal de desenvolvimento agrícola⁴⁵.

⁴⁵ Caudatário da ideia desenvolvimento enquanto crescimento econômico, a expressão desenvolvimento agrícola se diferencia da concepção de desenvolvimento rural por se referir estritamente às condições da produção agropecuária, preocupando-se apenas com a evolução dos aspectos produtivos: área plantada, formatos tecnológicos, mão-de obra como fator de produção, entre outros (Navarro, 2001).

2.4 O Ensino Profissional Agrícola no contexto estrito do desenvolvimento econômico

Segundo Delgado (2001), a partir do golpe civil- militar no ano de 1964 encerram-se no debate agrário as discussões que tratavam das relações sociais do campo ou das questões vinculadas à estrutura fundiária no Brasil. Assim sendo, o fomento da produção agropecuária passou a ser, exclusivamente, a “força motriz” na elaboração das políticas direcionadas ao espaço rural. De tal modo, a aumento da produtividade agrícola visava não somente a demanda urbana, já que a população das cidades também aumentava, mas também a demanda externa que apresentava um acelerado processo de desenvolvimento.

Dadas as circunstâncias, entre os anos de 1965-1980, as relações técnicas entre o setor agropecuário e a indústria e de ambos com o setor externo se tornaram cada vez mais intensas. Para Delgado (2001, p. 164), a aproximação entre o setor agrícola e industrial teve como consequência o processo de integração técnica- agricultura e indústria, que se caracterizou:

de um lado pela mudança na base técnica de meios de produção utilizadas pela agricultura, materializada na presença crescente de insumos industriais (fertilizantes, defensivos, corretivos de solo, sementes melhoradas e combustíveis líquidos etc.); e máquinas industriais (tratores, colhedoras, implementos, equipamentos de injeção, entre outros). De outro lado, ocorreu uma integração de grau variável entre a produção primária de alimentos e matérias-primas e vários ramos industriais (oleoginosos, moinhos, indústria de cana e álcool, papel e papelão, fumo têxtil, bebidas etc.)

Cumprido ressaltar, ainda de acordo com Delgado (2001), que a integração técnica da agricultura e indústria contou com uma forte intervenção financeira do setor público, que possibilitou por meio de volumosos incentivos fiscais a adoção dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde. A aquisição dessas tecnologias era considerada o meio mais eficiente para o alcance da modernidade e do desenvolvimento agrícola. De fato, segundo Delgado (2001) como resultado da forte intervenção estatal, durante o período dos governos militares, fosse na elaboração de políticas para o setor ou pelo financiamento, obteve-se o aumento significativo dos indicadores técnicos de modernização agropecuária e a alteração acentuada do processo produtivo da agropecuária, que se desvincilhou dos condicionantes impostos pela natureza.

O processo de transformação da base técnica, caracterizado pela integração do setor agropecuário ao setor industrial é também reconhecido como a própria industrialização da agricultura. As características específicas dessa industrialização foram divididas de acordo com Feitosa (2006) em duas etapas. A primeira calcada na incorporação pela produção agropecuária dos insumos industrializados, todos ligados ao ramo das indústrias nomeadas “a

montante”. Já a segunda, vinculada ao processo de escoamento e processamento da produção feitos por indústrias especializadas conhecidas como “a jusante”. A agregação dos interesses no âmbito da agricultura bem como dos setores industriais culminaram na criação de uma nova categoria: o Complexo Agroindustrial (CAI), que ainda pode ser definido como:

(...) uma forma de unificação das relações interdepartamentais com os ciclos econômicos e as esferas de produção, distribuição e consumo, relações estas associadas às atividades agrárias. Também é uma unidade de análise na qual as atividades (agricultura, pecuária, reflorestamento) se vinculam com as atividades industriais de uma dupla maneira: com a de máquinas e insumos para a agricultura e com as de beneficiamento e processamento; com o comércio atacadista e varejista internos; e com o comércio externo, tanto de produtos agrários quanto agroindustriais, e da indústria para a agricultura (Muller, 1989, p. 149).

O ponto culminante desse processo de complexificação das relações entre a agricultura e a indústria somente seria logrado nas palavras de Silva (1993) ao final dos anos de 1970 e inícios dos anos de 1980 quando ocorrem importantes mudanças quanto aos interesses agrários e industriais, bem como nas relações com o Estado. Nesse sentido, Silva (1993) resumiu três transformações fundamentais deste momento. A primeira residiu na própria heterogeneidade que a agricultura brasileira iria enfrentar a partir da constituição dos CAIs. A segunda diz respeito à perda de sentido da ideia de separação entre a burguesia agrária, industrial e financeira, uma vez que a integração de capitais imposta pela consolidação dos CAIs agregou também os interesses desses segmentos. Finalmente, a terceira trata da necessidade de diversificação das regulações estatais, mediante aos distintos segmentos produtivos ou multissetores, que passaram a operar de modo conglomerado. Assim, o Estado, enquanto importante financiador do processo de industrialização da agricultura brasileira, deveria também ser o articulador dos diferentes interesses setoriais.

Mas essas não seriam as únicas mudanças relevantes, a industrialização da agricultura consolidada também por meio dos CAIs se constituiu em uma influência importante para as transformações na organização do ensino profissional agrícola uma vez que o trabalho deveria ser ajustado às especificidades do novo modelo de produção agropecuária, que, naquele momento, absorveu elementos da lógica industrial, como por exemplo: a especialização produtiva por meio da divisão de tarefas e a execução de atividades, que se baseavam em metodologias as quais valorizavam a realização de tarefas repetitivas. De tal modo, as características da educação profissional foram influenciadas pelo *modus operandi* da indústria moderna:

Os modelos fordista e taylorista de organização do trabalho exigiram da escola uma formação profissional que contemplasse, no processo de ensino-aprendizagem, a transmissão de conhecimentos mecanicistas, mas também subjacentes a esses conhecimentos, a forma de organização da produção e das normas de conduta que o trabalhador deveria seguir para o alcance da produtividade almejada. Na lógica do taylorismo, a educação moldaria aqueles que executariam as tarefas e o professor, como instrutor e responsável pelo controle do processo educativo, forneceria de maneira planejada, as normas de desempenho. O essencial nessa lógica era destituir o trabalhador do conhecimento do seu ofício e de sua autonomia intelectual. Nesse processo educativo destaca-se a dicotomia do trabalho intelectual e do trabalho manual (Oliveira, 1998, p. 105).

Como se pode perceber, Oliveira (1998) afirma que o modelo de organização escolar mencionado buscava adequar o processo educativo aos objetivos da produção colocando a transmissão da técnica como mote principal do trabalho docente, de modo que não houvesse divergência entre as finalidades escolares e profissionais. No caso do ensino profissional agrícola, a estrutura organizacional do modelo da Escola - Fazenda propiciou a dependência mútua entre as atividades de ensino e as atividades da produção agrícola. Além disso, com a adoção desse modelo pedagógico “o MEC reforçava o entendimento de que qualquer forma de desenvolvimento científico, em qualquer campo de conhecimento, está sempre ligada a um processo econômico” (Soares, 2003. p. 140).

Por outro lado, a preocupação exclusiva com as questões vinculadas à produtividade foi determinante não somente para o predomínio do modelo Escola- Fazenda, nas escolas agrotécnicas federais, como para a definição de duas funções a serem desempenhadas pelos técnicos agrícolas. Assim, em 1973, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, documento originário do MEC/DEM, as estabeleceu como:

a) O técnico agrícola, enquanto “agente de serviços”, subordina-se a profissionais de nível superior em especial o agrônomo. Nesse caso, ele presta serviços, como extensionista rural ou topógrafo, e como vendedor técnico ou técnico auxiliar, atuando como elemento de ligação entre empresas e consumidores e entre especialistas de nível superior e os agricultores; b) Enquanto “agente de produção”, explora, na categoria de trabalhador autônomo, uma propriedade, mediante a aplicação de moderna tecnologia. Essa função pressupõe também o administrador de fazendas de terceiros com vínculo empregatício e dependência funcional (Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Ensino Médio *apud* FRANCO, 1987, p. 53).

Soares (2003) destaca que a definição da função do técnico enquanto agente de produção surgiu da realização de um estudo comparativo sobre as possibilidades de um agricultor, brasileiro, estadunidense e europeu, alimentar com sua produção um determinado

de pessoas. Após provar que no caso brasileiro apenas uma pessoa seria alimentada, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º grau, de 1973, confirmava de acordo com Soares (2003, p. 139) “a necessidade de qualificação, pois de posse de conhecimentos e instrumentos adequados, um agricultor autônomo poderia alimentar até 30 pessoas. Afirmarões dessa natureza embasavam e fortaleciam a ideia da formação de um agente de produção”. Desse modo, os agentes de produção não somente pretendiam resolver o problema da fome, quanto aspiravam ao aumento da contribuição do setor agrícola para o desenvolvimento econômico do país⁴⁶.

Quanto à função de agente de serviços, Feitosa (2006) aponta para o forte papel do Estado no desenvolvimento das atividades voltadas para assistência técnica e extensão rural tidas como estratégicas na transferência para o setor agrícola da tecnologia gerada pelo ramo das indústrias “a montante”. Como confirmação da relevância dessas atividades, foi criada, no ano de 1973, a EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Esta empresa pública de direito privado, incorporou após o seu primeiro ano de criação a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), passando a oferecer apoio financeiro às instituições estaduais oficiais que atuassem na Assistência Técnica de Extensão Rural e Pesquisa Agropecuária. Vale lembrar que, a necessidade da difusão de tecnologias entre os agricultores foi responsável, entre as décadas de 1940 -50, pela aproximação entre o ensino profissional agrícola e as ações de assistência técnica e extensão rural.

Na análise de Soares (2003) a caracterização funcional do técnico agrícola fazia parte dos objetivos da política educacional voltada para o setor agropecuário, que deveria direcionar a formação mão -de -obra qualificada com intuito de:

- Melhorar os níveis de produtividade;
- Promover especialistas para melhorar a renda no meio rural;
- Propiciar o eficiente suprimento de produtos agrícolas para um crescente mercado interno;
- Garantir o aumento de capital e de mão- de obra para o desenvolvimento econômico geral;
- Promover a integração econômica e social pela ampliação da capacidade de absorção de produtos não agrícolas (Plano Nacional de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau, 1973, *apud* Soares, 2003, p. 140).

Obviamente, que as definições e (re) definições das características do ensino profissional agrícola não se constituem como processo dinâmico autossustentado. Como

⁴⁶ De acordo com Oliveira (2008, p. 172) a idealização dos agentes de produção foi inspirada nos *farmers*, agricultores americanos familiares que vivenciaram o momento da construção das políticas sociais de desenvolvimento balizadas no ideário Liberal democrático do Welfare State.

elucidado no início deste capítulo elas foram se adequando as demandas do projeto de desenvolvimento do país. Nesta perspectiva, na década de 1970, em acordo com a ideia vigente de desenvolvimento enquanto crescimento econômico houve a difusão da teoria do capital humano, que se mostrou basilar às alterações dos rumos tomados pela educação nacional.

Segundo Machado (1989) uma das contribuições desse enfoque foi a redefinição do papel da educação. Como consequência, a escola, instituição previamente vinculada à esfera cultural, em uma análise marxista à superestrutura, passaria a compor a esfera de análise econômica. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos via educação tornava-se determinante para o desenvolvimento econômico de uma sociedade. Outro legado dessa Teoria foi o surgimento do conceito de capital humano elaborado por Theodor W. Schultz:

(...) a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode sem dúvida, ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo (Schultz *apud* Machado, 1989, p. 108).

O investimento o qual o autor trata, diz respeito aos gastos com o aperfeiçoamento, que não devem ser vistos como consumo, mas sim como fonte de benefícios para a sociedade e o indivíduo em particular. De acordo com Machado (1989) Schultz acreditava que os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos agentes humanos seriam a fonte mais importante dos ganhos de produtividade. Logo, com a difusão da Teoria do Capital Humano tornou-se inevitável a relação entre investimento em educação e a prosperidade econômica do país.

Todavia, não bastaria expandir o sistema educacional, tornar-se-ia necessário estabelecer um determinado tipo de educação que contribuísse diretamente para o aumento da produtividade e renda, que funcionasse como um canal que levaria à ascensão social e ao desenvolvimento econômico. Este pressuposto cooperou, significativamente, para que, tão logo, a educação profissional fosse elencada como a modalidade de ensino mais apropriada a materialização de tais anseios.

Em consonância com o aporte trazido pela Teoria do Capital Humano no ano de 1971 foi promulgada a Lei 5.692/ 71, que se constituiu como parte da reforma educacional realizada pelo governo militar. De acordo com Soares (2003) esta determinação legal

estabeleceu a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, além da junção do curso primário ao ginásial, que passa a ser denominado 1º grau. Já o antigo curso secundário foi acometido por mudanças mais radicais, uma vez que houve a eliminação da separação entre o curso secundário e o curso técnico. Dessa forma, o 2º grau oferecido pelas instituições escolares, em todo território nacional, voltou-se para a habilitação profissional e deveria, necessariamente, ter um caráter terminal.

A terminalidade garantida pela Lei permitia aos egressos do segundo grau a oportunidade de optar pela continuidade dos estudos em grau superior ou ingressar no mercado de trabalho com o diploma técnico. Assim, os saberes técnicos mostravam-se, invariavelmente, úteis para a satisfação das necessidades humanas e ascensão social do indivíduo, garantida, imediatamente, pela inserção desses egressos nos setores produtivos. De acordo com Germano (1994) a obrigatoriedade da habilitação profissional prevista pela Lei 5.692/ 71 representava a subordinação da educação escolar aos interesses do setor produtivo, ao determinar que a esta somente teria sentido se habilitasse para o mercado de trabalho.

De tal modo, no momento da implementação da Lei n. 5.692/71 a concepção de ensino profissionalizante estava baseada:

(...) na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivaria do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria forçando a procurar as escolas superiores como único meio de obter algum tipo de habilitação profissional (Cunha, 2014, p. 920).

No entanto, esta era justificativa não manifesta para a universalização e obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau. Nas palavras de Cunha (2014) o objetivo propalado seria a necessidade de qualificar para a força de trabalho demandada pelo processo de aceleração do crescimento, ou seja, essa modalidade de ensino deveria adequar-se totalmente as demandas do mercado de trabalho. Todavia, o volume de demanda por técnicos de nível médio não passava de um engodo, já que: “(...) não havia dados que permitissem a generalização dessa escassez para *todos* os profissionais de nível médio, como foi feito pelos administradores educacionais e pela campanha de valorização da reforma do ensino de 2º grau” (Cunha, 2014, p. 920).

Em consonância com a colocação de Germano (1994), Machado (1989) afirma que a importância do planejamento e a necessidade de uma ingerência mais sistemática na formação profissional residiu na existência de problemas decorrentes dos desequilíbrios no mercado de mão de obra. Com efeito, “procurou-se também colocar cada vez mais na dependência do

mercado de trabalho, as transformações que estivessem ocorrendo na esfera educacional. A escola se concretiza, então, como o apêndice da empresa” (Machado, 1989, p. 106).

A intervenção estatal para que os objetivos fossem alcançados, mostrou-se naquele momento estratégica sobre o papel interveniente do Estado e a implementação da Lei 5.692/71 aponta:

O Estado, através da sua tecnocracia, atua como detentor do saber-poder, dispensando a participação dos diferentes setores representativos da sociedade civil, e vai atender os interesses dos setores produtivos, mascarando os seus reais objetivos, principalmente aqueles ligados à sua legitimação ideológica e ao controle das tensões sociais, sob a capa do oferecimento de oportunidades de emprego, para uma maior mobilidade social aos indivíduos e, sobretudo, para contribuir para o progresso da nação (Soares, 2003, p. 76).

No que tange ao ensino profissional agrícola, a intervenção estatal também ficou evidente não somente por sua subordinação à Lei 5.692/71, como pela atuação da COAGRI que como órgão estatal vinculado ao MEC centralizou as decisões e as atividades dessa modalidade de ensino. Pode-se dizer que a COAGRI, ao representar uma importante fonte de recursos para a implantação generalizada do Sistema Escola- Fazenda, alinhou suas ações à concepção produtivista de educação profissional em voga, no Brasil, naqueles anos. Obviamente, que não se pretende aqui negar as necessidades de investimentos específicos para o ensino profissional agrícola, mas há a intenção de chamar a atenção para as justificativas desses investimentos. Sobre a produção de recursos na gestão da COAGRI e suas consequências para o ensino profissional agrícola Siqueira (1987, p. 152) pondera:

(...) a produção passa a ser o elemento determinante da vida escolar, e isto ficará mais transparente à medida que os alunos/ trabalhadores tenham que produzir cada vez mais dentro das escolas para garantir não só a sua alimentação (reprodução material da existência), como também o desenvolvimento dos projetos de produção, nos quais a escola se apropria do sobretrabalho desses alunos, com seu próprio consentimento. Isto é conseguido através da incorporação da premissa pedagógica do “aprender a fazer e fazer para aprender”, na qual essa produção passa a ter uma conotação positiva, como elemento indispensável ao processo de ensino/aprendizagem.

Contudo, a década de 1980 seria palco de mudanças que, fatalmente, colocariam em questão não somente as influências que permeavam o ensino profissional agrícola, oferecido pelas escolas agrotécnicas federais, bem como as funções dos profissionais técnicos agrícolas, estabelecidas na década anterior.

2.5 O Ensino Profissional Agrícola diante das limitações do Desenvolvimento Rural

Na década de 1970, as formações dos Complexos Agroindustriais se constituíram como fenômeno central de transformação do setor agropecuário brasileiro por sua capacidade de integração intersetorial entre: “as indústrias que produzem para a agricultura, a agricultura (moderna) propriamente dita e as agroindústrias processadoras, todas premiadas com fortes incentivos de políticas governamentais⁴⁷”. (Silva, 1993, p. 2).

Para Martine (1991) a valorização da contribuição dos CAIs se mostrara tão representativa, que alguns analistas, mais destacados da economia brasileira, presumiam ser a universalização da integração aos Complexos Agroindustriais a única solução não apenas para elevação dos índices de produtividade do setor agropecuário, mas também para o aumento da renda das populações rurais. Nessa perspectiva, as consequências sociais benéficas dessa universalização seriam inevitáveis.

Todavia, essa previsão não se concretizaria devido às circunstâncias históricas que eclodiriam a partir dos anos de 1980. A primeira girou o entorno dos problemas relacionados ao crédito subsidiado pelo Estado. É indiscutível que sua concessão viabilizou a utilização de insumos e pacotes tecnológicos, que permitiram o aumento expressivo da produtividade em pouco tempo. Contudo, o acesso e as oportunidades trazidas pelos subsídios não foram igualitárias:

(...) grosso modo, as maiores propriedades, em terras melhores, tiveram acesso a crédito, subsídios, pesquisa, tecnologia e assistência técnica, a fim de produzir para o mercado externo ou para a agroindústria. Enquanto isso, os produtores menos capitalizados foram relegados a terras menos férteis, utilizando práticas tradicionais e explorando a mão-de-obra familiar para subsistir ou produzir um pequeno excedente comercializado nos mercados urbanos, onde o baixo poder de compra das massas garantiam preços também baixos (Martine, 1991, p. 10).

Para além da distribuição desigual, logo no início da década de 1980, o país enfrentou uma forte recessão que comprometeu ou mesmo retraiu a oferta de crédito subsidiado pelo Estado:

O padrão de financiamento baseado no crédito fortemente subsidiado fraquejou no final da década de 70, e entrou definitivamente em crise a partir de 1980. Entre 1980 e 1985, as aplicações totais na agricultura e pecuária caíram de 250 bilhões para 124 bilhões de cruzados, em valores constantes.

⁴⁷ Entre elas o autor menciona: os fundos de financiamento para determinadas atividades agroindustriais, os programas de apoio a certos produtos agrícolas, crédito para a aquisição de máquinas, equipamentos e insumos modernos.

O crédito para investimento foi o mais afetado. Assim, a agricultura como um todo perdeu o tratamento preferencial que desfrutava em suas relações com o setor financeiro (Martine, 1991, p. 11).

Apesar da notória retração do crédito e da crise econômica, não seria essa a única situação determinante para que a integração aos CAIs não se tornasse generalizada. Conforme Martine (1991) a crise econômica dos anos de 1980 gerada pela conjuntura internacional e pelo aumento da dívida externa teve também como consequência a diminuição da atratividade do setor agrícola, seja como atividade produtiva ou como investimento financeiro especulativo alcançado pelo aumento dos preços da terra. Para Martine (1991) tal desinteresse teria aberto um espaço para o crescimento significativo dos pequenos estabelecimentos agropecuários, que desde o início da fase da industrialização da agricultura pareciam ter sua existência ameaçada⁴⁸.

Segundo Martine (1991), evidentemente que o aumento dos pequenos estabelecimentos não chegou a definir uma nova estrutura fundiária, mas foram relevantes para a sobrevivência de um contingente significativo de pequenos produtores e da mão de obra rural. Apesar disso, a partir dos anos de 1980, o agravamento das questões sociais, no meio rural, tornou ainda mais difícil a sobrevivência no campo.

Silva (1993) chama a atenção para os resultados sociais acarretados pelo modelo de crescimento agroindustrial, que em suas palavras, poderia ser tipificado como excludente. O autor analisa tais consequências elencando-as em quatro grupos que sumariamente serão abordadas aqui. O primeiro grupo trata das migrações rurais Silva (1993) aponta para o fato de que, na década de 1980, houve um decréscimo do êxodo rural devido ao processo de “esvaziamento dos campos” iniciado ainda nos anos de 1970 em algumas regiões. Além disso, ressalta a redução do ritmo do processo de modernização da agropecuária que, anos antes, teria por meio do processo de mecanização expulsado muitos trabalhadores dos espaços rurais. Contudo, Silva (1993) adverte que a redução do êxodo rural não estava relacionada ao aumento do número de empregos nas atividades rurais, mantendo-se, portanto, os altos índices de pobreza nas áreas rurais.

O segundo grupo diz respeito ao emprego urbano. Na década de 1980, embora houvesse uma crescente do número de empregos urbanos, Silva (1993) expõe que as oportunidades criadas nestas áreas não favoreciam os migrantes das áreas rurais, uma vez que

⁴⁸ De acordo com Martine (1991, p. 13) “(...) o total de [pequenos] estabelecimentos apresentou um aumento (de 5,2 para 5,8 milhões), enquanto a taxa de crescimento da área total apresentava uma redução notável, em comparação com períodos anteriores. Consequentemente, a área média dos estabelecimentos agropecuários sofreu uma redução em todas as unidades da Federação, exceto Amapá, Pará e Paraná. (...). Os estabelecimentos menores apresentaram o maior crescimento. Assim, os estabelecimentos de menos de 10 ha passaram de 2,6 para 3,1 milhões, o qual representa um crescimento de 18,8% a.a.”

estas exigiam qualificações mais específicas. Assim sendo, aumentava nas áreas urbanas a marginalização desses migrantes, que passavam a se ocupar em atividades mais precárias que as desenvolvidas em seus locais de origem.

O terceiro grupo está relacionado à temática do emprego rural, pois apesar dos minifúndios terem retido um importante quantitativo de trabalhadores, que se enquadravam como mão de obra familiar, registrou-se na segunda metade da década de 1980 uma forte queda do número de empregos na agricultura. Silva (1993) afirma que esta situação não se restringiu ao momento de crise econômica, mas foi incorporada, nos anos seguintes, à realidade das populações rurais no Brasil.

Finalmente no último grupo, Silva (1993) ao abordar o tema da renda e pobreza rural mostrou como os anos de 1980 foram perversos quanto à desigualdade na distribuição de renda no meio rural. Por meio de estudos realizados no ano de 1992 pelo Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) Silva (1993) destaca os dados que colocavam o Brasil em 6º lugar entre os países cuja população rural apresentava renda inferior à linha de pobreza. Embora sem evidências empíricas, Silva (1993) presume que faziam parte dessa população: “trabalhadores temporários sem vínculo empregatício e em particular os que têm acesso precário à terra, como parceiros arrendatários e que se concentram na região Nordeste” (Silva, 1993, p. 10).

A importância dos problemas sociais elencados reside no fato de que estes retratam como as questões que envolvem a produtividade e a modernização do setor agropecuário foram incapazes de dar conta da complexidade da realidade rural brasileira. Também nesse contexto, o ideal de desenvolvimento rural pautado exclusivamente na produtividade agrícola não só demonstrou a sua aparente limitação como as suas dificuldades de materialização. O legado deixado pela década de 1980 foi a constatação de que a modernização do setor agropecuário e o ideal de desenvolvimento rural pautado exclusivamente no aumento da produtividade agrícola devem ser contrabalanceados pelas discussões dos seus custos sociais. Dito de outro modo:

Não há dúvida de que o aumento da produção e da produtividade na agricultura é condição *sine qua non* do desenvolvimento e da melhoria das condições de vida da população. Sem aumento da produção não há o que distribuir. Entretanto, o aumento da produção não é condição suficiente para o bem-estar geral, pois nada garante que os benefícios do crescimento serão distribuídos entre todos os setores da sociedade (Martine, 1991, p. 11).

Embora em uma diferente perspectiva, também neste contexto, outras circunstâncias implicariam alterações na concepção de desenvolvimento rural até então vigente. Além disso,

a base produtiva que condicionava a atuação dos profissionais técnicos agrícolas no mercado de trabalho também passaria a ser discutida. De tal modo, a partir da década de 1980, as ações de desenvolvimento rural e o modelo produtivo baseados estritamente na intensificação tecnológica e na crescente absorção de insumos modernos pelos produtores passaram a sofrer, para além do caso brasileiro, contestações. Uma das motivações para tais debates fora a crise ambiental.

No meio rural, as altas taxas de produtividade alcançadas por meio do estímulo às monoculturas, à mecanização e à absorção de insumos como: máquinas, fertilizantes, pesticidas e combustíveis foram responsáveis por impactos ambientais que anunciavam quão nefastas eram as consequências do tipo de desenvolvimento que se atém ao crescimento produtivo e econômico. Este modelo apesar de aumentar a produção trouxe várias consequências:

Quando as culturas são plantadas em sistema de monocultivo, fertilizadas sinteticamente todos os anos, trabalhadas mecanicamente de forma intensiva, sem possibilidades de que a terra recupere sua fertilidade pelo pousio ou cultivo de leguminosas, por exemplo, o equilíbrio dos solos perde-se gradativamente. A redução da matéria orgânica diminui a capacidade dos solos de retenção de umidade, o que, por sua vez ocasiona uma cadeia de efeitos, tornando-os estéreis e secos, duros e compactos, e obrigando os produtores agrícolas a usar máquinas poderosas mas que, finalmente acabam deteriorando-os cada vez mais. Na medida em que os solos perdem a capacidade de absorção, os insumos químicos aplicados acabam indo para as águas mais próximas, contaminando as vertentes hídricas. Por outro lado, estes insumos químicos utilizados em geral de forma excessiva, têm deixado as pestes, as pragas e doenças cada vez mais resistentes e estimulando o aparecimento de outras de outros tipos, uma vez que acabam eliminando os inimigos naturais que mantinham as primeiras controladas. (...) A isto somam-se problemas de saúde pública, ocasionados pelos riscos decorrentes do uso de insumos químicos que afetam tanto os agricultores como os consumidores de alimentos (Giuvant, 1994, p. 52).

Junto ao reconhecimento dos efeitos predatórios ocasionados pelo modelo de produção agrícola estabelecido a partir da Revolução Verde, houve o consenso de que a agricultura que visa apenas a alta lucratividade, em curto prazo, deveria sofrer um redimensionamento, a fim de se tornar uma atividade produtiva que considerasse como indispensável as interações com os ecossistemas naturais. Tal decisão fora influenciada pela atuação do movimento ambientalista, que se constituiu como uma das expressões mais organizadas da crítica ao modelo de desenvolvimento predominante até então. Uma das iniciativas nesse sentido foi a realização da Conferência de Estocolmo em 1972. Nesta ocasião, foi elaborada a noção de ecodesenvolvimento através da qual a degradação ambiental dominante daria lugar a ações de

melhor aproveitamento dos recursos naturais. Desse modo, deveria ser construído e consolidado um outro modelo de relação entre a sociedade e a natureza.

Entretanto, para Favareto (2007), em 1987 na Comissão Brundtland, a ideia de ecodesenvolvimento foi substituída, gradativamente, por outra mais apropriada ao sistema capitalista: desenvolvimento sustentável. Desde então, o modelo de desenvolvimento desejado para as sociedades seria aquele capaz de preservar os recursos naturais necessários às gerações futuras. Tal adequação residia em dois pontos: a ausência da necessidade de se estabelecer um modelo produtivo totalmente novo e o absoluto ajuste do termo desenvolvimento sustentável à necessidade de denúncia sobre a escassez iminente dos bens naturais (Favareto, 2007).

No espaço rural, a adjetivação sustentável tratava-se, naquele momento, exclusivamente da sustentabilidade agrícola, ou seja, a garantia de um modelo produtivo capaz de satisfazer as necessidades do presente sem comprometer as gerações vindouras. Parte dessa limitação foi explicada por Giuvant (1994) como resultante do fato de que, no Brasil, a maioria das denúncias sobre os efeitos negativos do processo de modernização agrícola ao meio ambiente e à saúde da população rural foram realizadas por profissionais ligados especificamente às ciências agrárias e biológicas, juntamente com o movimento ecológico.

Entretanto, segundo Giuvant (1994) a partir de 1985 um crescente debate ainda entre os profissionais das ciências agrárias e biológicas impulsionou o entendimento mais complexo da temática da sustentabilidade rural, pois além do âmbito propriamente ambiental passaram a ser incluídas dimensões sociais, políticas e econômicas como fundamentais para a superação do modelo de modernização agrícola dominante. De tal modo:

A sustentabilidade não só diz respeito às conexões entre sociedade e agricultura, como também remete a problemas e contradições sociais mais gerais que igualmente devem ser pensados a partir de um programa mais global de desenvolvimento sustentável. Uma das causas que influenciam diretamente na degradação dos recursos naturais é a pobreza rural, que por sua vez é provocada, como afirma Goodman (1993), por políticas econômicas que estimulam a concentração de terras, eliminam os sistemas de manejo tradicional dos recursos naturais e subsidiam tecnologias não-sustentáveis. (Giuvant, 1994, p. 59-60).

Igualmente, em consonância com a agregação de novas dimensões à ideia de sustentabilidade a marginalização da questão ambiental entre os sociólogos brasileiros foi, gradativamente, sendo superada. Giuvant (1994) destaca que a partir de meados dos anos de 1980 foram divulgados no âmbito das Ciências Sociais importantes trabalhos que teceram

críticas ao modelo agrícola brasileiro⁴⁹. Vale destacar que embora esses trabalhos se debruçassem especificamente sobre a urgência de uma agricultura alternativa, alertavam não somente sobre as alterações necessárias no *modus operandi*, como também salientavam a existência complexa de fatores e atores (poder público, organizações não- governamentais, agricultores) dos quais depende a difusão e adoção de práticas agrícolas sustentáveis. Apesar da incorporação das críticas elaboradas se constituir em um processo gradual, não se deve negar a relevância destas considerações e de como puderam contribuir, tempos depois, para o questionamento do modelo formativo oferecido pelas instituições de ensino profissional agrícola de nível médio.

No campo educacional, também na década de 1980, a Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982 determinou o fim da universalização compulsória da habilitação profissional no 2º grau, embora mantivesse a preparação para o trabalho como elemento constituinte de formação integral do aluno. Importa ainda ressaltar que este texto legal representou a culminância de um processo de transformação da concepção do ensino profissionalizante no 2º grau, na forma como foi definido por sua antecedente: a Lei 5.692/71.

O trabalho de Cunha (2014) se mostra basilar para o entendimento dessa mudança. Segundo este, a reforma do ensino de 2º grau estabelecida pela lei 5.692/71 incorporou o papel de viabilizadora da reforma universitária, uma vez que o aumento do número de vagas no ensino superior se constituiu em uma demanda não apenas dos estudantes das camadas médias como da política econômica de crescimento econômico do país. Neste cenário:

As palavras de ordem mais frequentes, em todas as manifestações, eram “mais verbas” e “mais vagas” para os cursos superiores públicos. Os excedentes (candidatos a cursos superiores não aproveitados) pretendiam o ingresso, e os estudantes universitários e professores pediam mais verbas e revogação dos cortes financeiros que os haviam atingido. As consequências políticas dessas reivindicações e das iniciativas repressivas foram muito grandes, em curto e longo prazo (Cunha, 2014, p. 919).

Segundo Cunha (2014), com o intuito de reduzir a pressão dos grupos populares envolvidos, o governo, ainda em 1968, criou um Grupo de Trabalho para elaborar um projeto de lei de reforma universitária. Não cabe aqui detalhar todas as conclusões deste grupo de trabalho, o que interessa assinalar é que algumas das considerações se reportavam, indiretamente, ao ensino profissional ao ponderar que:

⁴⁹ Giuvant (1994) elencou os seguintes estudos: *Os impactos Sociais da Modernização Agrícola* de Martine e Garcia (1987); *Desenvolvimento Alternativo no Brasil* (1987) e *Agricultura e Ecodesenvolvimento* (1992) ambos da autoria de Ademar Ribeiro Romeiro; *A Agricultura e as Realidades da Agroindústria* de Jonh Wilkinson; e finalmente o estudo de Donald Rolfe Sawyer intitulado: *Campesinato e Ecologia na Amazônia* do ano de 1992.

Deveria haver um crescimento equilibrado dos sistemas de ensino, em seus vários níveis, atendendo a dois tipos de demandas: ensino primário e médio estendidos a praticamente toda a população escolarizável e ensino superior para aqueles que quisessem e pudessem (Cunha, 2014, p. 919).

Por outro lado, de acordo com Cunha (2014), as exposições do grupo de trabalho constituído pelo MEC sugeriram uma reforma paralela à reforma universitária, a qual influenciaria diretamente os rumos do ensino profissional:

O relatório compreendeu uma reforma universitária proposta pelo grupo e, também, uma reforma do ensino médio (apenas sugerida) de modo que esse, preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas instituições de ensino superior, logo de excedentes. Isso resolveria ou atenuaria, de imediato, três problemas: um, político, o do protesto por vagas/verbas; outro, social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda, de caráter financeiro, a diminuição (ou, pelo menos, atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior (Cunha, 2014, p. 920).

Para Cunha (2014) tão logo a reforma do ensino médio fora estabelecida, as críticas surgiram. Viriam dos alunos que não se interessavam por disciplinas profissionalizantes; da administração educacional que reconhecia as dificuldades objetivas para a sua implementação, como ausência de recursos humanos e materiais, e até mesmo de burocratas do MEC por constarem as inadequações técnicas de uma especialização estrita e também as dificuldades econômica de implementação da profissionalização universal nas instituições públicas com os recursos existentes.

Já no ano de 1974, o regime militar sofria as consequências da diminuição do ritmo do crescimento da economia, mostrando a inviabilidade do modelo de desenvolvimento econômico, mas não apenas isso, a partir de então, o governo buscava novas estratégias incluindo: “A eliminação das tensões geradas, mantidas e acumuladas pelos governos anteriores, a *distensão*, foi, assim, o primeiro passo para o alargamento da base social do Estado” (Cunha, 2014, p. 926).

Nas palavras de Cunha (2014) o MEC também visaria eliminar os conflitos criados. Logo, a política educacional referente ao 2º grau passaria a ser alvo do Ministério. Houve então uma reorientação da política educacional estabelecida pelo parecer nº. 76/1975. Neste documento é possível perceber uma nova definição de ensino profissionalizante:

Ele deixou de ser entendido como a transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível. Pretendia-se, agora, “tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola”. Assim, em vez da educação profissionalizante específica, passou-se a raciocinar em termos de uma educação profissionalizante básica, “que teria caráter geral e que se proporia a inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo, a ser concretizada eminentemente a nível do 2º grau” (Cunha, 2014, p. 928).

A tentativa de superar a especialização profissional, restrita ao saber técnico, estabelecida pela reforma do 2º grau também repercutiu na organização curricular:

(...) a divisão antes bem definida entre a parte geral e a parte especial do currículo, ficou menos distinta pelo reconhecimento de que havia disciplinas da parte de educação geral que podiam ser consideradas instrumentos de habilitação, constituindo parte da formação especial. Assim, na organização dos currículos, cada escola poderia aumentar a carga de disciplinas de educação geral, distribuindo-as entre a parte geral e a parte especial. Poderia, também, computá-las na parte especial, se agrupadas por áreas. E mais: adotando o “ênfase sistêmico”, a escola poderia compatibilizar as duas cargas horárias (Cunha, 2014, p. 928).

Conforme Cunha (2014), em 1981 outro Parecer de nº 860/1981 ratificou a necessidade de atualização da Lei 5.692/71 e a alteração de seu texto. Após discussões na Câmara dos Deputados, bem como por meio da formação de grupos de trabalho no interior do MEC e do Conselho Federal de Educação, o Parecer nº n. 177/1982 estabeleceu como critério o predomínio da parte de educação geral ou da parte de educação especial ou, ainda, o equilíbrio entre elas. Finalmente, para Cunha (2014) o processo de *reforma da reforma* teve como culminância a Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que esvaziou o significado dado ao ensino profissionalizante por sua antecedente, 11 anos antes. Entre as alterações trazidas pela Lei estavam:

O termo *qualificação* para o trabalho foi substituído por *preparação* no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, conforme o parecer do CFE. Mas, em lugar da retomada explícita da dualidade, no 2º grau, o texto da lei foi ao mesmo tempo tímido e eufemístico. A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, seria obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e deveria constar dos planos curriculares de cada estabelecimento escolar. Ao contrário da lei original, que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau, o dispositivo legal modificado dizia: “A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia *ensejar* habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (Cunha, 2014, p. 930).

Diante das alterações apresentadas, a organização do ensino profissional agrícola também não passaria incólume. Haja vista o processo de abertura política e ampliação da

atuação dos sindicatos rurais⁵⁰, Franco (1994) chama a atenção para as diretrizes desenvolvidas pela COAGRI, nos anos de 1980, que buscavam instituir ações cujo intuito principal seria permitir a construção de uma educação profissional agrícola mais participativa e crítica. Nesse contexto, Siqueira (1987) ressalta um estudo iniciado em 1984 e divulgado em 1985 pela COAGRI junto ao Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro intitulado: *A Educação Comunitária como prática do cotidiano (Subsídios para a proposta de Reconstrução Pedagógica das escolas da Rede COAGRI/ SEPS/ MEC)*. Ao analisar o documento produto desse trabalho, Siqueira (1987) destacou a perspectiva de um novo modelo pedagógico, que apresentava objetivos divergentes ao do Sistema Escola- Fazenda vigente naquele momento. O novo modelo pedagógico seria orientado:

(...) pela e para a formação da consciência política do cidadão, voltado para uma organização comunitária que viabilize a participação consciente de todos (docentes, discentes, pessoal de apoio) no processo decisório, em todas as fases do trabalho educativo desde o planejamento à avaliação (Siqueira, 1987, p. 122).

Por outro lado, o documento analisado por Siqueira (1987) enfatiza que o papel das escolas agrícolas junto às comunidades não deve ser apenas de divulgação ou recomendação dos usos dos pacotes tecnológicos preconizados pela Revolução Verde. Segundo o documento divulgado pela COAGRI, era preciso ampliar as discussões com a comunidade sobre os assuntos voltados à compreensão dos problemas sociais e políticos que permeavam o meio rural. Diante dessas expectativas, as funções atribuídas aos técnicos agrícolas enquanto agentes de produção e agentes de serviços seriam questionadas. Para Franco (1987, p. 73) no contexto da década de 1980 o técnico agrícola teria:

(...) um papel político a cumprir na medida em que contribua para a tomada de consciência, por parte das maiorias desprivilegiadas de sua realidade social e da própria realidade da dominação. Contribuição que não exclui o técnico para a melhoria da produção rural, mas que se amplia pelo desvelamento das contradições sociais subjacente aos problemas que se mostram no aparecer social.

A despeito das circunstâncias que passaram a influenciar uma outra concepção de desenvolvimento rural, bem como o surgimento de uma definição mais alargada sobre o ensino técnico agrícola estiveram presentes nas instituições federais, ainda durante a década

⁵⁰ “O regime militar reprimiu as direções sindicais ligadas ao esquema populista, mas não desmantelou os sindicatos. No campo a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (Contag) já em 1968 começou a agir independentemente do governo e a incentivar a organização de federação a organização de federações de sindicatos rurais em todo o país. O número de sindicatos rurais, que era de 625 em 1968, passou a 1154 em 1972, 1745 em 1976 e 2144 em 1980” (Fausto, 2012, p. 424).

de 1990, características do modelo formativo disseminado entre os anos de 1960-70, entre estas, podemos citar o perfil do profissional técnico agrícola enquanto agente de produção e serviços e, embora guardadas as devidas mudanças, a metodologia da Escola -Fazenda. Ao que tudo indica, a conservação de tais características pode ser explicada, em parte, pelo fim, juntamente com a extinção da COAGRI, das intenções de Reconstrução Pedagógica ensejadas no âmbito desta Coordenadoria⁵¹.

Por outro lado, embora não concretizados em sua plenitude, os indicativos de mudanças, erigidos na década de 1980, foram fundamentais para a compreensão de que as iniciativas de alterar as características e os objetivos do ensino profissional agrícola diante das transformações sociais não se constituem como exclusividade do contexto de elaboração do documento (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, muito pelo contrário. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) ao longo da história, a educação, que possui como *loci* privilegiado a escola, redefiniu constantemente seus objetivos a fim de formar aptidões e comportamentos adequados aos distintos contextos.

Como consequência desse processo da educação e tendo como bases as transformações do ensino profissional agrícola destacadas neste capítulo, parece razoável afirmar que os movimentos em direção à mudanças foram constantes em sua trajetória. Todavia, cabe para fins de alcance dos objetivos estabelecidos por esta pesquisa compreender, quais os acontecimentos que mais recentemente passaram a influenciar as formações técnicas de nível médio na área agrícola; É sobre esta questão que o capítulo seguinte se ocupará.

⁵¹ A extinção da COAGRI ocorreu em um contexto de redução considerável da intervenção Estatal em diversos setores da economia. Tal redução subordinada ao processo de reestruturação do sistema capitalista, que descartava a intervenção mais direta do Estado e “que reforçava uma maior unidade entre a lógica capitalista no campo e na cidade, ao se reestruturar não precisariam mais de um órgão específico para a elaboração de políticas voltadas à formação de técnicos agrícolas, já que depois dessa ‘unidade estrutural’ o mais ‘adequado’ seria tratar tal modalidade de ensino na totalidade dos cursos de formação profissional, fossem eles ligados à indústria, ao comércio ou a agricultura” (Feitosa, 2006, p. 126).

3. A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA E SUAS PRIMEIRAS JUSTIFICATIVAS

No primeiro capítulo deste trabalho houve a intenção de identificar quais teriam sido as influências que, ao longo do século XX, moldaram as características do ensino profissional agrícola, particularmente o de nível médio. Já neste segundo momento, tem-se como pretensão direcionar o olhar para os acontecimentos que justificaram as primeiras mobilizações em torno da (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Feito isso, foi possível perceber, por meio da literatura visitada, que as primeiras circunstâncias interlocutoras desse processo estavam ancoradas quase que essencialmente no questionamento de uma lógica estritamente produtivista tanto no entendimento sobre as dinâmicas dos espaços rurais quanto na formulação de políticas educacionais direcionadas ao ensino profissional.

Nessa perspectiva, cabe ainda dizer que as alterações das características dos espaços rurais; moldadas pelas recentes transformações sociais, produtivas e ambientais são mencionadas como motivadoras dos debates sobre a (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Já os princípios norteadores das políticas educacionais para ensino profissional, que tentam romper com um modelo de educação utilitarista e tecnicista constituíram o “primeiro passo” em direção ao processo de discussões. É com base nessas compreensões que este capítulo se constitui.

3.1 A redescoberta do desenvolvimento rural brasileiro.

Como apresentado no capítulo anterior, ao final dos anos de 1980, as ações estatais voltadas para o desenvolvimento rural não se fizeram acompanhar pela melhoria do bem-estar e superação da pobreza das populações rurais. De acordo com Silva (2001, p.46) um dos

empecilhos à concretização do tão esperado desenvolvimento se deve ao privilégio dado “(...) às dimensões tecnológicas e econômicas do processo de desenvolvimento rural, relegando a segundo plano as mudanças sociais e políticas”.

O paradigma da modernização da agricultura, instituído com a Revolução Verde, visava à eliminação das relações não capitalistas; não só no aumento da produção agrícola, mas também a elevação do nível de renda da população residente nas áreas rurais. Acreditava-se que a concretização desses objetivos influenciaria diretamente o crescimento econômico dos setores urbanos. Todavia, no Brasil, para os pobres rurais, os efeitos do processo revolucionário foram considerados nulos ou negativos. Segundo Favareto (2007), a ausência de tecnologias adequadas aos pequenos produtores, aliada às dificuldades de acesso ao crédito limitaram, enormemente, a integração destes aos complexos agroindustriais. Desse modo: “a partir dos anos de 1980, vai ficando claro que embora as economias tenham crescido e a produção de alimentos aumentado, significativamente, houve um aumento da pobreza e da desigualdade” (Favareto, 2007, p. 145).

Essa situação seria ainda agravada pela crise econômica enfrentada nos anos oitenta pelo país. A dívida externa com o Fundo Monetário Internacional, o processo inflacionário e o baixo crescimento da economia não só acarretaram um período de grande instabilidade econômica como limitaram a intervenção do Estado, que, nas décadas anteriores, assumiu, ao mesmo tempo, o papel de incentivador da modernização agrícola e opressor dos conflitos do campo⁵².

O tema do desenvolvimento rural adormecido nesse período voltou à arena de discussão no decorrer da década de 1990. Todavia, a forma como passava a ser interpretado mostrara-se diferente daquela em que o desenvolvimento rural apresentava-se como ideia-força, alimentada pelo ímpeto modernizante. Para Schneider (2007), nesse decênio, as transformações operadas no âmbito do Estado, da sociedade civil, nos processos produtivos e, especialmente, na compreensão dos estudiosos do tema, não só compuseram um cenário favorável à retomada das discussões sobre as características do desenvolvimento rural brasileiro, como contribuíram para que houvesse mudanças em seu enfoque e entendimento.

Contudo, não se pretende, com a análise dessas transformações, ser conclusivo quanto aos condicionantes capazes de alterar as características dos espaços rurais brasileiro e suas dinâmicas, pois não há espaço neste trabalho para apreciação de tamanha diversidade. Entretanto, as transformações aqui assinaladas possuem não somente um alto grau de relação entre si, como também com as justificativas utilizadas no processo recente de rediscussão das

⁵² Estes conflitos estavam associados à atuação das Ligas Camponesas e dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais.

características do ensino profissional agrícola, ofertado pela Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica.

3.1.1 As transformações no âmbito do Estado e da Sociedade civil

Para Schneider (2007), uma das transformações que colaboraram para que as discussões sobre o desenvolvimento rural fossem novamente despertadas encontra-se relacionada ao processo de estabilização econômica, alcançada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Tal equilíbrio teria viabilizado o surgimento de propostas de mudanças sociais vinculadas também ao desenvolvimento rural. Entre elas:

(...) a implementação de um conjunto de ações de promoção de direitos sociais previstos na nova constituição [1988], como a regulamentação da aposentadoria aos trabalhadores rurais (mulheres aos 55 e homens aos 60 anos de idade), a demarcação de terras indígenas e áreas remanescentes de quilombolas, a regulamentação do uso de terras públicas para atividades extrativistas, o combate ao trabalho infantil entre outras (Schneider, 2007, p. 8-9).

A partir das iniciativas descritas, dois aspectos merecem ressalva. Um diz respeito à compreensão e visibilidade de outras ações que não estavam ligadas à modernização produtiva e intensificação tecnológica serem capazes de proporcionar a melhoria do bem-estar das populações rurais. O outro refere-se à construção do que Schneider (2007) definiu como ambiente jurídico e institucional renovado, que buscava um ordenamento assentado na maior descentralização do poder estatal, considerando o aumento da participação dos entes federados (estados e municípios) e de grupos organizados da sociedade civil.

Tal descentralização estava ligada a um processo maior em curso no Brasil dos anos de 1990, no qual, primeiramente, a intervenção estatal em alguns segmentos da sociedade passou a ser vista como coibidora da liberdade individual. Ao mesmo tempo, o “inchaço” da máquina governamental gerava a necessidade de maiores receitas, que causavam o aumento do déficit público e das taxas tributárias. Dessa forma, a fim de minimizar os efeitos nefastos de suas iniciativas, o Estado guiado pela “onda” neoliberal, tende a transferir suas responsabilidades a outras esferas públicas de abrangência regional e local.

Além disso, é possível identificar, nesse contexto, mudanças quanto às formas de organização da sociedade civil brasileira. Segundo Schneider (2007), embora nos anos de 1980 as Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais tenham tido importância incontestável no combate à ditadura militar, é somente com a Constituição de

1988 e com o processo de redemocratização, consolidado durante a década de 1990, que se constituem mais intensamente os espaços de diálogo, com a participação de atores sociais com poder de negociação política e reconhecimento social.

Em decorrência deste processo, foi verificado o início do processo de ampliação nas formas de organização da sociedade civil, como por exemplo: os movimentos sociais, as associações, as cooperativas, as (ONGs), entre outras. Quanto às suas ações, é possível dizer que deixaram de ser exclusivamente contestatórias e reivindicatórias, transformando-se também em proativas e propositivas. Conforme Schneider (2007, p. 9): “De uma maneira geral, pode-se dizer que a sociedade civil readquiriu e ampliou a diversidade de formas de expressão de sua complexidade política”.

Neste contexto, tem-se como manifestação destacada da expressividade e da complexidade política adquiridas pelas formas de engajamento da sociedade civil a consolidação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Fundado em 1984, o MST é fruto de um processo histórico de luta pela terra. De acordo com Fernandes (1999), as lutas camponesas sempre estiveram presentes na história brasileira, pois vários movimentos populares se mobilizaram contra a concentração fundiária e a pobreza e exploração daqueles que se ocupavam das atividades agrícolas. Mais especificamente nos meados do século XX, foram constituídas formas de organização que reivindicavam não somente a posse da terra, mas também a Reforma Agrária. Entre elas, destacam-se: as Ligas Camponesas, as diferentes formas de Associação e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais.

Apesar de compartilhar das bandeiras de luta e das ações de resistência como as ocupações de terras, Fernandes (1999) destaca algumas particularidades do MST. De um lado estava a intensificação da luta pela terra que, especialmente por meio das ocupações, marcou a identidade do Movimento além de materializar a sua existência⁵³. Por outro lado, a luta pela reinserção dos expropriados, assalariados ou desempregados excluídos pelo processo desigual de desenvolvimento do capitalismo e vítimas de suas diferentes e combinadas formas de violência fez com que o Movimento transformasse a luta pela terra em luta pela Reforma Agrária e pela vida. Por conseguinte:

O Movimento foi se fazendo com lutas massivas, tendo a participação das famílias e a religiosidade popular como elementos aglutinadores. Esse *caráter popular* de uma forma de organização, em que participam as

⁵³ Na virada dos anos 90 para os 2000, o MST já tinha atuação em 23 estados, 1,5 milhão de pessoas, 350 mil famílias assentadas e 100 mil vivendo em acampamentos. Foram construídas associações de produção, comercialização e serviços, além de cooperativas associadas e de agroindustrialização. Disponível em <http://www.mst.org.br>. Acesso em: 15/08/2017.

mulheres, as crianças, os homens, os jovens e os anciãos, diferenciava o Movimento das outras instituições políticas. Durante a formação do Movimento, as famílias criam espaços de participação, porque a dimensão da luta pela terra requer e envolve todos. Na constituição do MST, foi-se aprendendo que a luta não era apenas por um pedaço de terra, era uma luta permanente pela dignidade e pela vida. Daí a necessidade de participação de todos. Também perceberam que nesse ponto residia toda a sua força política. A participação das mulheres e das crianças no enfrentamento com a polícia demonstra que a luta é de vida e de morte. À medida que todos se incluem no Movimento, os camponeses tornam-se uma potencialidade extraordinária, de modo que o MST está sempre a multiplicar o seu poder político de luta e resistência (Fernandes, 1999, p. 75).

Como descrito, o caráter popular do Movimento teve como consequência a dinamização e a ampliação de seus interesses. Assim sendo, a conquista da terra passa a ser o ponto de partida de outras reivindicações ligadas também à vivência nos assentamentos, ou seja, as comunidades formadas a partir dessa experiência. Ainda como exemplo de ampliação das demandas, tem-se: as políticas de incentivo como crédito agrícola; os investimentos em infraestrutura estradas e energia elétrica; além da construção de escolas públicas nos assentamentos. Por meio de uma estrutura organizativa multidimensionada e pela diversidade na organização de atividades, os sem-terra “(...) ampliaram a luta pela terra em luta por outros direitos: educação, política agrícola, saúde etc., construindo as condições para conquistá-los” (Fernandes, 1999, p. 10).

De tal modo, para Fernandes (1999), apesar da inexistência de uma política de Reforma Agrária, o MST conseguiu dimensionar suas ações, recolocando não somente a pauta da Reforma Agrária no campo político. É inegável seu potencial de intervenção social, articulação com outras instituições políticas, além da territorialização em todas as regiões brasileiras. Com pouco mais de trinta anos de existência, pode ser considerado o principal movimento de luta pela terra do país.

Ainda quanto às formas de demandas sociais que adquiriram expressividade durante a década de 1990, Schneider (2007) destaca o surgimento da agricultura familiar enquanto categoria política. Certamente, a produção familiar e os agricultores que dela se ocupam não são uma invenção dos anos recentes. Todavia, a partir da década de 1990, algumas circunstâncias levaram a conferir à agricultura familiar significativa relevância a ponto de se “constituir como referência em oposição a outras noções igualmente poderosas, como a de agronegócio, por exemplo” (Schneider, 2007, p. 11).

Uma dessas situações está relacionada à reorganização, logo na primeira metade da década de 1990, dos movimentos sociais, sobretudo, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais. Favareto (2006), ao tratar do peso do sindicalismo rural na trajetória recente da representação

política brasileira mostrou que, durante o período da Ditadura Militar, apesar das restrições do regime, gozavam de forte reconhecimento social nas duas principais bandeiras de luta: a reforma agrária e a defesa dos direitos trabalhistas nos espaços rurais. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) que aglutinava, naquele momento, as demandas dos sindicatos rurais reforçavam nessas reivindicações a leitura que o sindicalismo fazia a respeito dos conflitos agrários e das insatisfações que, permanentemente, eram endereçadas ao Estado e ao latifúndio (Favareto, 2006).

Com o prenúncio do fim do período ditatorial, algumas mudanças impactaram as organizações de representação política. No caso do sindicalismo rural, a criação da CUT (Central Única dos Trabalhadores), que reservou um lugar institucional definido aos trabalhadores rurais, e o abalo na hegemonia da CONTAG, entre os movimentos sociais rurais, acabaram culminando, tempos depois, na filiação da Confederação à Central⁵⁴. Essas mudanças, nas palavras de Favareto (2006), acarretaram a redefinição dos conteúdos reivindicatórios e propositivos ligados ao movimento sindical rural. Assim sendo, a porção rural da CUT:

(...) abandona as antigas [bandeiras] – reforma agrária e direitos trabalhistas, ou reforma agrária, política agrícola e direitos trabalhistas – e assume outras – “um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural, ancorado na expansão e fortalecimento da agricultura familiar”, segmento que passa a ser considerado prioritário nessa nova estratégia para o meio rural que o sindicalismo se propõe a construir (Favareto, 2006, p. 37-38)

Quanto à CONTAG, Favareto (2006) também identificou em suas iniciativas o deslocamento do foco das pretéritas contestações para a adoção do segmento familiar enquanto identidade e público prioritário. Os motivos para tal alteração são justificados pelo esvaziamento das reivindicações históricas da Confederação:

A luta pela reforma agrária foi, ao longo dos anos de 1990, sendo diretamente associada a outro movimento social rural – o MST –, o que se deve tanto aos méritos inerentes a esse movimento, suas estratégias, sua vitalidade e representatividade, como também ao excessivo legalismo com que federações e a própria Contag tratavam o tema. (...) outra das antigas bandeiras da Contag – a defesa dos direitos trabalhistas – perdeu parte daquela relevância histórica de outrora, embora obviamente não tenha se transformado em banalidade. Boa parte da população rural ainda não exerce

⁵⁴ O declínio do papel da CONTAG ocorreu devido: “i) ao desgaste resultante de sua aproximação com o Estado, e principalmente com o governo da Nova República, já citado; ii) ao seu distanciamento da CUT, não só com a não filiação à central, mas também pela rejeição dos princípios de liberdade e autonomia sindical expressos na Convenção 87 da Organização Internacional do Trabalho, durante o IV Congresso, de 1985; e iii) ao episódio relativo à eleição da direção de 1988, realizada de forma indireta apesar das disposições contrárias que indicavam a eleição em Congresso, e sobre a qual foram feitas acusações de fraude” (Favareto, 2006, p.38)

seus mais elementares direitos sociais e trabalhistas. Porém, o ascenso dessa bandeira de luta está relacionada ao período em que a categoria “trabalhador rural” não existia, no qual o reconhecimento dessa condição de trabalhador em igualdade perante o trabalhador urbano era a principal questão (Favareto, 2006, p. 39).

Como se pode perceber, a consolidação da agricultura familiar como categoria política esteve relacionada à reconfiguração do sindicalismo na década de 1990. Tendo sido “atendidas” as reivindicações dos trabalhadores rurais ou tomadas por outros protagonistas como o MST, o movimento sindical entendeu a necessidade de deslocar seu foco de atuação para os agricultores familiares que, historicamente, compuseram as bases do sindicalismo rural.

A outra face da consolidação da agricultura familiar enquanto categoria política está ligada ao acirramento, a partir da década de 1990, das divergências entre as formas de produção familiar e a patronal. As ponderações feitas no texto de Schneider (2007) induzem afirmar que a garantia de representatividade política adquirida pelos agricultores familiares contribuiu para a elaboração de argumentações que ressaltam as diferenças fundamentais existentes entre os produtores da agricultura brasileira. Assim:

A base desses argumentos assenta-se na ideia de que existe uma oposição e uma polarização entre a forma familiar e a patronal- empresarial, cuja distinção estaria no fato de uma ser destinada mais para a produção de consumo local ou para o mercado interno e outra produziria *commodities*, sobretudo para exportação. Daí deriva um dualismo que, na prática, traduz-se numa acirrada disputa política e ideológica permanente entre o assim chamado agronegócio e as demais formas de produção, em geral agrupadas apressadamente em torno da agricultura familiar (Schneider, 2007, p. 14).

Embora não se tenha condições de avaliar neste momento a consistência destas distinções, o fato é que a dualidade existente entre os dois grupos acabou sendo, em âmbito estatal, alimentada e materializada pela manutenção de dois ministérios mais afetos ao ambiente rural: o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Devido ao próprio contexto de criação do MDA⁵⁵, não são raras as manifestações de que este representa os interesses da agricultura familiar e da reforma agrária enquanto o outro tem suas ações voltadas para a manutenção do

⁵⁵ Segundo Schneider (2007), o MDA surge em um momento de emergência das lutas sociais no campo, especialmente as vinculadas à terra. De um lado, havia a pressão dos pequenos agricultores ligados à CONTAG e do outro, o MST que ampliava suas bases e suas esferas de atuação. Contudo, os fatos decisivos desse período foram os massacres de agricultores sem-terra, em Rondônia, em julho de 1995, e Eldorados dos Carajás, no sul do Pará, em abril de 1996; ambos acontecimentos foram seguidos de uma “marcha à Brasília” que, em abril de 1997, reuniu em torno de cem mil pessoas. Dada a repercussão nacional e internacional, o governo, como resposta, cria a Secretaria de Assuntos Fundiários, mais tarde transformada no MDA.

modelo agroexportador, com o qual se identificam os grandes proprietários ligados ao agronegócio⁵⁶.

Por fim, é possível concluir que as mudanças que se operaram no papel do Estado, desde o retorno à democracia, forçaram o reconhecimento de uma representação política mais extensiva. Desse modo, era notável a importância crescente das diferentes formas de organização da sociedade civil que deram, entre outros aspectos, visibilidade à diversidade de demandas que permeiam os espaços rurais brasileiros. Passada a euforia do crescimento econômico gerado entre os anos de 1960-70, começaram a ganhar voz aqueles que foram excluídos da modernização agrícola e, portanto, do processo de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, a retração da interferência estatal e a maior participação dos entes da federação ou mesmo para o setor privado possibilitou a percepção das demandas mais específicas. Por atuarem em espaços geograficamente mais limitados, as características das localidades passaram a ser imprescindíveis à elaboração de estratégias de desenvolvimento dos estados e, especialmente, dos municípios.

Igualmente, como parte integrante do contexto em que se constituiu uma nova percepção sobre as características do desenvolvimento rural, a recente condensação de demandas sociais em torno da agricultura familiar não somente agregou outros segmentos que compõem o rural brasileiro: sem-terras, assalariados e aposentados, como também reforçou a necessidade de uma nova forma de desenvolvimento que incluía as características de cada território e valorizasse as iniciativas criadas pelos seus habitantes. Dito de outro modo, a agricultura familiar ergue-se, enquanto categoria política, como uma alternativa ao modelo de desenvolvimento rural construído nas décadas anteriores e como oposição à noção de agronegócio.

3.1.2 As transformações nos processos produtivos: a sustentabilidade ambiental, agroecologia e a agricultura familiar

Outra mudança responsável pela retomada das discussões sobre as características do desenvolvimento rural brasileiro e por uma nova visão a respeito do seu significado reside nas

⁵⁶ Conforme Schneider (2007), elaborar uma definição sobre o agronegócio não é uma tarefa fácil, pois nessa noção reside uma diversidade de formas de organização produtiva, de gestão, práticas comerciais e integração aos mercados. Todavia, o agronegócio pode ser entendido: “(...) tanto como o conjunto de práticas tecnologicamente modernas de organização, gestão e integração comercial, geralmente capitaneadas por empresas e organizações privadas, como as formas de propriedade fundiárias de grandes extensões (que outrora eram chamados de “latifúndios”), as empresas fornecedoras de insumos e sementes, etc; enfim, tudo que de um modo ou de outro está associado à produção capitalista de mercadorias na agropecuária (SCHNEIDER, 2007, p. 15).

transformações dos processos produtivos resultantes da busca por um modelo de produção sustentável e na emergência da agricultura familiar como segmento produtivo. Apesar de distintas, as duas situações encontram-se vinculadas.

Como já mencionado no capítulo anterior, desde os anos de 1980, foi possível identificar, no Brasil, iniciativas de pesquisas realizadas por biólogos, profissionais das ciências agrárias, sociólogos e integrantes do movimento ecologista que procuraram mostrar as limitações das estratégias de desenvolvimento convencionais. Baseadas exclusivamente na construção e consolidação da modernização da agricultura, essas iniciativas foram não somente desiguais em termos de seu alcance, como também contribuíram para o agravamento dos problemas ambientais como: erosão, poluição e desertificação dos solos. O reconhecimento dessas situações fez com que as críticas ao modelo da Revolução Verde e seu viés produtivista passassem, a partir de então, a influenciar o modo de conceber e desenvolver a atividade agropecuária, tornando-a sustentável.

Apesar disso, Schneider (2007) afirma que somente nos anos de 1990 as noções de sustentabilidade e meio ambiente ganham força no país, pois é no decorrer dessa década que:

(...) cada vez mais as diferentes esferas de governo passam a criar instâncias de ação para tratar das questões do meio ambiente, muitas delas envolvendo regulamentações que preveem a realização de estudos de impacto e formas de controle da atividade econômica (Schneider, 2007, p.10).

Para Schneider (2007), uma das motivações para a consolidação dessas ações residuiu na realização, no ano de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, da Conferência da ONU (Organização das Nações Unidas) para o Meio Ambiente, Rio 92. Por se tratar de um acontecimento referência na consagração da noção de desenvolvimento sustentável, contribuiu, categoricamente, para a generalização do tema ambiental e da sustentabilidade, no Brasil. A Rio 92 teve repercussões importantes uma vez que se tornou consensual a ideia de que as questões econômicas não poderiam ser tratadas separadamente das ambientais.

Além disso, os debates realizados em torno da redefinição do modelo de desenvolvimento hegemônico, durante a Conferência, foram profícuos para a aprovação de textos que mesmo sem ter caráter jurídico impositivo ratificavam a urgência em conceber a proteção e a melhor gestão dos ecossistemas naturais como as únicas garantias de um futuro próspero e seguro às populações mundiais⁵⁷. Por outro lado, a participação efetiva das organizações não- governamentais (ONGs) credenciadas, na Conferência, pode ser analisada

⁵⁷ Como exemplos dos textos devem ser destacados: Agenda 21 e a Declaração do Rio.

como estímulo, naquele contexto, à ampliação de ONGs brasileiras que mobilizadas denunciavam os crescentes problemas ambientais⁵⁸.

Em consonância com as discussões internacionais sobre o meio ambiente e sustentabilidade, as críticas ao padrão produtivo e tecnológico estabelecido com a Revolução Verde tornaram-se ainda mais veementes. A degradação do solo, a escassez dos recursos naturais, a contaminação dos alimentos, a pobreza rural, a exclusão dos agricultores familiares e camponeses, as políticas de incentivos e aos pacotes tecnológicos corroboraram as contestações quanto às formas de organização produtivas, oriundas desse modelo.

Fora assistida, nos espaços rurais, à urgência em adotar um modelo tecnológico e produtivo que não só internalize a questão técnica como íntegra, equilibradamente, as dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais. Nesse sentido, a partir de meados da década de 1990, a agroecologia assumia posição destacada no Brasil. Trata-se de uma nova ciência, cujo objetivo “(...) é trabalhar com e alimentar sistemas agrícolas complexos onde as interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos criem, eles próprios, a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção de culturas” (Altieri, 1998, p. 23).

O enfoque agroecológico defende a manutenção da produtividade agrícola com o mínimo de impacto ambiental. Todavia, não se deve reduzir suas finalidades a restaurar a saúde ecológica dos agrossistemas e adequar a questão ambiental dentro do modelo produtivo da Revolução Verde. Conforme Altieri (1998), a agroecologia emerge como uma nova e dinâmica ciência que ultrapassa a visão unidimensional da agronomia, incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais na construção de um novo modelo de desenvolvimento sustentável. Para tanto, incorpora uma nova forma de praticar e viver a agricultura, considerando as potencialidades dos sistemas agrícolas e avaliando os conhecimentos que as pessoas acumularam sobre o ambiente, a vegetação, os animais e o solo (Altieri, 1998).

Nesse caso, não só a sustentabilidade da agricultura local é nutrida pela preservação da diversidade cultural, como os conhecimentos populares de práticas agrícolas e do ambiente físico podem resultar em processos produtivos adequados às necessidades de grupos específicos de agricultores ou agrossistemas, sendo ainda capazes de reduzir a pobreza nas comunidades rurais. Desta forma:

A produção estável somente pode acontecer no contexto de uma organização social que proteja a integridade dos recursos naturais e estimule a integração harmônica entre os seres humanos, o agrossistema e o ambiente. A

⁵⁸ Conforme Schneider (2007, p. 10) até meados da década de 1980 havia cerca de 2.000 ONGs, no Brasil. Já após a Rio 92, os números publicados pela Folha de São Paulo em 03/11/2004 mostraram que em 1995 havia aproximadamente 250.000 ONGs.

agroecologia fornece as ferramentas metodológicas necessárias para que a participação da comunidade venha se tornar a força geradora dos objetivos e atividade dos projetos de desenvolvimento (Altieri, 1998, p. 27).

As metodologias participativas visam à superação de um modo de viver e produzir homogeneizante que iguala tudo a todos, agravando a pobreza, a desigualdade social, a degradação ambiental e a concentração fundiária. A agroecologia, por sua vez, defende a individualização de cada agrossistema, que deveria ser tratado segundo suas próprias características. Para tanto, seus habitantes precisam apropriar-se das decisões e das estratégias a serem adotadas para o alcance e fortalecimento do desenvolvimento endógeno.

Além disso, é esperado que agricultores familiares e camponeses sejam “arquitetos e atores de seu próprio desenvolvimento” (Altieri, 2006). Essa é a condição indispensável para se construir um modelo de desenvolvimento rural equânime e sustentável. Sem considerar esses atores como protagonistas, continuar-se-á a reproduzir um modelo de produtividade agrícola excludente que não soluciona o problema generalizado da pobreza rural nem garante a soberania e segurança alimentar.

O passo seguinte para a valorização sobretudo da agricultura familiar relaciona-se com o reconhecimento do seu potencial produtivo, econômico e social. Como se pode perceber, a década de 1990 representou um momento de virada nas maneiras de pensar as formas de produção na agricultura e seus significados. Segundo Favareto (2006) entre as situações que colaboraram para este processo está a produção de um painel de pesquisas que não só permitiu mapear as características dos estabelecimentos rurais brasileiros, como foi decisivo para afirmar a importância da agricultura familiar. Apesar de não caber a este trabalho detalhar os achados e contribuições desses estudos, não há como desconsiderar as suas influências para a entrada definitiva da agricultura familiar nas discussões sobre o desenvolvimento rural brasileiro⁵⁹.

Em primeiro lugar, de acordo com Schneider (2007) duas obras são consideradas indispensáveis ao entendimento sobre as potencialidades da agricultura familiar: *O desenvolvimento Agrícola: uma visão histórica* (1991) de José Eli da Veiga, e *Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão* escrito por Ricardo Abramovay, em 1992. Partindo das realidades vivenciadas pelos países de capitalismo avançado, os estudos possuem como ponto de consenso a identificação da capacidade dos agricultores familiares mobilizarem as economias locais.

⁵⁹ Este processo, todavia, não garante que grande parte dos agricultores familiares brasileiros não continuem a sofrer com problemas de incentivo e garantias da sua reprodução.

Como proprietários donos dos meios de produção, Abramovay (1992) afirma que o potencial dinamizador e a reprodução dos agricultores familiares estão ligados principalmente as suas capacidades organizativas, das quais emanam uma rede de relações capaz de articular ações endógenas necessárias à pujança das áreas rurais onde habitam⁶⁰. Neste sentido, os desafios impostos pelas condições econômicas e sociais dos espaços desses territórios acabam sendo superados pelos laços de reciprocidade, confiança e cooperação construídos entre os agricultores.

Veiga (1991), por sua vez, ressalta a importância da interação entre os agricultores familiares e as instituições governamentais locais para que esses se constituam como produtores de mercadorias. Esse intercâmbio favorece a agregação de valor aos produtos e reduz os custos da comercialização, estimulado assim as economias locais. Mas não apenas isso, a capacidade empreendedora dos agricultores familiares não se restringe às atividades agrícolas, ela é também responsável pela diversificação social e produtiva dos territórios em que vivem, pois para se manterem atuantes em suas propriedades são forçados muitas vezes a ser tornarem pluriativos. Em decorrência disso, não só o êxodo rural é repellido como ocorre uma dispersão da industrialização, além da descentralização de vários tipos serviços.

Segundo Schneider (2007) apesar de retratar experiências consideravelmente diversas da brasileira, os estudos de Veiga (1991) e Abramovay (1992) abriram caminho não apenas para que os governantes comesçassem a se dar conta das vantagens das formas de produção familiar, como também para a elaboração de estudos que rompessem com a visão hegemônica de que a agricultura familiar brasileira tem como circunstâncias incontornáveis a pobreza, o atraso tecnológico e a extinção.

Uma referência importante no processo de tipificação da agricultura familiar no Brasil foi o artigo de Kageyama e Bergamasco (1990), em que as autoras mostraram uma caracterização dos estabelecimentos rurais brasileiros com base no Censo Agropecuário de 1980 que utilizava como critério de segregação o uso da força de trabalho e não o tamanho de área de terra disponível, como era tradicionalmente. O destaque dado a este estudo deve-se ao fato desse trazer à tona, mesmo que de modo aproximado, o tamanho do universo dos estabelecimentos familiares no Brasil.

Conforme Schneider e Cassol (2014), com o reconhecimento crescente dos atores sociais ligados a agricultura familiar, a demanda por uma melhor classificação dos

⁶⁰ Esta interpretação baseia-se em uma corrente do pensamento social bastante influente nas organizações internacionais de desenvolvimento. Desenvolvida nos trabalhos de James Coleman e Robert Putnam foi denominada de capital social, que diz respeito a características da organização social, como: normas, sistemas e relações de confiança que facilitam as ações coordenadas, contribuindo para aumentar a eficiência da sociedade (Abramovay, 2000).

estabelecimentos ampliou-se. Assim, em 1996 foi desenvolvido o estudo FAO/INCRA, o primeiro trabalho dirigido por órgãos oficiais⁶¹. Para os autores uma das contribuições desta pesquisa foi a separação dos estabelecimentos rurais brasileiros em familiares e patronais⁶². No entanto, o mais importante foi perceber que, desde então, por intermédio dos estudos realizados por órgãos oficiais, os números da agricultura familiar que confirmavam sua importância para a absorção de mão de obra no campo e produção de alimentos, tornaram-se cada vez mais conhecidos no Brasil:

No caso da geração de empregos, os estabelecimentos familiares são os principais geradores de postos de trabalho no meio rural, sendo responsáveis por quase 77% do pessoal ocupado na agricultura no Brasil. Enquanto estabelecimentos patronais precisam de, em média, 67 hectares para gerar um posto de trabalho, os familiares precisam de apenas 8 hectares (INCRA/FAO *apud* Favacho, 2006, p. 6).

Ainda no processo de reconhecimento quantitativo da agricultura familiar:

Os dados do último Censo Agropecuário do IBGE (levantados em 2007 tendo o ano base 2006) mostraram que o Brasil possuía em 2006 um total de 5.175.489 estabelecimentos agropecuários dos quais 4.367.902 poderiam ser classificados como de agricultores familiares. Isto significa que a agricultura familiar representa 84% do total dos estabelecimentos agropecuários brasileiros e ocupa uma área de pouco mais de 80,3 milhões de hectares, o que representa 24,3% da área total dos estabelecimentos rurais brasileiros. A contribuição da agricultura familiar para produção agropecuária não é pequena, pois 38% do valor da produção e 34% do total das receitas do agro brasileiro advém deste setor. Apesar dos estabelecimentos não familiares representarem apenas 16% do total de unidades, ocupam 76% da área de terra e geram a maior parte do valor da produção (62%) e da receita (66%) (Schneider e Cassol, 2014, p. 88-89)

Certamente, a relevância quantitativa da forma familiar de produção fez com que crescesse a influência e ação do Estado no meio rural. Tal interferência pode ser apreciada pelo estabelecimento de políticas direcionadas à agricultura familiar. Primeiramente,

⁶¹ Segundo Schneider e Cassol (2014, p. 88) “A FAO é a organização para Alimentação e Agricultura, organização ligada ao sistema Nações Unidas e que possui sede em diferentes países signatários. O INCRA é o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, organização encarregada dos assuntos fundiários e de terra em nível federal do governo brasileiro. Atualmente o INCRA é vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário.”

⁶² Veiga (2001, p. 31) descreve as seguintes características organizacionais que diferem o empreendimento Patronal e Familiar: “Patronal-Completa separação entre gestão e trabalho; Organização centralizada; Ênfase na especialização; Ênfase nas práticas padronizáveis; Predomínio do trabalho assalariado e Tecnologias dirigidas à eliminação das decisões ‘de terreno’ e ‘de momento’. Familiar- Trabalho e gestão intimamente relacionados; Direção do processo produtivo diretamente assegurada pelos proprietários ou arrendatários; Ênfase na diversificação; Ênfase na durabilidade dos recursos e na qualidade de vida; trabalho assalariado complementar; Decisões imediatas, adequadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo.

Schneider (2007) destaca a criação, em 1996, do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar). A partir daí agricultores familiares e assentados da reforma agrária passaram a ter acesso a créditos, com baixas taxas de juros, para o financiamento de seus projetos individuais ou coletivos. Apesar de atualmente ainda se questionar a distribuição efetiva dos recursos do Pronaf entre as regiões e agricultores brasileiros, não se pode negar que a sua criação corresponde a principal política pública destinada aos pequenos agricultores no Brasil.

Em segundo lugar, Schneider (2007) destaca as ações estatais voltadas à segurança alimentar. Conforme o autor, este tema voltou à arena de discussões no início dos anos de 1990 com as campanhas de combate à fome conduzidas pelo sociólogo Hebert de Souza. Durante o governo Lula, a segurança alimentar passou a ter maior visibilidade e abrangência, destacando-se a constituição do Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome (MESA), em 2003, hoje denominado Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e a criação, no mesmo ano, do Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura (PAA) com o propósito de estabelecer estratégias que possibilitem a comercialização e a aquisição dos produtos oriundos das formas familiares de produção.

Finalmente, a análise das transformações nos processos produtivos ocorridas a partir da década de 1990 permite perceber que houve logo na primeira metade desse decênio uma confluência entre as discussões sobre o desenvolvimento rural e o desenvolvimento sustentável. Parte desta situação pode ser explicada pelas expectativas geradas pela Conferência Rio 92. Todavia, o que se notou desde então, foi que a noção de sustentabilidade ultrapassou as questões ambientais. A agroecologia, ciência emergente no Brasil naquele contexto, defende a sustentabilidade do agrossistema, incluindo não somente seus recursos naturais, mas, principalmente, as formas de viver e produzir daqueles que nele habitam.

De tal modo, é a preservação do território em toda sua complexidade que passa a estar em questão e não somente uma de suas dimensões. É compreendido, então, que o desenvolvimento rural não está vinculado apenas a atividade produtiva, mas sim a uma base territorial no qual interagem os seres humanos, o agrossistema e o meio ambiente. Nesta perspectiva, ganham destaque e visibilidade por parte do Estado a participação dos camponeses e agricultores familiares no desenvolvimento dos territórios rurais. Como mostram as pesquisas recentes, este último grupo tem reafirmado sua capacidade de reprodução e sobretudo de contribuição quantitativa para a economia nacional.

Força-se uma reavaliação sobre a concepção de desenvolvimento rural dominante na qual o desenvolvimento fora reduzido à modernização e ampliação das técnicas agrícola. Vale

ressaltar que ao assumir um modelo baseado no crescimento econômico e na industrialização da agricultura as políticas de desenvolvimento rural instituídas nas décadas anteriores contribuíram não somente para a eliminação da diversidade social e produtiva presentes no universo rural brasileiro como também para o crescimento desigual das riquezas entre as populações rurais do país. É necessário, portanto, a incorporação cada vez mais incisiva de outras dimensões (sociais, políticas e ambientais) para que haja uma ampliação sobre o entendimento do desenvolvimento rural e consequentemente sejam produzidos efeitos como: a redução da pobreza, a melhoria das condições de vida das populações do campo, aumento dos níveis de escolaridade e redução do êxodo rural.

Assim sendo, não fora apenas a urgência e emergência de uma concepção mais alargada sobre o desenvolvimento rural brasileiro que cooperaram para o processo de (re) discussão do ensino profissional agrícola oferecido pela Rede Federal de Ensino. Como dito no início do capítulo, as situações vivenciadas pelo ensino profissional, especialmente a partir dos anos de 1990, também tangenciaram estas discussões.

3.2 A educação e o ensino profissional no debate contemporâneo

No decorrer dos anos de 1980, muitas expectativas foram geradas quanto aos rumos do país. A transição entre o Regime Militar e a restauração da democracia criaram no imaginário social a esperança em novos tempos de ampliação de direitos e de ativa participação popular nas decisões políticas. Também nesse momento, a centralidade da educação, presente nas décadas anteriores, foi reafirmada. Todavia, o legado deixado à educação brasileira era desolador. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 44):

(...) 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da primeira série do primeiro grau; 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza.

Esses números serviram não apenas para caracterizar o cenário da educação nacional, nos anos de 1980, mas também como argumentos suficientes para a urgência de um processo de redirecionamento das políticas educacionais. Desde meados da década de 1970, começavam a se estruturar formas de mobilização constituídas por educadores que ansiavam

por mudanças no sistema educacional brasileiro. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 47):

Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculadas por meio dos novos partidos de oposição- criados legalmente em 1979- por recém- criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), periódicos, também recentemente criados, como a Revista Educação & Sociedade, a ANDE, os Cadernos do CEDES, e em eventos de grande porte, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outros.

Faziam parte do amplo espectro de reivindicações tecidas pela comunidade educacional: a melhoria da qualidade da educação, incluindo as condições de permanência do educando na escola; a valorização dos profissionais da educação; a democratização da gestão; a exclusividade de verbas públicas para a escola pública; a constituição de um sistema nacional de educação orgânico; a consolidação da escola pública e gratuita como direito subjetivo e dever do Estado e por fim (para que os exemplos não sejam tão extensos) exigia-se a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública cuja finalidade era formar o aluno crítico (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

As demandas descritas não esgotam as muitas proposições estabelecidas pelos educadores. Tampouco demonstram as (re) formulações que receberam ao longo dos anos. No entanto, um contexto favorável começava a se desenhar e o que antes eram apenas anseios transformavam-se em ações concretas. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a vitória dos partidos da oposição nas eleições de alguns estados e municípios, no início dos anos de 1980, representou a possibilidade de se construir uma política educacional alinhada às bandeiras de luta dos educadores.

Ainda como parte do processo do que parecia ser um avanço na construção de um projeto nacional de educação, destaca-se o movimento de elaboração de uma nova Constituição para o país. Promulgada em 1988, pode-se dizer que a “Constituição Cidadã” acolheu em seu texto parte das reivindicações da comunidade educacional, especialmente no que tange à Educação enquanto direito de todos e dever do Estado, a garantia das condições de acesso e permanência na escola, a gestão democrática, entre outras.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) quase que simultaneamente à elaboração da Constituição abriu-se o período dos debates acerca das chamadas leis complementares. Assim iniciaram, em 1987, as discussões em torno do projeto para a nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O primeiro projeto de Lei que ganhara forma naquele momento foi esboçado por Demerval Saviani e apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Octávio Elísio, recebendo várias emendas, em 1988, foi relatado pelo deputado Jorge Hage. Ao agregar as contribuições dos educadores, estudantes e representantes das associações científicas e entidades sindicais, o anteprojeto da LDBEN estabelecia com riqueza de detalhes as funções do Estado, sendo a mais importante delas: a organização e manutenção do Sistema Nacional de Educação que integraria todos os níveis e modalidades de ensino.

Conforme Kuenzer (1997), como fruto de uma trajetória de construção coletiva e ampla discussão, o projeto discutido na Câmara considerava em seu texto a realidade da sociedade brasileira que historicamente foi construída sob a égide da dualidade estrutural, estabelecida pela divisão social e técnica do trabalho. Todavia, buscava como alternativa à superação dessa dicotomia a universalização da Educação Básica entre os cidadãos brasileiros, por entender que somente esta seria capaz de garantir o pleno desenvolvimento humano. Assim, o texto em questão expressava o avanço possível:

- Incorporando o ensino médio à educação básica, como sua etapa final, nos termos do que estabelecia a Constituição de 1988;
- definindo a educação tecnológica integrada à educação Básica como eixo, para atender às demandas não apenas do trabalho, mas da própria sociedade contemporânea;
- admitindo a formação específica somente após garantida a formação básica de caráter científico/ tecnológico e sócio – histórico, mediante a ampliação da carga horária total do curso para mais um ano;
- estabelecendo formas de articulação entre o sistema de ensino, as agências formadoras e o mundo de trabalho, tendo em vista a educação profissional;
- reconhecendo o saber que o aluno trabalhador adquire no trabalho, tomando como princípio educativo e propondo mecanismos para o seu reconhecimento, para fins de continuidade dos estudos e certificação formal;
- reconhecendo que a capacidade para continuar aprendendo, quer dando continuidade aos estudos, quer trabalhando, repousa na educação básica de qualidade, entendida como domínio dos princípios fundamentais das ciências, dos procedimentos tecnológicos e das formas de comunicação bem como dos instrumentos necessários ao exercício da crítica social a partir da compreensão histórica da sociedade (Andes *apud* Kuenzer, 1997, p. 96).

É notável nessas ponderações a influência da concepção marxista de educação, na qual se destaca o conceito de educação politécnica. (Re) introduzida, no Brasil, durante a década de 1980, por Dermeval Saviani essa compreensão se traduziu em alguns vetores principais:

1-Educação pública gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia: da cultura, do conhecimento. 2- A combinação da educação (incluindo aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre o trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.3-A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte e técnica. 4- a integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre práticas educativas e as demais práticas sociais (Rodrigues, 2012, p. 114)

Os princípios da concepção marxista de educação contribuíram para a consolidação e disseminação dos conceitos de educação politécnica e formação omnilateral que motivaram não somente a elaboração do projeto de educação nacional, nos anos de 1980, como também proporcionaram mudanças no pensamento pedagógico brasileiro, refletidas na produção intelectual dos educadores críticos do tecnicismo, reprodutivismo e autoritarismo que revestiram historicamente e especialmente o ensino profissional no Brasil (Rodrigues, 2012)⁶³.

Enquanto na Câmara dos Deputados eram discutidos os rumos da educação nacional, deflagrou-se, logo no início dos anos de 1990, o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da “nova ordem globalizante”. O país precisava se adequar aos processos produtivos emergentes da reestruturação global da economia, entretanto “(...) estudos revelavam que o progresso tecnológico e suas benesses não chegariam facilmente até nós. Percebia-se que não se tratava de uma questão de tempo, mas da posição que cabia ao país na excludente divisão internacional do trabalho” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

De modo automático, conferiu-se à educação a solução para superar a condição periférica do país. Vinculava-se ao novo modelo produtivo a necessidade de requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional. Nesse contexto, o discurso governista era claro:

Não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico- formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 12).

⁶³ Rodrigues (2012) destaca as publicações dos seguintes educadores: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado.

Concomitante à defesa de uma reforma no sistema educacional, tentava-se estabelecer um outro consenso.

(...) no início dos anos de 1990, uma vasta campanha de divulgação de estatísticas escolares intentava convencer a opinião pública de que o analfabetismo e o alto grau de repetência e evasão escolar no país deviam-se à falta de eficiência do sistema público (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 116).

Ao destacar o cenário de crise da educação brasileira, os propositores da reforma lançaram mão da ideia de ineficiência da gestão estatal para recomendar a adequação do país aos moldes do neoliberalismo. Em busca da eficiência administrativa, demandou-se do governo brasileiro, mais especificamente durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, que o Estado transferisse ou ao menos dividisse suas responsabilidades quanto à administração educacional.

Por meio de entidades públicas não governamentais o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social- democracia de que se a educação é uma questão pública não é necessariamente estatal (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p.116).

Além disso, os defensores da reforma passaram a difundir a ideia de que a escolarização e a qualificação são os únicos meios capazes de garantir a inserção e manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho. E ainda, justificavam a posição periférica do país na economia mundial pela obsolescência da educação dos trabalhadores.

Estabelecidas as circunstâncias, os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso não hesitaram em inverter os profícuos debates construídos durante os anos de 1980. Desse modo:

(...) capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 52).

Como consequência do ajustamento das funções da educação à nova conjuntura caracterizada pelos avanços dos princípios do neoliberalismo e da globalização, foi

encaminhado, em 1995, pelo senador Darcy Ribeiro um novo substitutivo. Atropelando as discussões inconclusas na Câmara dos Deputados foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso sem nenhum veto. O projeto da LDBEN aprovado registrara, oficialmente, a derrota das propostas idealizadas pelos educadores na década anterior.

Apresentada como uma lei moderna, a LDBEN, n 9.394, de dezembro de 1996, teria como o norte o século XXI. Afirmando que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 51).

Em conformidade com os novos tempos, as funções do Estado na nova LDBEN se apresentaram como amplas e flexíveis. Além disso, em contraposição à formação politécnica destacada no projeto perdedor, o texto da lei aprovada incorporou a dualidade entre educação básica e educação profissional, propondo apenas uma articulação com o ensino regular. Para Kuenzer (1997, p. 98) essa ação se mostrava insuficiente, uma vez que:

Articulação não significa integração, nem assegura equivalência. (...) o que realmente se fez com o entendimento que a educação profissional é outra coisa, e portanto objeto de outra rede, que não exige pré-requisito de escolaridade básica.

Ao deslocar o Ensino Profissional da Educação Básica (subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) o texto da Lei desconsiderou todo debate teórico que concebe o ensino profissional; alicerçado em bases críticas, humanísticas e culturais, reforçando a dicotomia na qual o ensino profissional se destina aos pobres enquanto o ensino propedêutico aos ricos.

Apesar de estar clara a retomada da velha dualidade, o texto da LDBEN, em alguns momentos, apresenta pontos indefinidos no que tange ao ensino profissional. De acordo com Pamploma (2008, p. 48), “o capítulo de referência deixa dúvidas quanto às competências e responsabilidades, não indicando se União, Estados ou Município deveriam manter essa etapa de ensino”. Essa imprecisão e ainda as possibilidades de desenvolvimento do ensino profissional articulado com o ensino regular, ou com diferentes estratégias de educação continuada, fizeram com que houvesse a abertura para uma regulamentação mais específica que se concretizou com a criação do Decreto 2.208/97 de abril de 1997.

Todavia, as motivações para a criação do Decreto 2.208/97 não se restringiram ao campo educacional, as transformações de caráter econômico incidiram, de modo determinante, nos direcionamentos dados ao ensino profissional. Desde o fim da década de

1980, os países de capitalismo avançado passaram por um processo de incorporação de novas tecnologias que incluíam os avanços no campo da informática e robótica, definindo as alterações nas relações de produção. Como consequência desse processo, Soares (2003, p.98) afirma:

A flexibilização e a especialização flexível, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) e a qualidade total são terminologias que começam a imperar, advindas do toyotismo japonês que vai substituindo o padrão fordista dominante. São demandadas novas capacitações à chamada “nova revolução industrial”.

Além dessas inovações, a autora mencionada tece considerações sobre a ênfase dada ao conhecimento científico e o saber. Naquele contexto, estes teriam se transformado na principal fonte de produtividade, passando a ser objetos de preocupação não apenas dos educadores, mas especialmente dos administradores. Segundo Soares (2003), nessa ocasião houve a reedição da Teoria do Capital Humano, uma vez que os investimentos em educação são incluídos, mais uma vez, como indispensáveis ao desenvolvimento econômico, sendo capazes de reduzir a pobreza e promover o aumento dos níveis de renda da população. No entanto, diferentemente do modo como ocorreu, na década de 1970, é possível observar na revitalização dessa ideologia, “um verniz *humanizador* das relações de trabalho (iniciativa, autonomia e participação passam a ser entendidas como centrais), embora sem deixar de lado os mecanismos de regulação patronal” (Soares, 2003, p. 98).

Por outro lado, igualmente como nos anos de 1970, na década de 1990 o ensino profissional foi elencado como estratégico para o desenvolvimento econômico da sociedade brasileira. Tal centralidade se justificou pelo fato de que as transformações ocorridas, nesta última década, não se relacionavam apenas às inovações das técnicas produtivas, mas influenciavam diretamente as relações de trabalho por meio de características tendenciais:

(...) reestruturação das ocupações; integração dos setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (Ramos, 2002, p. 401).

Na esteira do processo de valorização da educação e como efeito da preocupação por parte dos gerentes mundiais sobre os conhecimentos e saberes adquiridos pelos trabalhadores, Cunha (2000) afirma que o Banco Interamericano de Desenvolvimento, cuja interferência na educação brasileira tem indicadores históricos, perpetrou, também neste momento,

recomendações a respeito do ensino técnico profissional. Dentre as orientações destaca-se a defesa do afastamento entre a educação e a capacitação:

Para o BIRD, a educação e a capacitação demandariam coisas diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores. Embora essenciais para a produtividade, elas seriam difíceis de se administrar eficazmente dentro dos mesmos formatos institucionais. A clara separação entre educação e a capacitação traria vantagens para ambas, já que permitiria aos educadores e aos instrutores concentrarem-se em suas missões próprias. No caso desses últimos, eles poderiam desenvolver as qualificações técnico - administrativas e técnico-especializadas necessárias para vincular a capacitação mais estritamente à economia (Cunha, 2000, p. 49).

Ainda como forma de reforçar a necessidade de separação entre a profissionalização e a educação, Ramos (2002) afirma que além do Banco Mundial, outras organizações internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho traçaram um diagnóstico severo quanto ao ensino técnico brasileiro, apontando-o como: ineficiente, ineficaz e custoso quanto aos seus objetivos. Uma das justificativas para essa situação alarmante seria a trajetória das próprias instituições que compunham a esfera federal de ensino.

Essas escolas teriam se transformado em alternativa de ensino médio e gratuito de boa qualidade para jovens de classe média que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas sim na realização de cursos superiores, em especialidades que frequentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente (Cunha, 2000, p. 55).

Assim, o discurso governista argumentando evitar a “elitização” do ensino profissional estabeleceu o Decreto nº 2.208/97. A materialização do conjunto de reformas, a nível nacional, inaugurada por esse instrumento legal se justificaria, ainda, pela necessidade de criação de uma normativa específica destinada ao ensino profissional cuja finalidade seria a institucionalização de novas formas de educar/ formar os trabalhadores em harmonia com os avanços tecnológicos e da organização do trabalho.

Entre as mudanças trazidas pelo Decreto estava: a independência entre o ensino médio e profissional. Tal alteração apresentada no art. 5º estabeleceu para o ensino técnico uma estrutura organizativa própria e desvinculada do ensino médio, ocorrendo apenas a articulação desta última etapa de ensino básico por meio dos modos concomitante ou subsequente, mas com matrículas distintas. No primeiro caso, os alunos que estivessem no ensino médio poderiam cursá-lo, concomitantemente, ao ensino profissionalizante de três maneiras: na mesma instituição onde estaria cursando o ensino médio; em instituições distintas

aproveitando as ocasiões educacionais disponíveis; e, finalmente, em instituições de ensino distintas, onde os dois cursos seriam desenvolvidos articuladamente como curso único. Já na forma subsequente, os cursos profissionalizantes só poderiam ser frequentados após a conclusão do ensino médio.

Ainda quanto à estrutura, o Decreto nº. 2.208/97 instituiu a organização do ensino profissional em três níveis: o básico (abrangendo a aprendizagem e os cursos rápidos para adultos, independente da escolaridade prévia); o técnico para matriculados e egressos do ensino médio; e o tecnólogo, este já a nível superior. Vale ressaltar que tais graus não constituíam uma progressão obrigatória, pois o acesso a qualquer um deles independia da conclusão do antecedente.

Modificadas as bases do ensino técnico, o Decreto avançou para o processo de reforma curricular, sua maior contribuição se deu pela introdução da noção de competência como diretriz principal. Com efeito:

Um currículo baseado em competência parte de análise do processo de trabalho, do qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas (Ramos, 2002, p. 404).

De acordo com a autora supracitada a disseminação da ideia de competência se adequou perfeitamente a uma das dimensões da qualificação profissional que ganhara relevância durante os anos de 1990: a dimensão experimental. Ramos (2002) menciona as características das três dimensões que compunham a qualificação: conceitual, social e experimental.

A primeira define-a como a função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdo das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construído coletivamente. Por fim, a terceira está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho (Ramos, 2002, p. 402).

Conforme Ramos (2002), os motivos da emergência da dimensão experimental, naqueles anos, podem ser resumidos em dois: o primeiro refere-se ao enfraquecimento dos saberes formais diante dos saberes tácitos, pois embora os conhecimentos atestados por meio dos títulos e diplomas fossem significativos para inserção profissional, não eram considerados

suficientes para a permanência no mercado de trabalho. A empregabilidade passou, então, a depender das competências alcançadas pela constante atualização dos saberes. A segunda causa se justifica pelo desprestígio da dimensão social da qualificação, face ao desemprego e à valorização das iniciativas individuais, “(...) as negociações coletivas antes realizadas por categoria de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente” (Ramos, 2002, p. 402).

Diante de tais circunstâncias, é compreensível o alinhamento entre a noção de competência, a dimensão experimental da qualificação e as relações de trabalho emergidas no cenário de globalização e da produção flexível. A constatação desta vinculação baseia-se no fato da ideia de competência ter se mostrado privilegiada na mobilização de conhecimentos adaptáveis e flexíveis às situações profissionais, possibilitando com isso o desempenho de tarefas de modo mais eficiente. Além do mais, os currículos baseados em competências preveem uma organização em módulos de modo a permitir aos alunos/ trabalhadores a constituição dos seus próprios itinerários formativos e o reconhecimento dos saberes adquiridos por meio das experiências vivenciadas no espaço de atuação profissional.

Nesse sentido, o processo educacional, sobretudo os conteúdos disciplinares, deveriam se pautar em situações típicas do ambiente laboral, de modo a “congregar problemas e projetos desafiadores, reais ou simulados, que desencadeiem ações resolutivas”. (RAMOS, 2002, p. 408). A inovação ocasionada pela noção de competência, nesse aspecto, ocorreu pelo reconhecimento formal do saber tácito do trabalhador. Por outro lado, o contrassenso expresso nessa iniciativa diz respeito a como as competências se restringiam a ações específicas que compõem as atividades profissionais.

Dito de outro modo, a aquisição dos saberes para “ser capaz de” apresentava-se limitada aos procedimentos da ação, ocorrendo separadamente do conteúdo intelectual e dos conhecimentos formalizados presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Ramos (2002) esse posicionamento, em um contexto de reestruturação produtiva, mostrou-se contraditório visto que as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho tendiam à complexificação e à flexibilização. Desse modo, embora a noção de competência tenha sido disseminada como um princípio formativo adequado aos considerados, na época, atuais processos do trabalho, o que se pode perceber foi a sua redução a atividades profissionais típicas dos padrões taylorista- fordista.

Ainda sobre a ligação entre a ideia de competência e as relações de trabalho preconizadas no contexto em questão, pode-se dizer que apesar das relações coletivas não terem desaparecido, uma vez que o trabalho continua a ser uma relação social, passaram a ter

como referência as competências adquiridas ou a ausência delas. A este respeito Ramos (2002, p. 406) ratifica:

(...) a noção de competência pela conotação individual que carrega tende a despolitizar essas relações [as relações sociais entre trabalhadores e entre estes e as gerências]. Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras assumem um caráter estritamente técnico.

As argumentações sobre a concepção de competência tecidas até aqui possibilitam dizer que foi vitoriosa a tentativa de creditar as dificuldades econômicas brasileiras à inadequação dos conhecimentos dos trabalhadores, como se a eficiência destes pudesse por si só promover a eficiência da economia. De modo cruel, o discurso disseminado em torno da competência responsabilizou os indivíduos, mais especificamente os trabalhadores, pela crise do emprego ou pelas condições de trabalho precárias a que muitos estiveram submetidos. Privou a estes o aprendizado de conceitos científicos que explicassem suas práticas, impedindo-os de intervir em suas realidades por meio de iniciativas autônomas, políticas e, portanto, transformadoras.

Trata-se, assim, de ressaltar a função ideológica da noção de competência; seus aspectos arbitrários e incoerentes com o discurso de redirecionamento da educação profissional na perspectiva da evolução tecnológica e dos novos padrões produtivos. Apesar disso, mostrou-se conveniente o pensamento de que o país somente superaria sua condição periférica na economia mundial caso cada cidadão investisse em sua própria requalificação e escolarização.

Por fim, tão importante quanto traçar o panorama das transformações enfrentadas pela educação brasileira, especialmente o ensino profissional na década de 1990, é entender quais foram os reflexos dessas mudanças no ensino profissional agrícola. Quais as políticas emergidas neste contexto foram superadas? Quais ainda permaneceram? E finalmente, quais seriam as suas relações com o processo de (re) significação do Ensino Agrícola? Essas questões foram motivadoras para o desenvolvimento do item a seguir.

3.2.1 O ensino profissional agrícola entre os anos 90 e 2000: permanências e mudanças no ensino profissional

É incontestável que a identificação dos impactos ocasionados pelas transformações do ensino profissional brasileiro demandaria um esforço considerável de mapear as condições de

implantação, as tensões e conflitos, as resistências e a submissão, as experiências inovadoras, o grau de internalização e a legitimação dos direcionamentos emergidos desse processo. Tratando-se do ensino profissional agrícola, embora não se tenham dados exaustivos, foram desenvolvidas pesquisas que evidenciaram que nesta modalidade as mudanças ocorridas a partir dos anos de 1990 teriam se manifestado de modo bem específico.

A primeira delas diz respeito ao fato dos cursos chamados integrados, que ofereciam em um mesmo currículo as disciplinas de conteúdos gerais de nível médio e as da educação técnico- profissional terem sido tolerados, segundo Cunha (2000), apenas no caso das escolas agrotécnicas. Embora o autor não tenha elaborado maiores esclarecimentos sobre tal exclusividade, é possível levantar a hipótese de que sendo estas instituições, por muitos anos, uma das poucas alternativas de escolarização e profissionalização destinadas às populações oriundas de áreas rurais, não seria viável a proibição da oferta do ensino médio. Outra suposição seria que os alunos dessas escolas alimentavam as demandas para ensino superior nas áreas das Ciências Agrárias e Veterinária, tornando indispensável o acesso destes aos conteúdos da educação geral de nível médio.

Outra circunstância que demonstra a especificidade dos impactos da Reforma para o ensino profissional agrícola teve a ver com os conhecimentos e as competências mobilizadas durante o processo de aprendizagem. Sendo o ensino profissional agrícola em sua construção histórica formador de uma mão de obra capaz de disseminar a racionalidade produtiva no campo e o modelo pedagógico da Escola- Fazenda destinado ao aprendizado de tal racionalidade, Soares (2003) afirma que essa metodologia foi reforçada durante os anos de 1990, por se configurar como instrumentalizadora, voltada, essencialmente, para as exigências do mercado de trabalho⁶⁴.

Em busca de ampliar o referencial teórico acerca das transformações ocorridas, identificaram-se, por meio do Banco de Resumos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), quatro produções acadêmicas, realizadas entre os anos de 2005 a 2012, que abordavam os impactos da reforma da educação profissional em quatro instituições

⁶⁴ Apesar de sua afirmação, Soares (2003) menciona em seu trabalho o estudo realizado nos anos 2000 de Elbo Lacerda Ramos, intitulado: *A reforma como paradigma: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde- GO*. O autor aponta que durante a consolidação da Reforma do Ensino Profissional nos anos 90 foi ensejada, nessa instituição, uma mudança no paradigma centrado no modelo Escola-Fazenda. Indicando já não haver mais condições para a manutenção da produção dentro da escola, estabeleceu-se como diretriz da instituição a busca por parceiros empresários que se interessassem pelo projeto educacional da escola e contribuíssem para o desenvolvimento de propriedades, que pudessem ser visitadas por alunos e professores, a fim de confirmar a teoria aprendida em sala de aula. Essa postura se coaduna com a materialização de outras fontes de financiamento do sistema educacional prevista naquele momento. O destaque dado às considerações dessa pesquisa visa a mostrar que não houve homogeneidade quanto às consequências para o ensino profissional agrícola e sim variações suscitadas pela realidade de cada instituição escolar.

de ensino agrícola da Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica situadas em três das cinco regiões geográficas brasileiras⁶⁵.

Apesar de ter como intuito inicial identificar nesses estudos implicações específicas da Reforma à formação profissional na área agrícola, encontrou-se em todas as pesquisas apenas uma nesse sentido: a organização dos currículos em módulos teria ocasionado uma desestruturação dos cursos. As considerações dos pesquisadores foram pautadas pela constatação de que embora a metodologia da Escola – Fazenda tenha se constituído pelo distanciamento entre os conhecimentos intelectual e prático, proporcionava uma formação de caráter generalista, uma vez que os estudantes tinham a oportunidade de participar, de modo concomitante, das atividades desenvolvidas nas Unidades de Ensino e Produção (UEP), das aulas teóricas ministradas nas Salas de Aula. Entretanto, com a modularização e a oportunidade dos alunos construírem seus próprios itinerários formativos, os pesquisadores destacaram como consequência o processo de hiperespecialização no interior dos cursos de profissionalização agrícola oferecidos.

Na maior parte das elaborações, os pesquisadores se dedicaram a retratar outros efeitos acarretados pela Reforma da Educação Profissional que, indiscriminadamente, atingiram todas as outras formações. Assim, nos estudos de Gouveia (2005), Arnaud (2007), Buss (2012) e Carvalho (2012) foram destacadas: a precarização e desqualificação do ensino provocadas pelo autoritarismo característico da Reforma, pois além das propostas previstas não terem sido discutidas pelos professores e gestores das escolas, não foram dadas às instituições as condições devidas para a sua execução, como: recursos financeiros e capacitação de recursos humanos para atender às mudanças; a perda da identidade institucional provocada pela cisão entre o ensino médio e técnico, e, finalmente, a supremacia da perspectiva utilitarista na educação. Neste último caso, a educação escolar que deveria ser mediadora na construção de relações mais solidárias, passou a ser vista, exclusivamente, como instrumento destinado à formação dos indivíduos que visam a disputar uma posição no mercado de trabalho.

Outros educadores e estudiosos também se posicionaram, criticamente, sobre as políticas empreendidas durante os anos de 1990⁶⁶. Entre as ponderações elaboradas, acredita-

⁶⁵ O trabalho de Gouveia (2005) buscou retratar a realidade da antiga Escola Agrotécnica Federal Barreiros, hoje Instituto Federal *campus* Barreiro localizado em Pernambuco. Já a pesquisa de Arnaud (2007) abordou as transformações da Escola Agrotécnica de Cajueiro que ainda hoje é vinculada à Universidade Estadual da Paraíba. O estudo de Buss (2012) foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) *campus* Pelotas Visconde da Graça. E finalmente, o estudo de Carvalho (2012) teve como locus de observação empírica o Instituto Federal Goiano – *campus* Ceres.

⁶⁶ Pode-se afirmar que o Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense concentrou estudos de vários

se ser conveniente destacar as formuladas e reiteradas por Frigotto (2010). Segundo o autor, estabeleceu-se uma concepção de educação profissional na perspectiva rigorosa da adaptação profissional aos desejos do mercado e não aos direitos dos trabalhadores. Foi reproduzida a escola dual, além de: “uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado.” (Frigotto, 2010, p. 27).

Ao mesmo tempo:

A nomenclatura de “educação profissional” escondeu seu contrário- uma política de formação profissional estreita desvinculada de uma concepção de educação omnilateral do ser humano historicamente situado. (...) Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo da educação tecnológica como base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana no campo social, político e cultural (Frigotto, 2010, p. 33)⁶⁷.

Igualmente, as reformas da educação profissional consolidada pelo Decreto nº. 2.208/97 interrompeu uma trajetória de lutas da sociedade civil que desde o início da década de 1980 esteve mobilizada em defesa da universalização da educação básica, da escola pública e de uma educação para os trabalhadores que superasse a dualidade entre a cultura geral e o saber técnico. Mesmo com as reformas em curso, educadores, pesquisadores e instituições sindicais permaneceram atuantes em prol de uma formação que propiciasse aos alunos o domínio dos métodos científicos e das técnicas diversas utilizadas durante o processo produtivo. Defendiam um ensino que integrasse a ciência, a cultura, o humanismo e a tecnologia, visando ao incremento de todas as potencialidades humanas e não ao mero treinamento em atividades produtivas.

Todavia, em 2003, ano da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as expectativas quanto à democratização da educação e à ampliação da concepção de educação profissional pareciam que finalmente iriam se concretizar. Com sua eleição, foi disseminada no imaginário social a possibilidade de mudanças estruturais na sociedade e consequentemente na educação. Um dos indícios de que transformações seriam realizadas, especialmente no âmbito da educação profissional, materializou-se no primeiro ano do seu

pesquisadores da Educação Profissional, podendo ser destacados entre eles: Ana Lúcia Magalhães, Ana Margarida Campello, Anita Handfas, Antonio Fernando Ney, Eunice Trein, Francisco Lobo Neto, Gaudêncio Frigotto, Jailson dos Santos, Laura Souza Fonseca, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Ramon de Oliveira e Vera Corrêa.

⁶⁷ O autor chama atenção para a questão da terminologia uma vez que o conceito de educação tem como par a noção de formação geral e como objetivo fundamental o desenvolvimento humano integral com base em uma leitura ampliada do mundo, nas suas questões políticas, econômicas, culturais e científico- tecnológicas. A amplitude do termo educação se difere da tradição do ensino/ formação profissional que pretende em seus fins instruir para o domínio de métodos e técnicas afinados com os critérios de produtividade.

mandato com o convite para a participação do Seminário: *Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas* direcionado a todos os interessados pela temática da educação profissional. O texto base para a discussão no evento foi elaborado, preliminarmente, pela professora Maria Ciavatta, sendo discutido e revisado pela equipe da Secretaria de Educação Média e Tecnológica- Ministério da Educação SEMTEC/ MEC⁶⁸. Após as considerações realizadas pela Secretaria, o documento preliminar teria sido disponibilizado, antecipadamente, aos participantes da discussão do Seminário, que ocorreu entre os dias nos dias 16 e 18 de junho de 2003⁶⁹.

É notável, nesse texto, a intenção em direcionar os debates para a apreciação de algumas prioridades, entre elas: a reorientação da política de educação profissional e a busca por sua concretização no novo governo. As anteposições foram separadas em dois grupos: o primeiro dispunha sobre as questões da educação em geral e o segundo composto por aquelas vinculadas, especificamente, à educação profissional. Em consonância com a temática desta pesquisa, acredita-se ser conveniente destacar apenas aquelas que dizem respeito ao segundo grupo:

- a) Articular educação profissional com a educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas ou politécnicas, condizente com os requisitos da formação integral do ser humano; b) Articular a educação profissional com o mundo do trabalho; c) Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de desenvolvimento, geração de trabalho e renda, educação de jovens e adultos; d) Recuperar o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (Arts. 22, 35 e 36) e à educação profissional (Art. 39 a 42); e) Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional, ouvindo os (as) professores (as), os dirigentes dos CEFETs, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias,

⁶⁸ Faziam parte da equipe da Secretária de Educação Média e Tecnológica do MEC, no ano de 2003, Antônio Ibañez Ruiz, Secretário de Educação Média e Tecnológica; Ivone Maria Elias Moreyra, Diretora de Educação Profissional; Aldo Silva Arantes, Diretor-Executivo do PROEP; Marise Nogueira Ramos, Diretora de Ensino Médio; Lucilia Regina de Souza Machado, Gerente Técnico-Pedagógica do PROEP.

⁶⁹ De acordo com a apresentação dos Anais do Seminário, o evento contou com expressiva participação de diversos grupos interessados pelo tema. Essa ocasião representava uma oportunidade de debater os antigos e novos desafios que compunham o quadro de referências para a definição de uma política de educação profissional comprometida com as transformações sociais. Segundo o relatório final do evento, elaborado também em 2003, o Seminário reuniu 1.087 profissionais, entre gestores, docentes, estudantes, consultores, representantes de sindicatos e entidades de classes, todos vinculados a instituições e/ou a atividades ligadas à Educação Profissional. Os participantes se dividiram entre os quinze Grupos de Trabalho para discussão das seguintes temáticas: Educação Profissional como Política Pública; Competências e responsabilidades pela Educação Profissional; A gestão democrática da educação profissional: notas introdutórias; expansão e democratização da educação profissional; Fontes e gestão do financiamento da educação profissional; Estrutura e organização da educação profissional; Princípios de organização curricular da educação profissional; Certificação educacional e profissional: um campo em disputa; Concepções pedagógicas em educação profissional; Inovações pedagógicas em educação profissional; Formação dos profissionais da educação profissional; Proposta de licenciaturas especiais para a educação profissional; Metodologias e resultados do acompanhamento de egressos da educação profissional; Metodologias e resultados de avaliações institucionais em educação profissional e, finalmente, Parâmetros e indicadores de educação profissional com qualidade social.

submetidos à reforma com base no Decreto nº 2208/9 e na Portaria nº 646/97; f) Formação e valorização dos profissionais de educação profissional (Brasil, 2003).

Como se pode perceber, algumas das prioridades mencionadas não são inéditas no campo educacional, ao contrário, estas já se colocavam como “bandeiras de luta” dos educadores desde o início das discussões de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, tão importante quanto identificar que tais iniciativas ainda eram consideradas fundamentais para a definição e estruturação de uma política nacional de educação profissional e tecnológica, foi perceber que a concretização desses pleitos implicava mudanças nos instrumentos jurídicos para esta área.

Assim sendo, o tratamento dado à educação profissional a partir da candidatura do presidente Lula, dar-se-ia pela revogação do Decreto nº. 2.208/ 97. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) era compromisso do governo com os educadores a reconstrução dessa modalidade de ensino como política pública. A partir disso, seriam extintos os equívocos e práticas construídas no governo anterior, que de modo arbitrário dissociaram a educação profissional da educação básica, acelerando a formação técnica por meio de módulos isolados, acentuando o cunho de adestramento à educação de jovens e adultos trabalhadores.

Com efeito, após um ano de mandato, o Decreto nº 5.154 de junho de 2004 revogou o Decreto nº 2.208/97, restabelecendo a formação profissional de nível médio integrada ao ensino médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam em seu texto as motivações pela opção por um novo decreto e não uma nova regulamentação elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) dos artigos que tratam da educação profissional na LDB (36 e 39 a 42), ou por uma lei específica para a educação profissional. Entre outras razões, os autores identificam como causa principal, o entendimento de que o período de tramitação de uma lei ou uma regulamentação seria suficiente para que forças conservadoras se articulassem e ocupassem espaço no CNE e no Congresso, fazendo com que prevalecessem seus interesses que meramente ajustavam formas fragmentadas de educação profissional às demandas dos setores produtivos⁷⁰.

⁷⁰ Essas circunstâncias demonstram que houve um processo amplo de disputas quanto à elaboração de outro instrumento jurídico que normatizasse a política de educação profissional. Segundo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 3) “(...) três posições se manifestaram nesse debate: uma defendia a ideia de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto n. 2. 208/97 e da promulgação um novo

A expectativa entre os educadores *progressistas*⁷¹ era a de que a revogação das medidas do governo anterior seria não somente o ponto de partida para a possibilidade de integração curricular dos ensino médio e técnico, mas a condição necessária para a consolidação da formação básica e unitária, centrada no trabalho na ciência e na cultura. Desse modo, a integração seria o primeiro passo de uma “travessia” para a transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Contudo, o engodo dessa “travessia”, em pouco tempo, foi desfeito. Tão logo, educadores e estudiosos da educação profissional perceberam que o Decreto nº 5.154 de junho de 2004 não passou de mera enunciação formal da educação integral. Kuenzer (2010, p. 263) ao analisar o caráter híbrido do novo decreto ressalva:

(...) não obstante revogue formalmente o Decreto nº 2.208/97, na prática não o faz, porque, não obstante recrie os cursos integrados, o que, na prática, não seria necessário por estarem eles contemplados no parágrafo segundo do art. 36 da Lei nº 9.394/96, incorpora todas as modalidades de educação profissional por ele proposta, com pequenas mudanças de denominação.

A acomodação conservadora dos cursos integrados junto a outros que apregoavam uma tradição estreita de formação técnico-profissional não se colocou como única frustração. Para Frigotto (2010) a promulgação do Decreto de 2004, apesar das disputas e contradições internas entre os grupos progressistas e conservadores, representava a possibilidade de estabelecimento de um vínculo orgânico entre a educação básica e a formação técnico-profissional ao resgatar a concepção da educação, unitária e politécnica que apregoa o trabalho como direito e condição de democracia e cidadania plena. Essa proposta, todavia, não avançou.

Existiram outros desapontamentos quanto à superação no governo Lula dos princípios que orientaram a Educação Profissional e Tecnológica no governo de Fernando Henrique Cardoso. Tratam-se, de acordo com Kuenzer (2010), primeiramente da manutenção dos repasses de recursos públicos para a iniciativa privada a fim de que desenvolvesse em parceria com o Estado projetos de educação profissional sob “a alegação da eficácia e da ampliação da capacidade de atendimento” (Kuenzer, 2010. p. 264)

Além disso, a autora aponta para a permanência de iniciativas que nos projetos de educação profissional desenvolvidos durante o governo Lula que enunciavam:

Decreto”. A amplitude desses debates encontra-se no documento: Síntese do Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio.

⁷¹ Expressão dada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) para definir aqueles que se posicionaram a favor da revogação imediata do Decreto n. 2.208/97 e construção de uma nova política pública de educação profissional.

(...) apenas formalmente a integração da educação profissional à educação básica; o caráter genérico, descomprometido com o efetivo acesso ao conhecimento sobre o trabalho da maioria dos projetos de educação profissional; a ênfase no conhecimento tácito em detrimento do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, negado em nome de seu pretensão caráter racionalista; a pulverização de ações e a duplicação de recursos que respondem a uma proposta populista, em substituição a uma proposta orgânica e consistente, de política de Estado (Kuenzer, 2010. p. 264).

As posturas mencionadas reforçam a argumentação de que as bases que sustentaram a reforma da educação profissional, nos anos de 1990, não foram suplantadas, mas em algumas ocasiões fortalecidas no governo Lula, servindo para convalidar a inclusão de jovens em ocupações, cujo trabalho é mais precarizado. As formações oferecidas, nesse contexto, serviram para forjar o treinamento de uma força de trabalho ajustada às atividades tácitas, para as quais a educação integral pouco contribui. Os trabalhadores seriam móveis suscetíveis aos processos de flexibilização e dispostos a renunciar os benefícios da estabilidade e do vínculo formal (Kuenzer, 2010).

Os rumos tomados pela educação profissional, naqueles anos, significaram para Frigotto (2010) que mais uma vez as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e, conseqüentemente, na educação brasileira não se efetivariam⁷². Para esse autor, ao longo do seu mandato, o presidente Lula construiu um percurso controvertido, uma vez que as forças sociais que o conduziram ao poder perseguiram a alteração radical do *status quo*. De tal modo:

(...) ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (Frigotto, 2011, p. 241).

Parece evidente que o projeto de educação profissional abandonado pelo governo idealizava um vínculo essencial entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, portanto apregoava uma educação na sua concepção unitária e politécnica, comprometida em formar jovens que articulassem ciência, cultura e trabalho,

⁷² O sentido de continuidade trazido na afirmação do autor encontra-se embasado na análise de Florestan Fernandes quando afirma que a conciliação entre o arcaico e o moderno reitera, ao longo da história, a “modernização do arcaico” e não a ruptura das estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional que caracterizam a sociedade brasileira. Na mesma perspectiva de Fernandes, Francisco de Oliveira (2003) evidencia que “(...) é justamente a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa a nossa forma específica de sociedade dependente, e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho (Frigotto, 2010, p. 27-28).

dando-lhes a oportunidade de escolher seguir seus estudos ou ingressar na vida profissional. Dito de outro modo, que lhes permitam ser cidadãos autônomos.

Diante de tal cenário, presume-se que restaram aos educadores *progressistas* duas condutas: afastar-se dos debates, movimentando-se somente na crítica e nas bases sindicais ou persistir trabalhando para que houvesse avanços, mesmo perante as contradições do governo. Ao que tudo indica, a opção tomada foi a segunda. As evidências dessa escolha se mostram pelo fato das bandeiras de lutas desses educadores continuarem a ser apropriadas e discutidas no interior do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e das Instituições de Ensino Federal de Educação, Profissional e Tecnológica. É incontestável que por meio do trabalho daqueles que atuavam no aparelho do estado mantiveram-se vivas as discussões sobre a urgência da superação de uma educação profissional, na qual ocorre a subordinação humana à dimensão meramente produtiva.

Finalmente, é possível inferir que a defesa de uma educação profissional voltada para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de intervenção sobre a realidade bem como a incorporação das dimensões sociais, políticas e ambientais a fim de consolidar um novo enfoque sobre o desenvolvimento rural constituíram os argumentos primeiros que levaram, no ano de 2007, à primeira iniciativa por parte da SETEC em direção a (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal. Com o texto preliminar intitulado: *Contribuição à construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/SETEC* iniciaram-se os debates com a participação das escolas da rede, culminando na elaboração do documento final: *(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*.

A trajetória desse processo e as repercussões nas instituições federais, que oferecem o ensino profissional agrícola situadas no estado do Rio de Janeiro, serão abordadas no capítulo seguinte.

4. A TRAJETÓRIA DAS DISCUSSÕES SOBRE A (RE) SIGNIFICAÇÃO

Este capítulo intitulado *A trajetória das discussões sobre a (Re) significação* tem, como intento principal, compreender as características do processo de discussões que culminaram na elaboração de 145 propostas apresentadas no documento final: **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Para tanto, tomou-se como referência de análise o constructo teórico de Le Goff (1990) que possibilitou a compreensão deste Documento como Monumento, ou seja, como algo não inócuo, e sim produto das relações de força que no momento de sua elaboração eram prevaletentes. Logo, as análises do registro sobre as alterações no ensino profissional agrícola de nível médio têm como finalidade explicar as motivações, circunstâncias interlocutoras, posicionamentos privilegiados e as expectativas daqueles que participaram de sua elaboração, em especial, dos representantes das instituições federais localizadas no Rio de Janeiro. Entender esses aspectos por meio da bibliografia produzida, documentos e entrevistas, foi fundamental não apenas para a apreensão das intencionalidades dessas propostas como para a identificação das dinâmicas recentes estabelecidas nos *campi* Nilo Peçanha- Pinheiral e Bom Jesus do Itabapoana.

4.1 A constituição do GTEA e a elaboração de uma proposta inicial

Como apontado no capítulo anterior, em 2003, a posse de Luiz Inácio Lula da Silva representou a oportunidade de elaboração e efetivação de políticas públicas com vistas a alterar, substancialmente, a natureza do projeto educacional. Por consequência, existiam também expectativas de mudanças em relação à Educação Profissional. De acordo com Otranto (2006) educadores de todo país ansiavam por transformações na política de educação profissional que se fundamentavam em concepções oriundas dos movimentos sociais

organizados, dos sindicatos e das associações científicas educacionais que se mostravam comprometidas com as causas sociais e com a formação integral do ser humano.

Entretanto, essas compreensões não foram apropriadas em sua totalidade como era esperado, o governo se ateve a constituição do Decreto 5.154/04, que foi alvo de muitas críticas. Apesar disso, as regulamentações trazidas por esta proposta legal ampliaram e incentivaram, inegavelmente, as discussões sobre a importância da integração entre a formação técnica e o ensino médio. No caso das escolas de ensino profissional agrícola, além do estímulo a implantação do ensino integrado, passava a ser considerada a emergência de condicionantes políticos, sociais, e produtivos que impactavam diretamente o perfil do profissional de seus egressos. Neste contexto, mais especificamente no ano de 2007, as escolas da rede federal responsáveis pela formação profissional agrícola de nível médio foram incitadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) a repensar seus modelos formativos.

Na época, estas instituições totalizavam um número de setenta e uma que se dividiam entre 36 Escolas Agrotécnicas Federais, 16 Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, 2 Escolas Técnicas Federais, 16 Vinculadas às Universidades Federais e 1 Unidade Descentralizada da Universidade Tecnológica do Paraná. Embora tivessem diferenças como: histórico, localização geográfica, estrutura administrativa e órgãos representativos, apresentavam similaridades no que diz respeito a estrutura curricular e a metodologia, isto é, a profissionalização agrícola, consolidada na oferta quase que predominante dos cursos técnicos de nível médio em agropecuária, organizava-se com base em rígidas diretrizes nacionais por meio de matrizes curriculares, cujo desenvolvimento era viabilizado ainda pelo sistema Escola- Fazenda.

Além disso, segundo Feitosa (2012) desde meados da década de 1980, quando houve a extinção da COAGRI e a incorporação do ensino profissional agrícola à estrutura geral de formulação de políticas para a educação profissional, o ensino agrícola passou a não ter qualquer atendimento específico por parte do governo, sendo assim, atingido pelas transformações impostas a toda educação profissional de nível médio. De tal modo:

As mudanças na política educacional que se sucederam durante a segunda metade da década de 1990, exigiam dos estabelecimentos escolares uma nova forma de organizar seus cursos. Entretanto, essas mudanças dirigidas à toda educação profissional tinha que se adequar a velha estrutura. Em outras palavras, a política educacional mudara, porém a estrutura das escolas agrícolas mantinha-se no modelo estimulado pela COAGRI na década de 1970: o sistema escola- fazenda (Feitosa, 2012, p. 138).

As observações feitas por Feitosa (2012) não apenas apontam para a situação do ensino profissional agrícola nos anos 2000, como podem explicar a mobilização da SETEC em torno da formação do Grupo de Trabalho do Ensino Agrícola (GTEA) em 2007. A constituição do Grupo representou, inicialmente, não só uma iniciativa com vistas a adequar as instituições agrícolas a um novo contexto educacional, como também a abertura de um espaços de reflexões sobre as demandas específicas das formações que essas ofereciam. Nessa perspectiva, o GTEA teve como tarefa principal a elaboração de um documento que introduzisse os debates quanto a organização curricular das instituições de ensino profissional agrícola pertencentes a rede federal, considerando os princípios da formação técnica integrada e a diversidade social e produtiva presentes nos espaços rurais.

Quanto a composição do Grupo, não se teve informações que possam precisar a escolha dos seus membros. No entanto, é sabido que as cinco pessoas selecionadas estavam ligadas ao ensino profissional agrícola oferecido pela rede federal não apenas enquanto docentes, mas também como pesquisadores, gestores e membros dos conselhos representativos das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais⁷³.

Conhecer, mesmo que de modo muito sucinto, as trajetórias profissionais desses professores foram especialmente relevantes para o entendimento do “lugar” de onde falam. Seus interesses e experiências acadêmicas devem ser consideradas como partes integrantes do processo das discussões que culminariam em mudanças para o ensino agrícola. Apesar disso, só foi possível durante o percurso desta pesquisa contatar um dos participantes do GTEA que

⁷³ O GTEA foi formado pelos seguintes professores: a- **Canrobert Kumpfer Werlang**: professor do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Exerceu vários cargos de direção no Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, tendo na época da formação do GTEA ocupado a função de 2º Vice- Presidente do Conselho Nacional dos Diretores de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF); Atualmente, é membro da Comissão de Implantação e Acompanhamento de Projetos Pedagógicos de Curso da UFSM e doutorando no Programa de Engenharia Agrícola da UFSM. b- **Cláudio Adalberto Koller**: professor da antiga escola Agrotécnica Federal de Rio Sul, atual Instituto Federal Catarinense; Mestre em Agrossistemas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) cujo tema relaciona-se a formação técnica agrícola; Quando convidado a participar do GTEA, estava no cargo de presidente do Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF). No momento atual é Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. c- **Francisco José Montório Sobral**: professor da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia atual campus de Concórdia ligado ao Instituto Federal Catarinense; Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sua tese trata a formação técnica em Agropecuária; Até 2005 ocupou o cargo de diretor no Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal Média Tecnológica (SINASEF); Atualmente é Pró- reitor de Extensão do Instituto Federal do Rio de Janeiro. d- **Genival Alves de Azeredo** professor do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros vinculado à Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Fitopatologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco; Era, em 2007, presidente do Conselho Nacional dos Diretores de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) e- **Mário Sérgio Costa Vieira** professor do antigo CEFET Rio Pomba –MG, atual Instituto Federal Sudeste MG, Campus Rio Pomba; Mestre em Educação Agrícola pela UFRJ. Foi diretor geral do CEFET Rio Pomba e em, 2009, a reitor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Durante a sua participação no GTEA foi responsável também pela implantação, no CEFET Rio Pomba, do primeiro curso de mestrado em Agroecologia do país.

oportunamente havia sido transferido do Instituto Federal Catarinense para o Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Conforme seu depoimento, houve um convite para uma primeira reunião na sede do MEC para esclarecer as expectativas quanto as atividades do Grupo. Segundo o entrevistado, nesta reunião, chamou a sua atenção a fala da Diretora de Políticas e Articulação Institucional da SETEC a qual afirmava ser necessário o MEC tomar a dianteira de uma discussão nova sobre o ensino profissional agrícola no Brasil, tal colocação parecia indicar que, mesmo com a participação dos docentes da Rede, a condutora dos debates seria a SETEC.

Também nesse momento, fora discutido sobre qual seria a metodologia utilizada na realização das discussões e mais uma vez, o professor menciona a iniciativa da Diretora de Políticas e Articulação Institucional.

Mas como nós faríamos essa discussão... bancada pelo MEC e pela SETEC? Nós estávamos em dúvida, mas ela [a diretora⁷⁴] era muito bem articulada com o pessoal da Joaquim Venâncio (Escola Politécnica do Rio de Janeiro) onde se tinha a Marise Ramos que já tinha trabalhado no governo Lula, o próprio Gaudêncio Frigotto, a Maria Ciavatta e todo esse “povo” acolheu esse nosso GT (Grupo de Trabalho) (Entrevista com um dos membros do GTEA realizada em fevereiro de 2017).

Ao que tudo indica, as orientações acordadas entre esses professores resultaram em um processo semelhante ao que ocorreu, em 2003, com a realização do Seminário: *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*. Naquela ocasião, as discussões coletivas foram orientadas por um texto preliminar que subsidiaria os debates posteriores. Segundo a observação de um membro do GTEA, o texto base produzido pelo grupo foi revisado amiúde pela Diretora de Políticas e Articulação Institucional da SETEC para, então, ser enviado às instituições de ensino pertencentes a rede federal. Após alguns apontamentos, foi finalizado, em maio de 2007, o documento que teve como título: *Contribuição à construção de políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/SETEC*.

Logo na apresentação do texto são ressaltados os descompassos entre o modelo de formação agrícola consolidado a partir da década de 1960, os princípios da formação profissional integrada e a nova cultura do trabalho e produção. Tais discordâncias são

⁷⁴ O cargo de Direção de Políticas e Articulação Institucional era ocupado à época por Jaqueline Moll, que atualmente é professora da Faculdade da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Em sua trajetória esteve envolvida com os processos educativos desenvolvidos pelos movimentos sociais sendo considerada, em 2017, pelo Centro de Referência em Educação Integral como um dos sete educadores brasileiros fundamentais para a compreensão da Educação Integral.

colocadas como justificativas para a necessidade de mudanças das finalidades do ensino agrícola oferecido pela rede federal. Em um primeiro momento, o documento aponta como fundamental a elaboração de uma política educacional para o ensino agrícola que tenha como fim:

(...) superar a dicotomia entre a formação profissional e formação propedêutica, objetivando uma formação emancipatória, que tome como referência o conhecimento científico subjacente à organização do trabalho agroindustrial e desenvolva atividades que tornem as pessoas capazes de pensar autonomamente (Brasil, 2007a, p. 5).

Para Feitosa (2012) embora o documento não faça referência direta ao Decreto 5.154/04, é nítida a defesa da integração entre a formação profissional agrícola e o ensino médio uma vez que, em suas argumentações reivindica, a ampliação da perspectiva de formação profissional, incentivando não somente o fim da divisão entre a formação para o trabalho e a educação geral, mas também o ensino politécnico que tem entre suas referências a aprendizagem dos princípios científicos aplicados aos processos produtivos.

Em um segundo momento da sua introdução, o documento afirma que o modelo de formação agrícola desenvolvido em consonância com a Revolução Verde havia perdido substância diante das transformações nos processos produtivos e da ampliação das formas de organização da sociedade civil que, a partir dos anos de 1990, deram visibilidade à diversidade de demandas presentes nos espaços rurais do país. Ao considerar a nova realidade o documento alega ser:

(...) necessário buscar um modelo educativo para o ensino agrícola que leve em conta o surgimento de novas tecnologias, de novas formas de agir e produzir, aumentando a produtividade, com menor impacto ambiental e que contemple também os movimentos sociais e a agricultura familiar (Brasil, 2007a, p. 5).

Vale ressaltar que as considerações feitas no trecho citado levam a compreender a agricultura familiar e os movimentos sociais como segmentos que foram negligenciados pelas instituições de formação profissional agrícola. De tal modo, alega a urgência da inclusão no processo educacional de estudantes filhos de agricultores familiares, especialmente, aqueles que residem em áreas de reforma agrária ⁷⁵. Contudo, ainda que admitida as dificuldades

⁷⁵ Ainda é muito restrito o acesso de jovens oriundos de assentamentos rurais aos Institutos Federais de Educação. Até o momento foram identificados apenas dois localizados nestas áreas: o campus Marabá pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e o campus avançado Abelardo Luz ligado ao Instituto Federal Catarinense.

enfrentadas pelos pequenos agricultores, proprietários ou não de terras no que tange o acesso à educação, não há no documento “uma crítica à estrutura fundiária que se consolidou no Brasil, ou seja, não expõe as causas da desigualdade social no meio rural, antes propõe ‘minimizá-la’, através do ensino agrícola” (Feitosa, 2012, p.147).

Também na apresentação do texto, há o apontamento quanto a necessidade de superação de um modelo de formação profissional agrícola voltado exclusivamente para uma agricultura comercial, baseada na utilização de insumos modernos, não obstante o texto não propõe seu total abandono, ao contrário, afirma que as políticas educacionais não devem prescindir a existência dos distintos espaços sócio- territoriais, seja o da agricultura familiar ou do agronegócio. Esta postura, conforme o documento, seria basilar para o avanço na construção de uma sociedade democraticamente justa.

Quanto a esta perspectiva conciliatória, um dos professores membro do GTEA acredita poder justificá-la:

(...) nós [membros do grupo], pessoalmente, tínhamos uma ideologia muito voltada para a agricultura familiar, para o MST, para uma agricultura completamente orgânica, mas a gente não podia levar isso de cara, por que havia ainda uma defesa grande do agronegócio! Tanto é que gente não podia falar MST, tínhamos que falar movimentos sociais do campo, por que ainda tinha muita resistência. Então, a gente tinha que chegar com muita cautela, e ao mesmo tempo, propondo discussões que levassem os princípios da agroecologia dentro os currículos, que levassem a necessidade do associativismo, do cooperativismo, a necessidade de entender que a agricultura familiar está se sustentando, que está passando por um momento de mudança, transformação e fortalecimento, inclusive. Então, a gente tinha que “comer pelas beiradas”⁷⁶ (Entrevista com um dos membros do GTEA realizada em fevereiro de 2017).

Conquanto a alegação do integrante do GTEA seja coerente, as críticas que pesam sobre a conciliação expressam no documento se fazem em duas perspectivas. A primeira relacionada ao processo atravessado por toda educação profissional, no qual, as mudanças registradas nesta modalidade de ensino encontram-se condicionadas à política do conservar/mudando, um dos exemplos desta postura foi a promulgação do Decreto 5.154/2004 que revoga o Decreto 2.208/97 mas sem alterar seu teor. Esta estratégia utilizada em outras circunstâncias garantiu ao Partido dos Trabalhadores, por anos, a aceitação de suas

⁷⁶ Apesar de mencionar a afinidade ideológica dos membros do GTEA com a agricultura familiar, os movimentos sociais do campo e a produção orgânica foi identificado que no período de elaboração do documento apenas dois componentes desenvolviam atividades alinhadas a estas temáticas. Um participava efetivamente de propostas educativas ligadas ao MST e outro tinha concluído sua pesquisa de mestrado vinculada à introdução da agroecologia entre produtores familiares em um dos municípios de Minas Gerais.

iniciativas devido a aglutinar anseios distintos no âmbito do Estado, com efeito, programas e políticas foram executados atendendo a propósitos difusos⁷⁷.

A segunda, essencialmente ligada à primeira, diz respeito à acomodação na formação profissional agrícola de diferentes interesses em conflitos no Campo. Nesse sentido, o texto propõe uma nova estrutura capaz de atender a produção familiar e patronal, no entanto, suas perspectivas ideológicas são opostas. Além disso, limita-se a incorporar às demandas dos pequenos produtores ao processo formativo, preservando a continuidade de uma formação profissional com características definidas pelo mercado (Feitosa, 2012).

Ao seguir a análise do documento, é possível identificar uma primeira seção que tem por finalidade realizar um panorama do ensino profissional agrícola no Brasil. Descrevendo uma trajetória que vai do início do século XX ao meado da década de 1990, foi dado um destaque maior para os anos de 1970 por presenciarem a construção e consolidação de estratégias pedagógicas que, ao estarem em harmonia com as tecnologias preconizadas pela modernização agrícola, conferiram ao ensino profissional agrícola de nível médio identidade única disseminada em todo país.

Ao reconhecer o alto grau de relação entre as características dos sistemas produtivos e as particularidades do ensino profissional agrícola, a segunda parte do texto se incumbe de retomar os aspectos que compõem a realidade agrícola brasileira. De forma geral, esta seção afirma que, no país, existem pelo menos dois modelos de produção agrícola, um composto por pequenos produtores ligados à atividade familiar e o outro à exploração agropecuária atrelada ao grande capital. O texto esmiúça as características dos modelos produtivos, de modo que, tornam-se evidentes as suas incompatibilidades.

Afirma que lidar com as demandas oriundas de sistemas produtivos distintos, em um país de dimensão continental, colocam-se como desafios ainda mais difíceis impostos ao ensino agrícola, mas, ainda assim, defende a adoção de uma organização curricular estratégica que permita a formação de um profissional generalista, articulando o atendimento do modelo produtivo com alta entrada de insumos externos e as necessidades dos movimentos sociais, da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável.

De igual modo, identifica-se nesta parte do texto a apresentação de propostas que, apesar de não compatíveis com um projeto educacional revolucionário, ampliam as finalidades da formação definindo algumas prioridades:

⁷⁷ Para saber mais consultar o texto do professor Gaudêncio Frigotto: Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.

- (...) promover a formação de técnicos tendo como fundamento a agroecologia e o desenvolvimento sustentável.
- (...) interagir de forma efetiva com a comunidade nas quais estão inseridas, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento local e regional, **rompendo com a supremacia** [sem grifo no original] de um modelo de alta entrada de insumos externos.
- (...) adotar uma organização curricular e estratégia operacional que dê conta de **atender também** [sem grifo no original] as demandas dos movimentos sociais e agricultura familiar.
- (...) levar à geração de tecnologias, através da pesquisa aplicada, **em especial** [sem grifo no original] aquelas compatíveis com a exploração familiar.
- (...) **fazer opção** [sem grifo no original] por uma organização curricular e estratégias didático-pedagógicas capazes de formar um técnico ético comprometido com as causas sociais e preservação ambiental.
- (...) [oferecer] uma educação voltada para uma formação emancipatória **que, além de atender** [sem grifo no original] as peculiaridades locais e regionais, ofereça subsídios para o cidadão trabalhador poder pensar e tomar decisões autonomamente e determinar seus próprios caminhos.
- Adotar estratégias, respeitadas as individualidades e direitos do [cidadão, de devolver ao setor primário as tecnologias geradas e os profissionais formados de forma que a produção agrícola possa potencializar o desenvolvimento social e econômico, **especialmente** [sem grifo no original] dos pequenos produtores.
- Buscar na pedagogia da alternância e num currículo vocacionado, **mas sem perder** [sem grifo no original] o viés generalista, uma alternativa para o desenvolvimento regional, a manutenção do aluno na propriedade e o atendimento aos movimentos sociais e da agricultura familiar (Brasil, 2007a, p. 24-25).

Como destacado anteriormente, a proposição de iniciativas como as mencionadas gerou críticas por estabelecer consensos. Apesar das primazias, o trecho não evita conciliações (que foram destacadas na citação) e tenta conduzir a reflexão sobre como as instituições poderiam incorporar demandas que historicamente estiveram ausentes da estruturação dos cursos e que passaram a ganhar representatividade, tanto no entendimento sobre as dinâmicas dos espaços rurais do país quanto na formulação de políticas direcionadas ao ensino profissional.

Por meio das propostas supracitadas, foi possível perceber que o caminho cogitado para que uma nova concepção formativa pudesse se efetivasse foi incentivar alterações na organização curricular dos cursos de nível médio de formação profissional agrícola. É importante neste momento destacar que a proposição de mudanças nos currículos não é algo aleatório ou desinteressado, pois são estes os responsáveis por expressar no cotidiano escolar o delineamento das políticas educacionais, as demandas da sociedade e, no caso da educação profissional, as exigências do mercado de trabalho.

Ao considerar a significância dos currículos enquanto instrumentos educativos disseminadores não só de conhecimentos, mas sobretudo de ideologias, a terceira parte do documento se ocupou de elucidar quais seriam as alterações desejadas. É possível afirmar que as discussões em torno dos currículos dos cursos de nível médio vinculados a educação profissional agrícola elaboradas pelo GTEA estavam em consonância com ações ligadas ao fortalecimento da formação profissional integrada ao ensino médio e, consequentemente, com a valorização do vínculo orgânico entre os conhecimentos propedêuticos e os saberes técnicos específicos. Tal afinamento pode ser compreendido a partir do seguinte trecho do documento:

Respeitada a autonomia de cada instituição, projeta-se como ideal a existência de um currículo e de um planejamento institucional capaz de atender aos aspectos da formação dos alunos, e que, ao mesmo tempo, seja um instrumento capaz de proporcionar a conscientização dos professores quanto aos núcleos propedêutico e profissional do ensino, quanto à necessidade de articular e integrar as práticas pedagógicas, e, assim, aproximar-se da integração tão desejada e às vezes romanticamente mencionada como existente a tempos atrás, mas que na realidade não existia (Brasil, 2007a, p. 27).

Mas, para além deste entendimento que mobilizara, naquele momento, toda a rede federal de educação profissional, havia a convicção entre os membros do GTEA da existência de um descompasso entre as novas configurações do desenvolvimento rural e os conhecimentos ensinados nas escolas técnicas agrícolas. De acordo com a opinião de um dos membros do GTEA:

Basicamente é o seguinte: tanto os currículos do curso de agronomia, veterinária, zootecnia e técnico em agropecuária foram elaborados na década de 1960, no período da Revolução Verde onde você teve a entrada da agricultura comercial, do agronegócio, da semente americana, da semente europeia, do uso do trator e da mecanização agrícola. Era um currículo muito voltado para o agronegócio, para aquele contexto. No Brasil inteiro era um mesmo currículo voltado para o agronegócio para atender a Revolução Verde, da década de 1960, e as minhas pesquisas inclusive de mestrado e principalmente de doutorado apontavam que este currículo não estava dando conta nem do agronegócio e muito menos da agricultura familiar, sabe por que? Era um currículo defasado, o agronegócio já demandava especialista superior talvez não um agrônomo mas, um tecnólogo e agricultura familiar também demandava um técnico, mas não com aquela formação e aquele perfil (Entrevista realizada com um dos membros do GTEA em fevereiro de 2017).

O texto do documento, por sua vez, amplia a problemática ao alegar que:

Sendo o Brasil um país de dimensão continental, com diversidades climáticas, culturais, econômicas e sociais, a contextualização de conteúdos obedecerá às peculiaridades regionais, locais e institucionais. O desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, portanto, deve estar de acordo com a vocação regional, suas peculiaridades e diversidades, observar as condições de sustentabilidade do meio ambiente e as potencialidades para a exploração agropecuária regional (Brasil, 2007a, p. 27).

Ao identificar esta realidade, o texto esclarece que a formação do técnico de nível médio adequada não seria necessariamente aquela que concilia perspectivas ideológicas conflitantes como aponta Feitosa (2012), mas sim a que mantém uma base generalista, apoiada no aprendizado dos princípios científicos fundamentais, e que, além disso, ofereça perfis de conclusão diferenciados, com vistas a atender contextos e características específicas das regiões ou localidades onde se insere.

Dito de outra maneira, as alterações na estrutura curricular pretendidas viabilizariam tanto a articulação dos conhecimentos gerais e específicos quanto o atendimento da diversidade produtiva presente nos espaços rurais. Desse modo:

Mesmo entendendo que a formação do técnico de nível médio na área da agropecuária, na maioria das vezes, deva ser generalista e com base científica única, isto não impede que, de acordo com a realidade local, visando a atender demandas específicas não se possa dar ênfase aos perfis da conclusão. (...) Assim, em regiões onde há demandas profissionais para atuação com tecnologias de altas entradas de insumos externos que se enfatize essas tecnologias e se busque alternativas tendo em vista amenizar os impactos ambientais. Já nas regiões da agricultura familiar, a ênfase deve ser dada à busca por um perfil agroecológico, com baixa entrada de insumos externos, procurando-se formar profissionais voltados para a inclusão social e patrocinadores de melhores condições econômicas para os pequenos produtores (Brasil, 2007a, p. 28).

Em suas exposições finais, o texto retoma a situação de predominância e permanência do Sistema Escola - Fazenda, abordando ainda, o desafio apresentado ao ensino profissional agrícola em ajustar as diferentes formas de produção na estruturação dos currículos. O texto avalia ser indispensável respeitar a autonomia das instituições e considerar as diversas demandas que, recentemente, têm se dirigidos às instituições de ensino agrícolas. Se mostrar sensível às causas sociais e ambientais; garantir o acesso, a permanência e o atendimento das necessidades dos estudantes ligados à agricultura familiar e aos movimentos sociais foram considerados compromissos inadiáveis.

Neste sentido, a proposta inicial defende um modelo de ensino profissional agrícola que atenda a diversidade social do país e que, apesar de afinado com as diferentes formas de

produção, rompa com uma perspectiva puramente técnica. Propõe para tal, abordagem dessas questões entre aqueles que “fazem o ensino agrícola”, de modo que, estabeleçam-se alternativas para o aperfeiçoamento dessa modalidade de ensino em nível nacional. Em decorrência desta orientação dada pela SETEC, os próximos passos para repensar a educação profissional agrícola seriam a discussão do texto elaborado pelo GTEA no interior das instituições pertencentes à rede e logo em seguida a realização dos Seminários Regionais que agregariam os representantes institucionais de todas as regiões do país.

Ocorre que concomitante a realização destes debates, iniciava-se a efetivamente o processo de reorientação das políticas nacionais para a educação profissional. Assim sendo, no ínterim entre os debates que aconteceriam nas escolas técnicas agrícolas e a realização dos Encontros Regionais se mostrou mais explícita a lógica que inspirava, naquele contexto, as orientações do MEC destinadas à educação profissional e tecnológica. Notoriamente, estes direcionamentos influenciaram as discussões posteriores em torno do ensino profissional agrícola.

4.2 E no meio do caminho, uma nova institucionalidade

Para abordar o processo de reorientação das políticas de educação profissional ocorrido durante os governos Lula é importante ter como referência o mandato anterior do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Tal retorno temporal se deve ao fato de, nesse período, terem sido executadas reformas direcionadas à Educação Profissional e ao Ensino Médio, que apesar de apresentarem como objetivos principais a modernização e a melhoria da oferta do ensino médio e ensino profissional, no País, provocaram uma série de contestações, sendo a principal delas, ou de maior repercussão, a desarticulação entre a formação profissional e o ensino médio, a qual acarretou a impossibilidade de acesso de muitos jovens e adultos à educação básica tão relevante à formação científico-tecnológica.

Em meados da década de 1990, a reforma que pretendia o avanço dos ensinos médio e profissional acabou por inviabilizar a construção de uma formação profissional integrada, afinada com as propostas de uma cidadania crítica, pois contribuía somente para o treinamento do trabalhador com vistas ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho. Além disso, havia outros problemas como o autoritarismo com que as transformações foram efetivadas, a ausência de recursos destinados à educação profissional, fato que justificou sua privatização parcial e falta de docentes preparados para atuar nas disciplinas específicas. Todas essas situações provocaram a mobilização dos profissionais da

educação organizados e, principalmente, exigiam do recém empossado presidente Lula a revogação das medidas legais estabelecidas no governo FHC e por consequência a consolidação de um ensino profissional que promovesse o acesso ao conhecimento científico e tecnológico e não apenas domínio instrumental das técnicas.

Assim, com intuito de demonstrar interesse pelas reivindicações dos educadores e ampliar as discussões sobre a Educação Profissional, logo em 2003, primeiro ano de mandato do presidente Lula, a equipe da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC organizou o Seminário Nacional “Educação Profissional Concepções, experiências, problemas e propostas”. O resultado dos debates que envolveram mais de mil profissionais entre gestores, docentes, estudantes, consultores, representantes de sindicatos e entidades de classes, todos vinculados a instituições e/ou a atividades ligadas à Educação Profissional foi a publicação do documento publicado pelo MEC, em 2004, “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”.

O texto em questão se caracteriza pela anunciação de considerações que buscam para além de orientar as ações a serem promovidas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica estimular e coordenar os atos do governo. É possível notar que entre suas alegações estavam a antinomia das reformas implementadas durante o governo FHC, já que defendem uma concepção alargada da educação profissional e tecnológica, que se reflete em quatro princípios: compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica, e a uma escola pública de qualidade. (Brasil, 2004)

Esses princípios segundo o documento, desdobrar-se-iam em pressupostos basilares ao desenvolvimento das práticas de educação profissional tecnológica, entre eles: 1- articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica afim de que se supere definitivamente as desigualdades sociais brasileiras originárias das diferentes oportunidades educacionais; 2- integrar a educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho de modo que o potencial cognitivo e didático dos espaços laborais não se restrinjam a aplicação de tecnologia, mas permitam aos estudantes reinterpretá-las criticamente em função do contexto social em que se inserem; 3- Promover a interação da educação tecnológica com outras políticas públicas como às de geração de emprego, trabalho e renda, de desenvolvimento local, regional e nacional; 4- Recuperar o poder normativo da LDB a fim de que seja garantida a expansão da educação profissional e tecnológica, pública gratuita e de qualidade; 5- Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional e tecnológica, rompendo com possíveis arbitrariedades e reestabelecendo o

diálogo com os docentes, dirigentes de instituições públicas, comunitárias e privadas, e 6- Comprometer-se com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica por meio da abertura de concursos públicos, de uma política efetiva de formação dos profissionais da educação, além do estabelecimento de diálogo com entidades representativas com vistas ao estabelecimento de plano de carreira e salário condignos (Brasil, 2004).

Tais conjecturas, mesmo que não consolidadas em sua completude, foram tomadas como intervenções precípuas ligadas ao projeto de reorientação educacional do Poder Executivo. Além do estabelecimento do decreto número 5.154 de 23 de julho de 2004 que promoveu a articulação entre o ensino médio e técnico, no intervalo dos anos de 2003 e 2006 foram empreendidas a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos⁷⁸. Ademais, segundo Brandão (2010, p. 72) em novembro de 2005: “o Ministério da Educação lançou a fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a [previsão de] construção 64 unidades”. Iniciava-se, assim, o maior processo de ampliação da Rede em toda história do país.

Também neste momento foram retomados os debates em torno das Universidades Tecnológicas (UT), as quais representavam tanto a ampliação quanto a diversificação da educação tecnológica do país. Conforme Brandão (2010, p. 65)

A discussão em torno da universidade tecnológica estava diretamente relacionada ao processo de transformação das ETFs em CEFETs, posto que ele significava a criação de novas instituições federais de ensino superior. Este processo ocorreu, em termos de regulamentação, no primeiro mandato do governo de FHC, prosseguindo a implementação do projeto no seu segundo mandato. Naquele momento, o projeto passava a incluir, mesmo que ainda incipiente, a expansão de um tipo específico de ensino superior nesta rede pública (a Rede Federal) – os Cursos Superiores de Tecnologia (uma graduação que tem como característica, dentre outras, a curta duração).

A possibilidade de alcançar o *status* de Universidade Tecnológica reforçava as reivindicações feitas por gestores junto ao Ministério da Educação e Cultura, ainda no governo FHC, em transformar os Centros Federais de Educação Tecnológica mais antigos (CEFET- Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná) em UT⁷⁹. Vale dizer, que estas instituições como também outros CETET e instituições pertencentes a rede logravam tal transformação baseadas nos seguintes referenciais normativos:

⁷⁸ Dados extraídos do texto: *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*.

⁷⁹ Os Centros Federais de Educação Tecnológica mencionados foram criados em 1978, desde então, estas instituições passaram a oferecer o ensino superior, assim sendo, a experiência adquirida neste nível de ensino fez com que as instituições reivindicassem a transformação em Universidade Tecnológica.

(...) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (parágrafo único, artigo 52), que faculta “a criação de universidades especializadas por campo de saber”. Depois da aprovação da LDB, e durante o governo FHC, três decretos acerca da organização do ensino superior, que foram assinados (e revogados), definiram a universidade especializada como aquela que comprova a “existência de atividades de ensino e pesquisa, tanto em áreas básicas como nas aplicadas” (Brandão, 2010, p. 63).

Em 2005, a direção do CEFET Paraná, tendo como base os dispositivos legais (parágrafo único do artigo 52 da LDB/1996 e o decreto 3.860/2001), concretizou o objetivo ambicionado desde o governo FHC, isto é, ser transformado em Universidade Tecnológica Federal (UTF-PR, lei 11.184/2005). A consolidação desta instituição parecia indicar a continuidade do processo de transformação que elevaria não somente outros CEFETs como também algumas Escolas Técnicas Federais à condição de UT, no entanto, uma mudança estratégica proposta pelo governo em seu segundo mandato se configuraria em uma nova conformação para a Rede Federal a qual reduziria as possibilidades de distinções entre estabelecimentos de ensino pertencentes a rede.

Ainda como parte do processo de investimento e ampliação das oportunidades vinculadas à educação profissional e tecnológica do país, em 2006, o governo federal lançou dois programas, ligados ao MEC, que tinham por finalidade estimular a oferta do ensino médio integrado ao profissional, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o PROJOVEM. Conforme Kuenzer (2010) esses foram sustentados pelo Decreto 5.154 de 2004 que, apesar de não representar a efetiva integração entre educação básica e profissional, garantia aos alunos a vinculação formal com direito à certificação de conclusão do curso técnico e o ensino médio.

A despeito do visível destaque dado do governo a educação profissional e tecnológica, é possível notar que ao final do primeiro mandato do presidente Lula mostravam-se sistematizados os fundamentos e concepções que, nos anos seguintes, caracterizariam uma nova configuração da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica. Pode-se dizer que a realização, em 2006, da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFECT) constitui o marco referencial dessa inovação.

Amorim (2013) se dedicou a realizar uma análise detalhada dos discursos apresentados na plenária de abertura da CONFECT; das exposições feitas durante a apresentação do Eixo: “O Papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social” e, finalmente, do pronunciamento do presidente Lula realizado no encerramento do evento. Segundo a autora, a escolha destas alocações se

deve ao esforço claro em estabelecer uma nova institucionalidade dedicada à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme Amorim (2013) a plenária de abertura contou com os discursos proferidos, respectivamente, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, pelo Secretário de Educação Profissional e Tecnológica Eliezer Pacheco, pela Coordenadora Geral do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica Edna Corrêa Batistoti, pelo presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas Tiago Oliveira e pelo presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (CONCEFET) Luiz Augusto Caldas Pereira. Ao ponderar sobre cada exposição, Amorim (2013, p. 70) destaca alguns objetivos direcionados à reorganização da educação profissional:

[Haddad]: valorizar a Educação Profissional a partir de uma visão sistêmica de educação; organizar um projeto nacional de educação profissional tendo a verticalização do ensino como pilar; atrair a juventude para escola; combater a evasão e a repetência escolar; promover a inclusão social; [Pacheco] integrar a educação profissional com o desenvolvimento econômico e social; promover a inclusão social; [Batistoti] dar uma identidade efetiva à área da educação profissional; [Oliveira] promover a integração do ensino médio e técnico e [Pereira] promover uma educação mais integral.

A autora supracitada ainda destaca que embora, em outros momentos, as exposições apontassem para a necessidade de um debate sobre as políticas em curso, é provável que o MEC já tivesse um projeto consolidado para a organização da educação profissional do país. A suposição de Amorim (2013) se confirma com a reprodução parcial dos objetivos proferidos por representantes do Ministério, na ocasião da CONFECT, em documentos oficiais elaborados pouco tempo depois, sobretudo o Plano de Desenvolvimento Educacional e os que tratam da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Vale ainda destacar as exposições realizadas durante as discussões do Eixo Temático: “O papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social”. Naquela circunstância além de argumentos para a reorganização da educação profissional, o Ministro Fernando Haddad, o consultor da Confederação Nacional da Indústria José Pastore e o Deputado Federal Francisco Ariosto Holanda teceram críticas quanto às características da educação profissional vigentes, pois conforme estes ficavam evidente:

[Haddad] [a] Fragmentação do sistema educacional, com pouco investimento na EPT e foco no ensino fundamental; [que] o sistema educacional no Brasil dissocia escola pública da EPT e o aumento de escolaridade não é associado à profissionalização; [a] Falta [de] conexão do

ensino fundamental e médio com a EPT, Falta [de] maior interação entre escola e ambiente de trabalho; (...) [a] Falta [de] apoio do Sistema S à escola pública brasileira; (...) [a] necessidade de] restabelecer a conexão entre educação e trabalho, ultrapassar a formação geral, porque a educação “abstrata” não atende às necessidades, carências e condição de nossos “jovens sem apoio”. **[Pastore]** [que] a rede de escolas técnicas no Brasil, pelo tamanho do país, precisaria ser bem maior; [que] a administração pública tem dificuldades de apreender rapidamente as mudanças tecnológicas, além da dificuldade de atualizar docentes e mudar equipamentos e demais recursos que servirão de base para a EPT; [que] a degradação da base educacional, que carece de investimento em Ciência e Tecnologia, é a principal causa do atraso tecnológico do país; **[Holanda]** [que] há uma desvalorização do ensino técnico no país em função de uma cultura de maior valorização de um doutor desempregado a um técnico de nível médio empregado (Amorim, 2013, p. 77)

De modo geral, as advertências presentes nos discursos vislumbram as necessidades de unificação do sistema educacional, de aumento de investimentos e da associação definitiva entre a educação básica e a profissionalização. Além disso, a ênfase conferida ao ensino técnico foi justificada pelas demandas do mercado e, especialmente, pelo imperativo do acesso de jovens “sem apoio” à educação voltada para o trabalho, pois esta formação seria a mais próxima da realidade dos mais pobres que não poderiam esperar “colher os frutos” de uma formação abstrata, ou seja, universitária. Por detrás desta justificativa, é possível identificar que, mais uma vez, educação profissional apresenta importância estratégica já que aperfeiçoaria a força de trabalho imprescindível ao desenvolvimento do capitalismo.

Finalmente, corroborando as exposições anteriores o discurso do presidente Lula ratificou a necessidade do fortalecimento da educação profissional e tecnológica. Para tal empreendimento, expôs alguns argumentos e propostas sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Argumentos e propostas apresentadas pelo Presidente Lula durante a I CONFETEC

Argumentos	Propostas
Ter uma profissão é condição para melhorar a condição de vida.	Ter um programa único de formação profissional para a juventude.
É fundamental produzir e exportar conhecimento para o desenvolvimento do país, para o Brasil sair da condição de emergente, e isso passa pela qualificação da mão de obra.	Aumentar a proporção de alunos para professor para criar mais vagas na rede federal.
O ensino fundamental é desvinculado da formação profissional.	Reeducar os projetistas das escolas brasileiras e os pensadores da Educação, para que cada educandário seja preparado para ensinar as matérias específicas do ensino fundamental, concomitantemente com o ensino profissional.
Quem faz curso técnico no Brasil hoje, tem mais chance de emprego do que quem tem diploma de bacharel.	Construir uma escola técnica e uma extensão universitária em cada cidade polo do país.

Fonte: Amorim (2013).

As propostas descritas se constituíram em compromissos da campanha de reeleição do presidente. Como se pode perceber, prevaleceu em sua apresentação uma “hierarquização às avessas”, na qual o ensino profissional se sobrepõe ao ensino acadêmico, mas não só. De forma sutil, estavam sendo engendrados argumentos que justificavam a substituição das diferentes formas de oferta da formação profissional, incluindo as Universidades Tecnológicas e os Programas de Formação Profissional, por um modelo de organização educacional único capaz agregar a formação técnica integrada ao ensino médio; a produção de conhecimentos tecnológicos e sem ineditismo, contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Arquitetava-se, assim, a constituição de uma nova institucionalidade que seria consagrada com os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

Como consequência do processo mudanças, logo no início do segundo mandato do governo Lula, mais precisamente em 2007, presenciou-se a instituição de uma das principais referências para as políticas educacionais recentes no país, especialmente às de educação profissional: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo Nardi, Schneider e Durli (2010) o lançamento do PDE ocorreu simultaneamente ao anúncio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ligado diretamente ao movimento “Todos Pela Educação”.⁸⁰ O PDE foi operacionalizado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela

⁸⁰ Lançado em 2006, esta iniciativa contou com representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, de organizações sociais e de educadores e gestores públicos de educação (Conselho Nacional dos Secretários de Educação- CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação -UNDIME). À frente do processo de organização desse movimento esteve um Conselho de Governança, constituído predominantemente de empresários, contando também com a participação e articulação do Ministério da Educação. Apresenta como

Educação, que pressupõe o estabelecimento de convênios entre os municípios e a União, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Consolidadas as parcerias, os municípios se comprometem com as metas e implementação de programas do PDE e, em contrapartida, podem contar com a transferência de recursos e assessoria técnica da União.

Saviani (2007) afirma que o PDE teve recepção favorável pela opinião pública, além de ampla divulgação da imprensa devido ao ineditismo de sua principal finalidade: mobilizar a sociedade em torno da necessidade da melhoria qualitativa da educação brasileira. Apesar disso, aponta que o termo plano utilizado para nomeá-lo não era conveniente, sendo mais acertado definir o PDE como um programa que abarca iniciativas que, à época, encontravam-se em desenvolvimento pelo MEC⁸¹.

Em 2007, o Ministério da Educação publicou o livro intitulado *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas* com intuito de informar, de forma sistematizada, as bases do trabalho desenvolvido pelo ministério ao longo do governo Lula. Nesse texto, o destaque dado ao PDE deve-se tanto a sua relevância para a conquista do crescimento do país quanto a sua definição de plano executivo. Ainda conforme o documento, o motivo de tal importância estava relacionado ao anseio de que o PDE pudesse “dar consequências às metas quantitativas” estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Dito de outra forma, o PDE é apresentado como um plano de ação que superaria os avanços realizados pelo PNE:

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2007b, p. 7).

Além do mais, a publicação do MEC ressalta a função complementar presente no PDE uma vez que sua concepção de educação se coaduna com os objetivos estabelecidos pela Constituição Federal, que visam a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução da desigualdades sociais e regionais; a construção da autonomia pela inclusão e respeito a diversidade e o desenvolvimento nacional. Para o alcance desses fins, o PDE estabelece alguns pilares que sustentam suas ações. O primeiro deles se remete ao apontamento feito

finalidade precípua contribuir para que o país consiga garantir educação de qualidade para todos os brasileiros, por meio da união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é corresponsável (Nardi, Schneider E Durli, 2010)

⁸¹ O autor lhe confere o caráter de programa de ação por entender que o PDE não se define como estratégia para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), pois não parte do diagnóstico assim como das diretrizes, dos objetivos e metas do PNE, mas se compõe de ações não articuladas organicamente com este. Ou seja, faltam-lhe elementos essenciais que caracterizam um plano (Saviani, 2007).

pelo ministro Fernando Haddad na I CONFETEC sobre a necessidade de superar a fragmentação do sistema educacional brasileiro, constituindo uma visão sistêmica da educação.

Nessa perspectiva, deveriam ser suplantadas todas as oposições entre níveis e modalidades de ensino que se instituíram ao longo do tempo, a saber: educação básica versus educação superior; ensino fundamental e ensino médio; ensino médio versus educação profissional; alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos e por fim a separação entre educação regular e educação especial. Com isso, busca-se consolidar a ideia de que as modalidades, níveis e etapas fazem parte de um processo educacional único, logo deve-se “reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente” (Brasil, 2007b, p. 10).

Ainda argumentando a favor da visão sistêmica da educação, a apresentação do Plano revela que ao fortalecer a integração entre os níveis e modalidades de ensino seria ampliado o horizonte educacional de todos e ressalta que somente tal concepção garantiria a autonomia dos indivíduos, já que cada um teria o direito a construir seus itinerários formativos. A abordagem sistêmica centrada no indivíduo, ao que tudo indica, assume no PDE uma interpretação própria semelhante à lógica das reformas educacionais iniciadas na década de 1990. Isso porque naqueles anos as reformas mobilizadas por transformações econômicas conferiam à capacidade individual a reponsabilidade pelas oportunidades educacionais⁸². Em consonância com esta compreensão, a alteração da situação do país dependeria, conforme o PDE, de ações que garantissem “a todos e a cada um o direito de aprender até onde permitam suas aptidões e vontades” (Brasil, 2007b, p. 6).

Estas iniciativas, por sua vez, estariam subordinadas ao estabelecimento do vínculo indissolúvel entre a educação e a ordenação territorial. Nos termos do Plano, fora idealizado que somente a partir deste alinhamento, as multiplicidades dos sistemas comporiam o sistema nacional que permitiria a igualdade de condições de acesso à educação de qualidade. Nesta perspectiva, a territorialidade se constituiu como segundo pilar do PDE e importante referência para as políticas educacionais a partir de então. Segundo o documento organizado pelo Ministério da Educação

O enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e

⁸² Considerando a influência dos empresários no delineamento do PDE, os investimentos destinados por eles à educação pública, é possível compreender as razões pelas quais a visão sistêmica do PDE à lógica empresarial.

pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do país. (...) A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais (Brasil, 2007b, p. 6).

Como se pode perceber, o PDE demonstra sua contradição pelo fato do direito de aprender não depender das vontades individuais, mas de condicionantes ligados ao território. A perspectiva do Plano não pretende responder ao problema da desigualdade de oportunidades educacionais apenas por meio da expansão da escolarização, mas advoga pela oferta equitativa do ensino que garanta a superação das desigualdades ocasionadas por condições históricas e culturais territorialmente determinadas.

Tem-se como terceiro pilar do PDE e como consequência da qualidade educacional, o desenvolvimento. As condições para o seu alcance são apresentadas como essencialmente ligadas a territorialidade, isto porque, o desenvolvimento de um território estaria condicionado, simultaneamente, a presença do Estado na consolidação das políticas educacionais e a superação das desigualdades de oportunidades educacionais que ocorrem nos territórios. Igualmente, afirma o texto:

Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (Brasil, 2007b, p. 6).

É manifesta a defesa da presença do Estado na consolidação da expansão da oferta e do padrão de qualidade da educação em todo território nacional, esta interferência, por seu turno, articula-se às ações de promoção do desenvolvimento. Todavia, ainda que a territorialidade alinhada ao desenvolvimento tenha sido abordada sucintamente pela perspectiva do PDE, não há aqui a intenção de concebê-la como manifestação isolada dentro de um conjunto de ações desenvolvidas pelo MEC, mas sim como demonstração das novas formas de entendimento sobre o seu significado.

Tem-se como efeito desta mudança a incorporação pela produção acadêmica de aspectos que excedem a definição de território apenas enquanto categoria geográfica. Sua compreensão, nas últimas décadas do século XX, passou, a refletir uma multidimensionalidade manifestada por meio da ação social de diversos atores, das relações de poder e dos processos de construção de identidade. Entender esta diversidade foi

fundamental para a identificação da relação intrínseca entre os territórios e as características (sociais, econômicas, políticas e culturais) que configuram as fisionomias da própria sociedade.

Em concordância com esse entendimento, os territórios adquirem destacado papel enquanto determinantes das políticas de desenvolvimento. Não se trata, portanto, de considerar apenas do espaço físico, mas a comunidade territorialmente demarcada, as ações humanas que conforme suas potencialidades ou limitações definem as condições para a conquista do desenvolvimento. Seu alcance coloca-se condicionado ao estímulo à participação das populações dos territórios que, tão logo mobilizadas, tomam consciência do seu papel e de sua capacidade, transformando-se em agente do desenvolvimento e não apenas beneficiários deste.

Tal acontecimento foi reforçado concomitantemente pela democratização do país que possibilitou “ganhareм voz” segmentos que possuíam pouca ou nenhuma representação política e pela retração da interferência estatal a qual resultou na descentralização política e econômica. Adquirem, neste contexto, centralidade o papel das unidades federativas, os municípios e formas de organização da sociedade civil. As políticas de desenvolvimento, então, deixam de ter como particularidade a unilateralidade e ganham uma conotação de construção social, passando a ser planejadas e almejadas, segundo Favareto (2007) por diversas formas de participação social, sobretudo as que se colocam a favor da valorização das potencialidades dos diferentes territórios ou localidades.

Ao reconhecer as novas realidades, mas sem questionar os condicionantes impostos pelo sistema capitalista, o posicionamento político do governo sistematizado pelo PDE elencou a educação profissional como estratégica para a implementação de processos educativos que promovam e articulem o desenvolvimento que se realiza nos territórios. Para tanto, era necessário não somente a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica já iniciada⁸³, mas a transformação interior das instituições de ensino com vistas ao fortalecimento dos vínculos entre educação, território e desenvolvimento. Com esta alegação, o PDE anuncia a criação de uma nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), expressão maior das políticas recentes voltadas à educação profissional brasileira, que, por efeito, impactou diretamente mais de 80 % das instituições de ensino profissional agrícola.

⁸³ Em 2005, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. No início do segundo mandato de Lula, foi divulgada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal com a previsão de construção de 354 unidades até 2010.

4.3 A transformação das instituições de ensino profissional agrícola em IFETs

No momento do anúncio da criação de uma nova institucionalidade, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica era composta por: Escolas Técnicas (e Agrotécnicas) vinculadas às Universidades Federais (EVs); Escolas Técnicas Federais (ETFs); Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Naquele momento, a Rede, segundo dados do MEC e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contabilizava “36 EAFs, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 EVs, 1 Universidade Tecnológica Federal e 2 Escola Técnica Federal” (Otranto, 2010, p. 91).

Todavia, as distinções entre as instituições de ensino não só eram inconvenientes ao processo de expansão da rede como incompatíveis com a nova institucionalidade que o governo federal desejava criar:

A maturidade da rede federal de educação profissional e tecnológica e a escala e a dispersão das unidades por todas as mesorregiões do País exigem um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública (Brasil, 2007b, p. 33).

Deste modo, em 24 de Abril de 2007, o presidente da república assinou o Decreto 6.095 /2007, o primeiro a tratar das diretrizes vinculadas ao processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição do modelo de reorganização da Rede Federal: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). A nova institucionalidade foi definida pelo Art 1º do Decreto 6095/2007 2º§ como:

Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e de suas respectivas leis de criação.

O decreto ainda estabeleceu que a integração ao novo formato dependeria da celebração de um acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizaram a agregação voluntária de CEFET's, ETF's, EAF's e ETVUF's, localizadas em um mesmo estado da federação. Tal processo de integração foi supervisionado pela SETEC do MEC e o termo de acordo aprovado pelos órgãos superiores de gestão de cada uma

das instituições envolvidas. Após sua celebração, as instituições deveriam elaborar projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado.

No projeto de PDI, a vocação institucional deveria orientar-se para as seguintes ações: oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade; desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; orientação de sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IF; constituição em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; qualificação como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; oferta de programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica; e estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Em relação à oferta educacional, o projeto de PDI integrado deveria orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente integrado ao ensino regular; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade; ofertar, no âmbito do PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio; realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional; ministrar, em nível de educação superior, cursos de graduação (compreendendo bacharelados tecnológicos e cursos superiores de tecnologia), cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, programas de pós-graduação stricto sensu, compreendendo mestrado e

doutorado, preferencialmente de natureza profissional e cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências e matemática.

Segundo Ramos (2011) tão logo fora levado a público a proposta governamental de uma nova institucionalidade e suas características, as discussões em torno da constituição dos IFETs passaram a ser travadas intensamente em vários espaços, entre eles: o interior da SETEC, nos extintos Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) e Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), no próprio Ministério da Educação, no Congresso Nacional e em vários outros fóruns e eventos da Rede. Em decorrência do amplo debate, cada grupo de instituições reagiu de forma diferente à nova realidade, por isso optou-se nesta seção por entender separadamente quais foram os posicionamentos daquelas que ofertavam o ensino profissional agrícola. Para tanto, mostrou-se oportuno recorrer as contribuições da pesquisa de Otranto (2010) que detalhou os primeiros momentos da implantação dos IFETs, em todo território nacional, sem perder de vista suas nuances e diferenças decorrentes das distintas estruturas institucionais⁸⁴.

Igualmente, a autora destaca que a notícia de criação dos IFETs foi recebida com grande surpresa uma vez que a expectativa da maior parte dessas instituições era a expansão do número de vagas e a possibilidade de oferta de ensino superior. Estes também eram os anseios das Escolas Agrotécnicas Federais, pois antes de tomar ciência do Decreto 6.095/07 desejavam:

(...) a transformação em CEFET, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior. A proposta de agregação a outras instituições para alcançar este mesmo objetivo, foi olhada com desconfiança e gerou, de início, reações contrárias na maioria delas (Otranto, 2010, p. 91).

Os principais argumentos contrários à transformação das EAF em IFETs estavam ancorados em vários aspectos que convergiam no receio da perda de identidade das escolas que ofertavam educação profissional agrícola. De tal modo, o estudo de Otranto (2010) identificou que havia várias dúvidas entre os membros da comunidade escolar sobre como seria o processo de integração:

⁸⁴ O estudo da professora Celia Regina Otranto publicado pela Revista Retta, em 2010, foi desenvolvido a partir da disciplina de Política Educacional que compõe o Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), durante o curso, os alunos que também compunham os quadros de servidores efetivos como docentes ou técnicos nas Escolas Agrotécnicas, CEFETs e Escolas Vinculadas às Universidades Federais relataram as experiências de suas respectivas instituições perante a proposta governamental de implantação do IFETs. A amostra foi composta por 35 instituições de educação profissional, sendo 15 EAFs, 9 CEFETs e 11 (E.Vs) abrangendo todas as regiões do Brasil em 20 estados da Federação.

(...) se [as EAFs] iriam continuar oferecendo os cursos profissionalizantes para os quais estavam preparadas e se continuariam a disponibilizar alojamento e alimentação aos seus alunos que vêm na grande maioria, da zona rural. Indagavam se o oferecimento dos novos cursos tecnológicos não iria se sobrepor aos técnicos e, com o tempo, acabar com eles e, ainda, se tudo o que foi construído ao longo dos anos não deixaria de existir em pouco tempo (Otranto, 2010, p. 92).

Existiam ainda outras preocupações, sobretudo, quanto a importância estratégica das EAFs no desenvolvimento de alguns estados da federação, cuja principal atividade produtiva é a agricultura. A alegação das “Agrotécnicas” era que, nestes espaços, ocupavam papel de destaque devido à grande procura por vagas de nível médio pelos jovens, adultos e trabalhadores rurais que viam nestas instituições a única oportunidade de concluir os estudos de nível médio e, ao mesmo tempo, obter qualificação profissional.

Além dessas apreensões, existiam argumentos contrários à transformação devido ao fato da adesão ao IFETs representar a possibilidade de perda de autonomia e o desequilíbrio de poder político e decisório diante outras instituições. Portanto, as instituições agrotécnicas pesquisadas apontaram como uma situação desfavorável: “a perda de autonomia das EAFs, caso integrassem um campus composto por CEFETs, que ‘pela ordem de importância’ seria a cabeça do IFETs, ou seja, ocuparia a reitoria da nova instituição, e a EAF a ele se subordinaria” (Otranto, 2010, p. 92).

Perante as reações negativas, coube ao Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) elaborar uma proposta cuja finalidade foi sintetizar os receios e aspirações dos seus representantes. O documento datado de 6 de junho de 2007 foi encaminhado ao Ministério da Educação pelo presidente do Conselho e recebeu como título: “Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais- CONEAF, para um novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”.

Logo no início do texto, é possível notar o posicionamento favorável das EAF aos objetivos traçados pelo PDE, especialmente, no que diz respeito à expansão da educação profissional e tecnológica. Esta iniciativa é apontada pelo CONEAF como positiva por sua contribuição ao crescimento do país, mas não apenas isso, o documento ressalta ainda outra finalidade estabelecida pelo Plano que poderia contribuir para o processo de desenvolvimento, qual seja: reduzir as desigualdades sociais e regionais. Para tanto, propõe além da efetivação da interiorização da educação profissional e tecnológica, aproximando a oferta de cursos das diversas regiões, a criação de oportunidades para a continuidade dos estudos em outros níveis e modalidades de ensino (Coneaf, 2007).

O documento elaborado pelo CONEAF reconhece que para atender a expectativas dispostas no PDE, o governo federal idealizou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, que teriam por finalidade a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica em todos níveis, com vistas a responder às demandas sociais e às peculiaridades regionais, fortalecendo, assim, os laços entre educação, território e desenvolvimento. Apesar disso, considera que:

(...) a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional (Coneaf, 2007, p.3).

É possível notar neste trecho a reiteração da preocupação identificada na pesquisa de Otranto (2010) quanto a perda de autonomia e a subordinação das EAF caso a integração aos IFETs se concretizassem. Porém, não seria esta a única argumentação utilizada pelo CONEAF contra à incorporação das propostas. O documento alega que a estrutura institucional das EAFs já revelava sua capacidade de oferecer uma educação profissional técnica e tecnológica afinada com as peculiaridades e ritmos diferenciados de desenvolvimento, isso porque, fazia parte da missão das EAF o atendimento do setor primário da economia que demonstra sua diversidade e complexidade, não somente pelas influências dos ritmos acelerado de urbanização e industrialização, mas também pelas diferenças regionais ocasionadas pela atuação produtiva tanto da organização familiar como da empresarial. Assim:

Por suas características, as EAF's poderão cumprir um papel estratégico na consolidação do PDE tanto na lógica da interiorização quanto do atendimento das necessidades técnicas ao desenvolvimento dos municípios, das regiões e dos estados respeitando os processos de desenvolvimento desencadeados pelos "Arranjos Produtivos Locais" – APLs (Coneaf, 2007, p. 3).

A partir do trecho supracitado é possível inferir que a posição do CONEAF se opõe frontalmente ao anseio governamental de criação de um “novo desenho” para a rede federal de educação profissional. O CONEAF defende, em uma mensagem clara que para concretizar os intuitos estabelecidos pelo PDE não caberia mudar a identidade das EAF, mas sim ampliar e diversificar “a oferta de cursos voltados para a área agrícola, tanto em qualidade quanto em quantidade” (Coneaf, 2007, p. 2).

Conforme Otranto (2010, p. 93-94):

A inserção das EAFs no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), explicitado no texto do CONEAF, tinha seu foco central na transformação das Escolas Agrotécnicas em CEFETs, alertando que isso implicaria em ajuste imediato no aporte de recursos e na melhoria da infraestrutura. O texto esclarecia, ainda, que uma vez adotado esse procedimento, o governo deveria viabilizar, em curto espaço de tempo, a implantação de 72 UNEDs ligadas às EAFs, o que possibilitaria uma ampliação de 70% na oferta de vagas e cursos, atendendo, portanto, a meta de expansão governamental.

Diante das argumentações criadas pelas Escolas Agrotécnicas, a SETEC passou a acompanhar mais de perto as discussões nestas instituições. Entre os anos de 2007 e da 2008, a Secretaria junto ao MEC trabalharam para o “desmonte” das alternativas e alegações apresentadas no documento do CONEAF. Visando concretizar seus objetivos, a SETEC/MEC lançou a chamada pública nº 002/2007 que estabeleceu o prazo de 90 dias para adesão ao IFETs. A escolha que conforme o Decreto 6.095 /2007 seria voluntária, mas na prática se mostrou diferente:

(...) alguns encontros nas Escolas passaram a ter o assessoramento direto de representantes da própria SETEC e os dados levantados, referentes às reuniões nas Escolas neste período, permitiram algumas constatações. A primeira delas é que o discurso havia mudado, passando a impressão de que a opção não era mais tão livre quanto se pensava inicialmente, uma vez que a não adesão poderia trazer consequências indesejáveis (Otranto, 2010, p. 94).

Entre as implicações estava a impossibilidade da transformação das Escolas Agrotécnicas em CEFETs. Igualmente, as Agrotécnicas que não aderissem à proposta dos IFETs continuariam a ofertar, exclusivamente, o ensino profissional de nível médio, portanto, sem alcançar à condição de instituição superior. Além do mais, fora especulada:

(...) a prioridade que o MEC daria às escolas que passassem para os IFETs, no tocante a recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente. Isso significava que aquelas que não aderissem à proposta governamental poderia ser seriamente penalizadas. (Otranto, 2010, p. 94).

Pressionadas pelo receio de sucumbir, perante a falta de recursos, e garantida a possibilidade explicitada na Chamada Pública 002/07 de duas ou mais EAF, situadas em um mesmo estado, apresentarem conjuntamente a proposta de transformação em IFETs, o medo de submissão aos CEFET foi minimizado. Um ano após a elaboração do documento do CONEAF, todas as EAF aderiram a proposta do governo transformando-se em campi dos IFETs (Otranto, 2010).

Quanto ao posicionamento das Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs), é necessário antes esclarecer suas características em relação as demais escolas da Rede. As

Escolas Vinculadas, até o ano de 2008, totalizavam o número de 32 integradas a 21 Universidades Federais. Conforme Azevedo e Carvalho (2010) as EVs ofertam cursos de graduação, pós-graduação, mas, principalmente, a educação profissional de nível médio em diversas áreas do conhecimento (Agrária, Artes, Comercial, Industrial e Saúde), tratam-se, portanto, de instituições heterogêneas devido a abrangência dos cursos oferecidos.

As EVs são instituições reconhecidas pela comunidade e respeitadas em todo país, ainda assim, enfrentavam grandes dificuldades pois não gozavam de autonomia administrativa e orçamentária por dependerem das universidades às quais estão vinculadas. O atrelamento financeiro contribuiu para a falta de recursos com vistas à manutenção de suas instalações físicas e efetivação de docentes e técnicos. Ademais, embora as EVs terem se consolidado como instituições de ensino ligadas ao MEC, desde o final da década de 1960, somente em 1995 conquistaram o reconhecimento do seu órgão representativo, o CONDETUF- Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Azevedo e Carvalho, 2010).

Perante as condições adversas enfrentadas e o desconhecimento sobre o que seriam os IFETs era esperado que as EVs questionassem a proposta governamental. Segundo Otranto (2010) as instituições pesquisadas promoveram reuniões nas quais se discutiram vários pontos sobre a transformação, porém a principal questão:

(...) era em relação ao oferecimento de cursos superiores, já que a maioria do universo da amostra, cerca de 81%, limita-se à oferta de formação de nível médio. Isso acontece porque os cursos superiores estão na alçada da universidade, o que muitas vezes impede a abertura desses cursos, mesmo quando a escola se propõe a oferecê-los (Otranto, 2010, p. 99).

A situação das EVs era delicada e garantir a possibilidade para a abertura de cursos superiores contou como argumento favorável a adesão à proposta governamental, por consequência, prevista para os IFETs, viria a conquista da tão desejada independência orçamentária e administrativa. Todavia, antagonicamente a ausência de autonomia, da qual se ressentia as instituições, foi usada como ponto contrário à mudança:

Em 54% das escolas pesquisadas, a vinculação a uma universidade foi vista como uma vantagem e garantia de autonomia, enquanto a transferência para o IFETs era encarada como perda de autonomia, pela possibilidade de atrelamento aos CEFETs (Otranto, 2010, p. 99- 100).

Ainda segundo o estudo havia outras especulações desfavoráveis à mudança que permeavam os debates interior das EVs, entre elas: a junção em um mesmo *campus* de escolas

com estrutura e histórias diferentes; a forma de implementação dos IFETs; a falta posterior de recursos e até mesmo a possibilidade de transferência das Escolas Vinculadas para os estados e municípios. Neste cenário de incertezas, era previsto a manifestação do CONDETUF.

Por meio do documento intitulado “Carta de Gramado”, de 31 de maio de 2007, o CONDETUF criticou o fato da SETEC não “abrir” espaços de discussões coletivas, que pudessem contribuir para a proposta de criação do IFETs, como havia feito em outras ocasiões. O documento ainda demonstra preocupação com as particularidades que as EVs apresentam e destaca que a expansão da rede e, por consequência, o oferecimento de novos cursos e habilitações para o atendimento dos Arranjos Produtivos Locais dependiam, primordialmente, do “(...) aumento de vagas docentes e de servidores técnico-administrativos, bem como o aporte de recursos na forma de infra-estrutura e equipamentos” (Condetuf, 2007, p. 1).

Além destas ponderações, o órgão representativo das EVs enfatizou a complexidade que envolvia a transformação e reivindicou uma discussão técnica e política com as Escolas Vinculadas. Todavia, para Otranto (2010) a ausência de interesse por parte do governo em dialogar, aliada ao temor do desconhecido, originário da perda do vínculo com a universidade, fizeram com que 24 das 32 EVs optassem por não aderir à proposta do IFET. Somente oito, após amplo debate com docentes, discente e técnicos- administrativos, decidiram por constituir os Institutos Federais, entre elas quatro ofertavam o ensino profissional agrícola, incluindo o Colégio Agrícola Nilo Peçanha e Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges, ambos ligados à Universidade Federal Fluminense e investigados por esta pesquisa.

Finalmente, entre as instituições federais pesquisadas estavam os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Correspondendo a 51% da Rede possuíam posição de destaque pela oferta escolas de ensino técnico de nível médio de qualidade e o alcance à condição de instituições de ensino superior. A maior parte destas instituições foram, por anos, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, sendo transformadas em CEFET no ano de 1997, quase 20 após o surgimento dos três mais antigos (CEFET- RJ, CEFET- MG e o CEFET PR). Apesar das características e trajetórias distintas, quando a proposta dos IFETs se disseminou, os CEFET compartilhavam da expectativa “(...) de chegar a ser, um dia, uma universidade tecnológica, a exemplo do que havia acontecido com o CEFET do Paraná” (Otranto, 2010, p. 95).

Contudo, o que parecia ser o grande desejo destas instituições não foi suficiente para impedir que a escolha política do governo se consolidasse. Somente os CEFET- RJ e o CEFET- MG, que continuaram a pleitear a transformação em Universidade Tecnológica,

resistiram à mudança para IFET, ou seja, os outros trinta e um acataram a transformação⁸⁵. Um dos argumentos destacados que justificaram a quase unânime adesão diz respeito à igualdade de condições de crescimento e reconhecimento cuja adesão aos IFETs poderia proporcionar. Além disso:

(...) dentre as instituições integrantes do IFETs, os CEFETs são os que poderiam sentir-se mais à vontade dentro do novo modelo, por já contarem, em sua grande maioria, com as condições exigidas pela legislação. Trabalhavam com três níveis de ensino, oferecem cursos superiores, desenvolvem pesquisa e extensão e seu corpo docente é, no computo geral, o de maior qualificação. (Otranto, 2010, p. 96).

Na presente análise, é notável a adaptação confortável dos CEFET ao novo modelo, situação que foi reiterada no documento “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” divulgado pelo Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) em 23 de agosto de 2007. Neste registro não há qualquer indagação sobre como seria o processo de transformação das instituições em IFETs, timidamente, pontua a insuficiência em compreender a proposta dos Institutos tendo como referência somente o Decreto nº 6.095 e, sem maiores reflexões, sinaliza a criação de uma nova institucionalidade, uma vez que os CEFETs já se colocavam como: “um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada para a qualificação profissional” (CONCEFET, 2007, p. 148).

Apesar disso, a “Manifestação do CONCEFET” defende a criação dos IFETs, especialmente, por possibilitarem a e concretização das metas do PDE estabelecidas para a Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo:

Os Institutos Federais podem se constituir em fundamentais espaços no âmbito das políticas que visam à construção de caminhos voltados para o desenvolvimento socioeconômico regional a partir de uma conduta articulada ao contexto produtivo do território onde está instalado, que significa relacionar o seu trabalho à vocação produtiva e demandas do seu lócus (Concefet, 2007, p. 147).

Ademais, conforme documento, a criação dos Institutos Federais representa não apenas uma das tentativas do governo assegurar um lugar privilegiado à educação profissional e tecnológica, como também a possibilidade de acolher novos públicos que, historicamente, tiveram excluídos seus direitos enquanto cidadãos. Nesse sentido, a reestruturação da

⁸⁵ Dos 31 CEFETS é importante dizer que 16 ofertavam cursos voltados para a formação profissional agrícola.

educação profissional e tecnológica supriria algumas necessidades educacionais oriundas das reivindicações das comunidades locais, movimentos sociais e setores produtivos, entre elas:

A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, educação de pessoas portadoras de deficiência, formação continuada de técnicos, tecnólogos, bacharéis e licenciados, educação para a diversidade cultural (população do campo, indígena, quilombolas, ribeirinhos) (Concefet, 2007, p. 149).

Foram também ressaltadas outras expectativas envolvendo as finalidades dos IFETs, como por exemplo: a verticalização do ensino que permite ao estudante construir um itinerário formativo desde a educação básica até educação superior; além do estímulo a pesquisa e a extensão que se colocam como princípios educativos inquestionáveis à consolidação da autonomia intelectual dos estudantes em todos os níveis educacionais (Concefet, 2007).

Ao que tudo indica, a defesa da “nova institucionalidade” trazida pelos representantes do CONCEFET não aconteceu de forma desinteressada, para Otranto (2010, p. 99) mais de 80% dos CEFETs pesquisados acreditavam que:

(...) seus dirigentes teriam a remuneração aumentada em razão da mudança de seus cargos de direção, além do status de Reitor. Foi mencionado ainda que os CEFETs apresentavam as melhores condições de assumir a sede das futuras reitorias e que seriam, então, as “cabeças dos IFETs, ou seja, o local onde seriam instaladas as reitorias.

Em função da sua posição favorável a transformação, o texto apresentado pelo CONCEFET serviu como base para a elaboração pela SETEC de um documento posterior, definido como “orientador”, por apresentar os princípios que deveriam nortear a implementação do novo ente e contribuir para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada IFETs⁸⁶. Devido as suas características e finalidades, o texto foi intitulado: *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes*. Em alguns de seus trechos foram reproduzidas as colocações expostas no documento elaborado pelo CONCEFET, sobretudo

⁸⁶ Neste documento buscava-se clarificar a ideia de que embora os Institutos fossem inspirados nos modelos de universidades clássicas delas se distinguiam por contemplarem a educação básica, principalmente, o ensino profissional, que teria como definidores não só os conhecimentos científicos como a estreita relação com o território em que se situam. Nesse sentido, os Institutos seriam potencializadores de uma educação capaz de gerar conhecimentos a partir da interação com a realidade, de modo a propiciar o desenvolvimento local e regional.

quanto às possíveis contribuições dos IFETs para o acesso dos excluídos da sociedade à educação e para a promoção do desenvolvimento local e regional.

Uma das explicações para estas reiterações pode estar relacionada à aproximação entre a própria SETEC e o CONCEFET. Tal afinamento pôde ser constatado, quando na mesma época da divulgação dos documentos, foi feito o convite ao presidente do Conselho para ocupar o cargo de Diretor de Políticas para Educação Profissional e Tecnológica da SETEC. O aceite ao apelo da Secretaria sugere a intenção dos representantes dos CEFET, mesmo após a transformação em IFETs, garantirem seus posicionamentos políticos e interesses. Além disso, para Amorim (2013) o fato da “Manifestação do CONCEFET” defender explicitamente a proposta governamental ocasionou sua ampla divulgação tanto na rede virtual, como em uma das publicações do Ministério da Educação: a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, situação distinta da que ocorreu com as colocações dos demais Conselhos.

No ano seguinte, mais especificamente em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11. 892 viria a instituir os IFETs e ratificar a criação de uma “nova institucionalidade”. Apesar dos receios e oposições, a possibilidade de alcançar o status institucional já conquistado pelos CEFETs arrefeceu os ímpetos contrários à criação dos Institutos. Com exceção somente das Escola Técnicas Vinculadas às Universidades a proposta do governo alcançou a totalidade das instituições de ensino profissional agrícola. Diante destas circunstâncias, seria apenas inevitável que as discussões sobre as mudanças no modelo da formação agrícola fossem afetadas pela magnitude que a criação dos Institutos Federais representara na reengenharia da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

4.4 A retomada das discussões: os Seminários Regionais

No mesmo mês de publicação do documento que iniciou as discussões das propostas de mudanças sobre o modelo de formação profissional agrícola, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) se manifestou quanto à proposta de criação do IFETs seguido, meses depois, por outros órgãos representativos como o CONEAF e o CONCEFET. Isso significa que concomitante a iniciativa do MEC/ SETEC em promover modificações no ensino agrícola iniciava-se o processo de implementação de uma instituição surgida com os Institutos Federais. Estes acontecimentos pareciam indicar um duplo movimento de transformações a serem enfrentadas

pelas escolas de ensino profissional agrícola: um de cunho geral ligado a incorporação aos IFETs e outro demandado pelas alterações do perfil do profissional técnico agrícola.

As mudanças específicas da formação foram introduzidas nas instituições da rede pelo documento: *Contribuição à construção de políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/ SETEC* elaborado pelo GTEA. Entre seus objetivos estava tanto divulgar os posicionamentos do Grupo de Trabalho como também orientar as discussões decorrentes dos encontros presenciais com as escolas da rede. No entanto, ao que tudo indica, o envolvimento com o novo formato institucional teria adiado por quase um ano a retomada das discussões, pois o primeiro encontro com representantes das escolas ocorreu somente em abril de 2008.

Orientado pela SETEC, o GTEA acordou uma metodologia para a realização dos debates, a qual se dividiu em duas etapas: a primeira realizada por meio de seminários regionais e a segunda concretizada por uma culminância nacional. Em ambos momentos, a participação das instituições seria representativa com a escolha de dois delegados por escola. Conforme um dos participantes do GTEA, não houve uma especificação sobre quem poderia ser representante, mas era desejável que fossem pessoas com experiência no ensino profissional agrícola e que pudessem se colocar como referência dentro de cada instituição sobre o processo de discussões. Portanto, para o atendimento destas características seria conveniente a participação de coordenadores dos cursos técnicos na área agrícola⁸⁷.

Como constatado durante a investigação, cada instituição estabeleceu critérios próprios de escolha de seus representantes, não sendo diferente com as escolas do Rio de Janeiro. O Colégio Agrícola Nilo Peçanha decidiu pela seleção de professores que fossem licenciados em Ciências Agrícolas, tendo como justificativa a maior aproximação desses profissionais com temas ligados ao ensino. Já o Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges optou pela representação de dois docentes, um graduado em Zootecnia, que além de atuar por anos enquanto docente da instituição, na época, ocupava o cargo de coordenador do curso técnico em Agropecuária, o outro formado em Engenharia Agrônoma, que apesar do pouco tempo de atuação como professor, fora escolhido por ter vivenciado o cotidiano da escola enquanto ex-aluno do curso técnico em agropecuária.

Estes professores tinham em comum a convicção de que, naquele momento, as transformações nas políticas de educação profissional e, por consequência, no ensino profissional agrícola eram não só iminentes como também inevitáveis. De tal modo, para os representantes das instituições do Rio de Janeiro, o convite para a participação da discussão

⁸⁷ Apesar disso, verificou-se que apenas um coordenador de curso teria participado dos seminários como representante das escolas do Rio de Janeiro.

regional sobre o Ensino Agrícola teria sido ocasionado pela necessidade de compreensão do posicionamento da SETEC perante os impactos dessas alterações. Sobre as motivações dos debates os professores opinaram:

A ideia que a gente tinha é que haveria mudanças no ensino agrícola e eles estavam colhendo informações, mas não havia uma proposta do colégio sobre quais mudanças deveriam ser essas. Eles convidaram e nós tínhamos atração para ver o que eles queriam, isso sem dúvida!

(Professor da disciplina Produção Animal, representante II do Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges nas discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola. Entrevista realizada em agosto de 2016).

Estávamos em uma educação tecnicista apoiada naquele modelo que havia apresentado um alto nível de antropia e impactos ambientais, até que ponto íamos continuar dentro de um modelo que degrada os recursos dos quais a gente depende? Ainda tinha a preocupação com os alunos que cada vez mais chegavam a rede com menor idade. (Professora da disciplina Produção Vegetal, representante II do Colégio Agrícola Nilo Peçanha nas discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola. Entrevista realizada em outubro de 2016)

Eu tive a ideia de que era mesmo para dar um norte, porque as Escolas Agrícolas elas eram “Escolas Fazendas” e aí com as mudanças o que seriam dessas escolas? Como poderiam estar trabalhando? (Professor da disciplina Agricultura IV, representante I do Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges nas discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola. Entrevista realizada em agosto de 2016).

O Ensino Agrícola estava sem rumo, sem um norte. O que aconteceu? Na década de 70 foi introduzido aqui no Brasil o Sistema de Escola- Fazenda. Essa modalidade começou a funcionar em São Paulo, na época o Estado de São Paulo tinha trinta e poucas escolas agrícolas, em cada região havia uma, as vezes mais de uma. Bom, aí houve uma decadência: falta de uma metodologia adequada, por exemplo uma das causas que decretou a falência foi utilizar a mão de obra de alunos. Embora naquela época os alunos possuísem mais idade, mas isto foi fatal. A escola não tinha muitos funcionários e isso aí foi triste! Uma boa ideia foi jogada pro alto! Daí a gente ficou, inclusive nós aqui dos campus e da própria rede. Nós aqui então, que não tínhamos recursos, pois pertencíamos a UFF, ficamos em uma situação até pior, muito pior! As escolas da Rede que recebiam recursos da COAGRI tiveram mais recursos e puderam se reestruturar. Nós não, ficamos no limbo e sem rumo, essa é que é a verdade! O cenário era esse de dúvidas e incertezas. (Professor da disciplina Produção Vegetal, representante I do Colégio Agrícola Nilo Peçanha nas discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola. Entrevista realizada em outubro de 2016).

Embora, naquele contexto, as instituições federais estivessem imersas em processo de reorganização provocado principalmente pela proposta de criação dos IFETs, e as motivações apresentadas no documento introdutório dos debates indicassem para mudanças no ensino profissional agrícola tivessem respaldadas pela necessidade de promover o ensino integrado

afinado com surgimento de novas tecnologias, de novas formas de agir e produzir, é possível notar entre os professores expectativas quanto a circunstâncias peculiares que fragilizavam as bases identitárias da formação agrícola oferecida pelas escolas de todo o país

Segundo os representantes das escolas do Rio de Janeiro, ficou evidente durante o encontro com instituições da região Sudeste a preocupação quanto a extinção do modelo Escola - Fazenda, devido a situações que colocavam em questão a sua adequação ao novo contexto. Uma destas circunstâncias estava relacionada ao seu alto grau de ligação com a vertente tecnicista. Criticada desde os anos de 1980, atribui-se a esta perspectiva de educação características como: ausência de criticidade, supervalorização do treinamento de mão de obra e o reforço nos processos formativos do agir instrumental. Como consequência, a metodologia de ensino que orientava a formação agrícola passou a ser questionada, especialmente durante a Reforma da Educação Profissional na década de 1990, pela presença de práticas que evidenciavam a separação entre o conhecimento teórico e o agir instrumental, e, por sua vez, se contrapunham às mobilizações de incentivo a formação integral do ser humano.

Além disso, existiam problemas quanto a manutenção desta metodologia que perpassavam tanto a sua vinculação com o padrão de desenvolvimento rural estabelecido pela modernização agrícola geradora de danos ambientais e a saúde humana, quanto ao seu alinhamento com as finalidades profissionais e produtivas. Como detalhado no primeiro capítulo desta pesquisa, a estrutura organizacional do sistema da Escola - Fazenda estabelecia a dependência mútua entre os conteúdos aprendidos nas salas de aula e as atividades de produção agrícola desenvolvidas UEPs (Unidade de Ensino e Produção). Nestes ambientes didáticos, os conhecimentos teóricos eram aplicados transformando-se em ações programadas que tinham como finalidade o “aprender fazer fazendo.

A despeito da centralidade das UEPs para as instituições de ensino agrícola, sua continuidade fora dificultada em primeiro lugar pela extinção, ao final dos anos de 1980, da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), a qual na condição de órgão autônomo da Administração Direta proporcionou assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em Ensino Agrícola. Ao longo de treze anos de existência, “a COAGRI ampliou a estrutura física das Escolas Agrotécnicas, permitiu a aquisição de novos equipamentos, viabilizou novas contratações de docentes e expandiu significativamente o número de matrículas dessas escolas” (OLIVEIRA, 1998, p. 109).

Não obstante, o Colégio Agrícola Nilo Peçanha e o Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges não fossem ligados à COAGRI mas sim à Universidade Federal

Fluminense também vivenciaram a crise dos seus Sistemas Escola- Fazenda⁸⁸. Além da carência de recursos, as escolas de ensino profissional agrícola de todo país presenciaram logo no início dos anos de 1990 mais uma mudança que contribuiria para o desmonte do centro da dinâmica dessa metodologia de ensino.

Com estabelecimento no ano de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco legal e regulatório dos direitos humanos das crianças e adolescentes, o uso integral da mão de obra dos alunos dedicada aos projetos de produção agropecuária desenvolvidos nas UEPs passou a ser coibido ou mesmo proibido. Isto porque, embora o Estatuto garantisse ao adolescente o direito à profissionalização, a formação técnico-profissional deveria, a partir de então, respeitar à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; isto implica, conforme a determinação legal, não expor o adolescente, durante o processo formativo, ao trabalho perigoso, insalubre ou penoso. Condições essas presentes nas atividades das UEPs, pois, afim de proporcionar aos alunos condições de aprendizagem prática, permitindo-lhes a aplicação, em situação real, dos conhecimentos, os mesmos eram encarregados durante o período letivo, finais de semana e até mesmo no decorrer das férias escolares da realização de tarefas como capinar, arar, abater e castrar animais.

Finalmente, uma das normas estabelecidas pelo ECA relacionada a capacitação profissional positivou que o trabalho educativo deve ter por finalidade prevalecte o desenvolvimento pessoal e social do educando e não o aspecto produtivo. Tal normativa inviabilizou a continuidade dos projetos de produção agropecuária que auto- sustentavam as escolas e utilizavam a mão de obra dos alunos. Com isso, embora o ECA represente o alinhamento do ordenamento jurídico à ordem democrática e claramente um avanço no que diz respeito a ampliação e garantia dos direitos sociais apresentou-se como uma ameaça determinante as sobrevivências das UEPs, do modelo de ensino agrícola disseminado em todo o país e das próprias instituições, que não dispunham de recursos humanos para se adequarem à nova realidade.

Essas e foram situações que indiscutivelmente afetavam as dinâmicas das instituições de ensino profissional agrícola e conquanto não se tenha tido condições de contatar os demais representantes das instituições do Sudeste, foi possível confirmar, a partir do Relatórios Sínteses produzidos durante os encontros regionais, que as preocupações com os recursos financeiros, o modelo de ensino, e adequação às determinações do ECA estiveram presentes

⁸⁸ As escolas pesquisadas não eram administradas pela COAGRI devido serem Escolas Técnicas vinculadas à Universidade Federal Fluminense, portanto, ligadas diretamente ao MEC. Tal fato, porém, não contribuiu para que estas instituições gozassem de melhores condições financeiras, ao contrário, o atrelamento à universidade tinha como consequência a ausência de autonomia, incluindo a orçamentária e administrativa.

nos encontros de outras regiões. Exista também, como poderá ser observado nas análises posteriores, o anseio pelo reconhecimento das particularidades que permeavam a formação profissional agrícola e as expectativas de que as propostas traçadas durante o processo de discussões pudessem contribuir para a adequação das instituições às mudanças mais recentes.

Em abril de 2008 foram retomados os debates sobre o ensino agrícola com a participação dos delegados institucionais e dos componentes do GTEA⁸⁹. De acordo com o Relatório Síntese dos Seminários Regionais do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o tema central das discussões consistiu na (Re)significação do Ensino Agrícola, mote que nomeou o documento final publicado em 2009 e compôs, um ano antes, um dos eixos norteadores do trabalho da SETEC/ MEC divulgados no documento “SETEC/ MEC: Bases para uma Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica”. Neste último, a (re) significação se coloca como um processo de reestruturação apoiado pela SETEC no qual, sem abandonar a identidade originária, as escolas de formação profissional agrícola teriam sua atuação diferenciada de modo a compor o universo dos IFETs e situar-se como referência de instituições de qualidade, contribuindo, para o desenvolvimento das regiões onde se localizam (BRASIL, 2008).

O documento do MEC antevia as metamorfoses que as discussões sobre o ensino profissional agrícola sofreriam durante a realização dos seminários regionais e nacional. Se no momentos iniciais, os debates incitados pelo texto do GTEA pareciam ser endógenos, voltados predominantemente para as demandas da formação profissional agrícola, durante os seminários, as discussões passaram a refletir além da diversidade sobre como os representantes das instituições concebiam e almejavam ser a (re) significação, as características do processo reorganização política que envolveu vários itens, cujo de maior impacto fora a criação dos IFETs. Ver-se-á como os debates foram encaminhados.

O primeiro seminário regional em que as propostas de mudanças foram discutidas coletivamente aconteceu nos dias 29 e 30 de abril de 2008 na Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAF-Manaus). Importa destacar que, o evento da região Norte contou com a participação de representantes de oito instituições federais localizadas em cinco estados: Amazonas, Tocantins, Pará, Rondônia e Roraima, além destes estiveram presentes parceiros

⁸⁹ Nesta ocasião a composição do GTEA não era mais a mesma, pois o professor Mario Sérgio Costa Vieira viria ser substituído pelo professor Eli Lino de Jesus, doutor em Agronomia e professor do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais *campus* Rio Pomba. Na ocasião dos seminários, Eli Lino de Jesus já era reconhecido pelo seu envolvimento com pesquisas ligadas à Agroecologia fato que culminou no desenvolvimento de produções acadêmicas e em mais de uma dezena de palestras. Atualmente, é coordenador do curso de graduação em Agroecologia no Instituto mineiro.

governamentais da EAF Manaus, representantes de organizações não-governamentais e estudantes.

Conforme o registrado no Relatório Síntese do evento foram feitos, em um primeiro momento do encontro, questionamentos sobre como aconteceria a inserção das escolas agrotécnicas no novo contexto dos Institutos Federais, além da reiteração quanto a necessidade de que os docentes e técnicos administrativos participassem efetivamente de todo processo de transição. O registro destas inquietações demonstra as incertezas que cercavam a implementação dos IFETs.

Outra questão discutida estava relacionada aos empecilhos à universalização do ensino médio entre os jovens da região. Deste modo, a formação técnica integrada ao ensino médio mostrou ser, naquele contexto, a alternativa mais apropriada à transformação daquela realidade. Também fora ressaltada a dificuldade de locomoção vivenciadas pela população da região, circunstância que exigia o oferecimento de alimentação subsidiada e de ampliação no número de vagas nos alojamentos.

Quanto as demandas das instituições de formação profissional agrícola fora apresentada a possibilidade de criação de um Programa/Fundo de apoio e financiamento específico. Tal reivindicação pode ser compreendida como uma analogia aos objetivos da extinta COAGRI, mas também como a intenção de que a (re) significação pudesse garantir as especificidades da formação profissional agrícola, no momento em que a Rede enfrentava um processo homogeneizante com a criação dos Institutos.

No que tange especificamente à formação profissional agrícola, emergiram, durante o encontro, opiniões quanto as necessidades de estimular entre o corpo docente e técnico o acesso à editais dos Programas PRONERA e Pro-Jovem como meio de fortalecer a agricultura familiar e viabilizar sua participação nas ações de extensão⁹⁰. Apontaram ainda, ser relevante ofertar cursos de formação em Agroecologia, bem como incentivar a pesquisa e extensão as quais juntamente com os alunos poderiam contemplar as particularidades locais e contribuir com alternativas tecnológicas que, em sintonia com a sustentabilidade

⁹⁰ De acordo com o *site* do MEC, o programa Pro Jovem Campo - Saberes da Terra surgiu em 2005 com intuito oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Já o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Por meio do Pronera, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). O Programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias

ambiental, melhorassem as condições de vida das famílias, comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas ⁹¹.

O segundo Seminário ocorreu entre os dias 27 e 28 de maio de 2008. Sediado no CEFET – Urutaí /GO, o encontro do Centro-Oeste envolveu sete instituições de duas unidades da federação (Mato – Grosso e Goiás), além do Distrito Federal. Conforme o Relatório Síntese, inicialmente os representantes das instituições mencionaram a necessidade de desenvolver a interdisciplinaridade como mecanismo de construção do conhecimento, para tanto, destacaram a relevância do resgate do funcionamento das UEPs como espaço de aprendizagem, o qual envolve múltiplos saberes. Todavia, indicaram que para tal ocorrência seria crucial a superação de alguns obstáculos como: o retorno da gratificação dos docentes responsáveis pelas unidades e a adequação legal do desenvolvimento das atividades práticas que envolvem o trabalho de menores de idade no contexto do Estatuto da Criança e Adolescente.

Ainda sobre as iniciativas que envolvem a formação profissional agrícola foram acordadas algumas diretrizes, a exemplo: criar uma rádio comunitária a fim de realizar a extensão rural e cursos de treinamento; definir meios de interação entre as escolas e os movimentos sociais do campo; refletir sobre a implantação de ações afirmativas como cotas e editais de assistência estudantil; fortalecer a Cooperativa da Escola; oferecer curso em Agroecologia e, finalmente, estimular o acesso de docentes e técnicos aos editais do PRONERA e Pro- Jovem Saberes da Terra.

Embora as orientações mencionadas se caracterizassem pelo estímulo à disseminação da ciência agroecológica e pela aproximação com os movimentos sociais do campo, os participantes salientaram que os aspectos dominantes do desenvolvimento agrícola do Centro-Oeste, como a predominância de grandes propriedades monocultoras e a criação de animais em confinamento, deveriam continuar a ser considerados pelos cursos oferecidos pelas escolas agrotécnicas da região. De tal modo, projetaram que a (re) significação do ensino agrícola deveria conciliar as demandas da agricultura orgânica e familiar e as peculiaridades das propriedades marcadas pelo desenvolvimento de grandes *commodities* (Brasil, 2009).

O terceiro encontro regional aconteceu entre os dias 17 e 18 de junho no CEFET - Rio Pomba em Minas Gerais e envolveu participantes de quatorze instituições localizadas em três estados do sudeste (Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro). Tendo como referência o

⁹¹ Apesar das particularidades mostradas, um dos membros do GTEA entrevistados neste estudo se mostrou surpreso devido ao fato dos currículos dos cursos que compunham as instituições daquela região serem semelhantes ao de regiões com características bastantes distintas, como Sul e Sudeste. Esta constatação, conforme o entrevistado, consagrou para todo o GETEA necessidade de concretizar a (re) significação do ensino agrícola

Relatório do evento, foi possível também identificar argumentações favoráveis à interdisciplinaridade e ao retorno do funcionamento das UEPs. Quanto ao funcionamento dessas Unidades foram pontuadas as limitações impostas pelas determinações do ECA e ausência de recursos para sua manutenção incluindo as gratificações dos professores.

Em um segundo momento, foram formuladas estratégias ligadas à formação profissional agrícola, entre elas: criar cursos que atendam a comunidade escolar; resgatar o funcionamento de cooperativas escolares enquanto estratégia pedagógica; sistematizar a oferta de cursos de extensão com ênfase no desenvolvimento local; manter a identidade do ensino agrícola no contexto dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia incorporar os princípios agroecológicos à formação; criar formas de aproximação entre as escolas e os movimentos sociais; estimular a pesquisa nos Institutos Federais e a abertura de editais específicos para a Agroecologia. (Brasil, 2009).

Para os representantes das instituições do Sudeste o cerne da (re) significação encontrava-se, por um lado, em (re) estabelecer as bases do ensino técnico agrícola de modo a conciliar os avanços conseguidos com a tecnificação produtiva e os benefícios trazidos pelos modelos sustentáveis de produção. Por outro, em considerar as regionalidades e a diversidade socioeconômica do meio rural marcadas pela existência da agricultura familiar ou do agronegócio.

O penúltimo seminário regional reuniu na Escola Agrotécnica Federal de Vitória do Santo Antão em Pernambuco, entre os dias 17 e 18 de julho de 2008, representantes de vinte de duas situadas em nove estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte e Sergipe). Apesar de um expressivo número de instituições, os registros feitos durante o encontro nordestino foram sucintos. Ao contrário dos outros relatórios, não houve uma descrição detalhada dos objetivos que poderiam contribuir para a (re) significação do ensino agrícola, mas sim, a apresentação de diretrizes que poderiam traduzi-las. A primeira destas apregoa que o modelo de ensino agrícola deveria contribuir para a formação humana em sua totalidade, contemplando, portanto, não somente as demandas econômicas, mas também as socioculturais dos indivíduos (Brasil, 2009).

Neste sentido, os representantes das instituições do Nordeste reivindicavam a inserção na formação de reflexões ligadas ao trabalho campesino, afim de que os estudantes não aprendessem somente as tecnologias produtivas, mas analisassem as contribuições do técnico em agropecuária em diversos contextos. Para tanto, apontam como necessário, além da assimilação dos conhecimentos técnicos, a consolidação de uma formação que contribua para o desenvolvimento da visão crítica, sobretudo, quanto “a divisão social do trabalho no

capitalismo e suas consequências sobre as relações dos homens entre si e com a natureza” (Brasil, 2009, p. 72).

Enfim, o último seminário aconteceu no mês de agosto, na região Sul. Além dos representantes da Escola que sediou o evento, a Agrotécnica do Rio Sul-SC, estiveram presentes participantes de mais treze instituições distribuídas por todos os estados da região. O Relatório deste encontro inicia-se também com o registro de valorização da interdisciplinaridade como estratégia pedagógica de construção de conhecimento. Logo em seguida, enfatizou que o objetivo orientador da política de educação profissional e motivador da formação do GTEA era oportunizar a formação integral, afim de que, não ocorresse a dissociação entre os conhecimentos que compõem a educação básica e técnica. Percebe-se ainda entre os participantes a defesa dos princípios da politecnia, uma vez que julgaram ser essencial na educação profissional fortalecer os vínculos entre a ciência, a cultura e a tecnologia (Brasil, 2009).

Também como nos encontros anteriores fora ressaltada a necessidade do retorno do funcionamento das Unidades de Ensino e Produção, porém não com as mesmas características de sua criação nos anos de 1960-70. Os representantes institucionais apontavam que para garantir seu funcionamento era fundamental estabelecer parcerias público – privada. Outra diferença, diz respeito a essas se destinarem não exclusivamente à produção, mas também à pesquisa.

Além disso, foram traçados objetivos que poderiam contribuir para (re) significação do ensino agrícola, dentre estes: elaborar o Planejamento Estratégico a partir das necessidades da região; oferecer condições para a criação de tecnologias adequadas à realidade local; incluir/destacar nos currículos conteúdos que contemplem formas de economia solidária; oferecer condições de permanência e assistência estudantil; desenvolver programa de acompanhamento de egressos, incluindo pesquisas e satisfação junto aos empregadores; estabelecer marcos legais junto ao legislativo, judiciário e entidades de classe de modo a respaldar as ações didáticas que envolvem alunos menores de 16 anos; criar orçamentos específicos para pesquisa e extensão na área agrícola, além de custear as despesas do alojamento (Brasil, 2009).

O Relatório Síntese do Seminário da região Sul é finalizado com reflexões quanto a necessidade do ensino agrícola colaborar para a formação humana. Em decorrência disso, a (re) significação do ensino para os representantes das instituições sulistas visava proporcionar uma educação tecnológica para além do saber fazer, isso implica uma formação que ao

contemplar as múltiplas necessidades dos indivíduos (sociais, econômicas e culturais) possibilite a reflexão crítica do sistema capitalista.

4.5 A consolidação do documento final de (Re) significação do Ensino Agrícola

Dois meses após o último seminário regional, a Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (DEPT) da SETEC promoveu a culminância do processo de discussões. O Seminário Nacional que aconteceu em Brasília entre os dias 21 e 23 de outubro de 2008 teve entre seus participantes: autoridades ligadas ao MEC, os delegados institucionais, convidados e observadores, que conjuntamente somaram aproximadamente cento e cinquenta pessoas⁹².

A abertura oficial do evento foi marcada pelas presenças do então diretor da DEPT - SETEC a SETEC e por representantes dos órgão representativos das instituições de ensino profissional agrícola, entre estes: o presidente do Conselho dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais CONEAF, também membro do GTEA, e o representante do presidente do Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF. Neste momento do evento ocorreu além de uma palestra ministrada por dois membros do GTEA cujo tema era: “Os desafios do Ensino Agrícola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, a realização da plenária de abertura cuja finalidade foi a aprovação tanto do Regulamento quanto do Regimento⁹³, este último estabeleceu como objetivos do Seminário Nacional:

I- Definir Diretrizes para uma política nacional do ensino agrícola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; II- Discutir o papel do ensino agrícola no novo contexto agrário do país e III- Propor estratégias operacionais para o ensino agrícola quanto ao sistema de gestão e à proposta pedagógica (Brasil, 2009, p. 7).

Como se pode identificar, as finalidades estabelecidas eram amplas e se mostrou necessário estabelecer uma metodologia de trabalho para viabilizá-las. A DEPT- SETEC então decidiu pela distribuição, em um primeiro momento, do Documento de Referência organizado pela própria diretoria a partir dos diversos posicionamentos e questões norteadoras traçadas nas ocasiões dos seminários regionais⁹⁴. As propostas apresentadas no Documento de

⁹² Além dos delegados institucionais, membros do GTEA e da SETEC havia entre os convidados diretores das instituições de ensino profissional agrícola; consultores especialistas em administração de instituições de educação e de educação profissional e docentes de Universidades Rurais.

⁹³ Estes documentos estiveram previamente disponíveis no *site* do MEC.

⁹⁴ Estas questões encontram-se no Apêndice D

Referência, todavia, deixaram de ter um ordenamento regional e por escolha da Diretoria da SETEC passaram a dispor separadamente três Eixos Temáticos: I Democratização do Ensino; II Currículo e III Desenvolvimento Socioambiental e Financiamento. A estruturação das temáticas teve como consequência a composição de Grupos de Trabalho (GT) ligados a cada tema.

O segundo momento do encontro nacional foi marcado pela formação dos GT que, conforme o Regulamento do seminário, ocorreu no momento do credenciamento, mantendo-se a proporcionalidade por representação e a disponibilidade de vagas. Durante as atividades de cada Grupo foram discutidas e votadas as propostas referentes aos Eixos. As que lograram a aprovação de por pelo menos 1/3 da totalidade dos delegados foram encaminhadas para o último pleito.

Finalmente, ainda sobre a forma como as discussões foram conduzidas, é relevante dizer que após finalizadas as votações pelos Grupos de Trabalho, as propostas aprovadas foram levadas à plenária final. A mesa coordenadora da plenária ficou responsável pela leitura de cada proposta votada, para que então ocorresse a aprovação pela maioria simples dos delegados institucionais credenciados e presentes, portanto, somente estes tiveram direito ao voto. As propostas aprovadas foram apresentadas por relatórios compostos pelas deliberações de cada um dos GTs ligados aos Eixos temáticos.

O primeiro desses apresentou propostas ligadas à temática Democratização da Educação. Esta questão histórica para o país havia vinha sendo enfatizada em documentos ligados ao processo de reorientação das políticas de educação, notadamente, naqueles que tratam da proposta de criação dos IFETs. O primeiro intitulado “Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” expressa a expectativa de que o novo desenho institucional pudesse incorporar aos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil segmentos sociais que tradicionalmente foram alijados da educação profissional. O segundo denominado “Bases para uma nova Política Nacional de EPT” foi publicado no ano de 2008 pelo, na época, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica. O texto que se ocupa de anunciar as prioridades de atuação da SETEC enfatiza a necessidade de democratizar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica de nível a fim de, alcançar, especialmente, aqueles pertencentes as camadas sociais menos privilegiadas e que historicamente estiveram à margem das oportunidades educacionais.

Sem fazer menção ao processo de mudanças nas políticas de educação profissional e tecnológica, mas reiterando a necessidade de reverter a privação ao acesso de muitos à

escolarização e profissionalização, o texto elaborado pelo GT Democratização da Educação, na ocasião do Seminário Nacional, apresenta dados estatísticos nos quais se evidenciam os milhões de brasileiros analfabetos e a baixa escolaridade entre os jovens. Afirma que as escolas de ensino profissional agrícola têm enfrentado dificuldades para promoverem a educação em territórios rurais que possuem peculiaridades próprias e aponta como estratégia relevante à alteração dessa situação, a oferta da educação profissional agrícola articulada ao ensino médio, de modo que, sejam contempladas as diversidades sociais e culturais oriundas das diferenças regionais e as demandas dos arranjos produtivos locais.

Além disso, o texto destaca a importância de incentivar a educação inclusiva por meio de políticas que garantam as condições físicas, humanas e materiais a fim de oportunizar a igualdade de condições a jovens e adultos brasileiros, que historicamente foram excluídos pelo Estado dos processos de escolarização. Sobretudo, o documento enfatiza que as escolas agrotécnicas devem desenvolver suas atividades de ensino e oferecer condições de moradia em consonância com Estatuto da Criança e do Adolescente, pois, somente assim, estariam contribuindo para a preservação do direito à educação e garantindo condições igualitárias de acesso e permanência dos estudantes. Por fim, ressalta que as políticas de inclusão devem transpor o aspecto social, pois se trata do direito democrático e público da diversidade.

Em consonância com os argumentos apresentados tiveram aprovação, tanto do GT quanto da plenária final durante o Seminário Nacional, 52 propostas. Seus conteúdos foram mantidos quase que integralmente, com pouquíssimas alterações em relação ao texto apresentado pelo Documento Referência formulado pela DEPT- SETEC. Quanto as suas características foram identificadas distinções ligadas ao menos a três objetivos principais destas propostas.

O primeiro refere-se ao estabelecimento de mecanismos capazes de garantir o acesso à educação aos jovens, sobretudo, aqueles que possuem alguma necessidade educacional especial ou ligados à produção agrícola residentes ou não em comunidades isoladas e inacessíveis. Nesta perspectiva, foram deliberadas proposições com intuito de oportunizar à inclusão destas pessoas à educação básica, profissional e tecnológica, a exemplo destacam-se: criar o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE); formar parcerias com associações como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) a fim de obter suporte pedagógico para o atendimento dos estudantes com necessidades especiais; contratar profissionais qualificados para atender pessoas com deficiência e/ ou necessidades educacionais especiais; adaptar a infraestrutura física e material da escola; estabelecer cotas para os povos do campo; criar formas de priorizar o acesso de

filhos de agricultores (familiares, ligados a outras formas de produção ou aos problemas agrícolas) nos processos seletivos; alterar o modelo de processo seletivo descentralizando as inscrições e os exames; finalmente, utilizar a pedagogia da alternância, quando a comunidade desejar (Brasil, 2009).

Importa neste momento dizer que algumas destas orientações são recentes como é caso do atendimento especializado a jovens com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino regular. Outras, porém, marcaram a trajetória do ensino profissional agrícola como: a adoção da pedagogia da alternância e a prioridade de ingresso dos filhos de agricultores às escolas de ensino profissional agrícola. Vale lembrar que embora o Sistema Escola- Fazenda tenha sido hegemônico nas instituições de ensino profissional agrícola federais, o modelo da alternância encontra-se presente, no Brasil, desde o final da década de 1960. Implantado inicialmente no estado do Espírito Santo e anos depois na Bahia por meio das Escolas da Família Agrícola, a pedagogia da alternância é considerada um dos princípios da Educação do Campo e amplamente desenvolvida em assentamentos do MST.

Quanto à “reserva de vagas”, é necessário fazer um adendo. Em julho de 1968, a Lei nº 5.465 publicada em Diário Oficial, mais conhecida como a “Lei do Boi”, dispunha sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola tanto de nível superior como de nível médio. Conforme essa normativa, 50 % das vagas nas instituições de ensino agrícola mantidas pela União seriam reservadas para candidatos agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terra, que residissem com suas famílias em áreas rurais, e 30% a agricultores ou filhos destes que residissem em cidades ou vilas onde não houvesse estabelecimentos de ensino médio.

Conforme o estudo de Magalhães (2017) a origem desta determinação encontra-se na proposta do deputado federal Ultimo de Carvalho (PSD/ARENA-MG). O parlamentar, que se definia como ruralista, apresentou o projeto de Lei aprovado com base em duas alegações: a primeira relacionada à necessidade de corrigir as distorções existentes nos educandários agrícolas subordinados à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), uma vez que a própria diretoria declarava que as instituições de ensino eram procuradas por alunos destituídos de vocação agrícola, oriundos de zonas urbanas, e que buscavam obter apenas os conhecimentos de ordem geral, e as vantagens do internato. Este fato tinha por consequência o reduzido número de egressos das instituições de ensino agrícola que efetivamente contribuíam para a disseminação de tecnologias capazes de aumentar a produtividade agrícola no campo. A segunda, diz respeito à posição da classe dominante agrária sobre redistribuição de terras. Ultimo de Carvalho defendia que se a produtividade das propriedades rurais fosse elevada, a

estrutura fundiária não seria considerada um problema. Para tanto, era fundamental garantir a qualificação da força de trabalho daqueles ligados efetivamente à produção do campo: os trabalhadores rurais.

Nesse sentido, para Magalhães (2017, p.442) “a educação, na visão do parlamentar, era um instrumento da reforma agrária, cujo objeto era o homem, não o regime de posse e propriedade da terra”. Tal posicionamento se mostrou bastante conveniente ao contexto da ditadura civil- militar no qual foram neutralizados os movimentos populares pró- reforma agrária. Com a reforma agrária “vetada” e a expansão da industrialização do setor agrícola, a Lei do Boi, teve rápida aceitação, pois se colocou como mecanismo de superação do déficit de agrônomos, médicos veterinários e técnicos agrícolas fundamentais ao desenvolvimento do capitalismo no campo.

Apesar disso, a lei foi alvo de vários questionamentos jurídicos tanto por alunos que buscavam assegurar o benefício da lei, quanto por aqueles que eram preteridos por candidatos que dela faziam uso à violação. As constantes ações judiciais impetradas contra a “lei do boi” vieram a fortalecer o movimento que buscava a sua revogação. Embora não se tenha estudos comprobatórios sobre as forças sociais que exigiram tal iniciativa, para Magalhães (2015) ficou evidente que a sua extinção, em 1985, esteve relacionada ao fato da determinação legal não ter eliminado as distorções sociais no campo, mas sim favorecido uma elite rural brasileira que se beneficiava da manutenção de uma estrutura fundiária altamente concentrada.

Já o segundo objetivo principal traduzido nas propostas de Democratização da Educação se articula de modo complementar ao primeiro, pois, ao terem acesso à educação devem ser asseguradas condições adequadas para que os estudantes realizem com boa qualidade seus estudos. Tendo em vista estas garantias, foram traçadas propostas que reforçam o posicionamento da Constituição Federal e do ECA segundo o qual a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola são direitos sociais indissociáveis, entre essas salientam-se: garantir uma estrutura de suporte ao estudante, contemplando o transporte a alimentação e a residência estudantil, gratuita e de qualidade; criar e ampliar a oferta de bolsas de iniciação científica, bolsas de trabalho e de monitoria; promover a articulação entre a SETEC e outras Secretarias com o objetivo de elaborar estratégias para a elevação da qualidade do ensino fundamental, sobretudo no meio rural, proporcionando condições mais favoráveis para o acesso, a permanência e o aproveitamento do estudante no ensino agrícola de nível médio; e por fim, criar condições para que sejam garantidos apoios médicos, odontológicos psicológicos e assistência social (Brasil, 2009).

Vale ressaltar que as diretrizes mencionadas se enquadram em ações ligadas à Assistência Estudantil, que historicamente fizeram parte da trajetória do ensino profissional. O estudo de Souza (2017) sinaliza para o fato de que, nos anos iniciais da República, a própria educação profissional foi caracterizada como uma forma de assistência a ser provida ou por instituições confessionais ou pelo Estado a fim de cumprir com seus objetivos de superação da pobreza e formação trabalhador nacional. Tempos depois, algumas iniciativas de assistência foram legalizadas e ampliadas com o estabelecimento das Constituições de 1934, 1937 e 1946 que legalmente asseguraram o fornecimento de material escolar, alimentação, bolsas de estudo, assistência médica e dentária aos estudantes considerados “carentes”. Segundo Souza (2017) o tema da Assistência Estudantil se manteve presente nas demais Constituições Federais promulgadas (1967 e 1988), assim como nas duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996).

Por fim, o terceiro intento desmembrado em propostas do primeiro Eixo encontra-se vinculado à promoção de iniciativas destinadas à adequação das instituições de ensino agrícola às medidas de proteção integral que elevam à condição de “sujeitos de direitos” crianças e adolescentes. É razoável afirmar que esta é uma questão pertinente para as instituições de ensino agrícola por motivações específicas: a primeira ligada ao uso da mão de obra dos alunos durante as atividades das UEPs e a segunda vinculada à tradicional oferta de moradia estudantil (internato, atualmente chamados de residência estudantil) para alunos menores de idade.

À vistas dos condicionantes regulamentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ressalta-se a aprovação das seguintes orientações: reestruturar o sistema Escola-Fazenda com o objetivo de transformar os setores de produção em unidades de experimentação participativa; adequar os ambientes de aprendizagem (setores) às necessidades didáticas e repensar os projetos de manutenção da escola; qualificar docentes e técnicos administrativos para atender os estudantes de acordo com o ECA; regularizar as práticas agropecuárias didáticas a serem realizadas pelos estudantes, com atenção especial ao Menor Aprendiz; estabelecer definições e conceituações que caracterizem atividades didáticas e trabalho educativo construindo, com a participação do MEC, do Legislativo, do Judiciário e de entidade de classes um marco legal que respalde as ações das escolas, principalmente para menores de 16 anos; utilizar funcionários efetivos e terceirizados para a realização das atividades de manutenção da escola e dos setores de produção, através da alocação de recursos públicos no sentido de evitar a utilização de estudante como mão de obra. (Brasil, 2009).

O segundo Eixo de propostas aprovadas teve como título Currículo. Importa dizer neste momento que, assim como no eixo anterior, seus conteúdos sofreram poucas alterações, sendo acrescentadas apenas duas propostas com relação as apresentadas pelo Documento Referência da DEPT- SETEC. De tal modo, foram votadas, com a aceitação dos delegados institucionais, 56 proposições consideradas de suma importância para a materialização da (re) significação do ensino agrícola.

Conforme o texto que introduz os objetivos do Eixo, discutir os desenhos curriculares da educação profissional de nível médio se coloca como uma das mais importantes tarefas postas a todas as áreas de formação. Isto por que são estes os responsáveis por disseminarem, no interior das instituições escolares, o delineamento das políticas educacionais, notoriamente orientadas para o fortalecimento da formação integral, e as demandas da sociedade que no caso da educação profissional tem como principal referência as dinâmicas do mercado de trabalho.

Neste sentido, o currículo enquanto instrumento educativo deve oportunizar aos alunos “adquirirem as competências previstas no perfil profissional e também desenvolverem valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos, ao mesmo tempo em que os qualifique para uma atuação profissional nas diversas formas e espaços da produção agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, científico, econômico e com a preservação ambiental” (Brasil, 2009, p. 27).

É perceptível a relação entre a idealização de currículo mencionada e as motivações que alicerçaram a formação do GTEA e, conseqüentemente, o desenvolvimento de reflexões sobre mudanças no ensino profissional agrícola. As discussões iniciais elaboradas por este grupo defendiam além da superação de uma educação essencialmente técnica, a ampliação da concepção formativa como forma de possibilitar ao educando mobilidade entre diferentes contextos ocupacionais além de contemplar as “novas” configurações do rural marcadas pela diversidade social-produtiva e pela preocupação com a sustentabilidade ambiental.

Todavia, durante as discussões regionais e nacional, as estratégias estabelecidas para que tais anseios fossem alcançados não se restringiram ao incentivo às mudanças na organização curricular dos cursos de nível médio de formação profissional agrícola. Estendendo as orientações criadas no âmbito do GTEA, as propostas aprovadas do segundo Eixo buscaram também alterar outros dois mecanismos ligados aos processos de ensino e aprendizagem: as Práticas Pedagógicas e os Setores Didáticos.

Consoante os pleitos apresentados foram destacadas, primeiramente, algumas diretrizes quanto às alterações na organização curricular, a saber: estabelecer um currículo da

formação profissional agrícola de nível médio que tenha uma base generalista construída com componentes curriculares adotados em todo o país e uma parte específica para atender as necessidades e características locais e regionais; construir os currículos atendendo às competências profissionais relacionadas nas áreas temáticas e seguindo a legislação que regulamenta a profissão; reformular as matrizes curriculares de acordo com a demanda do mundo do trabalho; organizar o currículo e o calendário escolar utilizando inclusive a pedagogia da alternância para atender a demanda de públicos específicos; incluir nos currículos e programas tecnologias apropriadas para a agricultura familiar que contemplem o associativismo, cooperativismo, sindicalismo e formas de economia solidária; reestruturar o currículo de forma não compartimentalizada, adotando um planejamento participativo como forma de operacionalização e a interdisciplinaridade como dimensão pedagógica unificadora; promover a inclusão de componentes curriculares contextualizados e de estratégias pedagógicas que desenvolvam iniciativas compatíveis com o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais; contemplar nos currículos conhecimentos científicos, técnicos e práticos atualizados, fundamentais nas grandes áreas de formação técnica, humanística, cultural, de forma que o estudante possa compreender e interferir criticamente na realidade dos sistemas agrícolas do país; reorganizar os currículos na perspectiva do técnico poder atuar mais competentemente também nos arranjos produtivos da agricultura familiar e nos movimentos sociais (Brasil, 2009).

No que tange as práticas pedagógicas, pode-se afirmar que ocuparam o maior número de propostas. Os motivos para tal ocorrência podem ser justificados, em parte, por questões imprescindíveis postas à formação profissional agrícola, assim mostravam-se necessárias: criar alternativas à metodologia da Escola-Fazenda que por situações já clarificadas demonstrava sinais de esgotamento; fortalecer o vínculo orgânico entre os conhecimentos propedêuticos e os conteúdos técnicos, de modo que, esta relação deixe de ser abstrata, e, finalmente, garantir que os processos formativos sejam permeados por situações reais, possibilitando não somente o atendimento/ desenvolvimento das demandas locais, como o entendimento da diversidade agrária brasileira formada pela existência da agricultura convencional, familiar e pelos movimentos sociais do campo.

Neste sentido, foram sugeridas como diretrizes: construir modelos pedagógicos apropriados à realidade local, valorizando as demandas e a diversidade cultural e ideológica; desenvolver projetos pedagógicos que garantam a efetiva relação entre teoria e prática; adotar estratégias de ensino que utilizem a metodologia de projetos e a pesquisa aplicada; promover discussão participativa e contínua com movimentos sociais por meio da criação de programas

de inserção dos agricultores familiares ; valorizar atividades que possam tornar viável a sustentabilidade das propriedades locais, incorporando o uso da matéria-prima da região, contextualizando os conteúdos para as diferentes realidades da agricultura familiar; trabalhar a agricultura familiar de acordo com as características e especificidades regionais, resgatando conhecimentos tradicionais com melhoramentos técnicos; desenvolver pesquisas aplicadas que gerem tecnologias econômicas, energéticas e ambientalmente viáveis para a pequena propriedade; articular as tecnologias de ponta e as tecnologias tradicionais, visando ao pleno desenvolvimento sustentável das comunidades; adotar práticas pedagógicas que valorizem as atividades de autoaprendizagem; empregar práticas educativas contextualizadas e diversificadas; utilizar preferencialmente a proposta de metodologia de ensino baseada na politecnia; utilizar as práticas, a pesquisa e a extensão como princípios educativos ; desenvolver atividades de ensino que envolva os sujeitos da comunidade acadêmica em projetos sociais, ambientais e econômicos locais e regionais (Brasil, 2009).

Apesar de um número menor de propostas, as alterações relacionadas aos Setores Didático demonstravam uma das mais importantes demandas apresentadas pelos delegados institucionais: manter o funcionamento das UEPs de forma adequada aos novos contextos. Nesta perspectiva, foram cogitadas as seguintes recomendações: utilizar os setores didáticos como unidades de ensino e aprendizagem dos alunos, fazendo com que esses contemplem a diversidade tanto no aspecto relacionado com a produção quanto com a de tecnologias existentes na agropecuária; implantar e/ou reorganizar a infraestrutura e o funcionamento da Escola-Fazenda, contemplando o ensino e a produção a partir das estratégias que busquem um planejamento participativo e mecanismos de gerenciamento dos setores didáticos com o auxílio dos técnicos agrícolas da instituição; estabelecer parcerias e convênios com outras instituições, empresas e organizações públicas e privadas como forma de viabilizar os setores didáticos e desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão rural (Brasil, 2009).

O último conjunto de propostas que compôs o terceiro Eixo apresentou além do menor número, uma particularidade em relação aos outros. Apesar das combinações, acréscimos e mudanças no texto que pouco impactaram o conteúdo das propostas, uma alteração se fez notável. Enquanto no Documento Referência distribuído no início da discussão nacional o título do eixo apresentava-se como: Desenvolvimento Socioambiental e Financiamento, na consolidação do documento final passou a ser denominado: Desenvolvimento Local e Financiamento. Aparentemente essa substituição pode demonstrar uma mera adequação, mas seu significado não é pouco representativo.

Atuar no sentido da promoção do desenvolvimento regional e local se constituiu tanto como pilar do Plano de Desenvolvimento da Educação, quanto como vocação institucional dos IFETs. Embora não tenha sido declarado o afinamento com estas referências, as propostas do último Eixo trazem, semelhante ao documento “orientador”: *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes*, o despertar para a função precípua das instituições de educação profissional e tecnológica: intervir na realidade afim de promover o desenvolvimento local e regional.

No caso das escolas de ensino agrícola esta interferência deveria se dar:

Nos arranjos produtivos e culturais locais, territoriais e regionais, que buscam impulsionar o crescimento econômico com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, não prescindindo da sustentabilidade sócio-ambiental. Ao mesmo tempo, devem priorizar o segmento da Agricultura Familiar e, como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, a Agroecologia (Brasil, 2009, p. 35-36).

Nesse sentido, as instituições se colocariam como peças cruciais no processo de mobilização a favor do desenvolvimento, social, econômico e ambiental das localidades onde estão inseridas. Porém, a transformação das instituições em agentes de desenvolvimento estaria condicionada conforme o documento de (re) significação do ensino agrícola à três propósitos: gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade; articular conduta das instituições de ensino ao desenvolvimento social, produtivo e ambiental onde está instalada e criar instrumentos de monitoramento e espaços que sirvam de observatório, identificando os aspectos socioeconômicos do *lócus*. Com intuito de contribuir para o alcance dessas finalidades foram estabelecidas 35 propostas.

Para o atendimento do primeiro objetivo foram estabelecidas as seguintes diretrizes: realizar diagnósticos participativos visando identificar as necessidades e potencialidades locais e territoriais, bem como entender as dinâmicas locais; integrar os diagnósticos ao processo de ensino aprendizagem, atualizando a formação profissional para que ela venha a contemplar as necessidades locais; desenvolver atividades, ações e ofertar cursos, fora ou na instituição que promovam a inclusão social e uma maior articulação com as comunidades locais em seu processo de desenvolvimento, visando atender as suas necessidades socioeconômicas e culturais; avaliar permanentemente o processo de desenvolvimento local e regional, através do monitoramento e da avaliação participativa, visando instrumentalizar os processos de ensino, pesquisa e extensão; informar e difundir, através dos meios de

comunicação, cursos de qualificação, feiras tecnológicas, semanas e seminários, dias de campo, exposições, projetos de pesquisa e extensão de forma a promover a integração da escola com a comunidade (Brasil, 2009).

Quanto à inserção das escolas de ensino profissional agrícola no desenvolvimento local mostram-se indispensáveis: gerar e difundir tecnologias voltadas para as necessidades locais e regionais baseadas nos diagnósticos participativos e na pesquisa realizada pela instituição; responder às demandas dos agricultores da comunidade local, através de projetos de extensão, buscando atender às vocações, às aptidões e aos arranjos produtivos e culturais locais e territoriais, com expressiva participação dos estudantes; criar cursos específicos na área de Agroecologia (Técnico; Tecnológico; Licenciatura, Bacharelado e de pós-graduação) e promover parcerias entre MEC (SETEC-SESU) e conselhos profissionais visando aos processos de reconhecimento, para o exercício profissional e atuar junto aos diversos órgãos governamentais (federais, estaduais e municipais), no sentido de que incluam em seus editais de concursos públicos a área da Agroecologia, atendendo assim as demandas da sociedade; estabelecer o financiamento de projetos de extensão rural e de comunicação rural, estágio de vivência, residência agrária, estágio em geral em propriedades da região, visando o envolvimento dos futuros profissionais com o mundo do trabalho, além de contribuir com o desenvolvimento regional (Brasil, 2009).

Finalmente, no que tange ao terceiro propósito, importa dizer que os instrumentos de monitoramento cogitados são quase que exclusivamente direcionados ao acompanhamento dos egressos. Presume-se que estas informações poderiam contribuir não só para a adequação dos cursos ao mercado de trabalho como para a identificação do perfil profissional demandado pelas localidades e regiões nas quais as instituições se inserem. Assim, mostraram-se importantes: realizar encontros ou seminários de egressos com discentes, docentes e técnicos administrativos, assim como realizar a semana do técnico, incentivando a participação de todos os segmentos; tornar a escola um instrumento de incentivo de conhecimento, atualização e acesso dos egressos às políticas públicas relacionadas ao ensino profissionalizante e ou a sua formação, oferecendo cursos de aperfeiçoamento, especialização e outros; utilizar as informações sobre egresso para a reflexão constante do Projeto Político Pedagógico do curso e currículo ofertado pela escola; criar na página da escola um *link* para os egressos para que estes possam fazer atualizações, informar e receber informações sobre eventos, capacitações, currículos, oportunidades de trabalho, entre outras, estimulando a sua cooperação com a instituição (Brasil, 2009).

As propostas do terceiro Eixo finalizaram o documento (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que congregou 145 propostas.

4.6 O saldo das discussões

Em um primeiro momento de discussões proporcionadas pelos seminários regionais é possível identificar o sobrepujar das questões relacionadas à ampliação da concepção formativa e as manifestações de defesa da formação integrada proferidas no documento inicial elaborado pelo GTEA. Também nesta etapa, os registros dos Relatórios Sínteses de cada encontro permitiram a percepção de posicionamentos diversos quanto as formas de entendimento e os anseios que envolviam as possibilidades de mudanças. Tal heterogeneidade pôde ser compreendida, com exceção da região nordeste, pelo traçado minucioso dos vários objetivos que caso alcançados poderiam conferir ao ensino profissional agrícola significados consideravelmente distintos.

Nesse sentido, parece razoável afirmar que as feitura desses escopos foram motivadas não apenas pelas circunstâncias das reuniões regionais caracterizadas por momentos de definições coletivas, que permitiram manifestações de posicionamentos provenientes das particularidades institucionais, das experiências pessoais, profissionais e afinidades ideológicas dos delegados institucionais, mas também por alterações sociais, produtivas e ambientais ocorridas nas dinâmicas rurais que requeriam dos cursos de ensino profissional agrícola o rompimento com o único e hegemônico modelo de formação constituído durante os anos de 1960 e consagrado na década de 1970.

Conforme esta perspectiva, fora reconhecido como fundamental o estabelecimento de novas conformações do ensino profissional agrícola que seriam viabilizadas por estratégias que considerassem os desenvolvimentos local e regional, além da diversidade presente no meio rural, antes negligenciada pelas instituições escolares. São estabelecidas como novas atitudes: criar vínculos entre as formações e as demandas dos povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados ou, integrantes dos movimentos sociais do campo); considerar a relevância da agricultura familiar enquanto segmento social e produtivo e, finalmente, integrar aos processos formativos conhecimentos relacionados as demandas locais, ao equilíbrio ambiental, social e econômico propostos pela Agroecologia.

Como detalhado no segundo capítulo deste trabalho, a contemplação destes pleitos se justificavam pela existência de acontecimentos que convergiram para um processo de

ampliação das interpretações sobre o desenvolvimento rural brasileiro inspiradas tanto pela complexidade política manifestada nas formas de organização da sociedade civil, (movimentos sociais, associações de produtores, ONGs, sindicalismo rural e a elevação da agricultura familiar enquanto categoria política, agregando: sem-terras, assalariados e aposentados), quanto pela busca de processos produtivos que garantissem a sustentabilidade dos espaços rurais. Forçava-se, portanto, (re)avaliações e novas formas de interpretações sobre a concepção de desenvolvimento das quais o ensino profissional agrícola não poderiam se esquivar.

Paralelo aos apontamentos feitos, quanto as propostas de mudanças que perseguiram a consolidação de uma formação profissional crítica e socialmente contextualizada, foi possível perceber nos Relatórios Sínteses de pelo menos em quatro eventos regionais, inquietações quanto a manutenção da identidade do ensino profissional disseminada pelo sistema Escola-Fazenda correlatas às expectativas dos representantes das instituições do estado do Rio de Janeiro. Os registros dos encontros mostraram-se ser consensual as reivindicações entre os delegados das regiões Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul quanto às necessidades de adequação legal e pedagógica, além da garantia de recursos financeiros destinados ao funcionamento das Cooperativas da Escola e notadamente das UEPs.

Importa dizer que o posicionamento favorável à conservação das bases dessa metodologia de ensino e à superação das dificuldades enfrentadas (limitação de mão de obra dos alunos e ausência de recursos financeiros) em um cenário de críticas ao ensino tecnicista se deve, como afirma Siqueira (1987), a conotação positiva que a premissa pedagógica do “aprender a fazer e fazer para aprender”, lema do Sistema Escola-Fazenda, havia conquistado enquanto elemento indispensável ao processo de ensino e aprendizagem. Durante os anos de 1960-70, a metodologia da Escola - Fazenda se mostrou adequada a ideia de que o ensino profissional agrícola deveria assumir a função econômica de formar mão de obra com conhecimentos específicos e habilidades demandadas pelo mundo do trabalho.

É compreensível a defesa da maioria dos representantes institucionais pela manutenção pelo modelo pedagógico da Escola - Fazenda uma vez que este foi escolhido pela política educacional como prática educativa oficial e fundamental capaz de oportunizar a qualificação de técnicos agrícolas para alavancar a produtividade e disseminar os princípios modernizadores do capitalismo nos espaços rurais do país. Conforme Oliveira (1998), afastar-se deste paradigma significaria romper com uma tradição formativa e com a supremacia da competência técnica que continuava a influenciar, sobremaneira, o processo formativo organizado por meio das estruturas físicas das escolas e dos currículos dos cursos técnicos de

nível médio. Ademais, segundo a autora, seria deixar de reproduzir os conhecimentos adquiridos por meio do modelo de ensino no qual grande parte do corpo docente das instituições de ensino agrícola foram graduados.

O manifesto desejo de manutenção, com as devidas e adequações, das bases do sistema Escola- Fazenda, porém, não inviabilizou, durante os seminários regionais, a reflexão dos apontamentos feitos pelo texto inicial elaborado pelo GTEA, notadamente, quanto à necessidade de ampliação da concepção formativa. Nem tão pouco impediu o reforço às adequações das instituições de ensino agrícola às diversidades sociais, econômicas de cada região, além do atendimento tanto das demandas que alcançaram reconhecimento no entendimento sobre as dinâmicas do desenvolvimento dos espaços rurais brasileiros quanto nas políticas de educação profissional.

Havia claramente indícios de que a (re) significação desejada pelas instituições, quase que de modo unânime, seria formada por iniciativas capazes de instituir pontos de interseções entre o velho e um novo paradigma de formação. Mas, além disso, as discussões, até aquele momento, prenunciavam os anseios de ponderação quanto às especificidades locais. Isso de certa maneira exigiria que as mudanças fossem plurais levando então à (re) significações as quais o encontro nacional parecia vir consagrar.

De fato, a criação de espaços coletivos de discussão e a aprovação, em plenária final, de grande parte das propostas, elaboradas pelo GTEA e emergidas nos encontros regionais, fizeram com que os participantes do processo, entrevistados durante este estudo, tivessem a percepção de estarem vivenciando um importante momento para o ensino agrícola, pois estivera em evidências as expectativas daqueles que experimentavam a realidade das escolas de formação profissional agrícola de todo o país. As falas a seguir expressam estas impressões:

A intenção de realização das discussões nos encontros foi uma coisa fantástica, porque realmente partiu das bases teve grupos de trabalhos que elaboram o documento final que serviu como marco do ensino agrícola! (Professora da disciplina Produção Vegetal, representante II do Colégio Agrícola Nilo Peçanha nas discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola. Entrevista realizada em outubro de 2016).

Fomos para Brasília onde nos reunimos todos os documentos produzidos de acordo com as regiões, foi uma movimentação enorme das escolas agrícolas! (Professor da disciplina Agricultura IV, representante I do Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges nas discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola. Entrevista realizada em agosto de 2016).

Eu digo pra você eu vou dormir tranquilo pro resto da vida por uma razão: talvez não se tenha feito isso nunca! A possibilidade de fazer uma discussão envolvendo todos, não faltou nenhum e inclusive essa metodologia proposta, pelos menos mais de 50% 60% das escolas agrícolas levaram algumas propostas que já tinham sido discutidas dentro. Outros não levaram, mas levaram algumas ideias que, lá, ajudaram (Entrevista com um dos membros do GTEA realizada em fevereiro de 2017).

A despeito das declarações, o que pôde ser observado na culminância final retrata, por sua vez, a suplantação dos anseios de mudanças traçados pelos representantes das instituições de ensino agrícola. Tal apontamento foi permitido devido à consolidação, no documento final, de um número significativo de propostas ou ausentes no texto inicial criado pelo GTEA e nos Relatórios Sínteses, ou não vinculadas às peculiaridades do ensino profissional agrícola, e, portanto, ligadas a educação profissional como um todo. Se houvesse a necessidade de converter esta constatação em termos numéricos, poder-se-ia afirmar que essas representam mais de 68% das diretrizes que compõem o documento final. Mas o que isso poderia significar? Quais teriam sido as influências capazes de ampliar e alterar substancialmente as finalidades da (re) significação?

A análise das propostas prevaletentes no documento final indica como resposta o desejo, da SETEC, de adequação das instituições de ensino profissional agrícola ao processo de reorientação das políticas de educação profissional, em especial, a transformação dessas instituições aos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFETs). Uma evidência deste anseio reside na proposição de Grupos de Trabalho a partir de Eixos Temáticos. A opção por uma nova forma de harmonizar as propostas não se mostrou isenta, pois não somente deram um contorno homogêneo as demandas regionais, como visavam aglutinar iniciativas definidoras do processo de reorganização da educação profissional e tecnológica. Assim, a Democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica; o estabelecimento de um novo desenho Curricular e a relação das instituições de ensino profissional com Desenvolvimento Local não são imperativos exclusivos da (re) significação do ensino profissional agrícola, mas sim, finalidades indispensáveis a consolidação de um novo modelo institucional, como aponta os documentos da SETEC.

Como consequência do estudo desses registros produzidos pela Secretaria, fora identificado o Diretor de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, que embora não tenha acompanhado todo percurso de discussões, esteve presente durante o Seminário Nacional de (Re) significação do Ensino Agrícola. Durante o processo de construção desta pesquisa teve-se a oportunidade de registrar suas considerações sobre a participação no evento e quanto as intencionalidades das discussões:

Esse não é um movimento isolado em se tratando da educação profissional ou isolado da SETEC ou do MEC, ele faz parte de uma política ampla, com vários itens. É uma política que você pode localizar a partir dela o próprio movimento de expansão, da criação de novas unidades. Então assim, esse movimento que acaba alcançando o ensino agrícola ele se dá dentro de um conjunto bastante expressivo, bastante significativo e diria bastante transformador da educação profissional, insisto: a transformação das escolas em Institutos e a criação de novas unidades. Um vetor bastante positivo em se tratando das políticas da educação profissional que é valorizar a educação profissional e criar um movimento na direção da interiorização dessas instituições. Mas dentro desse movimento, você também tem algo que é muito importante: que é um movimento do ponto de vista da concepção de mudanças que alcançariam, na verdade, o modo de se fazer e se desenvolver educação profissional. Bom, também é um viés que não é exclusivo do ensino agrícola, a rigor está posto para a rede e para a educação profissional como um todo e o que talvez possa melhor simbolizar do ponto de vista mais objetivo é a própria retomada da oferta do ensino médio integrado(...)Então, dentro deste ambiente, deste cenário de mudanças importantes que o ensino agrícola é alcançado e essas são as motivações mais gerais e a motivação específica eu diria que são as inquietações em relação a uma forma de fazer a educação agrícola que não incorpora as transformações que se dão no setor, e eu diria um sentimento de uma valorização se não absoluta, mas certamente hegemônica da ideia de educação muito pautada pelo conceito do agronegócio, uma educação que desprestigiava a questão do local, da interiorização, da agricultura familiar e da própria luta pela terra.. (...) Sem dúvida nenhuma, a minha perspectiva é de que a transformação e efetivação de políticas como a re significação, aliada e sintonizada com a construção de uma nova institucionalidade têm muito mais chance de se efetivar. (Entrevista realizada com o Diretor da DEPT em maio de 2016).

Ainda que enfatizadas as circunstâncias específicas que motivaram as mudanças no ensino profissional agrícola, a fala do representante da SETEC confirma o alinhamento entre as propostas de (re) significação e o intento de fortalecimento e disseminação de um novo formato institucional. Além disso, condiciona a viabilidade das mudanças à consolidação dos IFETs. Incitado pelo que documento final deixara transparecer e pelo depoimento supracitado, sentiu-se a necessidade de compreender se os delegados institucionais do estado Rio de Janeiro haviam identificado essas intencionalidades. Com este objetivo, os entrevistados foram questionados quanto à possibilidade da (re) significação do ensino agrícola representar um reforço à identidade das escolas Agrotécnicas ou a tentativa de construção de um novo modelo institucional. Em resposta à indagação, três dos quatro professores conseguiram opinar:

Se as propostas fossem integralmente executadas teriam contribuído para os dois, mas, pelo que vejo do campus hoje está mais para uma nova institucionalidade (Professor da disciplina Agricultura IV, representante I do Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges nas discussões sobre a (re) significação ensino agrícola. Entrevista realizada em agosto de 2016).

Acredito a construção dos Institutos, até mesmo por ter toda essa capilaridade institucional, um olhar diferenciado de educação de educação profissional e isso que eu penso: observar todas aquelas demandas e tudo que foi colocado durante a construção do documento, serviu de embasamento para construção dos Institutos. A questão do desenvolvimento local, o tripé pesquisa e ensino e extensão, eu consigo enxergar uma série de políticas públicas e ações que foram debatidas naquele momento, que não existiam e passaram a existir com os Institutos. (Professora da disciplina Produção Vegetal, representante II do Colégio Agrícola Nilo Peçanha nas discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola. Entrevista realizada em outubro de 2016).

Acho que não só reforçar mas principalmente criar uma nova institucionalidade. Por que eu disse primeiramente que nós estávamos sem norte e segundo por que os tempos mudam. A escola de dez e vinte anos atrás não pode permanecer da mesma forma, então a preocupação do pessoal era principalmente em se adequar a realidade temporal e por consequência dos Institutos Federais (Professor da disciplina Produção Vegetal, representante I do Colégio Agrícola Nilo Peçanha nas discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola. Entrevista realizada em outubro de 2016).

Sem subordinar as discussões sobre a (re) significação aos interesses de materialização dos Institutos Federais, os docentes reconheceram que nessas já estavam presentes as características que compõem as novas instituições. Assim, é provável que as iniciativas de mudanças empreendidas pelas instituições federais, a partir disso, tenham buscado incorporar à profissionalização agrícola os novos desafios impostos à educação profissional e ao desenvolvimento rural. Ao mesmo tempo, a ampliação e consequentemente complexidade adquiridas pelas propostas de mudanças deixavam claras que a (re) significação não se limitaria às essas inciativas, mas, sobretudo, pretendia conformar as instituições de ensino profissional agrícola a um novo modelo de educação profissional e tecnológica.

5. A (RE) SIGNIFICAÇÃO QUE SE FEZ

Não são raras as publicações que se ocupam não apenas do processo de implantação, mas da organização e mudanças acarretadas por uma das criações mais significativas no que tange a educação pública atual: os Institutos Federais. Um dos exemplos mais recentes entre essas produções resultou da pesquisa “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003-2010)” divulgada em 2018. Com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) o estudo coordenado pelo professor Gaudêncio Frigotto e desenvolvido por pesquisadores e estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2010-2014, congregou uma dezena de trabalhos cujas temáticas se relacionam à nova institucionalidade ou, como preferem seus autores, à (re)institucionalização da educação profissional e tecnológica federal.

Além dos estudos acadêmicos, não se pode ignorar o conjunto de textos produzidos no âmbito do MEC pelos dirigentes da SETEC⁹⁵. Na ocasião, as publicações tinham como intuito principal justificar a criação e, por consequência, a expansão do modelo dos IFETs. Entre os argumentos amplamente utilizados estavam: a necessidade de rompimento com um modelo de educação profissional instrumentalizador ligado às políticas privatistas neoliberais; a primordialidade em promover, por meio das instituições de ensino profissional, o desenvolvimento econômico e social nas regiões e municípios do país e, finalmente, o reconhecimento da importância conferida à educação profissional e tecnológica cuja garantia de oferta residiria no financiamento público. Conforme as publicações do MEC, somente uma instituição inovadora poderia dar estrutura e forma ao desenvolvimento de um modelo de

⁹⁵ Entre as publicações destacam-se: 1) Novas perspectivas para a Rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2) O novo momento da educação profissional brasileira. 3) Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. 4) SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008). Nem todos os textos são datados, mas estão disponíveis no portal.mec.gov.br.

formação profissional que possui como cerne a construção de uma nação soberana e democrática.

Embora Frigotto (2018) questione veementemente a capacidade da redefinição identitária, realizada pela materialização dos Institutos Federais, eliminar, por completo, os laços com as políticas anteriores, especialmente aquelas pautadas nas orientações dos organismos financeiros internacionais e exigências do mercado, reconhece no cenário educacional a centralidade adquirida pela Educação Profissional e Tecnologia após a criação dos IFETs e os pontos positivos que sua expansão teria proporcionado. Assim, destacou:

(...) a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, a geração de centenas de empregos qualificados e as mudanças a interiorização promove em todos os seus níveis, econômico, cultural e político (Frigotto, 2018, p. 148).

Entre os anos de 2005-2014 foram construídas 422 unidades que se configuram como *campi* vinculados aos IFETs. Desde 2014, ano que marcou o final da expansão, 515 municípios localizados nas 27 unidades da federação sediavam um ou mais *campi* dos IFETs. Com a incorporação das várias escolas e a criação de outras, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou a contar com maiores recursos, multiplicado em quase duas vezes no período de dez anos (2003-2013)⁹⁶. A agregação de recursos e a presença em todo território nacional fizeram com que a nova institucionalidade fosse considerada o principal modelo de educação profissional e tecnológica do país.

Cabe ainda ressaltar que a arquitetura acadêmica e administrativa dos IFETs possui semelhanças com o modelo empregado nas instituições federais de ensino superior. No entanto, cada Instituto apresenta particularidades relacionadas as regiões onde se situam, ao número de *campi* e à própria trajetória institucional. Essas circunstâncias contribuem para uma complexidade intensificada pela possibilidade de cada *campus* dos 38 Institutos espalhados pelo Brasil ofertar várias opções entre ensino médio e ensino superior, além de programas e atividades ligadas à pesquisa e à extensão.

Em consonância com o caráter constitutivo da nova institucionalidade, a criação de cursos de diferentes níveis e modalidades se tornou realidade nos *campi* do IFF e do IFRJ. Na esteira desse processo, o Colégio Agrícola Nilo Peçanha que além da formação em Agropecuária ofertava os cursos Técnico em Meio Ambiente e em Agroindústria, na modalidade do PROEJA, passou também a oferecer, em 2012, já enquanto *campus* do IFRJ, o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Nesse mesmo ano, o *campus* foi

⁹⁶ Os dados completos estão disponíveis na pesquisa de Santos (2018)

inserido em dois programas do governo: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e Programa Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Em 2016, teve início o Curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio e, no ano seguinte, o primeiro curso de nível superior em Licenciatura da Computação. Em 2018, o *campus* conquistou a aprovação do curso de pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade, uma experiência inédita para a instituição.

No *campus* Bom Jesus do Itabapoana o processo de ampliação dos cursos foi bastante similar. Além do original criado ainda na década de 1970, Técnico em Agropecuária, o antigo Colégio Agrícola Ildefonso Bastos Borges passou a ofertar, em 2007, o curso técnico de nível médio de Agroindústria. Com a transformação em *campus* do Instituto Federal, as mudanças se deram de forma mais rápida. Em 2010, foram criados os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Informática, e em Meio Ambiente. No ano de 2013, finalmente, foi aprovado o curso de graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, primeiro de nível superior do município. Além desse, o *Campus*, também passou a oferecer qualificação profissional por meio de programas: PRONATEC e Mulheres Mil.

As mudanças acarretadas pela criação dos Institutos têm ensejado, em todo país, a realização de estudos acadêmicos baseados em diferentes formas de abordagens e nas mais plurais perspectivas. Entretanto, para efeito deste trabalho, buscar-se-á analisar o modo como os *campi* Bom Jesus do Itabapoana- IFF e Pinheiral- IFRJ têm sido impactados pelo processo de reorientação das políticas de educação profissional. Por entender que esse não é um objetivo a ser vencido por uma Tese, mas por um estudo de vários anos, optou-se por compreender, os aspectos reveladores do processo de (re) significação do ensino agrícola, tendo como referência de análise as condutas que se vinculam às especificidades formação agrícola e às que buscam a consolidação da nova institucionalidade.

Assim sendo, serão abordados alguns aspectos presentes nas propostas de (re) significação organizadas nos Eixos: Democratização da Educação; Currículo e Desenvolvimento Local e Financiamento que puderam ser estudados por meio de duas perspectivas distintas, porém, complementares: a análise de documentos institucionais e realização de entrevistas.

Finalmente, vale destacar que as análises aqui apresentadas diante da amplitude e distinções entre os Institutos não devem ser tomadas como generalizações, mas sim quando aprofundadas ou complementadas por outros estudos poderão elucidar algumas tendências

quanto aos comportamentos das instituições de ensino profissional agrícola no contexto de criação dos IFETs.

5.1 Democratização da Educação

Como abordado no capítulo anterior, a enunciação das propostas vinculadas ao eixo Democratização da Educação fora precedida por uma apresentação na qual encontram-se destacados os problemas reveladores da necessidade histórica de superar as dificuldades enfrentadas por crianças e jovens brasileiros no que tange o acesso à escolarização e profissionalização.

Além disso, o documento final de (Re) significação do Ensino Agrícola define a democratização da educação como processo amplo capaz de congrega iniciativas que contemplem as condições de igualdade para o acesso de jovens e adultos nos quadros das instituições escolares, mas que, sobretudo, criem condições físicas, humanas e materiais, que objetivem a inclusão e permanência dos educandos na escola.

Em consonância com os objetivos apresentados, as proposições do primeiro eixo tratam inicialmente do incentivo à educação inclusiva por meio de políticas que garantam a universalização das oportunidades de acesso à profissionalização e permanência dos estudantes da rede federal. As propostas enfatizam ainda o estabelecimento de estratégias que possibilitem à escolarização/ profissionalização sobretudo dos jovens que possuem alguma necessidade educacional especial ou ligados à produção agrícola, residentes ou não em localidades de difícil acesso.

Com a expectativa de incluir aos processos educativos jovens com necessidades educacionais especiais fora aprovado no Seminário Nacional de (Re) significação do Ensino Agrícola a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE). Presente nos *campi* investigados por esta pesquisa, o NAPNE- IFF e o NAPNE- IFRJ, além dos demais Núcleos sediados em instituições de ensino federais, foram criados a partir do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica⁹⁷. A partir de 2007, os Núcleos implementados nas instituições federais do país visavam à inserção das pessoas com

⁹⁷ De acordo com Nunes (2012) o Programa afina-se com a posterior Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enquanto política pública que aspira à ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social dos sujeitos na educação especial.

deficiência nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de nível Médio-Técnico e Tecnológico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica.

Atualmente nos *campi* pesquisados, as atividades dos Núcleos são desenvolvidas por estruturas organizacionais distintas. Enquanto no *campus* Nilo Pinheiral/ IFRJ o NAPNE está subordinado à Coordenação Geral de Diversidade, em Bom Jesus do Itabapoana, *campus* do IFF, o NAPNE encontra-se ligado à Coordenação de Políticas Estudantis. Apesar disso, os Núcleos apresentam objetivos complementares ou correlatos. Tais propósitos puderam ser observados nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) em vigência, respectivamente, no IFF e IFRJ:

Oferecer apoio didático-pedagógico aos alunos e aos professores; oferecer apoio psicológico aos alunos, servidores e professores do IF Fluminense; integrar ações de ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais; trabalhar de forma articulada com o programa de acessibilidade e permanência; desenvolver projetos socioeducativos, por meio (a) softwares e equipamentos de informática para a acessibilidade aos meios midiáticos e de tecnologia assistiva, (b) de ambientes com acessibilidade acústica para alunos com deficiência auditiva (PDI- IFF 2010-2014, p. 134).

Promover na Instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade, promovendo a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas; Apoiar a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão dos alunos; Analisar e contribuir com as legislações e políticas públicas e institucionais; Discutir sobre a prática profissional inclusiva dos educadores e demais profissionais da educação; Elaborar programas, projetos e ações voltados para a potencialização do ser humano, que trabalhe o aluno integralmente objetivando uma vida de plena realização (PDI- IFRJ 2014-2018, p. 99).

Nos *campi* que oferecem a formação profissional agrícola, os objetivos dos Núcleos são consolidados por meio de atividades sistemáticas, no caso do *Campus* Bom Jesus são oferecidas oficinas de libras com o objetivo de difundir a linguagem de sinais entre alunos, servidores e comunidade local. Além disso, também é oferecido apoio financeiro por meio de Bolsas para a permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas. No *Campus* Pinheiral, são desenvolvidas ações semelhantes como realização de Fóruns de Educação Inclusiva e cursos de libras direcionados à comunidade escolar.

Cabe finalmente ressaltar que a disseminação dos Núcleos e a consolidação de suas atividades tornaram-se ainda mais fundamentais a partir da promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual determinou a reserva de vagas em cada instituição federal de ensino superior e ensino técnico de nível médio para pessoas com deficiência.

Ainda como proposta aprovada no seminário nacional pelo GT Democratização da Educação destaca-se o estabelecimento de cotas para os povos do campo, cuja finalidade era priorizar o acesso de filhos de agricultores (familiares, ligados a outras formas de produção ou aos problemas agrícolas) nos processos seletivos. Complementando a iniciativa anunciada, ainda estavam presentes nas propostas a utilização da pedagogia da alternância conforme as demandas da comunidade escolar.

Contudo, diferentemente da criação dos Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, o estabelecimento da reserva de vagas para filhos de agricultores e a implementação pedagogia da alternância não são recentes em instituições dedicadas à educação agrícola. Como já mencionado, essas foram iniciativas que em circunstâncias específicas e distintas compuseram a trajetória histórica do ensino profissional agrícola do país.

Mais recentemente, o texto inicial elaborado pelo GTEA: *Contribuição à construção de políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal vinculada ao MEC/ SETEC* elencou a pedagogia da alternância como alternativa direcionada ao desenvolvimento regional, à manutenção dos jovens nas propriedades familiares e ao atendimento aos estudantes integrantes dos movimentos sociais. Também durante a realização do seminário regional do Centro-Oeste, embora não haja especificações sobre o público alvo, fora apontada a urgência de se refletir sobre a implantação de cotas para ingresso em cursos de ensino profissional agrícola.

Apesar dessas ponderações, não foram encontrados, nas instituições pesquisadas, indicativos de que tenham sido replicadas nos *campi* Pinheiral e Bom Jesus do Itabapoana quaisquer iniciativas neste sentido. As falas dos servidores e análises de documentos institucionais confirmam estas afirmações.

Primeiramente, questionados quanto à implementação da pedagogia da alternância, os coordenadores dos cursos técnicos em agropecuária do IFF e IFRJ alegaram respectivamente: “Nunca houve aqui”. “É mais comum nas Escolas Famílias do Espírito Santo, ou em Escolas ligadas à assentamentos”. Os depoimentos destacados sugerem que por não fazer parte da trajetória histórica destas escolas, a utilização da pedagogia da alternância fora “naturalmente” descartada pela política institucional dos *campi* localizados no Rio de Janeiro.

A ausência dos aspectos relacionados à metodologia de ensino em questão também pôde ser observada, em ambas instituições, por meio dos últimos Projetos Pedagógicos dos Cursos que tratam, entre outros aspectos, das propostas pedagógicas mobilizadas. Apesar da

constatação realizada, não se pode afirmar que esta opção tenha sido reproduzida em outras instituições da Rede Federal⁹⁸.

Em segundo lugar, pesquisando os editais disponíveis no site das instituições que regulamentaram o acesso aos cursos técnicos em agropecuária integrados entre os anos de 2017-2019 foram identificadas as modalidades de reserva de vagas dispostas nas normativas - Lei N.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei N.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e ao Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, alterado pelo Decreto N.º 9.034, de 20 de abril de 2017, e à Portaria Normativa MEC N.º 18, de 11 de outubro de 2012, alterada pela Portaria Normativa MEC N.º 9, de 5 de maio de 2017. O arcabouço jurídico mencionado embasa o detalhado Sistema de Reserva de Vagas vigente não apenas para o ingresso no curso técnico em agropecuária, como para os demais de nível médio.

De tal modo, ao concorrer a vaga para os *campi* do IFF ou do IFRJ o candidato deverá optar por concorrer pela Ampla Concorrência (AC) ou pelo Sistema de Reserva de Vagas (SRV) para Escolas Públicas. Neste último caso, os estudantes também concorrerão de modo involuntário às vagas pela AC, e terão como exigência terem cursado e concluído com êxito todas as séries do Ensino Fundamental em escola(s) pública(s) brasileira(s) das esferas federal, estadual ou municipal. Essa condição garante, ainda, a possibilidade desses estudantes pleitearem à reserva de vagas destinadas: a) candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior, per capita, a 1,5 salário-mínimo vigente à época da publicação do Edital; b) candidatos com renda familiar bruta mensal superior, per capita, a 1,5 salário-mínimo vigente à época da publicação do Edital; c) candidatos que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas; d) candidatos pessoas com deficiência. Estas cotas podem ainda ser combinadas com percentuais específicos formando grupos de cotas como mostra o quadro abaixo:

⁹⁸ Por meio de uma pesquisa pouco sistematizada identificou-se a existência de pelo menos dez *campi* dos Institutos Federais, situados em distintas regiões do país, que utilizam a pedagogia da alternância, a saber: o *Campus* Marabá e Castanhal ambos ligados ao Instituto Federal do Pará; o Instituto Federal de Roraima em *Campus* Novo Paraíso, o Instituto Baiano- *Campus* Santa Inês; o Instituto Federal do Espírito Santo- *Campus* Barra de São Francisco; Instituto Federal do Paraná - *Campus* Ivaiporã; *Campus* Abelardo Luz ligado ao Instituto Federal Catarinense; Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguarí; Instituto Federal Goiano – *Campus* Rio Verde e Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *Campus* Almenara

Tabela 1 - Grupos do Sistema de Reserva de Vagas do processo seletivo do IFF e do IFRJ ano de 2017

<i>Com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco), salário mínimo per capita</i>	
Grupo 1-A1	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $\leq 1,5$ salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 1-A2	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $\leq 1,5$ salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
Grupo 1-A3	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $\leq 1,5$ salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 1-A4	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $\leq 1,5$ salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
<i>Com renda bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco), salário mínimo per capita</i>	
Grupo 2-B1	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $> 1,5$ salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 2-B2	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $> 1,5$ salários mínimos, que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.
Grupo 2-B3	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $> 1,5$ salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que sejam pessoas com deficiência.
Grupo 2-B4	Candidatos que tenham cursado integralmente (do 1º ao 9º ano) o ensino fundamental em escolas públicas com renda familiar $> 1,5$ salários mínimos, que não se autodeclaram pretos, pardos e indígenas e que não sejam pessoas com deficiência.

Fonte: Edital nº 75/2017 processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio cursos integrados do Instituto Federal do Rio de Janeiro (2017).

Cada grupo cotista dispõe de uma porcentagem específica de reservas de vagas. Assim, são reservadas ao Grupo 1-A1 – 24,4%; ao Grupo 1-A2 - 75,6%; ao Grupo 1-A3 - 24,4% ; ao Grupo 1-A4 - 75,6% ; ao Grupo 2-B1 – 24,4%; ao Grupo 2-B2 - 75,6% ; ao Grupo 2-B3 - 24,4% e ao Grupo 2-B4 - 75,6% .

Cabe ressaltar que apesar de terem sido analisados editais recentes, publicados quando a incorporação aos Institutos Federais já havia se consolidado em ambas instituições, não foram encontrados indícios que pudessem revelar, ao menos na década anterior à criação dos IFETs, a existência prioritária no acesso aos cursos técnicos em Agropecuária de jovens residentes em áreas rurais ou ligados a produtividade agrícola. Tem-se como hipótese de impedimento para que este tipo de reserva fosse efetivada o legado negativo deixado pela “Lei do Boi” por beneficiar os filhos dos grandes proprietários rurais. Além disso, como se pôde perceber, o estabelecimento de cotas proposto no documento final da (Re) significação tem sido inviabilizado pela padronização das modalidades de reserva de vagas que se disseminou por meio da política nacional de cotas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Ainda entre as propostas concentradas no eixo Democratização da Educação estão aquelas que, de forma complementar as proposições anteriores, buscam assegurar as condições de permanência daqueles que obtiverem acesso às instituições federais de ensino. Afinal, a efetiva democratização dos espaços escolares requer, além da igualdade de acesso,

condições de permanência para que os estudantes possam realizar com boa qualidade seus estudos.

Em consonância com essas demandas, no Seminário Nacional de (Re) significação do Ensino Agrícola foram aprovadas orientações com vistas: à criação de uma estrutura de suporte ao estudante que contemplaria transporte, alimentação, residência estudantil gratuita e de qualidade, oferta de bolsas de iniciação científica, bolsas de trabalho e de monitoria. Além dessas, estava prevista a constituição de uma base de apoio médica, odontológica, psicológica e de assistência social para os estudantes.

Essas diretrizes também estiveram presentes em outros momentos da discussão, mais especificamente durante os seminários das regiões: Norte, Centro-Oeste e Sul. Nesses eventos foram requisitadas garantias de condições de permanência e medidas destinadas à ampliação das já existentes (alimentação subsidiada e oferta vagas de alojamento). Embora não destacadas nos demais seminários, há evidências de que a implementação de políticas de inclusão social destinadas à assistência aos estudantes de todas as modalidades de ensino e níveis de educação era uma exigência que não poderia mais ser adiada.

Os estudos Taufick (2014) destacam que durante os anos de 1990 e 2000 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) - órgão ligado a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - realizou várias pesquisas junto aos estudantes das instituições de ensino superior com o intuito de conhecer seus perfis e identificar suas principais necessidades. Os diagnósticos elaborados pelo FONAPRACE serviram para justificar a necessidade de constituir uma política de assistência estudantil capaz de enfrentar os desafios impostos às instituições de ensino superior no que tange ao apoio à permanência dos estudantes nesses espaços.

As pesquisas do FONAPRACE mostram um aumento significativo de estudantes das classes C, D e E nessas instituições, nas últimas décadas, motivado, sobretudo, pelas políticas de ações afirmativas e pela expansão das universidades federais. Esta realidade estaria pressionando o aumento da demanda por políticas sociais específicas, que pudessem dar garantia de continuidade nos cursos dos estudantes mais carentes (Taufick, 2014, p. 183).

Segundo o estudo supracitado, além da situação identificada pelo FONAPRACE, existiam as reivindicações apresentadas pelos representantes das instituições de ensino superior e pelos movimentos estudantis que conjuntamente teriam forçado uma resposta do governo e motivado a criação, em 2010, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Atendendo ao novo cenário e as exigências daqueles que diretamente seriam

afetados, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho, que dispõe sobre a criação do PNAES apresentou como finalidade principal “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, isso porque já faziam parte dessas instituições oferta de alimentação e moradia.

Na esteira desse processo foi estabelecido no artigo 3º do Decreto outras ações de assistência estudantil a serem desenvolvidas em dez áreas: I moradia estudantil; II alimentação; III transporte; IV atenção à saúde; V inclusão digital; VI cultura; VII esporte; VIII creche; IX apoio pedagógico; e X acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Essas iniciativas, algumas já implementadas na educação básica, passaram, então, a serem executadas no âmbito das instituições federais de ensino superior, nas quais se incluem também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, devido oferta de cursos de graduação. As pesquisas de Taufick (2014) e Souza (2017) questionaram, em um primeiro momento, se o PNAES, vinculado claramente ao ensino superior, poderia de fato alcançar ao público majoritário dos Institutos (estudantes da educação profissional de nível médio), uma vez que não havia nenhuma regulamentação específica para a assistência estudantil.

Taufick (2014, p. 185), porém, chega a conclusão de que “a relevância social da assistência estudantil e o aporte de recursos para a sua condução induzem a sua capilaridade em todas as instituições federais de ensino”. A pesquisadora identificou durante seu estudo um incremento orçamentário considerável, via Lei Orçamentária Anual, da ação intitulada “2994 - Assistência ao Educando da Educação Profissional”. O aumento de recursos, melhor observado na tabela abaixo, teve por finalidade viabilizar a implantação do PNAES nas instituições federais de ensino profissional

Tabela 2 - Lei Orçamentária Anual - Execução Orçamentária da Ação: Assistência ao Educando da Educação Profissional

LOA	Dotação Inicial	Autorizado	Empenhado	Liquidado (Subelemento)	Pago
2009	R\$ 22.712.182,00	R\$ 23.664.984,00	R\$ 21.787.432,11	R\$ 21.787.432,11	R\$ 19.594.391,18
2010	R\$ 41.694.449,00	R\$ 42.943.938,00	R\$ 38.530.840,48	R\$ 38.530.840,48	R\$ 30.497.703,11
2011	R\$ 162.051.472,00	R\$ 166.093.263,00	R\$ 135.475.654,90	R\$ 135.475.654,90	R\$ 101.224.792,41
2012	R\$ 182.380.329,00	R\$ 186.990.689,00	R\$ 156.944.870,56	R\$ 132.604.513,36	R\$ 127.201.944,23

Fonte: Taufick (2014).

As informações destacadas levam ao entendimento de que havia um interesse político claro de ampliação e fortalecimento da assistência estudantil em todas as instituições que compunham a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No cenário em que a Assistência Estudantil ganha relevo, especialmente via disponibilidade de dotações orçamentárias vantajosas, os IFETs foram estimulados a regulamentar suas ações de assistência para que pudessem ser consolidadas no quadro de políticas institucionais.

Com objetivos de reduzir às desigualdades sociais e democratizar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal, gradativamente, os Institutos foram regimentando seus Programas/Políticas de Assistência Estudantil. Segundo Souza (2017), no ano de 2017, apenas o Instituto Federal do Amapá – IFAP não tinha sua política aprovada, embora desenvolvesse ações de permanência por meio de editais com base no PNAES.

O IFRJ e o IFF tiveram regulamentados seus Programas de Assistência Estudantil respectivamente nos anos de 2011 e 2016. Nesses registros foi possível identificar interpretações comuns quanto à finalidade precípua da Assistência aos estudantes, a saber: promover ações que contribuam para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos oferecidos por essas instituições de ensino. Apesar da similitude, os objetivos específicos, a caracterização e disposições dos Programas de Assistência revelam critérios, dinâmicas e metodologia próprias, baseados tanto na autonomia institucional de cada IFET quanto nas particularidades de cada *campus*.

Nesse sentido, as execuções dos Programas de Assistência Estudantil dos Institutos localizados no estado do Rio de Janeiro estão, atualmente, subordinadas à diretorias distintas. No caso do IFRJ trata-se da Diretoria da Rede de Assistência Estudantil IFRJ e no IFF da Diretoria de Políticas Estudantis. Vale ressaltar que a Resolução N.º 39/2016 do IFF define que as ações referentes à Assistência Estudantil devem ser organizadas pela Coordenação de Apoio ao Estudante – CAE ou setor/ diretoria responsável pela Assistência Estudantil do *campus*. Já no IFRJ cada *campus* possui um Comitê Gestor Local que apresenta função idêntica ao CAE.

Quanto à disposição dos Programas e Modalidades de Bolsas, no IFRJ constituem ações da assistência quatro Programas que se subdividem em outros sub-programas ou modalidades de bolsas e auxílios. Já no IFF, após a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil, foram estabelecidos dois tipos de bolsas e três Auxílios Para melhor compreensão dessas variações se mostrou conveniente sistematizá-las nos quadros a seguir:

Quadro 2 - Caracterização da Assistência Estudantil do IFRJ

Programas	Modalidades/ Sub- Programas
1- Programa de Auxílio-Permanência (Desenvolve ações que favoreçam a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica , podendo o estudante acumular mais de uma modalidade de auxílio)	1.1-Auxílio-transporte; 1.2- Auxílio-moradia; 1.3-Auxílio-alimentação; 1.4- Auxílio didático.
2- Programas de Bolsas (Entende-se como um instrumento para a melhoria do ensino e da aprendizagem, por meio de práticas e experiências pedagógicas)	2.1-Bolsa de Atividades; 2.2- Bolsa de Monitoria; 2.3-Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica ⁹⁹ ;
3- Programas de Atendimento Especializado aos Estudantes (Pretendem desenvolver ações de acompanhamento integral aos estudantes)	2.4- Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas; 2.5- Programa de Assistência à Saúde; 2.6- Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico; 2.7- Programa de Incentivo à Formação Cultural, Esporte e Lazer; 2.8- Programa de Incentivo à Formação da Cidadania; 2.9- Programa de Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos, Intercâmbios e Atividades Culturais; 2.10- Programa de Isenção de Taxa; 2.11- Programa de Acompanhamento dos Estudantes Inseridos no Programa de Assistência Estudantil
4- Programa de Moradia e Alimentação (Ofertado nos <i>campi</i> que possuem alojamento e restaurante para os estudantes)	*****

Fonte: Manual da Assistência Estudantil IFRJ (2017) (elaboração própria)

⁹⁹ Segundo o Manual da Assistência Estudantil do IFRJ encontram-se alocadas no Programa de Bolsa de iniciação Científica e Tecnológica as seguintes modalidades de Bolsas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação; Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica – Bolsas vinculadas a projetos/programas de incentivo à aprendizagem (vinculadas a projetos/programas de incentivo à aprendizagem – projetos/programas institucionais com atividades voltadas para o ensino, a pesquisa e/ou a extensão.

Quadro 3 - Caracterização da Assistência Estudantil do IFF

1- Auxílios	2- Bolsas
1.1- Auxílio-transporte (É um subsídio financeiro repassado aos estudantes que tenham dificuldades para se deslocar no percurso residência/instituição de ensino/residência, diário ou semanal, e não tenham acesso à gratuidade do passe escola)	2.1-Bolsa Educação para Necessidades Educacionais Específicas (Objetiva viabilizar, dentre outros recursos ou materiais específicos, a aquisição de tecnologias assistivas aos estudantes do Instituto Federal Fluminense partícipes do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas)
1.2-Auxílio-moradia (Destinado aos estudantes que residem em localidades distantes do <i>campus</i> em que estão matriculados. Este auxílio difere-se da oferta de Moradia Estudantil regulamentada em <i>campi</i> específicos)	Bolsa Permanência IFF (É um subsídio financeiro mensal fornecido aos estudantes regularmente matriculados no Instituto Federal Fluminense em cursos presenciais de nível médio e superior. Tem como público prioritário os pelo sistema de cotas ou por ações afirmativas, ambos com critérios de renda), seja por meio de seleção própria ou pelo Sistema de Seleção Unificada.
Auxílio-alimentação (Compreende a concessão de refeição/alimentação na cantina do campus ou repasse em dinheiro quando o campus não possuir refeitório para garantir o serviço)	*****

Fonte: Resolução N.º 39/2016. Programa de Assistência Estudantil do IFF (2016) (elaboração própria).

O estabelecimento de ações ligadas aos Programas de Assistência de ambos Institutos instiga o desejo em traçar suas características, analisar suas diversidades e reais efeitos para a permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes. Apesar disso, seria inviável neste texto concretizar tamanha tarefa, mesmo porque, as recentes pesquisas realizadas por Taufick (2013); Souza (2017) e Felipe (2018) se incumbiram, cada em sua especificidade, de clarificar as características da assistência estudantil na educação profissional e os impactos de sua implementação nos IFETs. Merece relevo entre esses o trabalho de Felipe (2018) que teve como campo empírico o próprio IFF.

Tal delimitação fora estabelecida propositalmente para que se pudesse tratar de uma questão fundamental para efeito deste estudo: As ações assistência estudantil consolidadas nos *campi* Pinheiral – IFRJ e Bom Jesus do Itabapoana- IFF possuem relação com as especificidades das instituições de ensino agrícola? Com base nas regulamentações dos Programas de Assistência Estudantil que determinam os critérios para o acesso à modalidades

de programas, bolsas e auxílios poder- se- ia dizer um uníssono: não. No entanto, estudando os editais específicos de ingresso para a Moradia Estudantil, dos Institutos pesquisados, uma possibilidade distinta começou a se delinear.

De modo geral, o Decreto-Lei nº 7.234/2010- que dispõe sobre o PNAES- estabeleceu como público prioritário da assistência estudantil estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Todavia, a mesma normativa aponta para a incumbência de cada instituição federal de ensino definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados. Com base nesta responsabilidade, o Regulamento da Assistência Estudantil do IFRJ estabeleceu como requisitos para o direito à Assistência Estudantil: “I- estar regularmente matriculado em cursos regulares presenciais e semi-presenciais do IFRJ. II- ter frequência mensal igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total das aulas ministradas” (2011, p. 6).

Além desses critérios, poderiam ser estabelecidos outros adequados a ações de assistência específicas, como é o caso do Programa Moradia e Alimentação. Com regulamentação própria e exclusivo do *campus* Pinheiral dentro do IFRJ, esse programa tem sua oferta viabilizada pela disponibilidade de alojamento e refeitório, herdados dos anos de pleno funcionamento o Sistema Escola- Fazenda¹⁰⁰. No passado, a existência dos internatos e a garantia de alimentação para os estudantes foram consideradas condições fundamentais para o acesso de muitos jovens à escolarização e de redução à evasão escolar. Esta ideia, apesar do tempo, ainda persiste (Felipe, 2011).

Conforme os editais específicos divulgados pelo *Campus* Pinheiral entre os anos de 2016-2018, o Programa de Moradia Estudantil/ Alojamento Masculino tem por finalidade assegurar a permanência e garantir à melhoria do processo de ensino- aprendizagem dos educandos. As vagas oferecidas destinam-se à alunos regularmente matriculados do sexo masculino que comprovadamente sejam carentes de recursos financeiros (condição demonstrada pela renda *per capita* calculada a partir da Renda Bruta Familiar) e apresentem a necessidade de residir no alojamento devido a distância entre suas moradias e o *campus*.

Também segundo os editais, seriam selecionados, prioritariamente, os alunos dos cursos técnicos de nível médio que: apresentassem renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio nacional vigente; alunos menores de idade e/ou alunos com algum tipo de

¹⁰⁰ Como já mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa os internatos cujas instalações atualmente são denominadas residências/ alojamentos estudantis foram indispensáveis aos funcionamentos das Unidades de Ensino e Produção que demandavam a presença dos alunos durante os finais de semana, feriados e até mesmo férias escolares. Além disso, possibilitavam a frequência escolar de muitos jovens oriundos de localidades rurais distantes. É provável que a oferta de internato tenha atraído, para as antigas Escolas Agrotécnicas e Colégios Agrícolas jovens nem sempre interessados no ensino agrícola, mas que viam nessas estruturas uma oportunidade de concluir seus estudos.

deficiência física. A preferência por esses estudantes não guarda relação direta com o público cogitado enquanto alvo dos cursos de formação profissional agrícola (jovens residentes em localidades rurais ou ligados à atividade de agropecuária). Não obstante, a partir dos critérios classificatórios para a seleção do Programa em questão, foi possível considerar que poderiam ter prioridade os alunos do curso técnico em agropecuária, já que prioritariamente seriam selecionados aqueles que participassem de atividades acadêmicas em tempo integral no *campus* (o curso técnico em agropecuária é ofertado em horário integral) e que apresentassem dificuldades de transporte público para acesso ao *campus*. Essas regras de classificação poderiam, efetivamente, incluir estudantes residentes em comunidades rurais isoladas ou de difícil acesso.

No caso do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana – IFF, os critérios para o acesso às modalidades de bolsas e auxílios do Programa de Assistência Estudantil mostraram-se similares aos do *Campus* Pinheiral, pois os requisitos para recebimento e manutenção dos auxílios e bolsas de Assistência Estudantil estabelecidos pela Resolução N.º 39 /2016 do IFF estão também em consonância com o estabelecido pelo PNAES. Ao mesmo tempo, fazem parte dos critérios para o acesso ao Programa de Assistência Estudantil uma série de condições reservadas a este Instituto, entre estas se destacam:

I - Possuir, prioritariamente, renda bruta familiar per capita não superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo; II-Receber parecer técnico favorável do Serviço Social do Instituto Federal Fluminense, após avaliação/estudo socioeconômico realizado por assistente social habilitado; VIII- Participar de todas as atividades de acompanhamento (monitorias inclusive) definidas pela CAE ou setor equivalente, especialmente quando forem identificados problemas de saúde ou reprovações por nota. IX- Ter, no mínimo, 75% de frequência em todas as atividades referentes ao curso matriculado (IFF, 2016, p. 15).

Como previsto, as especificações não se relacionam ao público de nenhum curso em particular. De tal modo, na tentativa de encontrar algum vínculo entre as ações de assistência e as especificidades das escolas voltadas ao ensino agrícola foi tomada como opção averiguar as características de um dos serviços de assistência mais tradicionais dessa instituição: a Residência Estudantil¹⁰¹. Esta estratégia, também utilizada durante as investigações no *Campus* Pinheiral, foi de grande relevância em Bom Jesus do Itabapoana, já que permitiu a identificação de evidências mais concretas sobre essa ligação.

¹⁰¹ A oferta da de moradia estudantil no *Campus* Bom Jesus do Itabapoana também constitui experiência única dentro do IFF e remonta a períodos anteriores de plena atividade do Colégio Técnico Ildefonso Bastos Borges.

Entre os anos de 2016- 2018 os editais de ingresso para Moradia Estudantil disponibilizaram uma média de 86 vagas das quais 90% foram reservadas para os cursos técnicos de nível médio. Essas deveriam ser ocupadas por estudantes do sexo masculino, regularmente matriculados e residentes em localidades (urbanas ou rurais) onde o percurso diário compromete a assiduidade às aulas. O público-alvo do edital se mostrou semelhante ao do *Campus* Nilo Peçanha - Pinheiral IFRJ, porém, havia no *Campus* do IFF distinções quanto aos critérios de prioridade que merecem relevo:

Ser residente da Moradia Estudantil no ano de 2015 e não ter registro de ocorrência grave, de acordo com o Regimento Disciplinar Discente e Regimento Interno da Moradia Estudantil; apresentar menor renda *Per Capita Familiar*; ser oriundo de área rural e/ou cadastrado em benefícios sociais oferecidos pelo governo (ex: Bolsa Família); ter cursado a maior parte e/ou integralmente o ensino fundamental ou o ensino médio em escola pública; Residir a uma distância maior que 10 km do *campus* Bom Jesus do Itabapoana (IFF, 2016)

Tais requisitos e em especial: “ser oriundo de área rural e residir a uma distância maior que 10 km do *campus* Bom Jesus do Itabapoana” poderiam significar apenas uma maior probabilidade de inserção de estudantes ligados ao curso técnico em agropecuária se não fosse pela confirmação surgida do levantamento de dados realizado internamente pela Diretoria de Assistência Integral na Formação do Estudante, responsável pela Assistência Estudantil do *campus*. Com base nos documentos entregues pelos alunos no momento de inscrição para o processo seletivo, a Diretoria constatou que, entre os anos de 2015 e 2016, mais de 60% dos estudantes que pleiteavam uma vaga na Moradia Estudantil frequentavam o curso técnico em agropecuária.

Cabe ressaltar que no Edital N.º 43 de 1º de novembro de 2018, último divulgado pelo *Campus* Bom Jesus do Itabapoana para acesso à moradia estudantil até o fim da pesquisa, foi possível identificar, apesar da redução de vagas destinadas aos cursos técnicos de nível médio, a manutenção de todos os critérios prioritários para seleção, com exceção da menor renda *per capita* familiar. A permanência dos critérios como a origem rural e a distância entre a residência e o *campus* (neste edital aumentada para 20km) representa, por um lado, a intensão de atender aos estudantes que dependem principalmente da residência estudantil para realizarem seus os estudos. Por outro, parece indicar a preservação da função principal dos alojamentos, no passado, qual seja a oferta de residência destinada aos jovens oriundos de áreas rurais e/ ou de municípios distantes da escola.

Diante dos aspectos abordados nessa seção, foi possível perceber que as propostas finais concentradas no eixo Democratização da Educação estavam afinadas com o processo de mobilização em torno da organização nacional das ações de Assistência Estudantil com vistas à maior inclusão e à instituição de condições de permanência. Nesse sentido, as regulamentações das políticas de assistência dos Institutos pesquisados surgem com uma riqueza de conteúdo e uma diversidade de iniciativas que as fortalecem. Ao mesmo tempo, apresentam um caráter homogêneo ao tomar como prioritários estudantes de origem escolar pública e em desvantagem socioeconômica. Apenas no que tange a Moradia Estudantil fora identificada, apesar de indiretamente, uma preocupação com as demandas do público específico da formação profissional agrícola, contudo, não se pode afirmar que tal ligação tenha tido como estímulo as discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola.

5.2 Currículo

Constantemente, quando vislumbradas mudanças nas políticas educacionais, o currículo se destaca como um dos pontos indispensáveis à consolidação das alterações desejadas. Segundo Silva (2006, p. 10) essa situação acontece devido a esse ocupar “um espaço estratégico nas reformas, como um espaço em que se travam lutas decisivas por hegemonia e pelo domínio do processo de significação”. Entende-se a partir dessa análise, o currículo enquanto um dos núcleos centrais das políticas educacionais. De tal modo, era esperado que as alegações em torno da necessidade de mudanças na formação profissional agrícola estivessem relacionadas primeiramente à organização curricular.

Assim, desde a elaboração pelo GTEA do texto *Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da Rede federal vinculada ao MEC/ SETEC*, em 2007, foram apontadas como preocupantes: as inadequações dos currículos às demandas oriundas dos produtores familiares, a desarticulação entre as disciplinas da educação profissional e as de formação geral e, finalmente, o afastamento entre os conteúdos ensinados, as condições de sustentabilidade do meio ambiente e as potencialidades da produção agropecuária localizada nas regiões onde estão sediadas as instituições de ensino.

Como apontado no segundo capítulo deste estudo, essas inquietações estavam relacionadas tanto aos novos enfoques de entendimento sobre o desenvolvimento rural quanto ao questionamento da lógica estritamente produtivista na formulação de políticas direcionadas ao ensino profissional. Assim, era imperioso promover uma formação que contribuísse para a

formação integral dos indivíduos e que, ao mesmo tempo, contemplasse a diversidade social e produtiva presentes no universo rural brasileiro.

A partir dessa perspectiva, ainda no texto elaborado pelo GTEA, foi defendida a elaboração de currículos constituídos por duas partes: uma base científica única e uma parte específica a qual permitiria a criação de perfis de conclusão diferenciados alinhados às características da produção agropecuária da região ou localidade onde as instituições de ensino se situavam. Desse modo, tornar-se-ia possível a ruptura com o modelo de formação inspirado pela Revolução Verde o qual, por longos anos, foi hegemônico nas instituições de ensino.

Tais apontamentos foram mencionados também durante os encontros regionais. Nessas oportunidades houve um consenso quanto a urgência de serem consolidados modelos formativos contextualizados que contemplassem as demandas locais sejam elas sociais, ambientais ou econômicas. A fim de colaborar com essas mudanças foram sugeridas várias iniciativas, a exemplo: a publicação de editais específicos para a agroecologia, a proposição de cursos, incluindo os de extensão, e a aproximação de entre a escola, os produtores familiares e movimentos sociais.

Na etapa final de discussões sobre a (re) significação da formação profissional agrícola as propostas relacionadas aos currículos foram acrescidas, todavia, mantinham como objetivo em comum: qualificar os discentes para uma atuação profissional nas diversas formas e espaços da produção agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, científico, econômico e a preservação ambiental. Para tanto, foram cogitados: o desenvolvimento de ações que efetivassem a relação entre teoria e prática; a inclusão nos currículos e programas tecnologias apropriadas para a agricultura familiar; a reestruturação do currículo de forma não compartimentalizada; a articular as tecnologias de ponta e as tecnologias tradicionais, a presença nos currículos de conhecimentos científicos, técnicos de forma que o estudante possa compreender e interferir criticamente na realidade dos sistemas agrícolas do país.

Assim, com o propósito de verificar as mudanças realizadas na organização curricular e as possíveis relações com o processo de (re) significação do ensino agrícola foram estudados os Projetos Pedagógicos dos Cursos/ Planos de Cursos mais recentes, elaborados antes e depois das primeiras discussões sobre a (re) significação, além disso, foram também ouvidos oito professores atuantes no cursos técnicos em agropecuária, quatro de cada *campus* que ressaltaram sob suas perspectivas as mudanças consideradas mais significativas.

Conforme a Assessoria Pedagógica do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana, o curso técnico em agropecuária passou por duas mudanças recentes no seu Projeto Pedagógico, uma em 2004, quando ainda era um curso do Colégio Técnico vinculado a UFF, e outra em 2015, já na condição de *campus* do IFF. Em 2004, a criação do planejamento de curso se justificou pelas mudanças de base tecnológica que influenciavam não somente o processo de produção, mas também moldavam o perfil do trabalhador. Conforme o Projeto de Curso, o profissional na pós-modernidade precisa: “saber, pensar e fazer; adaptar-se ao trabalho em ‘times’, solucionar problemas e liderar seu grupo de trabalho; apresentar performance de quem tem iniciativa; está ‘em dia com as informações e conhecimentos’” (CTAIBB, 2004).

É notória nessas diretrizes a harmonia com a Reforma da Educação Profissional, materializada pelo Decreto nº 2.208/97, uma vez que nessas foram salientadas a aquisição de competências profissionais por meio da constante atualização dos saberes, além da valorização das iniciativas individuais e, finalmente, da mobilização de conhecimentos adaptáveis e flexíveis às situações laborais. Conforme destacado por Ramos (2002) no segundo capítulo desse trabalho, tão logo fossem estabelecidas as novas bases do ensino técnico seriam também empreendidas reformas curriculares as quais acarretariam mudanças nas prioridades dos conteúdos disciplinares, adequando-os às situações reais do mercado de trabalho, e também nas formas de organização dos currículos que, preferencialmente, deveriam ter caráter modular de modo que os alunos pudessem estabelecer seus próprios itinerários formativos convenientes às demandas ou possibilidades de inserção profissional.

Em consonância com esses ajustes, o Projeto Pedagógico do Curso traçado em 2004 apresentou um diagnóstico do mercado regional e local baseado em dados disponibilizados por várias instituições. As informações, que serão melhor abordadas no tópico seguinte desse trabalho, constituíam um panorama detalhado a partir de dados sistematizados sobre as atividades relacionadas à produção agropecuária do município de Bom Jesus do Itabapoana e da região Noroeste Fluminense. Segundo o planejamento essas informações eram fundamentais para o aperfeiçoamento da formação profissional agrícola ofertada pelo CTAIBB.

Nesse sentido, foram reproduzidas no Projeto de Curso as competências gerais do técnico em agropecuária fixadas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico no ano de 1999. Essas se coadunam com a capacidade desse profissional desempenhar tarefas e solucionar problemas inerentes ao ambiente laboral. Como exemplo tem-se:

Planejar, organizar e monitorar: a exploração e manejo do solo de acordo com suas características; as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais; os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; a produção de mudas (viveiros) e sementes. (CTAIBB, 2004)

Com intuito de promover à qualificação de profissionais que pudessem atuar forma eficiente no desenvolvimento das atividades mencionadas fora proposto no Projeto de Curso a oferta de duas modalidades de ensino: o curso técnico de nível médio desenvolvido concomitante com o Ensino Médio e o curso técnico de nível (Pós- médio) para alunos egressos do ensino médio. Cabe lembrar que a estruturação dessas modalidades estava prevista na Reforma da Educação Profissional ocorrida na década de 1990.

Para fins desse estudo, optou-se por tratar apenas do curso técnico concomitante ao ensino médio. Conforme o Decreto 2.208/97, a modalidade concomitante se desenvolve com matrículas e matrizes curriculares distintas para a formação técnica, ou seja, essas se desenvolviam de forma independente ou desarticulada. De tal modo, o Plano de Curso publicado em 2004 traz informações ligadas especificamente ao curso técnico que, desde 2002, passou a ser estruturado em módulos os quais conjuntamente compunham a habilitação em Agropecuária, totalizando uma carga horária de 1580 horas. Ao concluir as disciplinas do ensino médio nos dois primeiros semestres, o aluno cursaria nos quatro semestres seguintes os módulos dispostos no quadro a seguir:

Quadro 4: Matriz curso técnico em agropecuária – concomitante com o ensino médio-Habilitação em Agropecuária.

MÓD.	FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES	Carga Horária	CH Total	
NIVELAMENTO		BIOLOGIA	80	200	
		QUÍMICA	80		
		TEC. DE ESTUDOS E ORGANIZAÇÕES DO TRAB. INTELECTUAL	40		
MÓDULO BÁSICO	PLANEJAMENTO E PROJETOS	ESTUDO DAS VOCAÇÕES REGIONAIS	20	40	
		ELABORAÇÃO DE PROJETOS	20		
	BASES DA ENGENHARIA	CONSTRUÇÕES	60	240	
		IRRIGAÇÃO	60		
		MECANIZAÇÃO	60		
		TOPOGRAFIA	60		
	BASES DA PRODUÇÃO ANIMAL	FUNDAMENTOS DE ZOOTECNIA	20	100	
		INTRODUÇÃO AO MELHORAMENTO GENÉTICO	20		
		INTRODUÇÃO A NUTRIÇÃO ANIMAL	40		
		INTRODUÇÃO A REPRODUÇÃO ANIMAL	20		
	BASES DA PRODUÇÃO VEGETAL	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS PLANTAS	20	100	
		FERTILIDADE DO SOLO	20		
		FUNDAMENTOS DO SOLO	20		
		PROPAGAÇÃO VEGETAL	20		
		PROTEÇÃO DE PLANTAS	20		
		FORRAGICULTURA E PASTAGENS	40		320
APICULTURA		20			
AVICULTURA DE CORTE E POSTURA		40			
PRODUÇÃO ANIMAL	BOVINOCULTURA DE CORTE	20	80		
	BOVINOCULTURA DE LEITE	80			
	CUNICULTURA	20		320	
	NUTRIÇÃO ANIMAL	20			
PRODUÇÃO VEGETAL	PISCICULTURA	40	120		
	SANIDADE ANIMAL	20			
	SUINOCULTURA	40			
	CULTURAS ANUAIS	80			
PROCESSAMENTO DE PRODUTOS	CULTURAS PERENES	120	320		
	NOÇÕES DE AGRICULTURA ORGÂNICA	20		120	
	OLERICULTURA	100			
	CONSERVAÇÃO DE ALIMENTOS	20			
	MICROBIOLOGIA	20			
	PROCESSAMENTO DE PRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL	60			
GESTÃO	PROCESSAMENTO DE PRODUTOS DE ORIGEM VEGETAL	20	80		
	CONTABILIDADE AGROPECUÁRIA	20			
	ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DA EMPRESA RURAL	40			
OPTATIVA	COMERCIALIZAÇÃO DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	20	60		
	PLANTAS ORNAMENTAIS	60			
SUB-TOTAL			1580		
ESTAGIO SUPERVISIONADO			240		
TOTAL GERAL			1820		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do CTAIBB (modalidades concomitante e pós-médio) 2004.

A organização modular apresentada no quadro 4 evidencia a intensa compartimentalização dos componentes curriculares que foram segmentados em funções e subfunções. Cabe ainda ressaltar que, conforme o projeto de curso, essas últimas também se subdividiam em várias competências vinculadas à dimensão experimental, a qual é constituída por um conjunto de ações essencialmente técnicas desempenhadas durante a realização da atividade laboral.

Também se faz conveniente assinalar entre as subfunções, duas: Estudos das Vocações Regionais e Noções de Agricultura Orgânica, a primeira disposta no módulo básico e a segunda no módulo específico. Com carga horária de apenas 20 horas tinham como competências, respectivamente, analisar as tendências de mercado local e introduzir as bases e princípios da agricultura orgânica. Apesar disso, não se pode concluir que a presença dessas subfunções na organização curricular visassem, respectivamente, promover o envolvimento

da formação com o desenvolvimento da localidade ou com as questões ambientais. É provável que suas ofertas refletissem uma preocupação com o as exigências do mercado de trabalho.

Após mais dez anos desde o último planejamento, em 2015, o curso técnico em agropecuária apresentou um novo Projeto Pedagógico. Conforme esse registro, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que ao longo dos seus cem anos de história atravessou várias transformações na primeira década do século XXI enfrentara mais uma e, desta vez, de grande magnitude: a criação dos Institutos Federais. Segundo o Projeto, a nova institucionalidade teria alterado profundamente as configurações das instituições que compunham a Rede Federal. A exemplo dessas modificações foram sublinhadas, na seção de apresentação, a expansão territorial alcançada pelos IFETs; a oferta de diferentes modalidades e níveis de formação; a criação da tríade ensino- pesquisa- extensão e articulação institucional com os segmentos sociais na perspectiva do desenvolvimento local.

Nota-se que a abordagem das mudanças provocadas pelo novo modelo institucional teve como finalidade justificar a necessidade de remodelar as diretrizes, os objetivos e a organização não só do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana como também dos cursos oferecidos. Nesse sentido, o Projeto do Curso ressalta a urgência em construir um novo significado para a formação técnica em agropecuária afim de que suas características fossem articuladas com a missão dos IFETs.

É possível identificar a reprodução de tal intento em outras seções do Projeto Pedagógico. A primeira encontra-se presente na justificativa da oferta do curso, nesse tópico apesar de terem sido mantidas as descrições das principais atividades agropecuárias da região, não houve a intenção de associá-las diretamente ao perfil profissional formado pelo curso, mas sim de enfatizar as carências tecnológicas da produção regional as quais o IFF, enquanto referência de ensino, produção e divulgação de conhecimentos técnico e científico, deveria suprir.

Igualmente, destaca-se nessa seção o afinamento entre os objetivos da formação e a vocação institucional:

(...) capacitar os recursos humanos para planejar, produzir, avaliar, analisar, e aplicar conhecimentos e informações que se relacionem com a produção vegetal e animal; fornecer subsídios educacionais para que o técnico possa pensar e fazer, buscando promover o desenvolvimento das áreas de produção, observando as tendências de mercado e as legislações vigentes; oportunizar diversidade de formação que permita maior empregabilidade e concorrer para o desenvolvimento regional é também missão do Instituto (IFF, 2015, p. 14).

Tal alinhamento também foi salientado na descrição do perfil profissional do egresso.

O Instituto Federal Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana, em seus cursos, prioriza a formação de profissionais que: Sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo comprometido com o desenvolvimento regional sustentável; Tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; Atuem com base em princípios éticos de maneira sustentável; Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes; Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos (IFF, 2015, p. 19).

É possível perceber que as características apresentadas estão em sintonia com as propostas de (re) significação do ensino agrícola elencadas no eixo Currículo, no entanto, essa relação não fora mencionada. Efetivamente, as qualificações supracitadas foram tomadas como imanescentes à nova institucionalidade, sobretudo, pelo compromisso com o desenvolvimento local e regional. No entanto, para que essas se consolidassem não bastaria apenas a incorporação ao modelo dos Institutos, mas era também necessário promover alterações nos currículos, uma vez que esses são considerados instrumentos organizadores dos conhecimentos indispensáveis ao perfil profissional que se deseja formar.

Assim sendo, a seção que trata da Organização Curricular e a Metodologia de Ensino prevê para o curso técnico em agropecuária um currículo integrado, no qual haverá uma articulação entre os campos do conhecimento do ensino médio, da profissionalização e desses com a pesquisa e a extensão. A partir dessa perspectiva, o currículo idealizado em 2015 deveria promover entre os estudantes “os valores éticos, morais, culturais, sociais e políticos que qualifiquem uma atuação profissional que contribua para o desenvolvimento pessoal, social e científico” (IFF, 2015, p. 33).

Apesar da nova matriz agregar em um mesmo currículo as disciplinas propedêuticas e as disciplinas específicas, perfazendo, assim, uma carga horária unificada de 3800 horas (2400h dedicadas às disciplinas propedêuticas mais 1400h às disciplinas específicas), há indicativos que demonstram a existência de vínculos entre o Projeto de Curso vigente e o planejamento de 2004.

Um dos indícios que levaram a essa ponderação reside na atual organização curricular que, mesmo sendo tipificada como integrada, dispõe de dois Núcleos estruturantes: um denominado Núcleo Básico de Formação do Técnico, composto pelas disciplinas dos eixos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática e um segundo nomeado Núcleo Específico do Curso constituído por disciplinas características da formação técnica. Assim sendo, fora preservada, ao menos formalmente, a

segregação entre os conhecimentos da formação geral e os relacionados à formação específica.

Além disso, de acordo com o quadro 5 a seguir, é notável que embora tenha ocorrido uma menor subdivisão entre as disciplinas em relação ao currículo anterior foi mantida uma considerável fragmentação entre conhecimentos técnicos.

Quadro 5 - Matriz curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio

Disciplinas*			1º ANO		2º ANO		3º ANO	
			Nº de aulas	Nº de horas	Nº de aulas	Nº de horas	Nº de aulas	Nº de horas
NÚCLEO ESPECÍFICO DO CURSO	Produção Vegetal	Agricultura I (Solos e Proteção de Plantas)	4	160	-	-	-	-
		Agricultura II (Olericultura)			3	120	-	-
		Agricultura III (Culturas Anuais e Fisiologia Vegetal)			3	120	-	-
		Agricultura IV (Fruticultura, Silvicultura, Cafeicultura; Cultura da cana de açúcar)	-	-			4	160
	Produção Animal	Zootecnia I (Zootecnia Geral e Cunicultura)	2	80			-	-
		Zootecnia II (Piscicultura e Apicultura)	2	80			-	-
		Zootecnia III (Avicultura e Suinocultura)	-	-	3	120	-	-
		Zootecnia IV (Bovinocultura, Ovinocultura, Forragicultura e Nutrição de Ruminantes)					4	160
	Engenharia Agrícola	Infraestrutura I (Desenho, Construções Rurais e Topografia)			3	120		
		Infraestrutura II (Mecanização e Irrigação e Drenagem)					4	160
	Agroindústria	Agroindústria	-	-	-	-	2	80
	Planej. Gestão e Projetos	Gestão e Extensão Rural					2	80
	Práticas Agropecuárias	Práticas Agropecuárias			3	120	3	120

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFF campus Bom Jesus do Itabapoana (2015).

Outra evidência da ligação entre os modelos de formação encontra-se na permanência de metodologias de ensino e de procedimentos pedagógicos que congregam atividades teóricas e práticas, essas últimas são voltadas para o desenvolvimento de competências relacionadas aos contextos ocupacionais nos quais ocorrem situações problemas que exigem dos profissionais iniciativas ligadas ao saber fazer. Por anos, as atividades práticas foram desenvolvidas nas Unidades de Ensino e Produção (UEP) as quais reproduziam os setores de Produção Animal, Vegetal, Engenharia Agrícola e Agroindústria. Na década de 1990, durante

a reforma da educação profissional as atividades práticas ganharam relevo por se harmonizarem com a dimensão experimental da qualificação profissional.

Na matriz curricular de 2015 é possível constatar a criação de uma disciplina nomeada Práticas Agropecuárias oferecida somente no 3º ano. Seu estabelecimento sugere que as atividades práticas tenham sido condensadas ou ao menos intensificadas no último ano de curso. Cabe neste momento ressaltar que, conforme o Projeto de Curso atual, as UEP tiveram suas nomenclaturas alteradas para Laboratórios de Agropecuária. Conquanto continuassem a ter a mesma estrutura, estando esses ligados também aos setores da produção agropecuária, presume-se que tal modificação tenha a intenção de demonstrar o alinhamento ao novo contexto institucional de valorização da pesquisa enquanto princípio pedagógico em detrimento das atividades de produção privilegiadas no Sistema Escola- Fazenda.

Quanto as possibilidades de ligação entre a formação oferecida pelo *campus* Bom Jesus do Itabapoana e as propostas de (re) significação do ensino agrícola destinadas à qualificação de discentes capazes de atuar nas diversas formas e espaços da produção agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico local e a preservação ambiental, pode-se constatar que não há disciplinas que tratam especificamente da produção agropecuária local, ou a produção familiar, que pudessem indicar um perfil de conclusão de curso diferenciado. No entanto, fora verificado por meio dos Programas de Ensino, anexos ao Projeto Pedagógico do Curso, que nas disciplinas Agricultura II (Olericultura) e Zootecnia II (Piscicultura e Apicultura) foram traçados objetivos que se relacionam, respectivamente, ao manejo de culturas olerícolas de interesse regional e ao estímulo à produção familiar.

No que tange às questões da sustentabilidade ambiental, somente no Programa de Ensino da disciplina Agricultura II (Olericultura) há menções quanto a produção orgânica. Essa constatação não significa que a temática do meio ambiente não seja abordada em outras disciplinas ou em outras circunstâncias da formação. Todavia, também não se pôde afirmar que há ações sistemáticas nesse sentido.

Finalmente, por considerar que os Projetos Pedagógicos do Curso poderiam elucidar de modo parcial as mudanças ocorridas na formação profissional agrícola, optou-se por “dar voz” aos docentes que relataram as transformações que consideram mais significativas:

Nós atualmente temos um curso com muito conteúdo, muito teórico, sem muita prática e isso impacta na formação técnica. (Docente na Rede Federal desde 2010, ministra aulas nas disciplinas Práticas Agropecuárias e Zootecnia IV).

Tem duas mudanças mais significativas, primeiro: não éramos uma rede como somos hoje, ainda estamos aparando nossas arestas com esta

instituição que se ocupa da formação técnica, sendo comprometida com o desenvolvimento econômico local, mas que principalmente estimula nos alunos o prosseguimento dos estudos, principalmente em nível superior. Então, o aluno não está mais aprisionado a uma profissão, nem tão pouco a formação agrícola ele pode fazer inclusive qualquer coisa importante na sociedade. Segundo, vivenciamos a alteração na formação que antes voltava-se muito para a vivência prática, muito pesada! Na área de bovinos os alunos faziam desde a limpeza dos estábulos até a inseminação artificial, eles eram intensamente treinados. Hoje é muito diferente, as práticas estão cadenciadas com disciplinas teóricas da formação geral e específicas, portanto, ocupam lugares menores. Existem legislações impeditivas e uma massa crítica que aponta para uma exploração do trabalho dos estudantes. Mas, os alunos não saem mal formados por conta dessas mudanças. O problema é que eles não voltam para as suas origens, não atuam no campo! Há uma dissonância na formação, esse é o problema! (Docente na Rede Federal desde 1988, ministra aulas na disciplina Zootécnia II).

A formação do IFF hoje oportuniza mais o desenvolvimento acadêmico, os alunos participam, ainda no ensino médio, de projetos de extensão e pesquisa. A formação ficou mais dinâmica, os alunos se envolvem muito com o ENEM, com as possibilidades outras de fazer vestibular. Eu mesmo tento fazer um *link* entre o meu conteúdo e as questões de vestibular. Mas quanto a formação específica, continuamos a formar um profissional generalista, menos produtivista talvez, e com pouco envolvimento com o desenvolvimento do entorno, isso precisamos mudar, dar mais sentido essa formação e ter um comprometimento maior com a missão institucional. (Docente na Rede Federal desde 2005, ministra aulas nas disciplinas Agricultura III e Infraestrutura I).

O perfil dos alunos mudou, a instituição mudou, o contexto todo mudou. O mercado exigia um profissional prático, extensionista e por isso nós tínhamos mais aulas práticas. Atualmente isso não vigora mais! Temos legislações quanto ao trabalho do aluno, quanto os animais... os professores também mudaram, muitos não tiveram contato com os produtores rurais, desconhecem o trabalho no campo e é claro que isso dificulta a formação técnica. Por outro lado, os alunos buscam prosseguir seus estudos acho que só 20% em 100% desejam ser técnicos em agropecuária. Com a formação que oferecemos no instituto, eles saem do curso pensando: eu posso estudar mais e isso é bom! (Docente na rede federal desde 2005, ministra aulas nas disciplinas Agricultura IV e Práticas Agropecuárias).

As análises dos Projetos de Curso e falas acima permitem afirmar que houve no *campus* Bom Jesus movimentos de mudanças suscitadas em nível macro que repercutiram no curso técnico. As transformações indicam, por um lado, a transição entre o paradigma formativo tecnicista com ênfase nas exigências do mercado de trabalho e no desenvolvimento das competências técnicas, para um modelo que prioriza a compreensão mais abrangente da realidade, valorizando além dos fundamentos das diferentes técnicas, a formação humana em sua integralidade. Apesar disso, os docentes não atribuem essa passagem diretamente ao estabelecimento de uma educação integral, mas sim à implementação das características da nova institucionalidade e todas as oportunidades que ela oferece. Esse posicionamento

reproduz, assim como no projeto de curso em vigor, o redimensionamento da formação técnica em agropecuária segundo as finalidades e características dos IFETs.

De outro lado, as transformações ocorridas em função da nova instituição, sobretudo, a criação de uma estrutura multicampi, a qual proporciona uma variedade de outras formações, e o papel assumido pelo curso técnico, qual seja, de intermediador para o ingresso no ensino superior, fizeram com que alguns docentes se questionassem sobre o lugar ou sentido da formação técnica em agropecuária. Compreende-se que essa reflexão está, para além do formato institucional, relacionada a fatores específicos da formação, entre esses destacam-se: o afastamento entre o ensino agrícola oferecido no *campus* Bom Jesus e as transformações recentes ocorridas nos espaços rurais brasileiros evidenciadas tanto pelo fortalecimento da produção familiar quanto pela emergência de processos produtivos sustentáveis.

Quanto ao *campus* Pinheiral foram constatadas três mudanças nos Plano de Curso ocorridas mais recentemente. Uma em 2009, outra em 2011 e, a última em 2017. Segundo o planejamento de 2009, o curso técnico em agropecuária era oferecido em concomitância interna, ou seja, com matrículas distintas para a formação técnica e para o ensino médio, porém, cursados na mesma instituição¹⁰². Em consonância com a separação entre as duas formações, o Plano de Curso apresentava informações referentes apenas à formação profissional. Assim sendo, a organização curricular caracterizava-se pela distribuição seriada das disciplinas técnicas apresentadas no quadro a seguir.

¹⁰² Essa modalidade disseminada com a reforma da educação profissional no governo de Fernando Henrique Cardoso continuou a ser permitida pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional, mesmo após o Decreto 5.154/04 restabelecer a integração entre o ensino médio e a educação profissional.

Quadro 6 - Curso Técnico em Agropecuária Concomitante ao Ensino Médio

Disciplina	Série	CH aula teórica (horas- aula)	CH aula prática (horas- aula)	CH anual (horas)
Agrometeorologia	1ª	1	0	30
Cooperativismo	1ª	1	0	30
Estudo dos Solos I	1ª	2	0	60
Fundamentos de Zootecnia	1ª	2	0	60
Informática	1ª	1	0	30
Irrigação e Drenagem	1ª	2	0	60
Prática de Oficinas	1ª	0	1	30
Paisagismo*	1ª	1	1	60
Produção de Mudas*	1ª	1	1	60
Apicultura*	1ª	1	1	60
Cunicultura*	1ª	1	1	60
Piscicultura*	1ª	1	1	60
Estudo dos Solos II	2ª	2	0	60
Construções Rurais	2ª	2	0	60
Mecanização Agrícola	2ª	2	0	60
Pragas, Doenças e Plantas invasoras	2ª	2	0	60
Sanidade Animal	2ª	1	0	30
Microbiologia	2ª	2	0	60
Elaboração de Projetos	2ª	1	0	30
Olericultura*	2ª	1	1	60
Fruticultura*	2ª	1	1	60
Suinocultura*	2ª	1	1	60
Avicultura*	2ª	1	1	60
Agroindústria	3ª	1	1	60
Eqüinocultura*	3ª	0	1	30
Gestão e Empreendedorismo	3ª	2	0	60
Topografia	3ª	2	0	60
Nutrição Animal	3ª	1	0	30
Projetos e extensão Rural	3ª	2	0	60
Grandes Culturas*	3ª	1*	1	60
Reflorestamento*	3ª	1*	1	60
Bovinocultura de Corte*	3ª	1*	1	60
Bovinocultura de Leite*	3ª	1*	1	60
Total				1260

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária - CANP (2009)

Essas disciplinas juntamente com as aulas práticas que correspondiam a 480 horas totalizavam, ao final do curso, 1740 horas. As disciplinas teóricas eram ministradas nas salas de aulas enquanto as aulas práticas eram desenvolvidas nas dezessete UEPs do CANP¹⁰³. As unidades foram ressaltadas pelo Plano de Curso como fundamentais para a conjugação dos ensinamentos teóricos e práticos, além de permitir a consolidação das competências técnicas dos estudantes.

Quanto a justificativa e objetivos do curso, o texto enfatiza o alinhamento da formação oferecida com as demandas do mercado de trabalho. A partir dessa perspectiva alega que:

(...) a presença de grandes e médias propriedades justificaria a capacidade de empregabilidade para o profissional de nível técnico e a capacitação dos pequenos produtores proporciona o uso mais racional dos recursos disponíveis, dando a estes melhores condições de rentabilidade nos negócios e também melhorias significativas na sua qualidade de vida (CANP, 2009, p. 3).

É possível dizer que as possibilidades de inserção profissional destacadas pelo Plano estavam relacionadas às funções de agente de serviços e agente de produção. Essas formas de atuação emergidas durante a década de 1970 estavam, naquele contexto, alinhadas ao processo de modernização da agrícola, sobretudo, ao incentivo à produtividade por meio da difusão de tecnologias modernas no campo e por ações de assistência técnica e extensão rural. A permanência do perfil profissional exigido naqueles anos denota sua forte influência na formação oferecida pelo antigo CANP.

Conquanto o destaque dado a esses espaços de atuação profissional, o documento registra que as características do setor agropecuário do estado do Rio de Janeiro se distinguiam das áreas onde a modernização agrícola fora bem sucedida, isso porque, primeiramente, em sua estrutura fundiária são predominantes os pequenos estabelecimentos agrícolas nos quais se desenvolvem a agricultura familiar. Além disso, conforme o Plano de Curso, o padrão de modernização agrícola baseado na propriedade de áreas planas não se aplicava a partes consideráveis do território constituídas por áreas de relevo acidentado. Em terceiro lugar, a produtividade do estado é heterogênea, pois:

há regiões que concentram a produção mais dinâmica e tecnicamente modernizada, como os hortifrutigranjeiros da Região Serrana (...) e outras que combinam ociosidade da terra e decadência rural, como o Noroeste;

¹⁰³ Conforme o planejamento entre as Unidades Educativas de Produção existentes no CANP estavam: Agroindústria; Apicultura; Avicultura; Bovinocultura de Corte; Bovinocultura de Leite; Compostagem; Cultura Anuais; Cunicultura; Fruticultura; Fábrica de Ração; Mecanização; Olericultura; Paisagismo; Produção de Mudanças; Piscicultura; Reflorestamento e Suinocultura.

regiões com predomínio da pecuária extensiva como o Vale do Paraíba e a região de Campos, onde a atividade açucareira diminuiu de intensidade (CANP, 2009, p. 4).

Ao apresentar essas especificidades, o Plano de Curso ressalta a necessidade do profissional técnico em agropecuária conhecer essas realidades e intervir produtivamente nesses meios. Apesar disso, não foi possível identificar em nenhuma seção do Plano indícios que pudessem revelar alguma afinidade entre a formação oferecida e às peculiaridades das dinâmicas rurais do estado fluminense, especialmente no que tange o predomínio da produção familiar. Ao contrário, no tópico que trata do perfil dos egressos do curso foram elencados espaços ratificam um perfil profissional generalista, uma vez que o técnico em agropecuária formado pelo CANP poderia atuar em:

- Pequenas, médias e grandes propriedades rurais;
- Agroindústrias;
- Empresas de vendas de produtos agrícolas: sementes, fertilizantes, equipamentos, máquinas e implementos, rações, medicamentos, matrizes, etc.;
- Órgãos de defesa sanitária animal e vegetal;
- Carteiras agrícolas de bancos;
- Secretarias municipais e estaduais de agricultura e meio ambiente;
- Órgãos de extensão rural;
- Empresas de pesquisa agropecuária;
- Universidades;
- Biotérios;
- Órgãos que cuidam do meio ambiente;
- Ministério de agricultura e meio ambiente;
- Empresas de agrimensura;
- Cooperativas de produção agropecuária (CANP, 2009, p. 74-75).

Quanto aos aspectos ligados às temáticas da preservação e sustentabilidade ambiental foi elencado enquanto objetivo do CANP o desenvolvimento de uma educação que possibilitasse a capacitação de profissionais comprometidos com o meio ambiente. Entretanto, apenas a oferta da disciplina Reflorestamento, ministrada no terceiro ano do ensino médio, constitui a referência mais próxima nesse sentido.

Em 2011, já enquanto *campus* do IFRJ, houve a criação de um novo Planejamento para o curso técnico em agropecuária. Tal mudança se mostrou necessária notadamente pela transição da modalidade concomitante para integrada. Isso significava que a partir de então, ao menos formalmente, seriam colocados como inseparáveis os conhecimentos propedêuticos e os conhecimentos específicos. Além disso, efetivamente, os alunos teriam matrícula única que agregaria o ensino médio e o curso técnico.

De tal modo, o estabelecimento de uma única formação acarretou o aumento da carga horária do curso que passou de 1740 horas para 3618, isso se explica pela criação de uma organização curricular também unificada capaz de congrega as disciplinas de cunho geral e específicos. Assim sendo, do total de horas estabelecidas, 1458 foram destinadas às disciplinas da formação técnica, o que sugere o predomínio da formação geral. Se comparado ao Plano de Curso anterior, os componentes ligados à formação específica sofreram uma redução de carga horária de quase 300 horas. Mas essas não seriam as únicas mudanças, o número de disciplinas técnicas também foi alterado, enquanto na matriz curricular de 2009 foram listadas 33, em 2011, esse número fora reduzido para 17 ¹⁰⁴.

Não foi possível averiguar detalhadamente os impactos dessa diminuição, uma vez que a matriz curricular se restringe ao ordenamento dos títulos das disciplinas e as cargas horárias correspondentes, no entanto, constatou-se que algumas dessas foram mantidas, ou ao menos seus títulos, a saber: as disciplinas de Informática, Zootecnia e Agroindústria. Outras, ao que tudo indica, sofreram um processo de aglutinação, como as disciplinas de Apicultura; Cunicultura; Piscicultura; Suinocultura; Avicultura; Equinocultura; Bovinocultura de Corte e de Leite que foram condensadas em três disciplinas: Produção Animal I, II e III. Do mesmo modo, destaca-se a disciplina de Produção Vegetal I, II e III que congregou os componentes curriculares: Paisagismo, Produção de Mudas, Olericultura e Fruticultura.¹⁰⁵

A despeito dessas transformações serem relevantes por indicarem uma menor compartimentalização das disciplinas, para fins desse estudo, considera-se que merece maior destaque a inclusão, na matriz curricular de 2011, das seguintes disciplinas: Gestão Ambiental aplicada à Agropecuária e Agricultura e Agroecologia. Ao ter contato com seus programas de ensino se pode notar a formalização de temas como: os impactos ambientais causados pela atividade agropecuária e as origens e perspectivas da ciência agroecológica. Além disso, o Plano de Curso apresenta a criação da UEP Módulo Agroecológico em que os alunos presenciam a produção de “hortaliças e frutas orgânicas em consórcio, para o abastecimento do refeitório, beneficiamento e processamento na UEP de Agroindústria e comercialização do excedente no Posto de Vendas do campus” (IFRJ, 2011, p. 37).

Não há aqui a intenção de afirmar que essas iniciativas estivessem estritamente relacionadas aos debates sobre a (re) significação do ensino agrícola, posto que a ciência

¹⁰⁴ As disciplinas eram: Agricultura e Agroecologia; Informática Básica; Infraestrutura Rural I; Produção Animal I; Produção Vegetal I; Zootecnia Geral; Agricultura Geral; Gestão Ambiental aplicada à Produção Agropecuária; Infraestrutura Rural II; Produção Animal II; Produção Vegetal II; Administração Rural; Agroindústria; Extensão Rural e Associativismo; Produção Animal III; Produção Vegetal III.

¹⁰⁵ Essas informações puderam ser assimiladas a partir da disponibilização de alguns Programas de Ensino pela Coordenação Técnico Pedagógica do *campus*.

agroecológica, por exemplo, tem assumido, nos últimos anos, posição de destaque não apenas na efetivação do desenvolvimento sustentável como também no processo de fortalecimento da agricultura familiar. Entretanto, não se pode deixar de ressaltar a existência e vínculos entre o planejamento em questão e essas discussões, uma vez que há nesse registro um tópico dedicado exclusivamente ao documento de (re) significação do ensino agrícola. Nessa seção, fora salientada especialmente a importância das reflexões apresentadas que têm como finalidade o aperfeiçoamento do ensino agrícola por meio do incentivo à formação de profissionais comprometidos com as causas sociais e ambientais. É possível inferir que o destaque dado a proposta do MEC se fez com o propósito de afirmar o posicionamento institucional favorável à incorporação de mudanças na formação.

Nesse sentido, o Plano de Curso enfatiza a relevância de sua proposta pedagógica, a qual defende a articulação entre a teoria e a prática de modo que seja viabilizada a formação do cidadão crítico, sujeito das transformações que ocorrem no mundo. Para sua materialização, julga como essenciais: o desenvolvimento da formação integral; o reconhecimento dos aspectos produtivos, culturais e sociais que fazem parte do contexto da instituição; a utilização de tecnologias apropriadas para a agricultura familiar que contemplem o associativismo, cooperativismo e formas de economia solidária; a preparação do profissional para atuar na gestão agropecuária e enquanto empreendedor; a integração entre as atividades de Produção e o Ensino sem que os alunos sejam utilizados como mão-de-obra; a promover o respeito pela dignidade da pessoa humana, a diversidade cultural e a igualdade de direito e, finalmente, a preparação do profissional-cidadão para a vida e a progressão dos estudos no ensino superior ou outras modalidades de ensino (IFRJ, 2011).

Ainda como iniciativa contributiva à formação estudantes autônomos, detentores de senso crítico e com capacidades interventivas, o Plano de Curso sublinha a realização de atividades de pesquisa e extensão, pilares dos Institutos Federais, que associadas às atividades de ensino propiciariam, respectivamente, aos alunos não só uma experiência instigadora de busca de soluções para problemas variados, mas também, o seu envolvimento com a realidade do entorno do *campus* e, por conseguinte, com desenvolvimento social, econômico, tecnológico, e cultural da comunidade local. (2011)

Finalmente, na contramão das alterações evidenciadas ao longo do Plano, as seções que tratavam das justificativas, objetivos do curso e perfil dos egressos reproduziram quase que exatamente o mesmo texto do Planejamento criado em 2009. Tal permanência parecia indicar um conflito entre o tradicional modelo de formação, fortemente influenciado pela vertente tecnicista, e um novo que se descortinava.

Assim, em 2017, com mais uma alteração no planejamento do curso, a solução desse impasse ficava clara. Nas justificativas para oferta do curso elaboradas nessa ocasião foram minimizadas as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e enfatizados os aspectos que enunciavam a defesa da formação integral cuja finalidade principal é a transformação da sociedade. Nesse sentido, o texto aponta como fundamental oportunizar:

uma formação na qual a teoria e a prática possibilitam aos alunos compreenderem a realidade para além de sua aparência, onde os conteúdos não têm fins em si mesmos porque se constituem em sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. A organização dos conhecimentos, no Curso Técnico em Agropecuária, enfatiza o resgate da formação humana, considerando o aluno, como sujeito histórico, que produz sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa (IFRJ, 2017, p. 9).

Em consonância com a concepção formativa apresentada, o perfil do profissional técnico também sofreu modificações:

O Técnico em Agropecuária será capaz de perceber de maneira sistêmica as implicações sociais, econômicas, ambientais, políticas e técnicas de sua atuação profissional, agindo para detectar os problemas e aplicar as soluções técnicas, de forma suficientemente criativa, sustentável, rápida e coerente com a realidade na qual está inserido (IFRJ, 2017, p. 12).

As mudanças anunciadas se coadunam com as demais seções que compõem o documento, especialmente com a proposta pedagógica. Cabe dizer que as subdivisões do texto manteve-se quase inalterada em relação ao planejamento de 2011. No entanto, algumas reformulações merecem ressalvas: a primeira diz respeito a redução da carga horária do curso de 3618 para 3456 horas. Cumpre destacar que essa diminuição se deu, majoritariamente, por meio da redução de carga horária, diminuição ou retirada da matriz curricular de disciplinas de conhecimentos específicos¹⁰⁶, em contrapartida, foram ampliadas no 1º ano e no 2º ano do ensino médio a carga horária dos componentes: Filosofia e Sociologia.

Em segundo lugar, salienta-se a renomeação das Unidades de Ensino e Produção para Laboratórios. Conquanto mantivessem as mesmas características e funções, tem-se como pressuposição que a substituição de nomenclatura teve como intento a ratificação de um novo modelo de formação, pois, no passado as UEPs ao viabilizarem a disseminação do conhecimento prático e a autossustentação das instituições de ensino agrícola acabaram se

¹⁰⁶ Entre as disciplinas retiradas estavam: Informática Básica e Zootecnia Geral e as disciplinas com carga horária reduzidas foram: Biologia I; Química I e Produção Animal II.

tornando centrais na consolidação do modelo hegemônico de formação cuja metodologia era o Sistema Escola- Fazenda. A mudança de nomenclatura sugere, assim como no *campus* Bom Jesus do Itabapoana, o arrefecimento do significado dessa referência na formação profissional agrícola e, ao mesmo tempo, a ratificação de uma nova identidade institucional¹⁰⁷.

Ainda quanto aos laboratórios, no novo Plano de Curso, foram incluídos dois: Espaço Ecológico Educativo e Multidisciplinar, respectivamente, esses se incumbem das ações de educação ambiental e do desenvolvimento das atividades práticas inerentes às variadas disciplinas da matriz curricular.

Por fim, ao reconhecer que os Planos de Curso apresentam as diretrizes e as características da formação de modo descritivo, optou-se por ampliar a análise, agregando as opiniões dos docentes do curso. Com esse propósito, foram feitos questionamentos sobre quais seriam as mudanças mais relevantes na formação de técnicos agrícolas em Pinheiral. Logo, obteve-se as seguintes ponderações:

Na verdade, ocorreram algumas mudanças. Quanto eu cheguei existia um curso concomitante com matrículas distintas, havia na época um desequilíbrio acentuado quanto a formação específica e a formação geral ocasionada pela própria Reforma do então ministro Paulo Renato, tanto é que recebíamos muitos adultos interessados na profissionalização, mas agora não. Depois a gente deu uma enxugada na carga horária das disciplinas técnicas, que ainda é muito grande, e o curso passou a ser integrado, apesar do pouco diálogo entre a formação profissional e propedêutica. A partir disso, acredito que temos contribuído para formar o profissional, mas também o cidadão. Mais especificamente quanto a formação técnica, busco, ao menos na minha área, o perfil generalista, conciliador. Assim, por conta dos equipamentos que temos aqui, partimos do princípio de uma produção mais doméstica, familiar, mas nada que eles não consigam acompanhar em um espaço de larga escala (Docente na rede federal desde 2004, ministra aulas na disciplina Agroindústria).

Bom, eu não conseguiria estabelecer aqui considerações sólidas sobre as mudanças na formação, pois sou novo aqui. O que sei é fruto de uma comparação feita na com a minha formação em técnico agrícola que concluí em 1997. Há vinte anos atrás, os Colégios Agrícolas formavam profissionais práticos e pouco teóricos e isso ainda se reflete muito no meu trabalho. Mas hoje a prioridade já não é mais essa, mas isso não é o maior problema. O Instituto apesar de todo investimento não conseguiu resgatar a essência do agrícola, ainda não conseguimos colocar nosso conhecimento, o que produzimos a favor dos espaços rurais e daqueles que neles vivem. Acredito que a proposta dessa instituição e a prioridade do curso deveria ser voltada para o pequeno produtor, já que o buscamos o desenvolvimento local, mas não fazemos um mapeamento para identificar as potencialidades da comunidade, nem sequer dos nossos alunos. As oportunidades que

¹⁰⁷ Vale lembrar que situação semelhante parece ter acontecido com a mudança de nomenclatura de Internato para Alojamento. Com o passar do tempo, essas estruturas ainda presentes nas instituições pesquisadas sofreram mudanças em seu significado.

oferecemos aqui com a pesquisa e a extensão são excelentes, as condições de permanência também! Tudo isso conta para o ingresso do aluno ao ensino superior. Mas, não conseguimos alcançar plenamente a produção local e por consequência o filho do produtor, também não! (Docente na rede federal desde 2014, ministra aulas na disciplina produção animal I e III).

Nós aqui tínhamos uma carga horária de disciplinas específicas grande e isso prejudicava as de formação geral. Formava-se então o profissional para ir ao mercado de trabalho. Hoje isso mudou, os interesses mudaram, os alunos todos querem dar prosseguimento aos estudos, fazer faculdade, e o Instituto viabiliza esta verticalização. Nós na coordenação já fizemos um estudo sobre isso, 95% dos nossos egressos vão para o ensino superior, seja na área agrícola ou qualquer outra. Não podemos fechar os olhos para esse novo cenário! (Docente na rede federal desde 2010, ministra aulas na disciplina produção animal, atualmente ocupa a função de diretor geral do *campus*.)

Nós vínhamos em uma linha de discussão sobre as características da formação agrícola, o documento de (re) significação é prova disso! Mas fomos engolidos por um processo de mudanças inevitável, principalmente a transformação em Instituto, que era algo que nós queríamos, mas a partir daí passamos a compor uma instituição multicampi e com isso a formação tradicional que oferecíamos ficou em 3º plano. Passamos a nos dedicar a pesquisa, extensão a abertura de cursos superiores e até pós-graduação. Perdemos a nossa identidade e as oportunidades de aprimorar o curso. Mesmo eu sendo da área do ensino médio, sou da velha guarda e sinto falta de disciplinas técnicas que eram dadas nas UEPs, ali os alunos vivenciavam o mundo do trabalho. Hoje os alunos saem daqui com embasamento teórico, com suas atenções voltadas para o prosseguimento dos estudos, até mesmo incentivados por projetos de pesquisa e extensão que passamos a desenvolver. Isso não é de forma alguma ruim, mas o técnico foi ficando para trás (Docente na rede federal desde 1996, ministra aulas na disciplina de Biologia).

As opiniões dos docentes se harmonizam com as mudanças ocorridas no curso técnico em agropecuária que puderam ser identificadas nos Planos de Curso. Essas alterações vinculam-se ao favorecimento de uma educação integral na qual são consideradas não somente a formação econômica do indivíduo, mas também a política e social. Embora não totalmente rompida, é possível dizer que a dualidade entre o ensino profissional e a formação geral tem sido minimizada, uma vez que os cursos técnicos integrados não se ocupam apenas da qualificação de mão de obra, mas ao mesmo tempo da formação cidadã. Essa transformação determinante para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica fora destacada pelos professores do *campus* Pinheiral e também de Bom Jesus do Itabapoana. Teve-se como apreciação comum a esses, a convicção de que as alterações na perspectiva formativa e principalmente a criação dos IFETs contribuíram para que os alunos almejassem o ingresso no ensino superior em detrimento da inserção no mercado de trabalho enquanto técnicos.

Ainda reiterando as concordâncias com os docentes do *campus* Bom Jesus do Itabapoana, dois professores do campus Pinheiral também mostraram-se preocupados com o sentido ou “lugar” da formação profissional agrícola no contexto dos Institutos Federais, já que a nova institucionalidade possui objetivos diversos. Com intuito de “resgatar” a relevância no curso técnico em agropecuária no *campus*, mas sem se remeter ao processo de discussões sobre o ensino profissional agrícola, um desses docentes aponta como caminho uma das propostas elencadas no documento final de (re)significação: a aproximação entre a formação e a comunidade local e, conseqüentemente, os produtores familiares da região. Essa e outras proposições dispostas no Eixo Desenvolvimento Local e Financiamento serão abordadas no item a seguir.

5.3 Desenvolvimento Local e Financiamento

O terceiro eixo que compôs o documento final (Re)significação do ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica articulou várias propostas em torno de uma temática não tão recente na Rede. Em meados da década de 1990, o estudo de Pereira (2003) destaca, em meados da década de 1990, a iniciativa pioneira da antiga Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Conforme a pesquisa, a escola já naquela época teria rompido com a postura tradicional das instituições de formação de mão de obra, que pautavam seus cursos em grandes estruturas produtivas financiadas por investimentos públicos, passando a construir seu trabalho a partir do estudo do cenário produtivo local. Nesse sentido:

A marca indelével daquele trabalho era a formulação de uma proposta de qualificação de mão de obra em nível técnico no âmbito de uma instituição pública, tomando como base o estudo do cenário, as perspectivas produtivo-econômicas de um estado. Nesse gesto, ficava clara a intenção da instituição em se envolver mais substantivamente com o desenvolvimento da região (PEREIRA, 2003, p. 79).

Porém, esta iniciativa não se encerrou na escola potiguar. O envolvimento substancial das instituições de educação profissional com o desenvolvimento das localidades ou regiões onde se situam se constituiu não somente como pilar do PDE, nos anos de 2007, como se consagrou enquanto finalidade e características dos IFETs. De tal modo, a criação de conhecimentos científicos e tecnológicos, tendo em vista à compreensão dos processos produtivos intrínsecos às localidades e regiões onde as instituições de ensino encontram-se

inseridas passou a ser objetivo de todos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológicas do país.

Na esteira deste processo, as instituições do ensino profissional agrícola também foram alcançadas. Prova disso são os relatórios sínteses dos encontros regionais nos quais, quase de modo unânime, foram pleiteadas estratégias que considerassem o desenvolvimento local e regional, além das diversidades social, econômica e produtiva presentes no meio rural. Esse apelo, replicado no documento final de (Re) significação do Ensino Agrícola, teve como justificativa a relevância das instituições de ensino profissional agrícola para o aprimoramento dos arranjos produtivos, das culturas locais, e, em especial, para a consolidação do segmento da agricultura familiar e da sustentabilidade sócio- ambiental nas dinâmicas produtivas. Conforme esse registro, ao comprometer-se com o desenvolvimento local e regional, “as instituições não estarão certamente negando seu papel de educadoras, senão reforçando sua atuação como colaboradoras para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 2009, p. 35).

Tal posicionamento segundo os documentos estaria condicionado a três iniciativas institucionais: gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade; articular sua conduta ao desenvolvimento social, produtivo e ambiental onde está instalada e, finalmente, criar instrumentos de monitoramento e espaços que sirvam de observatório, identificando os aspectos socioeconômicos do *lócus*. Essas diretrizes se complementam e, por conseguinte se multiplicaram em propostas presentes no documento final de (Re) significação do ensino agrícola que possuem duas intencionalidades essenciais, identificar as necessidades e as potencialidades locais e, a partir disso, consolidar os elos entre a formação oferecida, as características regionais e seus processos de desenvolvimento. Assim sendo, pareceu razoável detectar os aspectos que, tanto nas dinâmicas do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana quanto no *Campus* Pinheiral, pudessem ser considerados formas de materialização desses intentos. Nessa busca foram verificadas ações variadas inerentes à cada instituição.

O primeiro passo dado com o objetivo de encontrar correspondências entre as proposições elencadas no Eixo desenvolvimento Local e as práticas institucionais, foi questionar aos coordenadores dos Cursos Técnico em Agropecuária de ambas instituições quanto à feitura de diagnósticos participativos (alvitrados no documento de (Re) significação) que pudessem elucidar as demandas e potencialidades regionais.

As respostas desses foram positivas, mas nenhum apresentou documentos com essa finalidade, somente indicaram a leitura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, documentos agregadores de informações identitárias e organizacionais dos cursos. Nos últimos Projetos Pedagógicos do Cursos Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio (PPC) do

Campus Bom Jesus do Itabapoana (2015) e do *Campus* Nilo Peçanha Pinheiral (2011) e (2017) foram encontradas, porém, somente seções que se dedicam às características da produtividade do setor agropecuário regional com intuito de que justificar a oferta do curso no IFF e no IFRJ.

No Projeto elaborado em 2015 para o curso do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana houve a preocupação em destacar a finalidade precípua da educação profissional, qual seja, promover entre os estudantes aptidões para a vida produtiva. De tal modo, a formação em agropecuária estaria em consonância com as peculiaridades da região do Noroeste Fluminense que possui interseção com o sul do estado do Espírito Santo e com Minas Gerais, localidades eminentemente agrícolas. Mais especificamente, quanto a região do Noroeste Fluminense o documento destaca como principais atividades econômicas o cultivo do café e a pecuária leiteira. Essa última, apesar de ser fonte de matéria prima para algumas indústrias de laticínios e cooperativas agrárias de leite presentes na região, carecia de tecnologias capazes de incrementar a produção. Situação diferente acontecia com a produção de café na região. Conforme o Projeto de Curso:

A região Noroeste responde por cerca de 70% da atividade cafeeira no estado do Rio de Janeiro e a COOPERCANOL (Cooperativa de Produtores de Café do Noroeste Fluminense), sediada no município de Varre Sai, conta com uma unidade de seleção de café, iniciando na região uma nova era na produção de café de qualidade, com o produto já saindo selecionado e classificado do próprio estado para exportação ou venda à mercados consumidores de alto padrão (IFF, 2015, p. 15).

Em consonância com o panorama regional, o documento afirma que não só a instituição passa a ser um referencial difusão de tecnologias, como a oferta do Curso Técnico em Agropecuária se justifica pela necessidade de:

(...) formar profissionais competentes nas áreas de produção animal e vegetal, com espírito empreendedor, capazes de promover mudanças e inovações fundamentadas na visão multidisciplinar e no conhecimento técnico, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do município e da região (IFF, 2015, p. 16).

Embora não se tenha identificado nenhuma disciplina direcionada especificamente para as características local e regional, o trecho ressalta um perfil profissional que deveria estar afinado com a disseminação de conhecimentos voltados especialmente para o desenvolvimento socioeconômico local e regional. Com isso, tenta-se disseminar a ideia de que o instituto não estaria apenas formando mão de obra, mas interagindo e alterando a

realidade de onde se situam. Tal intencionalidade assumida pelo *Campus* Bom Jesus do Itabapoana e, por conseguinte, pelo curso técnico em agropecuária foi considerada inovadora, uma vez que, em períodos anteriores, a formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho se colocava como principal finalidade.

Ao ter acesso ao penúltimo “Plano de Curso” elaborado em 2004, quando a instituição ainda estava vinculada à UFF, foi identificada uma seção que também se incumbiu de apresentar as características regionais e locais. Todavia, diferentemente do PPC (2015), essas peculiaridades não só foram notadamente detalhadas como apoiadas em estudos promovidos por instituições como a própria UFF, a Secretaria Municipal de Agricultura, a EMATER – Rio e a Fundação Getúlio Vargas.

Os resultados dessas pesquisas compuseram a seção do Plano de Curso intitulada “Estudo e diagnóstico do Mercado Regional e Local”, nessa foram descritos os dezoito municípios da Bacia do Itabapoana e as principais atividades econômicas de Bom Jesus do Itabapoana, incluindo dados referentes ao número de produtores, da produção de culturas, da pecuária e da indústria rural caseira de todo município registrado por relatórios da EMATER-RIO em 1997. O fragmento do Plano de Curso esmiuçou ainda os serviços, os projetos em desenvolvimento e a estruturação dos setores da Secretaria Municipal e Meio Ambiente de Bom Jesus do Itabapoana, destacando suas entidades parceiras entre as quais encontrava-se o próprio CTAIBB. Além disso, apresentou as atividades econômicas julgadas como promissoras à atuação dos técnicos em agropecuária e seus respectivos municípios.

É provável que as informações disponíveis no PPC (2015) tenham sido respaldadas nos dados apresentados no Plano de Curso anterior, uma vez que nesse já havia menções quanto às dificuldades na produção de leite e a potencialidade econômica do cultivo de café na região. No entanto, mais importante que identificar estas relações foi perceber que a exposição das características regionais apresentadas no documento de 2004 e superficialmente reproduzidas no último Projeto de Curso não tiveram relevância apenas após a transformação do CTAIBB em *campus* do Instituto Federal. Conforme o Plano de Curso do antigo Colégio, antecipadamente, a oferta da educação profissional seja de nível médio ou pós- médio deveria contar “com o estudo da demanda e da comunidade, visando aperfeiçoar seus métodos de trabalho e desenvolver sua vocação de Colégio Agrícola, afinado com as necessidades da nossa região” (CTAIBB, 2004, p. 4).

Essa ilação, entretanto, não significa que as características regionais e locais tenham nos distintos contextos ocupado o mesmo “lugar”. Enquanto no contexto de criação dos IFETs foi difundida a ideia de que atentar-se para o estudo do cenário e das perspectivas

locais contribuiria para que os cursos oferecidos pelas instituições de ensino promovessem a inclusão social e uma maior articulação com o desenvolvimento local, no Plano de Curso do antigo CTAIBB é perceptível a ligação com a conjuntura de supremacia da noção de competência, na qual a valorização das necessidades regionais e locais se colocaram como condição *sine qua non* para a qualificação de profissionais adaptáveis, flexíveis e capazes de contribuir eficazmente com o mercado de trabalho que os aguardava.

Já no *Campus* Pinheiral- IFRJ também foi constatada a presença de registros sobre os aspectos do setor primário regional, com o propósito de explicar a oferta, manutenção e contribuições do curso técnico em agropecuária para a região onde o campus se localiza. Assim como no *campus* do IFF, essa não é uma iniciativa recente ligada estritamente à criação dos IFETs. Ao consultar o Plano de Curso Técnico em Agropecuária, cuja data de elaboração foi 2009, ano de transformação do Colégio Agrícola Nilo Peçanha em do *Campus* do IFRJ, constatou-se a exposição das peculiaridades do setor agropecuário fluminense, que apesar de pouco expressivo, apresentava considerável heterogeneidade produtiva.

Na região serrana a grande produção de olerícolas e também a fruticultura têm se destacado, sobretudo a citricultura. Na região do Vale do Paraíba a cadeia produtiva do leite oportuniza a prática de atividades de grande importância econômica não só para o estado como para o país. A região sul fluminense vem se destacando também como importante pólo de piscicultura, avicultura e suinocultura (CANP, 2009, p. 2-3).

As variações destacadas justificavam um modelo de formação não só alinhado às noções de competência e habilidades, mas que também tinham o mercado de trabalho como principal referência. Portanto, o curso em agropecuária oferecido pelo antigo CANP deveria se ocupar com:

(...) a oferta ao mercado de profissionais qualificados que possam incrementar a agropecuária estadual com o aumento do nível tecnológico e a maximização dos espaços produtivos, garantindo boa produtividade, geração de renda e emprego e conservação dos recursos naturais, aproveitando as oportunidades de revitalização do meio rural (CANP, 2009, p. 3).

A mesma conduta seria reproduzida após a transformação do Colégio em *campus* do Instituto Federal. O novo Plano de Curso elaborado em 2011, embora tenha proposto alterações de suma importância à proposta do curso, não trouxe modificações quanto aos seus objetivos. Assim sendo, o texto reafirmou a diversidade do setor agropecuário do estado do Rio de Janeiro e utilizou dados do último Censo Agropecuário (2006) para elencar e caracterizar de maior importância econômica no estado. A partir dessas informações, o

Campus Pinheiral fora apontado como centro de referência na oferta de educação profissional na área de Agropecuária, “plenamente cabível nos próximos anos, frente às possibilidades do mercado, à estrutura física e de recursos humanos do campus e à importância socioeconômica estratégica deste setor produtivo” (IFRJ, 2011, p. 7).

Em 2017, mais um Plano de Curso foi elaborado pela coordenação do curso. A nova proposta foi justificada pela emergência de desafios postos, sobretudo no que tange a área de recursos naturais e do agronegócio brasileiro. Além disso, mostrava-se necessário consolidar os princípios da formação integral (trabalho, cultura, ciência e tecnologia) e articular as práticas de ensino às peculiaridades locais e regionais. Importa dizer, que apesar do destaque dado a essa última finalidade, não há nesse documento uma seção dedicada à descrição das atividades produtivas da região, as quais, nos planejamentos anteriores, igualavam-se as características do mercado de trabalho onde os futuros técnicos poderiam atuar.

Existe no Plano somente uma menção, de caráter geral, quanto aos impactos da produção cafeeira e da industrialização nas áreas de abrangência do *campus* o que explica a relevância do Curso para o Agronegócio e a preservação dos recursos naturais na região Sul Fluminense. Percebe-se, todavia, que não há intenção de negligenciar as demandas da economia local ou regional, ao contrário, essas parecem ser inerentes à proposta institucional, pois não se tratam, apenas, de referências para a formação dos estudantes mas também de norteamentos para que o *Campus* Pinheiral se constitua enquanto “peça” fundamental no processo de mobilização a favor do desenvolvimento social, econômico e ambiental da região. Assim, constitui-se como um dos objetivos do curso:

Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão na área agrária, transformando o Campus Pinheiral em polo regional de referência em questões agrárias e recursos naturais (IFRJ, 2017, p. 10).

As descrições que compuseram os Planos ou Projetos Pedagógicos de Curso, elaborados por ambas instituições pesquisadas, ainda que retratassem um panorama das principais atividades econômicas das regiões onde se situam e justificassem a oferta da formação profissional agrícola de nível médio, não permitiram conhecer as necessidades e potencialidades locais como pleiteado nas propostas de (re) significação do ensino agrícola. Isso porque, mesmo nos planejamentos mais recentes, cujos textos vislumbram um maior protagonismo institucional e evidenciam a relevância da promoção do desenvolvimento local e regional, não há indícios que revelem a elaboração de diagnósticos participativos que pudessem subsidiar uma maior articulação entre a formação oferecida e o desenvolvimento local.

Diante dessas constatações, pode-se afirmar que promover a interação entre as instituições de ensino e a comunidade local, configura-se como um desafio que tanto o *campus* Bom Jesus do Itabapoana quanto o *campus* Pinheiral têm buscado alcançar. No decorrer da pesquisa, uma das evidências que possibilitou fazer esta afirmação, foi a existência de Projetos de Extensão que envolvem a comunidade local, servidores administrativos, professores e alunos do curso técnico em agropecuária, com apoio das Pró-Reitorias de Extensão dos Institutos e das Diretorias de Extensão de cada *Campus*.

Requisitada durante a realização dos Seminários regionais (Norte, Sudeste e Sul), a efetivação das atividades de extensão (cursos, projetos, feiras) foi reiterada no documento final de (Re) significação do ensino agrícola, enquanto proposta componente não somente do eixo Desenvolvimento Local e Financiamento mas também do eixo Currículo, nesse último, a realização dos projetos de extensão foi cogitada como estratégica para a materialização de modelos pedagógicos que garantissem além da efetiva relação entre a teoria e a prática, o atendimento da realidade local.

Era previsível o relevo dado as atividades de extensão nas propostas de (re)significação do ensino agrícola uma vez que a extensão constitui uma das bases da nova institucionalidade originada com os IFETs. Confirmando a missão institucional, as atividades de extensão foram sistematizadas e passaram a fazer parte da dinâmica do *campus* Pinheiral e do *campus* de Bom Jesus do Itabapoana após a transformação em instituto federal.

Os relatos de professores do curso técnicos em agropecuária revelam que, nos anos anteriores a criação dos IFETs, as iniciativas que aproximaram as instituições de ensino da comunidade local não poderiam ser caracterizadas como extensão e sim equiparadas à assistência técnica, pois além de não serem organizadas, acontecendo eventualmente com vistas a resolver apenas problemas pontuais, também não se alinhavam a um processo educativo (PEIXOTO, 2008).

A fim de explicar como aconteciam os contatos das instituições pesquisadas com contato com a comunidade local foram selecionadas as seguintes falas dos professores:

(...) o produtor procurava a gente e a gente contribuía para aquela localidade difundindo tecnologia, a gente introduziu o sistema de inseminação artificial, eu mesmo na sala de ordenha. O produtor ia ali, conversava comigo, expunha que era produtor e eu então fazia a inseminação. Então o produtor era a nossa propaganda, ele conhecia o colégio, ele comprava inclusive nossas mudas para plantar na sua propriedade (Professor da disciplina Produção Animal, representante I do Colégio Técnico Agrícola Idelfonso Bastos Borges nas discussões sobre a (Re) significação do ensino agrícola. Entrevista realizada em agosto de 2016).

Nós fazíamos várias ações junto à comunidade, mas nenhuma era registrada, não havia registro na UFF, a não ser uma Semana Acadêmica que fizemos e foi registrado na UFF porque tínhamos que dar certificado aos participantes. Mas a escola sempre foi aberta aos produtores, nós fazíamos atendimentos a esse público que vinha até aqui tirar muitas dúvidas (Professora da disciplina de Biologia coordenadora de um dos projetos de extensão do campus Pinheiral. Entrevista realizada em outubro de 2016).

Não há a intenção com a exposição dessas falas de afirmar que as situações mencionadas tenham sido vivenciadas também por outras instituições que compunham a Rede Federal, mas não se pode deixar de ressaltar que esses depoimentos se coadunam com as alegações expressas no documento: **Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** publicado pelo Fórum de Extensão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – FORPROEXT em 2013. Conforme esse, embora as escolas Técnicas, Agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Técnica – CEFETs fossem reconhecidos pela oferta de um ensino profissionalizante de excelência faltavam a essas instituições construir e sistematizar as atividades de extensão. Essa situação pode ser alterada com a implantação da nova institucionalidade, que além de manter o ensino de excelência das antigas instituições deveria consolidar “uma pesquisa aplicada e uma extensão que promova o desenvolvimento científico e tecnológico, constituindo-se assim os pilares desta nova Institucionalidade” (CONIF, 2013, p. 5).

De fato, é consensual entre os professores entrevistados nesse trabalho a ideia de que com a criação dos Institutos houve o incremento das atividades de extensão que passara a contar com recursos e iniciativas definidas, incluindo a criação de Pró- Reitorias de Extensão as quais são responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação das políticas de extensão, viabilizando , nos *campi* pesquisados, a realização de iniciativas de natureza educativa, social, cultural, científica, tecnológica e esportiva.

Dada esta constatação, é possível afirmar que, nos *campi* pesquisados apesar de cogitada como uma das demandas do ensino profissional agrícola no decurso dos debates sobre sua (re) significação, as atividades de extensão são, consideradas antes de mais nada, como intrínsecas à nova institucionalidade, sendo capazes de potencializar as oportunidade de participação da comunidade, a socialização do saber e a aproximação entre o estudante e a realidade social das localidades e regiões de abrangência dos Institutos Federais.

Ao tê-las como finalidade institucional, os *campi* de Bom Jesus do Itabapoana e Pinheiral desenvolvem diversas iniciativas de extensão como semanas de extensão, cursos e projetos. Esses últimos foram selecionados como fontes relevantes para esta iniciativa de pesquisa por congregarem ações de intervenção que envolvem os professores da área técnica, os

alunos do curso técnico em agropecuária, além da comunidade escolar e/ou local. Assim, não se trata de empreender, aqui, uma análise crítica dos projetos, mas sim de identificar a natureza de suas finalidades e avaliar o modo como essas se articulam com as propostas de (re) significação do ensino agrícola as alocadas no Eixo Desenvolvimento Local e Financiamento. Cabe ainda ressaltar, que a realização dessas análises sofreu influências de fatores que, distintamente, afetaram as dinâmicas das duas instituições.

No caso *campus* do IFF, não foi possível ter acesso a informações que pudessem precisar o ano que efetivamente foram iniciados os projetos de extensão. Tal dificuldade, conforme a Direção de Extensão do *campus*, residia na mudança de gestão, ocorrida em 2016, que ainda demandava esforços para a organização dos documentos. Apesar disso, a realização, em novembro de 2013, do I Encontro de Extensão do Instituto Federal Fluminense, sinalizada na publicação **Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense**, parece indicar o marco inicial das ações de extensão no Instituto.

Questionada ainda sobre a possibilidade de conhecer os projetos de extensão desenvolvidos nesse *campus*, a diretoria alegou que o acesso às propostas, para fins de pesquisa, deveria ser previamente autorizado e requisitado diretamente aos professores coordenadores dos projetos. Tal determinação dificultou a identificação dos registros na íntegra dessas atividades, uma vez que nem todos os coordenadores, embora tenham sido contatados por *email*, disponibilizaram as propostas.

Assim sendo, a identificação das propostas de projetos de extensão ligadas ao curso técnico em agropecuária do *campus* Bom Jesus do Itabapoana se deu também por outras vias entre elas: a página eletrônica da Essentia Editora do IFF, na qual estão disponibilizados os anais dos Encontros de Extensão dos anos de 2013, 2014, 2015; as publicações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IFF intitulada Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense, a qual reúne mais de uma dezena de projetos premiados durante os Encontros de Extensão em 2014, 2016, 2017; quatro listas dos projetos desenvolvidos 2015, 2016, 2017 e 2018 nas quais constam os títulos, estudantes envolvidos e professores coordenadores disponibilizadas pela Diretoria de Extensão do *campus* e, por fim, o endereço eletrônico da página da Extensão no *site* do IFF que permitiu encontrar os resumos dos projetos desenvolvidos em 2017 e 2018.

Com base nas informações levantadas, foram elaborados os quadros abaixo que especificam os projetos desenvolvidos, entre os anos de 2013 a 2018, e que sistematizam suas respectivas intencionalidades. Importa dizer que os projetos serão identificados pelos título e numeração afim de facilitar as devidas menções.

Quadro 7 - Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana realizados em 2013 identificados pela pesquisadora

Títulos dos projetos:	Propostas:
Projeto 1- Perfil da Capoeira em Bom Jesus do Itabapoana	O projeto de extensão visa consolidar e ampliar as atividades do Grupo CapoeirIFF de modo que não só os alunos do <i>campus</i> , mas também a população do município possa praticar exercícios e difundir os preceitos históricos da capoeira.
Projeto 2- Produção de Mudanças de café de qualidade para pequenos agricultores	O trabalho tem como objetivos produzir mudas de café arábica de qualidade para agricultores familiares que forma a associação da comunidade de Arraial Novo, em Bom Jesus do Itabapoana; formar profissionais na área da agropecuária, contribuindo para o setor cafeeiro e inserir os estudantes nas atividades do projeto.
Projeto 3- Localização e caracterização das principais nascentes do rio Itabapoana, no município de Bom Jesus do Itabapoana- RJ	O objetivo do trabalho foi localizar e caracterizar o estado de conservação das principais nascentes que formam a bacia do rio Itabapoana, em propriedades rurais do município de Bom Jesus do Itabapoana em contato com produtores rurais.

Fonte: Revista Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense (2014) (elaboração própria)

Quadro 8 - Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana realizados em 2014 identificados pela pesquisadora

Título dos Projetos	Propostas
Projeto 4- A musicalidade da capoeira pelo grupo CAPOEIRIFF	O objetivo do projeto é capacitar os alunos bolsistas para executar apresentações bem sucedidas, mostrando a musicalidade da Capoeira
Projeto 5- Implantação de Sistema Silvopastoril ¹⁰⁸	O projeto tem como objetivos dar continuidade da implantação do sistema Silvopastoril que já ocorre no <i>campus</i> , avaliando o desempenho do mesmo, e além disso, fazer a divulgação do sistema para os produtores das comunidades próximas.
Projeto 6- Apoio educacional veterinário sobre brucelose para professores, alunos, funcionários e pequenos proprietários rurais ligados ao Instituto Federal Fluminense Campus Bom Jesus do Itabapoana	O projeto tem como objetivos: identificar quantas e quais são as propriedades rurais, com rebanho bovino, ligadas ao IFF <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana, afim de promover a vacinação contra brucelose.
Projeto 2- Produção de Mudanças de café de qualidade para pequenos agricultores	Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2013.
Projeto 7- Vivenciando e incluindo valores por meio da agropecuária.	Em uma ação conjunta a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o IFF,

¹⁰⁸ O sistema silvipastoril é uma opção tecnológica de integração lavoura-pecuária-floresta (ILPF) que consiste na combinação intencional de árvores, pastagens e gado numa mesma área e ao mesmo tempo

	os alunos bolsistas professores e técnicos do campus desenvolvem, por meio do projeto de extensão atividades de terapia ocupacional com os alunos da associação na área de agropecuária.
Projeto 8- Herborização da vegetação arbórea da mata ciliar no IFF Campus Bom Jesus do Itabapoana, em Bom Jesus do Itabapoana, RJ ¹⁰⁹	A intenção do projeto foi coletar e herborizar espécies arbóreas na mata ciliar do IFF-Campus Bom Jesus do Itabapoana, contribuindo para o conhecimento da flora do Vale do Itabapoana e disseminando a ideia de preservação ambiental entre os alunos.
Projeto 9- Recuperação da mata ciliar no entorno das principais nascentes do rio Itabapoana no município de Bom Jesus do Itabapoana, RJ	O projeto visa desenvolver o processo de recuperação da vegetação no entorno das nascentes degradadas da bacia hidrográfica do rio Itabapoana por meio da coleta de sementes e plantio, em propriedades rurais, de mudas de espécies nativas de árvores da região do Vale do Itabapoana.

Fonte: Anais do II Encontro de Extensão do IFF (2014) (elaboração própria)

Quadro 9 - Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana aprovados em 2015

Títulos dos Projetos:	Propostas:
Projeto 10- Uso do pequi para reflorestamento de propriedades rurais no Noroeste Fluminense	O projeto pretende fornecer mudas de pequi (Caryocar brasiliensis Camb) para produtores rurais da localidade de Arraial Novo, em Bom Jesus do Itabapoana, com vistas à implantação das áreas de reserva legal, nas propriedades rurais e também do <i>campus</i> Bom Jesus, prevista pelo Código Florestal.
Projeto 11- Transferência de tecnologias agro sustentável para agricultura familiar da comunidade de Serrinha, município de Bom Jesus do Itabapoana	O trabalho visa, a partir das orientações da equipe do projeto de extensão, à formação de produtores familiares do distrito de Serrinha em Bom Jesus do Itabapoana de modo que estes sejam capazes de compreender e adotar práticas produtivas que valorizem a preservação dos recursos naturais e melhorem sua renda.
Projeto 7- Vivenciando e incluindo valores por meio da agropecuária.	* Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2014.
Projeto 2- Produção de Mudas de café de qualidade para pequenos agricultores	* Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2013.
Projeto 12- Programa de formação de agricultores familiares para inclusão produtiva nos mercados institucionais.	Perante os incentivos governamentais com os programas Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) o projeto busca em parceria com a EMATER sanar a necessidade de capacitação de núcleos de

¹⁰⁹ A herborização consiste em um processo de coleta, prensagem, secagem e identificação de tipos plantas afim de criar uma coletânea para estudos e pesquisas

	agricultores familiares, na microrregião vizinha ao IFF.
Projeto 8- Herborização da vegetação arbórea da mata ciliar no IFF <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana, em Bom Jesus do Itabapoana, RJ	Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2014.
Projeto 9- Recuperação da mata ciliar no entorno das principais nascentes do rio Itabapoana no município de Bom Jesus do Itabapoana, RJ	Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2014.

Fonte: Anais do III Encontro de Extensão do IFF (2015) (elaboração própria).

Quadro 10 - Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Bom Jesus do Itabapoana aprovados em 2016

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 10- Uso do pequizeiro para reflorestamento de propriedades rurais no Noroeste Fluminense	Projeto foi renovado e manteve além dos objetivos já estabelecidos, em 2015, outros como: trabalhar a consciência ambiental, falar da necessidade de preservar nascentes e da importância da floresta para a sustentabilidade da propriedade. O projeto neste ano encontra-se na fase da produção de mudas, prevendo a instalação de unidades experimentais
Projeto 13- <i>Aedes aegypti</i> disseminar o conhecimento para erradicar o mosquito	O projeto visa algumas ações voltadas à divulgação e a popularização do ciclo de vida do <i>Aedes</i> , bem como suas formas de disseminação
Projeto 2- Produção de Mudras de café de qualidade para pequenos agricultores	* Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2013.
Projeto 7- Vivenciando e incluindo valores por meio da agropecuária.	* Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2014.
Projeto 14- Núcleo de estudos e pesquisas estratégicos (NEPE)	O projeto tem como intuito realizar palestras com temas de importância econômico-social.
Projeto 8- Herborização da vegetação arbórea da mata ciliar no IFF <i>Campus</i> Bom Jesus do Itabapoana, em Bom Jesus do Itabapoana, RJ	Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2014.
Projeto 9- Recuperação da mata ciliar no entorno das principais nascentes do rio Itabapoana no município de Bom Jesus do Itabapoana, RJ	Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2014.

Fonte: Portal do IFF (elaboração própria).

Quadro 11 - Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus Bom Jesus do Itabapoana* aprovados em 2017

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 15 - Produção e Distribuição de Cestas Solidárias: Um Projeto para Geração de Renda, Acesso/construção de Mercados Solidários e de Capacitação Continuada de Representantes da Agricultura Familiar da Região Sul/ES	O projeto tem como objetivos: a capacitação, produção e distribuição de Cestas Solidárias compostas por produtos agroecológicos e/ou orgânicos oriundos da agricultura familiar da região a partir da parceria estabelecida entre o campus e os agricultores organizados em torno do MPA (Movimento de Pequenos Agricultores) Regional Sul/ES.
Projeto 7 - Vivenciando e incluindo valores por meio da agropecuária.	* Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2014
Projeto 8 - Herborização da vegetação arbórea da mata ciliar no IFF <i>Campus Bom Jesus do Itabapoana</i> , em Bom Jesus do Itabapoana, RJ	* Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2014.

Fonte: Portal do IFF (elaboração própria).

Quadro 12 - Projetos de Extensão que envolveram servidores e/ou professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus Bom Jesus do Itabapoana* aprovados em 2018

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 15 - Produção e distribuição de cestas agroecológicas: rede sabor e saúde	Projeto renovado, com mudança de título, mantendo os objetivos já estabelecidos em 2017.
Projeto 16 - Implantação de sistema de Mudas Pré Brotadas de cana e assistência técnica a produtores rurais de Bom Jesus do Itabapoana	O projeto possui entre seus objetivos difundir conhecimento entre os produtores rurais do município de Bom Jesus do Itabapoana quanto a implantação do sistema de mudas pré-brotadas (MPB) no cultivo de cana de açúcar, uma tecnologia inovadora onde se obtém um sistema de multiplicação e propagação rápida de mudas sadias e com alto rendimento por hectare.
Projeto 7 - Vivenciando e incluindo valores por meio da agropecuária.	* Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2014
Projeto 17 - Projeto de extensão rural entre o Campus IFF - Bom Jesus com a comunidade filantrópica de Bethânia	O projeto pretende atuar junto à comunidade filantrópica de Bethânia, que atende dependentes de drogas em uma área rural situada em Bom Jesus do Itabapoana de maneira gratuita. O trabalho contribuirá com conhecimento técnico e recursos disponíveis, para assim gerar um aumento na qualidade dos produtos que ali já são fabricados como também diversificá-los.
Projeto 18 - Promover a educação ambiental nas escolas rurais através da produção e distribuição de mudas nativas e exóticas pelos alunos do <i>Campus Bom Jesus</i> .	A proposta tem como objetivo a produção de mudas nativas e exóticas no IFF <i>Campus Bom Jesus</i> pelos alunos do curso técnico em agropecuária, em parceria com as escolas da zona rural do município de Bom Jesus do Itabapoana para fins

	educativos, de restauração florestal, paisagísticos e de arborização.
Projeto 2- Produção de mudas de café de qualidade para pequenos agricultores	Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2013, incluindo o atendimento de produtores rurais da localidade de Bom Sucesso em Apiacá ES.
Projeto 19- Alimentação saudável: desmistificando os questionamentos sobre o consumo de carnes	O objetivo deste trabalho será avaliar o nível de conhecimento da população do município de Bom Jesus sobre os questionamentos relacionados ao consumo de carnes.
Projeto 13- <i>Aedes aegypti</i> disseminar o conhecimento, não o mosquito	Projeto renovado mantendo os objetivos já estabelecidos em 2016.

Fonte: Portal do IFF (elaboração própria).

As características das propostas bem como a realização de entrevistas com os coordenadores dos projetos 2, 9, 10 e 12 permitiram empreender alguns apontamentos. O primeiro diz respeito ao fato dos dezenove projetos de extensão realizados por servidores administrativos, professores e/ ou alunos ao curso técnico em agropecuária estarem enquadrados em temáticas distintas (Cultura, Educação, Meio Ambiente, Saúde e Tecnologia de Produção). Apesar das distinções, os projetos possuem em comum o anseio de promoverem ações interventivas no município onde se localiza ou regiões de abrangência do *Campus Bom Jesus do Itabapoana*.

O segundo está relacionado a evidência de que ao longo desses anos aproximadamente metade dos projetos realizados estiveram ancorados na difusão de conhecimentos e técnicas a fim de viabilizar o aumento da produtividade e a elevação de renda e das oportunidades entre produtores rurais da região¹¹⁰. Essas finalidades, apesar de não serem novas no desenvolvimento da extensão rural e na atuação dos profissionais técnicos em agropecuária, ganharam ênfase nas propostas de (re) significação do ensino agrícola, porém, com uma “nova roupagem”, uma vez que as prioridades recaíram sobre e o segmento da agricultura familiar e sobre a necessidade de conciliação entre os processos produtivos e a sustentabilidade ambiental.

As primazias ressaltadas durante as discussões sobre o ensino profissional agrícola são reafirmadas nos projetos de extensão 2, 3, 9, 10, 11, 12 e 15, que correspondem a 37% de projetos desenvolvidos. Importa dizer que dentre os projetos destacados, o identificado como 3 e 9 não foram desenvolvidos por professores das disciplinas técnicas do curso técnico em agropecuária, mas por um servidor administrativo. Também o projeto de número 15 fora elaborado pelo professor de Sociologia do Curso.

¹¹⁰ Tratam-se dos projetos: 2; 5; 6; 10; 11; 12; 15 e 16.

Tal quantitativo e circunstâncias parecem indicar o desafio que representa a aproximação entre a formação técnica oferecida pelo *Campus* Bom Jesus do Itabapoana e uma concepção mais alargada sobre o desenvolvimento rural brasileiro que inclui determinantes como: o meio ambiente e o fortalecimento da agricultura familiar. Alguns indícios que confirmam essa dificuldade puderam ser observados nos relatos dos coordenadores dos projetos entrevistados já que as motivações para a elaboração das iniciativas de extensão não estavam diretamente relacionadas às mudanças na concepção de ensino profissional agrícola. De tal modo, justificaram a elaboração dos projetos as seguintes situações:

Eu fui bem egoísta, eu gosto de pequi! Tinha muito na minha região daí pensei que esta árvore é adequada ao tipo de clima e solo daqui do município de Bom Jesus, solo pobre, sem fertilidade natural. Era uma árvore recomendada para o reflorestamento, capaz de gerar renda e tem um grande valor nutricional, até mesmo para alimentação de animais. Fiz um estudo da região que se desenvolveu a partir de ciclos (cana e café) que devastaram muito, assim, o solo precisava de preservação (Docente das disciplinas Agricultura II e infraestrutura I. Coordenador do Projeto 10).

Antes de vir trabalhar no *campus*, eu atuava na Secretaria de Agricultura do município como engenheiro agrônomo e eu via que havia uma demanda grande entre os produtores, porque a coisa tem que partir é deles, do que eles precisam, daí eles apresentaram essa necessidade de material, das mudas de qualidade para aumentar a produção e quando ingressei na escola iniciamos o projeto em parceria com a secretaria e com nossos alunos (Docente das disciplinas Agricultura IV e Práticas Agropecuárias. Coordenador do Projeto 2).

Eu morava próximo ao Rio Itabapoana e pensei como ele era antigamente e agora com águas tão escassas, daí falei com a minha parceira de projeto que trabalha comigo aqui na biblioteca: onde e como estarão as nascentes do nosso município? E daí surgiu o projeto! (Assistente Administrativo e Coordenadora dos projetos 3 e 9).

Eu tinha o objetivo de preparar os produtores da região para conseguirem participar dos editais do PNAE no IFF. (Docente das disciplinas Práticas Agropecuárias e Zootecnia IV. Coordenadora dos projetos 5 e 12).

Embora não estando ligados às possibilidades de oferecimento de uma formação profissional afinada com a produção familiar e com a sustentabilidade ambiental, as motivações encontravam-se vinculadas às características ou demandas da região. Conforme as propostas de (re) significação do ensino agrícola concentradas no eixo Desenvolvimento Local e Financiamento, entender as dinâmicas locais é essencial para a atualização da formação profissional e para promoção de seus processos de desenvolvimento.

Apesar de nem todas as propostas fazerem menção a essas orientações, os coordenadores destacaram a relevância dos projetos de extensão para o desenvolvimento

local, uma vez que, sob suas perspectivas, contribuíam com alternativas e orientações capazes de possibilitar alterações no município e na região onde o *campus* está inserido. De tal modo, os coordenadores dos projetos afirmaram:

O projeto promove o desenvolvimento local, pois visa à adequação das propriedades da região ao novo Código Florestal e desperta o produtor, em uma região de produção agrícola predatória, quanto a necessidade de reflorestamento (Docente das disciplinas Agricultura II e infraestrutura I. Coordenador do Projeto 10).

É um projeto realmente adequado às necessidades de onde estamos, para a comunidade e para a região. Temos uma região agrícola onde é alto o número de produtores de café e com a participação no projeto eles só tendem a se desenvolver, eles hoje se mantêm com a sua produção porque têm mudas de qualidade. O produtor que tirava 20 sacas agora consegue produzir 40, 50 sacas. Através do projeto mudamos a qualidade de vida das pessoas (Docente das disciplinas Agricultura IV e Práticas Agropecuárias. Coordenador do Projeto 2).

O projeto promove o desenvolvimento local porque envolve toda a comunidade e muda seu comportamento. Antes nós íamos até os produtores para plantarmos as mudas de árvores e recuperar as nascentes, aos poucos, eles passaram a nos procurar com as covas já prontas. As secas na região, principalmente neste ano de 2016, contribuíram muito pra isso, mas também fomos ajudados por alunos e ex- alunos, participantes do projeto, que divulgaram as nossas atividades. Alguns alunos trazem também sementes de mudas e professores também. Fora a colaboração do laboratório de mudas da coordenação de agropecuária. Tudo isso mobiliza a escola, muitos alunos vão como voluntário para o plantio das árvores, e assim vamos mudando nosso cenário no ano ... nós já tínhamos plantado mudas (Assistente Administrativo e Coordenadora dos projetos 3 e 9).

Há total vinculação com o desenvolvimento local e regional, pois quando divulgamos a capacitação para os produtores houve uma grande demanda, um grande interesse (Docente das disciplinas Práticas Agropecuárias e Zootecnia IV. Coordenadora dos projetos 5 e 12).

Além das reflexões supracitadas, também foram realizadas de modo unânime pelos coordenadores dos projetos, a viabilidade das atividades de extensão após a transição para Instituto Federal. Esta convicção era previsível, uma vez que o desenvolvimento de atividades de extensão constitui, ao mesmo tempo, característica e finalidade da nova institucionalidade. Sobre isso os coordenadores ponderaram:

Penso que os laços com a comunidade eram mais fortes anteriormente porque tudo era menor, hoje está tudo mais engessado. Éramos conhecidos na cidade e mais acessíveis, mas não significa que isto era extensão, pois não era contínuo. Com o instituto, por ser uma das suas finalidades, tivemos recursos e a possibilidade de termos alunos bolsistas, o que favorece o

contato contínuo dos alunos com o produtor, com a comunidade (Docente das disciplinas Agricultura II e infraestrutura I. Coordenador do Projeto 10).

O IFF entra com os recursos para o pagamento das bolsas, mas ainda faltam outros recursos, mas antes do IFF não tínhamos incentivo para a extensão! (Docente das disciplinas Agricultura IV e Práticas Agropecuárias. Coordenador do Projeto 2).

Ah sem dúvidas, a transformação em instituto me parece fundamental. Quando éramos vinculados à UFF, ficávamos longe da sede da Reitoria, então, os projetos eram desenvolvidos apenas na universidade. Depois do IFF nós fomos então privilegiados em poder realizar nossos próprios projetos. Inclusive, a execução de projetos por servidores administrativos só se tornou uma realidade com a transformação em Instituto Federal (Assistente Administrativo e Coordenadora dos projetos 3 e 9).

Antes dos Institutos as ações de extensão não eram organizadas. Com a criação do IFF houve uma considerável ampliação visando, certamente, o aprimoramento das potencialidades locais (Docente das disciplinas Práticas Agropecuárias e Zootecnia IV. Coordenadora dos projetos 5 e 12).

Cabe destacar que o fortalecimento das ações vinculadas à extensão, particularmente o desenvolvimento de projetos, tem permitido a consolidação da vocação institucional por oportunizar iniciativas de interação entre a instituição e a realidade local. Entre estas iniciativas merecem ressaltar a realização dos projetos 2 e 9. Suas propostas voltadas, respectivamente, para a produção familiar e para a preservação ambiental são afinadas com as diretrizes traçadas durante todo processo de discussões sobre a (re) significação do ensino agrícola. Mas não apenas por isso.

Durante as visitas ao *Campus* Bom Jesus do Itabapoana foi possível constatar que esses dois projetos são considerados referências no interior do curso técnico em agropecuária, pois conseguiram a aprovação de suas propostas em quase todos os editais de extensão do Instituto, com exceção apenas do ano de 2017, além de terem sido premiados no I Encontro de Extensão promovido pelo IFF. Mais que a clarividência da importância dos temas que articulam, os projetos são evidenciados pelo cumprimento da missão institucional ao contribuir para o desenvolvimento local e pela abrangência alcançada, pois a cada ano de renovação de suas atividades atingem a diferentes produtores e propriedades da região.

Ainda que não tenha sido possível contatar todos os participantes dos projetos destacados, teve-se a oportunidade de conhecer ao menos um deles que apresentou seu ponto de vista, corroborando a relevância do projeto 9 para o campus e para o município de Bom Jesus:

Entrevistador: Me conte um pouco sobre a sua participação no projeto da recuperação das nascentes.

Entrevistado: Trabalho nesta propriedade aqui Rosal [distrito de Bom Jesus do Itabapoana] desde 1982, antes plantava café, hoje é criação de gado, tudo na minha cabeça quase do mesmo jeito. Eu não sabia que tinha isso de reflorestar, a partir deles, da equipe do projeto, que fiquei sabendo. A proprietária soube do projeto que é bastante falado na cidade e foi lá no antigo Agrícola. Ela interessou em fazer o plantio das mudas e me disse se eu podia ir fazer uma visita a eles para aprender. Eu fui, e graças à Deus ela teve condições de fazer as covas e os lugares das mudas, porque é importante, só vai trazer benefício no geral, entendeu? Vai fazer um ano que eu tô nesse projeto, primeiro encontramos os lugares pra plantar, depois teve o cultivo das mudas e o Dia de Campo que é hoje. Só nesse tempo que tô com eles, eu aprendi muita coisa, só com a informação que eles passam pra gente, vamos evoluindo, né? Aprendi a escala de plantação de árvore, como plantar as árvores. Eu fazia achando que de qualquer jeito era, mas não era. Tem a técnica para podê plantar uma árvore, isso eu não esqueço mais e se eu puder passar pra alguém, como diz as professoras do projeto, eu tenho que passar! É, porque eu também faço parte do grupo, ensinei a turma aí quando eles vieram pra cá. A minha experiência de campo ajuda a dizê a posição pra plantar as mudas, a minha experiência que eu tive com o tempo, a prática, né? E eles têm a teoria. Mas, o que nós fazemos é a própria natureza, porque as árvores vão trazer muitos pássaros, daí os pássaros vai ajuda nós arborizando cada vez mais e as árvores vai melhorar as águas que é importante pra todos. Cada um contribui com sua parte (Jorge, participante do projeto 9).

A fala do participante do projeto é significativa quanto a alguns aspectos, entre esses: a existência de condicionantes que viabilizam a materialização dos objetivos do projeto (recursos financeiros, estrutura física como viveiro de mudas, entre outros) e a construção de um processo de extensão no qual há uma relação de respeito mútuo entre o saber técnico e o saber tradicional adquirido pela experiência vivida. Essas circunstâncias são importantes e devem também ser ressaltadas como fundamentais para que a proposta do projeto tenha êxito, dito de outro modo, o *campus* Bom Jesus do Itabapoana não é capaz por si só de assumir a condição de desenvolvimento local. Apesar disso, para fins desse trabalho, essa iniciativa merece relevo por proporcionar aos alunos do curso técnico em agropecuária o contato com a comunidade local e com saberes relacionados à sustentabilidade ambiental.



Imagem 4- Dia de Campo: plantio das mudas em propriedade do Vale do Itabapoana (2018).
Fonte da imagem: Arquivo do Projeto “Recuperação da mata ciliar no entorno das principais nascentes do rio Itabapoana no município de Bom Jesus do Itabapoana- RJ”.

Conquanto as ações desenvolvidas pelo projeto em questão sejam relevantes, por serem pontuais, não constituem força suficiente para alterar substancialmente as características da formação oferecida. Assim, a busca por um modelo de ensino que contemple a sustentabilidade ambiental e a diversidade social, econômica e produtiva presentes nos espaços rurais, coloca – se, ainda como um anseio ainda não consolidado. Tal ponto de vista pode ser percebido nas falas a seguir:

Os nossos alunos têm que ser mais sensíveis a esses temas, porque não será fácil para eles quando estiverem formados e atuando. Por exemplo, quando nós criamos o projeto com a árvore do pequi com intuito de estimular áreas de Reserva legal, tivemos dificuldades. Eu tive que primeiramente fazer uma divulgação de doação de mudas que eles (os produtores) sempre pedem, para depois falar da reserva legal. Aqui na região as atividades produtivas se dão de forma predatória. Teremos que ter uma formação que contribua com a alteração dessa situação. (Docente das disciplinas Agricultura II e infraestrutura I. Coordenador do Projeto 10).

Isso daí vai ter que ser, porque o mercado está aí e nós temos que preparar o aluno tanto para operar tratores e máquinas caríssimos, como para atuar junto àqueles que só têm a enxada, mas que alimentam todo país. Outra coisa, na minha área, por exemplo, quando os países lá de fora compram o café para bebida fina, eles não só compram o café mas um pacote que inclui a relação do produtor com a natureza e com aquilo foi produzido (Docente das disciplinas Agricultura IV e Práticas Agropecuárias. Coordenador do Projeto 2).

Acho fundamental, principalmente para a formação em agropecuária. No *campus* não tinha nenhum projeto na área ambiental, nós fomos os primeiros

e nem somos professores. Isso não é uma dificuldade só do curso, mas está também entre os produtores. Primeiro, quando falamos em questões ambientais os produtores pensam que nós somos de órgãos fiscalizadores. Depois da seca ficou mais fácil de convencê-los, mas precisávamos de alunos que nos ajudassem nesse sentido, mas eles ainda não têm argumentos suficientes, uma deficiência da formação. (Assistente Administrativo e Coordenadora dos projetos 3 e 9).

Esses conhecimentos tem tido cada vez mais relevância nos cursos da área agrícola, então, nós temos que ser propagadores dos conhecimentos que envolvem estas temáticas (Docente das disciplinas Práticas Agropecuárias e Zootecnia IV. Coordenadora dos projetos 5 e 12).

É possível perceber que para os coordenadores dos projetos serão essenciais e inevitáveis ao futuro do ensino profissional agrícola mudanças na perspectiva formativa. Contudo, essas são apenas vislumbradas, portanto, sem perspectivas de serem consolidadas. Isso implica dizer que apesar das transformações ocorridas com a incorporação ao modelo dos IFETs, sobretudo as possibilidades de interação com a comunidade local, existem demandas específicas da formação profissional agrícola que a nova institucionalidade não foi capaz de materializar.

Quanto ao *Campus* Pinheiral, o contato com as propostas dos projetos de extensão foi facilitado não somente pelo acolhimento da proposta de pesquisa quanto pelo arquivamento criterioso dos formulários para cadastro dos projetos e de grande parte das propostas dos projetos em si. Esses documentos disponibilizados pela Direção de Extensão, Pesquisa e Inovação do *campus* permitiu identificar que os projetos envolvendo professores e/ alunos do curso técnico em agropecuária passaram a ser desenvolvidos no ano de 2011. Após sete anos de institucionalização da extensão no *campus* esses somavam dezoito propostas dispostas nos quadros a seguir:

Quadro 13 - Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Pinheiral aprovados em 2011

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto1: Equoterapia como agente de inclusão pelo trabalho	O projeto tem como objetivo a inclusão de jovens com necessidades específicas, estudantes da APAE de pinheiral, no serviço de Equoterapia que será oferecido pelo Campus

Quadro 14 - Projetos de Extensão que envolveram professores da área e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Pinheiral aprovados em 2012

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 2: Capacitação dos produtores Rurais do Município de Pinheiral: Um instrumento para o desenvolvimento do arranjo produtivo local	Promover ações de capacitação na área de agroindústria para os produtores rurais do Município de Pinheiral, atendendo as demandas apresentadas no diagnóstico das propriedades realizado em 2011

Quadro 15 - Projetos de Extensão que envolveram professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Nilo Pinheiral aprovado em 2013

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 3: Capacitação dos produtores rurais do município de Pinheiral e seu entorno na produção de Mel	Este trabalho pretende dar continuidade ao projeto “Capacitação dos Produtores Rurais do Município de Pinheiral ao capacitar produtores rurais, especialmente familiares para atuarem na cadeia produtiva do mel.

Quadro 16 - Projetos de Extensão que envolveram professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Pinheiral aprovados em 2014

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 4: Produção e beneficiamento de própolis: uma alternativa econômica para o apicultor	O objetivo deste projeto é oferecer cursos de produção e o beneficiamento de própolis para apicultores da região e alunos do curso Técnico em Agropecuária do IFRJ – Pinheiral.
Projeto 5: Grupo de Estudo em Avicultura do IFRJ (GEAVI – IFRJ)	Discutir assuntos de relevância para a avicultura do Rio de Janeiro e nacional. Elaborar projetos de pesquisa e extensão na área de avicultura.

Quadro 17 - Projetos de Extensão que envolveram professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Pinheiral aprovados em 2015

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 5: Grupo de Estudo em Avicultura do IFRJ (GEAVI – IFRJ)	Projeto renovado mantendo os objetivos propostos em 2014
Projeto 6: Preparo de mel composto como forma de agregar valor ao produto	O objetivo do projeto é oferecer cursos de capacitação para que os participantes aprendam a preparar mel composto. Serão oferecidas para apicultores e alunos do IFRJ

	– Pinheiral
Projeto 7: Difusão de conhecimento através de workshop em avicultura de precisão e produção animal	Objetivo deste projeto é a difusão de conhecimentos acerca da produção animal, sobretudo, para pequenos e médios produtores rurais, bem como reciclagem de alunos das áreas agrárias nos níveis de técnico, graduação e pós-graduação.
Projeto 8: Projeto Pinheiral Orgânico: a agroecologia e seu potencial na promoção da qualidade de vida.	Promover a sistematização dos resultados obtidos com o Projeto Pinheiral Orgânico e a partir das informações levantadas, propor ações que contribuam para desenvolvimento sustentável local/regional.
Projeto 9: Implantação de medidas de organização e desenvolvimento de identidade visual da Feira de produtos orgânicos do Município de Pinheiral – RJ	Auxiliar na implantação de medidas de organização e desenvolvimento de identidade visual da Feira de produtos orgânicos do Município de Pinheiral – RJ criada pelo Projeto Pinheiral Orgânico.
Projeto 10: Esporte e Lazer: através dos muros da escola	Este projeto tem como objetivo estimular os alunos à prática de atividade física e esporte.
Projeto 11: Judô Inclusivo	O projeto tem como objetivo desenvolver a prática do judô no CANP para docentes, discentes, funcionários, alunos da APAE Pinheiral e comunidade local e adjacências no <i>dojo</i> do IFRJ, <i>campus</i> Pinheiral

Quadro18 - Projetos de Extensão que envolveram professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Pinheiral aprovados em 2016

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 5: Grupo de Estudo em Avicultura do IFRJ (GEAVI – IFRJ)	Projeto renovado mantendo os objetivos propostos em 2014
Projeto 7: Difusão de conhecimento através de workshop em avicultura de precisão e produção animal	Projeto renovado mantendo os objetivos propostos em 2015.
Projeto 12: Capacitação de produtores rurais de Pinheiral e adjacências em sistemas alternativos de criação de frango.	Capacitar produtores rurais e alunos visando atender à solicitação dos produtores quanto a aquisição de conhecimento em torno dos sistemas alternativos de criação de frango.
Projeto 13: Arte e Cozinha Saudável: Preparando Minichefs	Realizar oficinas culinárias em unidades de ensino infantil afim de contribuir para as interações e aquisição de habilidades das crianças.
Projeto 14: Projeto Rede de Referência em Agroecologia: uma contribuição do Núcleo de Estudo e Atuação em Agroecologia (NEAA) para o desenvolvimento rural do Médio Paraíba e Centro-Sul Fluminense	O projeto ora apresentado visa a manutenção do Núcleo de Estudos e Atuação em Agroecologia (NEAA). Em síntese, busca-se dar continuidade ao trabalho de desenvolvimento de pesquisas participativas em agroecologia.
Projeto 15: Manejo Ecológico de Pragas: difusão do pensamento agroecológico para controle de pragas em Pinheiral – RJ	Promover a difusão do conhecimento a respeito do manejo ecológico de pragas visando o desenvolvimento da agroecologia em Pinheiral;

Quadro 19 - Projetos de Extensão que envolveram professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Pinheiral aprovados em 2017

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 5: Grupo de Estudo em Avicultura do IFRJ	Projeto renovado mantendo os objetivos propostos em 2014.
Projeto 7: Difusão de conhecimento através de workshop em avicultura de precisão e produção animal.	Projeto renovado mantendo os objetivos propostos em 2015.
Projeto 14: Projeto Rede de Referência em Agroecologia: uma contribuição do Núcleo de Estudo e Atuação em Agroecologia (NEAA) para o desenvolvimento rural do Médio Paraíba e Centro-Sul Fluminense	Projeto renovado mantendo os objetivos propostos em 2016.
Projeto 16: Adestramento, doma e treinamento de equinos e muare	Capacitar alunos, produtores rurais e demais pessoas da comunidade interessadas nas áreas de adestramento, doma e treinamento de equinos e muare.
Projeto 17: Corrida de orientação: natureza e ação	O projeto tem por objetivo desenvolver a prática da Corrida de Orientação como opção de prática de esporte e lazer em uma perspectiva saudável e prazerosa nas instalações do IFRJ Nilo Peçanha-Pinheiral e fora delas.

Quadro 20 - Projetos de Extensão que envolveram professores e/ ou alunos do curso técnico em agropecuária do *Campus* Pinheiral aprovados em 2018.

Títulos dos Projetos	Propostas
Projeto 5: Grupo de Estudo em Avicultura do IFRJ	Projeto renovado mantendo os objetivos propostos em 2014
Projeto 14: Projeto Rede de Referência em Agroecologia: uma contribuição do Núcleo de Estudo e Atuação em Agroecologia (NEAA) para o desenvolvimento rural do Médio Paraíba e Centro-Sul Fluminense	Projeto renovado mantendo os objetivos propostos em 2016.
Projeto 18: Implantação de uma horta didática orgânica na APAE de Volta Redonda	O presente projeto visa implantar uma pequena área hortícola em um terreno da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) Unidade Volta Redonda-RJ.

O contato com os projetos apresentados e a realização de entrevistas com os coordenadores dos projetos 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 14 permitiram realizar algumas considerações. A primeira delas é que conforme identificado nos formulários para cadastro de atividades de extensão e pesquisa, os projetos desenvolvidos pelo *campus* se enquadram nas seguintes linhas temáticas: Agronegócio, Agroecologia e Desenvolvimento Rural; Ciência, Tecnologia

e Inovação para Inclusão Social; Educação; Esporte e Lazer; Empreendedorismo e Extensão Tecnológica; Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Regional.

A segunda é que dos dezoito projetos listados, doze, (projetos: 2, 3, 4,5,6, 7, 8, 9,12,14,15 e 16), ou seja, mais de 60% das propostas estavam relacionadas à produção de conhecimentos direcionados às atividades agrícolas, predominantemente vinculadas à produção familiar, e/ ligados à conversão dos processos produtivos à ciência agroecológica.

Poder-se-ia dizer que o número expressivo de projetos estava relacionado às novas circunstâncias influentes no desenvolvimento rural que, por conseguinte, impactam o perfil do profissional técnico em agropecuária. Assim, seria razoável afirmar que, com a visibilidade adquirida tanto pela Agroecologia quanto pela produção familiar, essa ligação de fato existisse. Entretanto, um conjunto circunstâncias apresentadas ao longo do processo de pesquisa elucidou outras perspectivas sobre as motivações de uma considerável interação entre o *Campus* Pinheiral, a produção familiar e os princípios da Agroecologia.

A primeira dessas residiu na criação, no ano de 2011, do NEAA (Núcleo de Estudos e Atuação em Agroecologia). Conforme o Informativo do *Campus* Pinheiral ano 8 nº 57 de 2017, o NEAA é caracterizado como:

um dos órgão do Campus Pinheiral que tem por objetivo formar uma rede de referências em Agroecologia para atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de trabalhar para o fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais na região. A expectativa é formar uma série de experiências variadas e concretas de diferentes sistemas de produção e sistemas de cultivo e de criação que poderão ser visitadas, utilizadas em aulas práticas em atividades de capacitação, extensão, entre outras. O Campus Pinheiral, a partir das demandas dos grupos e com base no conhecimento dos produtores rurais envolvidos, oferecerá cursos, prestará assistência técnica, proporrá intervenções.

Importa neste momento dizer que, a difusão da Agroecologia por meio da fomentação de cursos, atividades de pesquisa e extensão fora preconizada em vários momentos das discussões sobre a (re) significação do ensino profissional agrícola, com destaque para os seminários da região Norte, Centro-Oeste e Sudeste. Apesar disso, durante a pesquisa, essas discussões não foram mencionadas como motivadoras para a criação do Núcleo no *campus*. Conforme seu coordenador, que também é responsável por um dos projetos de extensão desenvolvidos em Pinheiral, as atividades do NEAA foram criadas para atender às demandas do município e da região:

No início, a ideia do Núcleo foi vista por alguns docentes como coisa de bicho grilo, mas devido inviabilidade do modelo agrícola dominante no

município e as possibilidades da adoção de modelos alternativos pelos produtores de Pinheiral... Nós aqui no *campus* sabíamos que a área rural do município era grande, mas com poucos agricultores com produção agrícola constante e significativa, isso era visível. Aí, com o tempo e muito trabalho, o potencial do NEAA passou a ser reconhecido como unidade de referência não somente para os nossos alunos, mas principalmente para a comunidade local” (Docente da disciplina Extensão Rural do *campus* Pinheiral e coordenador do projeto 14).

Em 2012, o NEAA foi transformado no Centro Vocacional em Agroecologia (CVT), o que viabilizou a realização de iniciativas que fortaleceram os vínculos entre os docentes do *campus* e os produtores familiares do município, incluem-se nessas a realização de alguns cursos ligados aos projetos de extensão. Segundo o coordenador do CVT:

As atividades do CVT têm se convertido em muitos benefícios aos produtores e a população do município, principalmente aqueles que participam do projeto Pinheiral Orgânico. Também temos dado apoio, durante todo esse ano de 2017 ao assentamento Roseli Nunes, em Barra do Piraí, que é um público prioritário para nós. Nos projetos de extensão, visamos criar um ambiente estruturado para orientar estudos e atividades que têm como ponto de partida a realidade e as necessidades dos produtores.” (Docente da disciplina Extensão Rural do *campus* Pinheiral e coordenador do projeto 14).

No ano de 2018, a equipe do CVT contava com a participação de engenheiros (agrônomo e florestal) do IFRJ, um técnico em agropecuária do *campus* Pinheiral, além de 17 docentes dos cursos de meio ambiente, agroindústria e agropecuária responsáveis pelos projetos de extensão realizados com produtores locais e estudantes do Instituto. Entre os projetos que envolveram os alunos desse último curso e as atividades do CVT estavam os identificados pelos números 8, 9, 12, 14 e 15.

A segunda circunstância influente nas propostas de extensão fora a realização da pesquisa de mestrado, **Diagnóstico das agroindústrias familiares rurais do município de Pinheiral – RJ: um instrumento para a formação do técnico em agropecuária do *campus* Pinheiral do Instituto Federal do Rio de Janeiro** elaborada, em 2012, por Julia Santoro, professoras do curso técnico em agropecuária do *campus* Pinheiral.

Ao identificar a carência de técnicos exercendo a atividade de extensão na área de agroindústria, o desconhecimento da comunidade acadêmica do *campus* Pinheiral da produção rural que ocorre em seu entorno e, finalmente, as propostas de (re) significação do ensino agrícola que destacavam a necessidade das escolas traçarem estratégias com vistas ao desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, o estudo de Santoro (2012) teve como principal objetivo realizar um diagnóstico participativo das agroindústrias familiares rurais

locais, a fim de utilizá-lo como um instrumento para o aprimoramento da formação técnica em Agropecuária do *campus* Pinheiral.

Cabe ressaltar que o uso de metodologias participativas, a fim de conhecer a realidade local, é apontada como uma das propostas descritas no documento final (Re) significação do ensino agrícola. Utilizando esta referência, a pesquisa teve o apoio da Secretaria de Ambiente e Desenvolvimento Rural do município de Pinheiral para a identificação dos produtores e de 25 estudantes da terceira série do curso Técnico em Agropecuária que, por meio da aplicação de questionários, conseguiram detectar as características e demandas das atividades produtivas desenvolvidas por 34 agricultores familiares do município.

Entre as constatações mais importantes reveladas pelo estudo estavam: a diversidade produtiva realizada pelos produtores (criação de pequenos e grandes animais, fruticultura, olerícolas, produção leiteira e culturas anuais); a inexistência de assistência técnica em mais de 85% das propriedades; o processamento inadequado dos alimentos realizado em mais de 52% das propriedades e a predominância da comercialização informal de todos os produtos beneficiados e/ou processados nas propriedades pesquisadas (SANTORO, 2012).

A identificação dessas situações justificava não somente a necessidade de aproximação entre a formação técnica em Agropecuária e as características da produtividade agrícola de Pinheiral como a realização de atividades, desenvolvidas pelo *campus* que pudessem contribuir de modo interventivo nos arranjos produtivos locais. Conforme Santoro (2012) ao suprir essas carências, a instituição estaria efetivamente, cumprindo o seu papel enquanto Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

Mobilizados pela vocação institucional e pelas constatações do estudo de Santoro (2012), dois docentes do *campus* idealizaram os projetos de extensão 2 e 3. Segundo o coordenador de um deles:

Os dois projetos partiram de diagnósticos, eu tinha feito na pesquisa do mestrado, o meu olhar como pesquisadora não poderia prevalecer! Passei a ouvir a demanda deles. Em todos os questionários aplicados tinha a pergunta: você tem interesse em aprender sobre alguma coisa? Sobre o quê? E agente foi tabulando. O curso de compota de farinha de banana verde, dado no projeto de extensão, foi uma demanda deles. É preciso entender demanda deles e enquanto instituição dar um retorno. Depois no projeto seguinte, de produção de mel, também foi em função das demandas que eles apresentaram (Docente da disciplina Agroindústria e coordenadora do projeto 2).

Finalmente, a última ocorrência responsável pela mobilização de ações de extensão, vinculadas ao curso técnico em agropecuária, foi a criação do Projeto Pinheiral Orgânico em

2013. Tal iniciativa, vinculada às atividades do Centro Vocacional Tecnológico em Agroecologia – CVT do *campus* Pinheiral, teve como objetivos:

Fortalecer as atividades desenvolvidas pelo produtor familiar por meio do apoio às diversas etapas do processo produtivo, introdução de técnicas agroecológicas e estímulo ao associativismo; agregar valor aos produtos comercializados por agricultores familiares e às suas propriedades; integrar os agricultores familiares à cadeia de agronegócio de Pinheiral e aumentar o volume de renda para os agricultores familiares da região; incentivar a aquisição dos produtos orgânicos pelos estabelecimentos gastronômicos do município; estabelecer canal de venda direta ao consumidor através de circuitos curtos de comercialização (Feiras, Merenda Escolar e Alimentação Hospitalar) e estabelecer um programa de aproveitamento integral dos alimentos (Secretaria do Ambiente e Desenvolvimento Rural, 2013).

O projeto recebeu o apoio da Secretaria do Ambiente e Desenvolvimento Rural de Pinheiral, na gestão do prefeito José Arimathéa Oliveira¹¹¹. Sua implantação, ao longo dos anos, alcançou vários dos seus objetivos, entre eles: a criação de um grupo de certificação dos produtores através do Sistema participativo de Garantia, a oferta de capacitações para produtores orgânicos com vistas a melhoria da qualidade dos produtos e aumento da produtividade e, finalmente, a organização de uma Feira Semanal para a comercialização dos produtos orgânicos que atualmente acontece ao sábados no Centro de Pinheiral.



Imagem 5 - Feira de Produtos Orgânicos de Pinheiral (2018)

Fonte: Realizada pela pesquisadora em julho de 2017.

¹¹¹ Arimathéa como é chamado foi prefeito do Município de Pinheiral - RJ entre 2013 a 2016. É professor do curso técnico em agropecuária do Campus Nilo Peçanha - Pinheiral do Instituto Federal de Rio de Janeiro, onde foi Diretor Geral (2003 - 2011).

Conforme a Diretoria de Extensão, Pesquisa e Inovação do *campus*, inspirados pelas atividades do projeto Pinheiral Orgânico foram idealizados os projetos identificados pelos números 8, 9 e 15. Sobre as características de uma dessas iniciativas, a professora pondera:

Os estudos feitos pelo NEAA e pelo trabalho da professora Júlia fizeram com que nós, enquanto instituição, nos aproximássemos dos produtores e em seguida do projeto Pinheiral Orgânico. Aí, com a criação da Feira de Orgânicos percebemos algumas dificuldades, era necessário que a população reconhecesse aquele espaço como um local de venda de orgânicos, os produtores se sentiam incomodados em não ter uma estrutura adequada, bancas e tendas. Então conseguimos organizar uma identidade visual para a feira que envolve tentas, sacolas e embalagens (Docente da disciplina Biologia e coordenadora do projeto 9).

É notório que as três circunstâncias tratadas aqui favoreceram a articulação entre as próprias propostas de projetos de extensão e viabilizaram os vínculos entre a instituição de ensino e a comunidade local. Contudo, restava saber como os coordenadores, e ao mesmo tempo docentes do *campus*, avaliavam os reflexos de temas como agricultura familiar, agroecologia e sustentabilidade ambiental, abordados na maior parte dos projetos de extensão desenvolvidos, na formação técnica em agropecuária. Sobre isso ponderaram:

Para os alunos isso faz muita diferença na formação deles. Ter contato na prática com os produtores faz deles mais sensíveis e conhecedores das características da produção familiar e eles perceberem outros espaços de atuação, como agroindústria familiar, por exemplo (Docente da disciplina Agroindústria e coordenadora do projeto 2).

Há uma confluência de ideias, os alunos participam da extensão e tem aulas como os professores que coordenam os projetos. Então, acho que os alunos saem daqui bastante doutrinados quanto a produção familiar e a agroecologia. Mas, nós temos também professores que trabalham com a agricultura de precisão, mas penso que os defensores da agricultura familiar e da agroecologia são a maioria e isso reflete na formação que é oferecida (Docente da disciplina Biologia e coordenadora do projeto 9).

A extensão se mostra muito importante nesse sentido. Só para você ter uma ideia, na minha área que é frango de corte, reconhecido como industrial e pela produção em larga escala, os estudos recentes mostram que 50% da produção é proveniente da agricultura familiar e de pequenas propriedades o que chamamos de integrações e isso vale para outras produções como a de ovos. E falando em pequeno produtor, a diversificação da produção através da agroecologia é uma oportunidade para que ele tenha mais uma alternativa para sua sobrevivência, além de ter um produto de qualidade, assim ele terá mais autonomia e manterá sua família no campo. Então, nós temos formado profissionais cientes dessas realidades (Docente da Disciplina Produção Animal e coordenador dos Projetos 5 e 7).

É nítido a riqueza da prática de extensão para a formação dos alunos, os conhecimentos que eles adquirem no contato com o produtor é muito relevante. Os conhecimentos sobre a produção familiar e o que ela tem proporcionado só se justificam dentro do Instituto se estiver vinculada à formação (Docente da Disciplina Produção Vegetal e coordenador dos Projetos 4 e 6).

O consenso entre os coordenadores quanto a relevância dos temas da produção familiar e da produção sustentável e agroecológica para formação oferecida fora também reproduzido quando esses foram questionados sobre a influência do Instituto no fortalecimento dos vínculos entre o *campus* e o desenvolvimento local. Algumas falas selecionadas explicam essa ligação:

Isso é indiscutível, nós partimos dessa missão dos Institutos. Hoje nós temos um estímulo, a possibilidade de recursos para proporcionar isso. Pois nós passamos a ter esta possibilidade sistematizada e institucionalizada. E isso foi muito bacana! E aí é assim, a escola, a gente tá aqui há muitos anos e a escola sempre teve uma barreira com a comunidade. Para a comunidade foi muito bacana poder vir para dentro da escola. E eles se sentem muito prestigiados quando a escola vai até eles, na propriedade deles (Docente da disciplina Agroindústria e coordenadora do projeto 2).

Nós enquanto Institutos temos muito potencial. Com a saída da UFF, nós ganhamos um corpo docente maior e com profissionais qualificados mestres e doutores, mas acredito que seria necessário um planejamento conjunto, com outros municípios da região e com a parceria de outros órgãos. Hoje fazemos menos do que poderíamos, mas ainda assim mais do que fazíamos (Docente da disciplina Biologia e coordenadora do projeto 9).

Sem dúvidas, além das capacitações realizadas para os produtores da região, nós hoje temos outros cursos técnicos. A possibilidade de oferecer cursos de nível superior e também cursos de pós-graduação que já estão em andamento. Isso contribui para o aprimoramento das pessoas que vivem aqui e no entorno (Docente da Disciplina Produção Animal e coordenador dos Projetos 5 e 7).

Cabe ainda destacar que segundo os dois últimos depoimentos, o comprometimento com o desenvolvimento local ultrapassa o afinamento entre o *campus* e as demandas produtivas da localidade. A atuação do Instituto junto à comunidade local também puderam ser compreendidas por meio do contato com produtores familiares, participantes de projetos de extensão entrevistados nesta pesquisa. De tal modo foram identificadas as seguintes opiniões:

Entrevistador: Me conte um pouco sobre a sua participação nos projetos realizados pelo instituto?

Isso é uma longa história, minha mãe, lá nos começo dos anos de 1990, já fazia alguns cursos lá no CANP de controle de pragas e formigas (...) Havia uma parceria. Eu também, quando era criança, as escolas do município levava a gente lá pra fazer visitas. Daí isso foi acabando, agora isso tá voltando, mudou a gestão do colégio e o prefeito daqui é professor de lá. Então, nós fazemos parte da associação de produtores daqui e o colégio procurou a gente para participar dos cursos. Eu fiz vários, quase todos com a professora Júlia, derivados do leite, processados... E tudo isso somou muito, nós sabíamos a prática, mas o conhecimento teórico dá outra visão. Têm as práticas de manejo, higiene, EPI (Equipamento de Proteção Individual e fora a produção orgânica em si, já éramos agroecológicos, mas começamos a com a produção de orgânicos, em 2013, em parceria com a prefeitura, por isso estamos aqui nessa feira vendemos nossas hortaliças. Fazemos parte do NEAA e do Projeto Pinheiral Orgânico. Temos certificado e tudo! Nesses anos foram muitas trocas de conhecimento, é muito grande porque eles levam a teoria e nós a prática, a vivência do dia a dia, a realidade, porque nós sabemos de campo e o que fazemos de certo também é transmitido tanto para os alunos quanto para os professores. Foi muito bom! Eu quero continuar! (Produtor I participante dos projetos 2, 3, 4, 6 e 14)

Oh, o colégio sempre ajudou a gente com máquinas e orientação, mas depois do Arimathéa aí a coisa voltou a andar, porque ele si interessa por essa parte nossa e aí lá na associação eles chamaram a gente pra participar de cursos das reuniões do NEAA, tudo lá no colégio. Fiz curso de processados, derivados do leite, fris [frios] né? Abelha também, porque aprender nunca é demais. Faço todos os cursos que os professores do colégio dão, mesmo que não seja no meu ramo, porque quem não participa, critica! E não me arrependo a minha renda aumentou com o projeto Pinheiral Orgânico, nós passamos a vender para a merenda escolar da prefeitura, ganhamos 20 mil por ano pra isso! Ganhamos as mesas daqui da feira para mostrar nossos produtos e aprendemos que as tendas tinham que ser verde, porque nós somos vendedores de orgânicos, aprendi lá no colégio. Eu aprendi muito, porque as vezes a gente pensa que sabe tudo mas não sabe nada! Aprendi a não desperdiçar nada e também sobre a química, eu já não usava, porque, que ser humano sou eu se eu plantar coisa com veneno pros outros comer! Aí quando fizemos os cursos lá no colégio eles disseram que a química é ruim, mas eu já sabia, que tem gente que coloca química pra vender mais, mas eu tenho minha consciência tranquila (Produtor II participante dos projetos 2, 3, 14 e 15)

Como destacado, as atividades de extensão realizadas pelo *campus* Pinheiral estavam quase sempre relacionadas à capacitação técnica dos produtores. Essas iniciativas são percebidas por esses como positivas, uma vez que articulam os conhecimentos teóricos e empíricos alterando as características do modo de produzir e viabilizando o aumento da renda dos produtores. Conforme o depoimento dos entrevistados, é perceptível que os projetos de extensão dos quais estes fizeram parte são corolários das iniciativas apresentadas no início desta análise. A criação do NEAA, na pesquisa de um dos docentes do *campus* que realizou um diagnóstico a partir das propostas de (re) significação do ensino agrícola e o

desenvolvimento do Projeto Pinheiral Orgânico foram circunstâncias essenciais e potencializadoras das propostas de extensão direcionadas aos produtores rurais e da missão institucional que se traduz no comprometimento com o desenvolvimento socioeconômico da região onde está inserido. Ao mesmo tempo, os projetos de extensão foram fundamentais à divulgação organizada e contínua dos conhecimentos ligados à agroecologia e à produção familiar na formação técnica em agropecuária.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de conclusão é fundamental apontar respostas, ainda que provisórias, à questão que norteou toda elaboração deste trabalho. Além disso, as análises aqui empreendidas tiveram a intenção de atender aos propósitos traçados na apresentação deste estudo. Assim, ao ter como proposta principal estudar as mudanças recentes experimentadas pela formação técnica em agropecuária ofertada em instituições de ensino federais situadas no estado do Rio de Janeiro, não foi possível se esquivar da tarefa de apresentar a partir de um resgate histórico como essa formação se constituiu ao longo do tempo. Isso porque tratá-la nessa perspectiva pareceu ser a escolha mais acertada por entender que nenhuma transformação se dá como um fator isolado, mas como parte de uma totalidade que é histórica.

De tal modo, é notório que a formação profissional agrícola fora por vezes redimensionada de acordo com as demandas da expansão capitalista nos espaços rurais. Quanto ao que se pretendeu demarcar como outros aspectos influentes, foram destacadas alterações de ordem políticas refletidas em legislações e decretos direcionadas ao ensino profissional em geral ou a profissionalização agrícola especificamente. Essas transformações foram também acompanhadas por outro fenômeno destacado nesta pesquisa: a utilização do desenvolvimento como ideologia e política de Estado. Embora os projetos políticos tenham sido mutantes, pode-se dizer que o afinamento entre o ensino profissional agrícola e a ideia de desenvolvimento configura, ainda hoje, uma relação permanente.

Nesse sentido, identificou-se que no início do século XX o ensino agrícola colaborou tanto para o fortalecimento da vocação agrícola do Brasil, como cooperou para o trato da questão social, formando o trabalhador nacional integrado às novas relações sociais existentes e indispensável ao projeto de desenvolvimento também de cunho nacionalista. Já nessa época, algumas características ainda marcantes nessa formação foram criadas como, por exemplo, o uso da metodologia do aprender pelo contado.

Entre as décadas de 1950-1970 o processo de modernização da agricultura apoiado pelo Estado por meio das políticas de Crédito Rural e de Assistência Técnica- Extensão Rural contribuiu para o aumento da mecanização agrícola e da utilização de fertilizantes químicos, ou seja, para a materialização da Revolução Verde no país. Nesse contexto, a difusão do padrão tecnológico com vistas ao aumento da produtividade agrícola passou também a depender de profissionais capazes de cumprir a “missão do desenvolvimento”, compreendido, especificamente, como crescimento econômico provocado pela evolução dos meios e técnicas de produção. Surge então, o técnico agrícola.

Assim, a formação desses profissionais ganhou visibilidade. Consequentemente, ocorreu a expansão das escolas agrotécnicas federais em todo país. Contudo, ainda que fossem evidentes as diversidades do território nacional e consequentemente da produção agrícola, um único modelo pedagógico estruturou o funcionamento da formação técnica oferecida por essas instituições. O sistema Escola- Fazenda, como ficou conhecido, ratificou o caráter instrumental do ensino agrícola. Isso implica dizer que o cerne da formação, dentro desse modelo, constituía-se por ações programadas voltadas ao ensino das culturas, das produções e ao desenvolvimento de habilidades e destrezas para a fixação dos conteúdos teóricos.

Em que pese os anos de implementação dessa metodologia, seu afinamento com o contexto de modernização da produção agropecuária e com a vertente tecnicista da educação disseminada entre os anos de 1970-1980 e mais recentemente criticada seria um erro crasso dizer que a ideologia desse paradigma formativo tenha sido superada. Pode-se perceber sua influência não somente nas estruturas físicas dos *campi* pesquisados que, apesar de sofrerem modificações, são ainda caracterizadas por um terreno extenso, abrigando estruturas semelhantes à de uma fazenda, como também em alguns depoimentos de docentes nos quais indiretamente se atribui ao sistema Escola- Fazenda a essência ou identidade do ensino profissional agrícola.

Ao reconstruir a trajetória percorrida por esse ensino durante o século XX ficara clarividente a força do modelo hegemônico de formação disseminado pelo sistema Escola- Fazenda. Entretanto, desde a década de 1980 foram evidenciadas transformações que anunciavam o esgotamento desse paradigma formativo junto com o padrão de desenvolvimento social-econômico que o engendrou. A elucidação dessas circunstâncias foram essenciais para a conclusão de que a perda de substância do modelo de formação agrícola, anunciada no início das discussões sobre a (re) significação, não era um acontecimento recente nem tampouco poderia ser evitado.

Os novos anos finais dessa década trouxeram não somente a esperança na democracia como abriram caminhos para acontecimentos de extrema importância para o cenário rural e que, tão logo, justificavam a revisão das características do ensino profissional agrícola. Nesse sentido, foi ressaltada, no capítulo dois desta Tese, a retomada, na década de 1990, das discussões sobre o desenvolvimento rural brasileiro e, ao mesmo tempo, as mudanças em seu enfoque de entendimento. No decorrer desses anos, emergiram novos atores sociais surgidos a partir das diferentes formas de organização da sociedade civil. A representação extensiva realizada por esses segmentos teve entre seus efeitos irremediáveis a saída do silêncio daqueles que, excluídos do processo de desenvolvimento, buscavam brechas e davam visibilidade da diversidade social e produtiva presentes no universo rural do país. Mas, essas não seriam as únicas mudanças decisivas.

Também no campo educacional os anos de 1990 foram marcantes, a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o estabelecimento de uma ampla reforma direcionada à educação profissional materializavam as exigências do processo de globalização e da produção flexível. Por sua vez, as escolas federais voltadas ao ensino profissional agrícola foram compelidas a adaptar suas dinâmicas ao radical apartamento entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, ofertando seus cursos na modalidade concomitante e organizando seus currículos em módulos, a fim de que fossem construídos distintos itinerários formativos e diferentes habilitações. Apesar das alterações, a metodologia do Sistema Escola- Fazenda foi mantida por ser conveniente ao desenvolvimento de competências que contribuíssem para o desempenho de tarefas laborais de modo eficiente.

De tal modo, já no ano de 2007, quando foram iniciadas as primeiras discussões sobre mudanças no ensino profissional agrícola os cursos técnicos em agropecuária oferecidos pelos antigos Colégios Agrícolas Nilo Peçanha e Ildefonso Bastos Borges permaneciam subsumidos ao autoritarismo característico da Reforma da Educação Profissional empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso e à razão desenvolvimentista de cunho produtivista. Partindo da premissa que essas seriam condições também comuns às formações oferecidas por outras instituições de ensino profissional agrícola de todo país, a SETEC promoveu um movimento com intuito inicial de estimular alterações curriculares. Inferiu-se, a partir das análises feitas no capítulo três dessa pesquisa, que apesar de apresentar as características que constituíram a formação profissional agrícola, bem como ressaltar as necessidades de mudanças nesse ensino não se pode dizer que a iniciativa de rediscutir os objetivos dessa formação partiram das “bases”.

Ao que tudo indica, houve a intenção por parte dessa secretaria em oportunizar um “ambiente democrático de discussão” ao congregar as contribuições daqueles que não só ocupavam órgãos representativos dos servidores da educação federal como das diferentes instituições de ensino agrícola que compunham a rede. Além desses, formaram o GTEA Mário Sérgio Costa e Eli Lino de Jesus, docentes comprometidos com a divulgação da ciência agroecológica, a qual vinha assumindo posição de destaque nas novas formas de entendimento sobre o desenvolvimento rural.

Incentivado por um novo ordenamento educacional no qual destacavam-se definições e redefinições das políticas voltadas para a educação profissional, o texto criado pelo Grupo sob a orientação da SETEC ao ter como pano de fundo o incentivo a criação de currículos que integrassem de modo unificado, a formação técnica e a formação geral, desvela pontos importantes que se coadunam com concepções presentes na Educação do Campo, entre eles estavam: a valorização do modo de produção agroecológico, a utilização da pedagogia da alternância e a divulgação de conhecimentos que atendessem as demandas da produção familiar e dos movimentos sociais.

Apesar do documento em alguns momentos admitir a continuidade do velho modelo formativo, sem também questionar as estruturas que historicamente compuseram os espaços rurais, não se pode invalidar a iniciativa de lançar ao centro do debate a necessidade de ampliação da perspectiva formativa das instituições de ensino profissional agrícola que, na época, correspondiam a mais de 50% das escolas da Rede Federal. Além disso, é inegável que a proposição das discussões se configurou como uma oportunidade de entendimento sobre como os temas da formação integral e a diversidade social e produtiva presentes no Campo, estavam sendo discutidas e/ ou assimiladas pelas instituições em questão.

Por meio da leitura dos relatórios síntese elaborados nos encontros regionais fora verificado que esses motes eram considerados relevantes por todos os representantes institucionais, mas apesar disso, os registros sugerem que as ações para sua consolidação ainda eram apenas projeções. Dito de outra maneira, ainda que revogada a medida do governo anterior, possibilitando a integração entre o ensino médio e técnico, e mesmo diante do fortalecimento de uma concepção mais alargada sobre o desenvolvimento rural a qual inclui novos atores e outros determinantes (sociais, políticos e ambientais) a formação profissional agrícola nessas instituições mantinha-se quase que inerte. No caso das instituições pesquisadas, tal imobilidade era ainda agravada pelas dificuldades de manutenção do sistema Escola- Fazenda e pelo fato de configurarem dentro da Universidade Federal Fluminense

instituições de “segunda categoria”, sem autonomia financeira e pedagógica, isso diretamente obstaculizava o desenvolvimento dessas escolas.

Essas questões endógenas que constituíam as maiores expectativas quanto as possibilidades de mudanças estavam, ao mesmo tempo, relacionadas em ambas instituições, à preocupação com a preservação da formação profissional agrícola nos anos seguintes, dito de outra maneira, ligavam-se à adequação do curso a um novo contexto. Percebeu-se que apesar das inquietações serem comuns, as discussões incitadas pela SETEC tiveram maior repercussão no antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha, pois nas ocasiões em que foram apresentadas a proposta de pesquisa, nessa instituição, a maior parte dos docentes entrevistados aparentavam estar familiarizados com os debates. Uma circunstância que explicaria tal constatação reside no fato do diretor geral do CANP ter assumido, na época, a presidência do Conselho Nacional dos Diretores de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, ou seja, existia no Colégio de Pinheiral um elo direto com o MEC.

Embora não tenha ocorrido uma mobilização ampla em torno da divulgação dos debates no CANP ou no CATIBB, os representantes institucionais que participaram diretamente dos seminários regional e nacional acreditavam que a ação da SETEC seria profícua para a superação do delicado momento que essas instituições enfrentavam.

Em 2008, quando ocorreu o seminário nacional, as diretrizes que apontavam para mudanças no ensino agrícola foram aglutinadas em um documento final intitulado: (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A leitura criteriosa desse registro juntamente com os depoimentos daqueles que participaram desse encontro enquanto representantes da SETEC deixaram evidente que, a partir de então, a (re) significação não se travava de mudanças vinculadas às demandas da formação agrícola, mas sim de um processo no qual seria priorizado a conformação das instituições de ensino agrícola à uma nova institucionalidade. Esta constatação enfatiza a necessidade dos futuros pesquisadores “afastarem suas lupas” para que não sejam apartadas as peculiaridades das propostas de (re) significação das intencionalidades que a tangenciaram.

É razoável ainda afirmar que, a intenção da SETEC ao privilegiar no documento final as finalidades do novo ente era fortalecer os argumentos a favor da adesão das instituições “agrícolas” à proposta dos IFETs. Isso porque as Escolas Agrotécnicas, apesar de inicialmente se colocarem contrárias à transição institucional, eram estratégicas no processo de expansão da Rede Federal, uma vez que suas instalações viabilizavam o movimento de interiorização que os Institutos Federais, tempos depois, viriam materializar.

Os aspectos reveladores do processo de (re) significação nos *campi* Bom Jesus do Itabapoana e Pinheiral, destacados no último capítulo desta Tese, evidenciam que o artifício criador (por prefixação) do neologismo (re) significação, guarda em si um duplo sentido: preservar o que está constituído e, ao mesmo tempo, dimensionar algo novo, contudo, nessas instituições, o novo (a institucionalidade vinda com os Institutos) superou quase por completo o estava constituído, tanto no que tange as idealizações e expectativas iniciais de mudanças quanto a identidade dessas escolas. Cumpre dizer que a perda da identidade enquanto escolas agrícolas e de tudo que nelas fora construído ao longo dos anos era um receio que passou a existir desde que a criação dos IFETs foi anunciada

A (re) significação que se fez, por um lado, arrefeceu as discussões que se ocupavam das recentes demandas do desenvolvimento rural. Entretanto, os obstáculos para aproximar as formações oferecidas da sustentabilidade ambiental e da diversidade social e produtiva presente nos espaços rurais do país não estão ancorados apenas na mudança institucional, eles residem também na dificuldade em romper com o ambiente conservador que as instituições de ensino profissional agrícola historicamente vivenciaram. Confirmando essa constatação, em alguns momentos foi percebido em ambas instituições, que apesar do reconhecimento das necessidades de mudanças, alguns docentes alimentam um sentimento de saudosismo associado aos tempos pregressos em que os alunos aprendiam de fato a fazer.

Por outro, condicionou os *campi* Bom Jesus e Pinheiral a condutas homogeneizantes. Assim, seria apenas inevitável que a magnitude dos Institutos tornasse “opacas” as especificidades da formação profissional agrícola. Mesmo no *campus* Pinheiral, onde houve mudanças quanto a incorporação dos princípios agroecológicos à formação e o fortalecimento de laços com a comunidade local, particularmente com produtores familiares, o peso institucional tem sido maior que outras justificativas ligadas às dinâmicas rurais.

O destaque dado ao *campus* do sul Fluminense não impede que se acentue duas ações realizadas no *campus* Bom Jesus do Itabapoana. Neste ano de 2019, a instituição desenvolveu iniciativas importantes como a comercialização de alimentos agroecológicos ou orgânicos oriundos de agricultores familiares da região, produzidos em parceria com o *campus* e o oferecimento, pela primeira vez, do curso técnico concomitante em Agropecuária exclusivamente para produtores da região que possuem o desejo de estudar, mas não têm a possibilidade de frequentar as aulas no *campus*. O curso acontece à noite, de segunda a quinta-feira, na Escola Municipal Luiz Tito de Almeida, no distrito de Rosal.

Finalmente, não se pode deixar de registrar o desejo de que esse trabalho inspire muitos outros que avaliem o processo real de implantação dos Institutos Federais, pois é

inegável o seu potencial para mudar significativamente a vida de milhões de jovens e adultos desse país. Há, no entanto, um longo caminho a ser trilhado especialmente no que tange ao desenvolvimento de uma formação profissional agrícola que priorize a coletividade e a emancipação humana, demandadas pelas diversas organizações sociais no campo. Isso dependerá, essencialmente, da ação política de todos que fazem o cotidiano das instituições de ensino, mas também da criação de espaços de participação, pelos quais, a população que se ocupa das atividades agrícolas possa exigir o direito a uma formação condizente com as suas necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, R. (1992). Paradigmas do capitalismo agrário em questão. *SP-RJ-Campinas: Hucitec, ANPOCS, UNICAMP*.

_____. (2000) O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. *Revista Economia Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 379-397.

Altieri, M. A. (1998). *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS.

Altieri, M. A. (2006) Agroecología: principios y estrategias para una agricultura sustentable em América Latina del siglo XXI. In: MOURA, E.G; AGUIAR, A.C.F. Tradução de Francisco Roberto Caporal. *O desenvolvimento rural como forma de aplicação dos direitos no campo: Princípios e tecnologias*. São Luís, UEMA, p. 83-99.

Alves, A. J. (1991) O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº.77, p.53-61.

Amorim, M. T. (2013) *A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. Tese (doutorado). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

Arnaud, B. F. (2007) *A Reforma da Educação Profissional de nível técnico: o currículo por competências- Um estudo na Escola Agrotécnica em Cajueiro*. Dissertação (mestrado). Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba.

Azeredo, G. A. de; CARVALHO, I. H. S. (2010) Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, J. colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 207- 219.

Bhering, M. J. (2008) *Positivismo e modernização: políticas e institutos científicos de agricultura no Brasil (1909-1935)*. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução a Teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brandão, M. (2010) “O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica”. *Revista Retta*. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I, nº 01, jan./jun, p. 61-87.

Brasil. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. Cria o ensino agrônômico e aprova o respectivo regulamento. *SICON (Sistema de Informações do Congresso Nacional)*, 1944. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>.

_____. Decreto-lei 9.613 de 20/08/46. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1946.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 24 de jul. 2004.

_____. Decreto nº 6.095/ de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Edição de 25/04/2007. Brasília, 2007.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 de dez. 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. *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, 29 de dez. 2008.

Brasil. MEC.SEMTEC. *Documento-base. Educação profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”*. Brasília: MEC.SEMTEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. *Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da Rede Federal*. Brasília, maio. 2007a.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007b.

_____. *(Re) significação do ensino agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: documento final*. Brasília, abril. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*. Brasília. DF, 2012.

Buss, C. da S. *As mudanças curriculares no Curso Técnico em Agropecuária do CAVG produzidas pelas reformas de 1997 e 2004 e suas implicações na disciplina e no ensino de Física*. Dissertação (mestrado). Pelotas, Universidade Federal de Pelotas.

Carvalho, M. M. C. de. (2003) *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF (Estudos CDAPH. Série historiografia).

Carvalho, M. A. de. (2012) *Técnico agrícola: peão melhorado?* Tese (doutorado). Goiás Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Cunha, L. A. O Ensino Industrial- manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. nº14, p.35-60, maio-ago. 2000.

_____. (2014) Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 912-933.

CONCEFET. *Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília-DF, mimeo, 23 de agosto de 2007.

CONDETUF. *Carta de Gramado*. Gramado-RS, mimeo, 31 de maio de 2007.

CONEAF. *Proposta do CONEAF para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Sertão-RS, mimeo, 6 de junho de 2007.

CONIF. *Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

Delgado, G. C. (2001) Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estudo da reflexão agrária. *Revista Estudos Avançados*, v. 15, n. 43, p. 157-172.

Fausto, Boris. (2004). *História do Brasil*. São Paulo: Edusp.

Favareto, A. (2006) Agricultores, trabalhadores: os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil. *Revista Brasileira das Ciências Sociais*, 21: 27-44.

_____. (2007) *Paradigmas do desenvolvimento rural em questão*. São Paulo: Iglu/Fapesp, 2007.

Favacho, F. S. R. (2006) *A formação profissional do técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia: atualidade e desafios da escola Agrotecnica Federal de Castanhal – PA*. (monografia). Pará, Universidade Federal do Pará.

Feitosa, A. E. F. (2006) *A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente*. Dissertação (mestrado). Niterói, Universidade Federal Fluminense. 2006.

_____. As mudanças estruturais do Capitalismo Rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da COAGRI/ MEC. In: **Trabalho Necessário**. a.5, n.5, p. 1-15, 2007.

_____. (2012) *Os (re) arranjos do ensino técnico agrícola no Brasil*. Tese (doutorado). Niterói, Universidade Federal Fluminense.

Felipe, M. L. F. M. (2011) *Análise comparativa do desempenho entre os discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará*. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Felippe, J. M. S. (2018) *Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense*. Tese (doutorado). Campos dos Goytacazes, Universidade Estadual do Norte Fluminense.

Fernandes, B. M. (1999). *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST (1979–1999)*. Tese (doutorado). São Paulo, Universidade de São Paulo.

Franco, M. L. P. B. (1987) Introduzindo a problemática do ensino técnico agrícola e um pouco de sua história. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 1, n.1, p. 41-64.

_____. (1994) *Ensino médio: desafios e reflexões*. 1. ed. Campinas – São Paulo: Papirus Editora.

Frigotto, G., Ciavatta, M., Ramos, M. (2005) A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 21-56.

Frigotto, G. (2010) A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 25-42.

_____. (2011) Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46.

Frigotto, G. (Org). (2018) *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora UERJ.

Germano, J. W. (1994) *Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Gouveia, Karla Reis. **As implicações da reforma da educação profissional brasileira da década de 90 na escola Agrotécnica Federal de Barreiros/ PE**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2005.

Guivant, J. (1994) Encontros e desencontros da Sociologia Rural com Sustentabilidade Agrícola. In *Revista BIB*, nº 38, pp. 51-78.

Henriques, A. B. (2011) A moderna agricultura no final do século XIX em São Paulo: algumas propostas. *Revista História*, p. 359-380.

Kageyama, Â. e Bergamasco. S. M. P. P. (1990) A estrutura da produção no campo em 1980. *Revista Perspectiva*, Unesp, v. 12/13, p. 55-72.

Koller, C. A. (2003) *A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica de Rio do Sul e sua relação como o modelo agrícola convencional*. Dissertação (mestrado). Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina.

Koller, C., Sobral, F. (2010) A construção da Identidade das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, J. colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 220-229.

Kuenzer, A. Z. (1997) *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.

_____. (1997) *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

_____. (2010) As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: Moll, J. colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 220-229.

Le Goff, J. (1990) Documento/Monumento. In: *História e memória*. Campinas: Ed.Unicamp, p. 462 –476.

Machado, L. R. de S. (1989) *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Autores.

Magalhães, W. L. A. (2017) “lei do boi” e a relação entre educação e propriedade: O caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *Tempos Históricos*, v. 21, n. 2, p. 434-464, 2017

Martine, G. (1991) A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 23, p. 7-37.

Mendonça, S. R. de. (1997) *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: HUCITEC (Coleção Estudos Rurais).

_____. (2006) A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 2, ed. especial, p. 88-113.

_____. (2010) Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). *Revista Tempo*, v. 15, n. 29..

Muller, G. (1989) *Complexo agroindustrial e modernização agrária*. São Paulo: HUCITEC.

Nardi, E. L.; Schneider, M. P; Durli, Z. (2010) O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n.3, set./dez, p. 551- 564.

Navarro, Z. (2001) Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. *Revista Estudos Avançados*, v. 15, n. 43, p. 83-100.

Nery, M. A. A. M. (2015) As disputas em torno do ministério da agricultura, indústria e comércio e a confecção da primeira lei de ensino agrícola no Brasil. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 15, n. 63.

Nunes, S. C. T. (2012) *O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Oliveira, L. M. T. de. (1998) *A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações*. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

_____. (2008) *A Socialização dos professores da educação profissional agrícola na contemporaneidade: identidades docentes entre permanências, ambiguidades e tensões*. Tese (doutorado). Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Otranto, C. R. (2005) Do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio ao Ministério da Educação e Cultura: a trajetória histórica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *Revista Educação (UFSM)*, v. 30, n. 2, p. 71-86.

_____. (2006) A reforma da educação superior do governo Lula: Da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, Alínea.

_____. (2010) Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista Retta*. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Vol. I, nº 01, jan./jun , p. 89-108.

Pacheco, E. SETEC/MEC: *Bases para uma Política Nacional de EPT*. (2008). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

Pamplona, R. (2008) *As relações entre o Estado e a escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil*. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Peixoto, M. Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação. *Textos em discussão*. Brasília, out. 2008. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/conleg/textos_discussao.htm>. Acesso em: 05 fev. 2012.

Pereira, L. A. C. (2003) *A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local*. Dissertação (mestrado). Campos dos Goytacazes, Universidade Cândido Mendes.

Ramos, M. (2002) A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. vol. 23, n. 80, setembro. p. 401-422.

Ramos, V. S. (2011). *Desenvolvimento local e território: uma reflexão sobre o papel dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Rodrigues, José (2009) Educação politécnica. In: Pereira, Isabel Brasil; Lima, J. C. F. (Org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampla. Rio de Janeiro: EPSJV.

Santoro, J. O. B (2012). *Diagnóstico das agroindústrias familiares rurais do município de Pinheiral – RJ: um instrumento para a formação do Técnico em Agropecuária do Campus Pinheiral do Instituto Federal do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Santos, R. F dos. (1998) O crédito rural na modernização da agricultura brasileira. *Revista Brasileira de Economia e Sociologia Rural*. Brasília, n. 4.

Santos, J. A. dos. (2018) Política de expansão da RFEPT: quais expectativas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, G. (Org). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, p. 113-125.

Saviani, D. (2007) O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255.

Schneider, Sérgio. Tendências e temas dos estudos sobre desenvolvimento rural no Brasil. In: *Congresso Europeu de Sociologia Rural*. 2007. p. 933-945.

Schneider, S; Cassol, A. (2014) Diversidade e heterogeneidade da agricultura familiar no Brasil e algumas implicações para políticas públicas. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, v. 31, n. 2, p. 227-263.

Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. de., Evangelista, O. (2002) *Política Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Silva, J. G. da. (1993) A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira. *São Paulo em perspectiva*, v. 7, n. 3, p. 2-10.

_____. (2001) Velhos e novos mitos do rural brasileiro. *Revista Estudos Avançados*, v. 15, n. 43, p. 37-50.

Silva, T. T. (2006) *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Siqueira, Â. C. (1987). *Propostas Conteúdos e Metodologia do Ensino Agrotécnico que interesses articular e reforçar?* Dissertação (Mestrado). Niterói, Universidade Federal Fluminense.

Soares, A. M. D. (2003) *Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação*. Tese (doutorado). Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Sobral, F. J. M. (2005) *A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense*. Tese (doutorado). Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

Souza, J. D. A. de. (2017) *Na travessia: assistência estudantil na educação profissional: as interfaces das políticas de assistência social e educação*. Dissertação (mestrado). Brasília, Universidade de Brasília.

Szmrecsányi, T. (1984) O desenvolvimento da produção agropecuária (1930-1970), O Brasil Republicano, Economia e Cultura. In: FAUSTO, B. (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo, DIFEL. Partes 1,2 e 4.

Taufick, A. L. O. L. (2014) Análise da política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, p. 181-201..

Veiga, J. E. da. (1991) *O desenvolvimento agrícola: uma visão histórica*. São Paulo: Edusp.
Veiga, J. E. da. et all. (2001) *O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento*. Brasília. Convênio FIPE- IICA (MDA/ CNDRS/ NEAD) 2001.

OUTRAS REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Brasil. *Decreto nº 7.234/2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES, 2010.

CANP. *Plano de Curso Técnico em Agropecuária*. Eixo Tecnológico Recursos Naturais. Pinheiral, 2009.

CTAIBB. *Plano de Curso Técnico em Agropecuária*, 2004.

IFF. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014*. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2011.

_____. *Revista Cadernos de Extensão*, v.1 n1: Essentia Editora, 2014.

_____. *Revista Cadernos de Extensão*, v.2, n1: Essentia Editora, 2014.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio*, 2015.

_____. *Edital interno nº 02/2016*. Ingresso na moradia estudantil do sexo masculino do campus Bom Jesus do Itabapoana 2016.

_____. *Edital interno nº 03/2017*. Ingresso na moradia estudantil do sexo masculino do campus Bom Jesus do Itabapoana 2017

_____. *Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense*. Disponível em: < <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2016/resolucao-no-39-de-11-de-marco-de-2016>>. Acesso em 05 de junho de 2017.

_____. *Edital n.º 179/ 2017*. Processo Seletivo para Ingresso aos Cursos Técnicos de Nível Médio 2018.

_____. *Edital interno nº 43/2018*. Ingresso na moradia estudantil do sexo masculino do campus Bom Jesus do Itabapoana 2018.

_____. *Edital n.º 181/2018*. Processo Seletivo para Ingresso aos Cursos Técnicos de Nível Médio 2019.

IFRJ. *Regulamento da Assistência Estudantil do IFRJ*. Rio de Janeiro, 2011.

_____. *Plano de Curso Técnico em Agropecuária*, 2011.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018*. Rio de Janeiro, 2014.

_____. *Edital nº 01/2016*. Processo Seletivo para vagas no seu Programa de Moradia Estudantil/ Alojamento Masculino 2016.

_____. *Edital nº 01/2017*. Processo Seletivo para vagas no seu Programa de Moradia Estudantil/ Alojamento Masculino 2017.

_____. *Manual da Assistência Estudantil IFRJ*. Rio de Janeiro, 2017.

_____. *Edital nº 01/2017*. Processo Seletivo para vagas no seu Programa de Moradia Estudantil/ Alojamento Masculino 2017.

_____. *Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*, 2017.

_____. *Edital nº 75 /2017*. Processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio – cursos integrados 2018.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro para a realização de Entrevistas.

Bloco 1: Com organizadores e representantes das Instituições participantes dos Seminários Regional e Nacional

- 1- Quais são as lembranças que o Senhor (a) possui sobre Seminário Nacional de Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ocorrido no ano de 2008 em Brasília?
- 2- O Senhor (a) se recorda das motivações para as discussões que envolveram a (Re) significação do Ensino Agrícola?
- 3- É possível estabelecer uma ordem de importância entre estas motivações?
- 4- Existiu alguma situação, momento ou fala durante o seminário que ainda é muito presente em sua memória? Qual?
- 5- O Senhor (a) se recorda quais foram os critérios de escolha dos representantes das instituições de ensino para participarem dos seminários: Regional e Nacional?
- 6- Em sua opinião havia alguma relação entre as demandas dos movimentos sociais e da agricultura familiar e as discussões sobre Ensino Agrícola?
- 7- De acordo com o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, na época do governo Lula, Eliezer Pacheco, a (re) significação do ensino agrícola era uma das bases para uma nova política de educação profissional e tecnológica. Como o Senhor (a) analisa esta afirmação?
- 8- Na sua opinião as discussões sobre o ensino agrícola podem ser interpretadas mais como um reforço às identidades das escolas agrotécnicas ou mais como uma tentativa de construção de uma nova institucionalidade estabelecida com a criação dos Institutos Federais? Por quê?
- 9- A sua participação nesta discussão ocorreu deste o início? Como foi este processo que culminou nas 145 propostas de (re) significação, houve avanços ou retrocessos? Em qual sentido?
- 10- Em sua opinião, as mudanças trazidas pelas propostas possuem maiores possibilidades de serem implantadas no contexto dos Institutos Federais? Por quê?
- 11- Como o Senhor (a) analisa a importância do Instituto onde atua para o município ou região?

Bloco 2: Com professores da área técnica que coordenam/coordenaram projetos de extensão desenvolvidos pelas escolas

- 1- Nome:
- 2- Formação e ou Titulação
- 3- Há quanto tempo é professor (a) do Instituto?
- 4- Há quanto tempo coordena e desenvolve projetos de extensão nesta instituição?
- 5- Qual a sua concepção de extensão?
- 6- Em geral quais as características dos Projetos de Extensão coordenados pelo Senhor(a)?
- 7- Qual é o público alvo?
- 8- Existe algum diagnóstico realizado para o desenvolvimento dos projetos? Como são construídos?
- 9- Quais são as motivações para o desenvolvimento deste (s) projeto (s)?
- 10- O (s) projeto (s) de extensão os quais o Senhor (a) participou/participa está (ão) vinculado (s) as características e demandas dos agricultores e da comunidade local? De que modo?
- 11- O Senhor (a) já desenvolveu projetos de extensão com agricultores familiares ou com aqueles ligados aos movimentos sociais? Relate esta experiência?
- 12- Entre os projetos desenvolvidos, qual (ais) considera de maior relevância? Por que?
- 13- Como o Senhor (a) analisa a importância do Instituto onde atua para o município ou região?
- 14- É possível dizer que os projetos desenvolvidos promovem a inclusão social e a uma maior articulação com a comunidade? De qual modo?
- 15- Qual o primeiro passo para esta articulação?
- 16- Quais são as estratégias utilizadas para a uma maior contribuição para o desenvolvimento local?
- 17- Qual a importância dos conhecimentos sobre a agroecologia? Como incorporá-los a formação?
- 18- Qual a importância dos conhecimentos sobre a agricultura familiar? Como incorporá-los a formação?
- 19- É possível perceber coerência entre o discurso e a prática dos professores em relação a importância destes conhecimentos? De que forma?
- 20- O senhor está ciente sobre as discussões que envolvem as mudanças no Ensino Agrícola?
- 21- Durante o seu tempo de profissão o Senhor (a) conseguiu identificar alguma mudança significativa no que se refere ao modelo de formação?
- 22- Em sua opinião é possível conciliar no ensino agrícola o atendimento das demandas do agronegócio, da agricultura familiar e da sustentabilidade? De que modo?
- 23- Qual a prioridade deste curso? Por quê?
- 24- Na sua opinião existem mudanças que deveriam ser implementadas na formação? Quais?
- 25- Quais são os entraves para o empreendimento destas mudanças?
- 26- Em sua opinião, as mudanças necessárias possuem maiores possibilidades de serem implantadas no contexto dos Institutos Federais? Por quê?
- 27- Em sua opinião, é possível dizer que na atualidade o curso técnico em agropecuária oferecido por esta instituição de ensino tem tentado romper com um modelo de formação puramente tecnicista? De que modo? Se não, o porquê de tal resistência?

Bloco 3: Com produtores rurais, que respectivamente participam/participaram de projetos de extensão desenvolvidos pelas escolas

- 1- Qual a sua atividade?
- 2- Como foi o seu contato com o Instituto?
- 3- Há quanto tempo faz parte deste projeto?
- 4- Conte-me um pouco da sua participação no projeto de extensão?
- 5- Antes de participar deste projeto o Senhor (a) teve algum contato com o Instituto? Se sim, qual?
- 6- Como os conhecimentos trazidos por este projeto tem colaborado para o desenvolvimento de sua atividade?
- 7- Ao participar deste projeto, o Senhor (a) percebe que há troca de conhecimentos?
- 8- Os conhecimentos adquiridos por meio deste projeto têm ajudado ao Senhor (a) a promover a preservação do meio ambiente? Como?
- 9- Quais os conhecimentos trazidos por meio deste projeto o Senhor (a) considera mais importante? Por quê?

Apêndice B - Carta de Apresentação e autorização para desenvolvimento da pesquisa na Instituição ao Diretor (a) do Instituto Federal Fluminense- Campus- Bom Jesus do Itabapoana e ao Diretor (a) do Instituto Federal do Rio de Janeiro- Campus- Nilo Peçanha- Pinheiral.

Venho por meio desta apresentar a aluna e pesquisadora Dayane da Silva Santos Altoé regularmente matriculada no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Solicito por meio deste ainda a autorização para que a aluna possa busca o Projeto de Tese intitulado: A (re) significação do ensino agrícola: uma análise das experiências dos institutos IFRJ- campus Pinheiral e IFF- campus Bom Jesus do Itabapoana. Para que o mesmo possa ser realizado será necessário a observação de algumas aulas práticas das disciplinas vinculadas ao ensino técnico em agropecuária e também ter acesso aos documentos institucionais, como os currículos, os registros de matrículas, os diagnósticos participativos e os projetos de extensão desenvolvidos no âmbito do curso técnico de nível médio em agropecuária.

Além da fase exploratória, a pesquisa se valerá da realização de entrevistas com professores da área técnica da instituição e participantes dos projetos de extensão. Comprometemo-nos que a realização desta etapa não implicará qualquer prejuízo a qualidade de ensino e nem os sujeitos da pesquisa. A qualquer momento, os entrevistados poderão desistir de participar da pesquisa, não causando nenhuma perda às instituições envolvidas, ou à pesquisa.

Cabe citar que os procedimentos adotados pela pesquisadora garantem sigilo da identidade dos participantes, bem como a confidencialidade no tratamento dos documentos e dados obtidos, sendo utilizados somente dentro dos objetivos propostos pelo estudo. Ao término da pesquisa, os resultados estão disponíveis para apreciação e consulta de toda a comunidade acadêmica dos Institutos e demais instituições de ensino e pesquisa.

Finalmente, gostaria de ressaltar a importância desta iniciativa de pesquisa que focaliza as questões do campo da educação relacionadas à política educacional e vinculadas à linha de pesquisa: Educação, Cultura, Política e Cidadania para o Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Atenciosamente,

Prof. Paulo Marcelo Souza
Professor Associado da UENF

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com as Normas da Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10/10/1996)

O Senhor (a) /Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa da aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense UENF Dayane da Silva Santos Altoé, intitulada: A (re) significação do ensino agrícola: uma análise das experiências dos institutos IFRJ- campus Pinheiral e IFF-campus Bom Jesus do Itabapoana. O Senhor (a) /Você foi selecionado para responder entrevistas, porém sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição. O objetivo deste estudo é investigar de que modo têm se processado as mudanças do ensino profissional agrícola, a partir do processo de *(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, considerando as experiências dos Institutos Federais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, que ofertam cursos nesta área: campus – Pinheiral e campus Bom Jesus do Itabapoana, ambos localizados no estado do Rio de Janeiro. Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão publicados em apresentações com fins científicos e educativos. Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo, e, como voluntário, também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. O Senhor (a) /Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato da professora que orienta esta pesquisa para maiores esclarecimentos.

Assinatura da pesquisadora

Nome do pesquisador: Dayane da Silva Santos Altoé

Tel: (22) 999187813 - e-mail: dayanessantos@gmail.com

Orientador: Paulo Marcelo de Souza - e-mail: pmsouza@uenf.br

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. _____

Obs: Em caso do entrevistado ser menor de idade, solicita-se a assinatura do responsável

Data ____/____/____

(assinatura do responsável)

Apêndice D - Questões Norteadoras elaboradas durante os Seminários Regionais

- 1- Quais são as possíveis estratégias pedagógicas que podem proporcionar uma formação emancipatória?
- 2- Como organizar as aulas teóricas, demonstrativas, práticas como estratégia de construção do conhecimento?
- 3- Quais as estratégias a serem adotadas para a manutenção dos setores didáticos?
- 4- Quais as estratégias a serem adotadas pela escola para contribuir com o desenvolvimento local?
- 5- O que deve ser contemplado no currículo para atender a agricultura familiar e os movimentos sociais? E como operacionalizar?
- 6- Como incorporar os princípios agroecológicos na formação do técnico?
- 7- Como incorporar na formação dos técnicos as tecnologias adequadas e adaptadas às pequenas propriedades e para a agricultura familiar?
- 8- Como formar um técnico empreendedor?
- 9- Como facilitar o acesso de alunos de áreas de acampamentos, quilombolas, indígenas, assentamentos, filhos de produtores rurais aos cursos técnicos?
- 10- Quais estratégias podem ser utilizadas para garantir a permanência dos alunos na escola?
- 11- Como formar técnicos comprometidos com as questões ético socioambientais?
- 12- Como manter a coerência entre as práticas educativas e de gestão da escola, com os princípios estabelecidos no currículo?
- 13- Como as escolas realizam reflexão sobre a atuação dos egressos nas escolas?
- 14- Como articular a organização curricular, as práticas pedagógicas, de manutenção e a moradia com o Estatuto da Criança e do Adolescente?
- 15- Quais as perspectivas e alternativas da adoção da pedagogia da alternância na formação do técnico?
- 16- Como tornar o associativismo parte integrante da formação do técnico, visando sua prática e difusão.
- 17- Como deve ser o perfil do técnico agrícola de nível médio? generalista/especialista)?
- 18- Há necessidade de uma organização curricular mínima para a habilitação? Em caso afirmativo, o que deve compor esta organização curricular mínima?