

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

***A REFORMA COMO PARADIGMA: Um Estudo de Caso na  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO***

**ELBO LACERDA RAMOS**

**Orientador: Prof. Dr. LUIZ FERNANDES DOURADO**

**Dissertação apresentada à Universidade Federal  
de Goiás, Faculdade de Educação, Mestrado em  
Educação Brasileira, como requisito parcial para  
obtenção do grau de mestre**

**Goiânia  
2000**

BANCA EXAMINADORA

dufouredo

Quina:

Jadim de Moraes Pessoa

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado, orientador, que durante todo o processo de elaboração dessa dissertação esteve sinalizando o caminho e ampliando as condições de análise.

À minha esposa e filhos por terem sido pacientes e abnegados.

À meu filho Elber Rafael Ramos, pelas contribuições datilográficas das sínteses dos livros.

À Direção da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, por proporcionar as condições de realização desse trabalho, e, especialmente, aos servidores que, gentilmente, colaboraram com a parte etnográfica do estudo.

Ao amigo José Milton Alves, pela valiosa colaboração, coletando e enviando materiais de suporte.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Goiás, em especial, à Dra. Ângela Cristina Belém Mascarenhas e ao Dr. Jadir de Moraes Pessoa, por contribuições adicionais na qualificação.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, sempre atenciosos no atendimento.

## LISTA DE SIGLAS

ABCAR — Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural  
ACAR — Associação de Crédito e Assistência Rural  
BID — Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD — Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento  
CEB — Câmara de Educação Básica  
CEFET — Centro Federal de Educação Tecnológica  
CENAFOR — Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional  
CFE — Conselho Federal de Educação  
CGAE — Coordenação-Geral de Assistência ao Educando  
CIEC — Coordenação de Integração Escola-Comunidade  
CNE — Conselho Nacional de Educação  
COAGRI — Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário  
CONDAF — Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais  
CONDITEC — Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais  
CONTAP — Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso  
COPLED — Comissão do Planejamento da Educação  
CREA — Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura  
CRMV — Conselho Regional de Medicina Veterinária  
DAT — Divisão de Atividades Técnicas  
DAE — Departamento de Atendimento ao Educando  
DEA — Diretoria do Ensino Agrícola  
DEM — Departamento de Ensino Médio  
EMATER — Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
EMBRATER — Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural  
EAF — Escola Agrotécnica Federal  
EAFRV — Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde  
ETF — Escola Técnica Federal  
FAMA — Fundação de Apoio a Menores Aprendizizes  
FAT — Fundo de Assistência ao Trabalhador  
FESURV — Fundação do Ensino Superior de Rio Verde  
LDB — Lei de Diretrizes e Bases  
LPP — Laboratório de Prática e Produção  
MEC — Ministério da Educação  
MTb — Ministério do Trabalho  
ONU — Organização das Nações Unidas  
PAO — Programa Agrícola Orientado  
PIB — Produto Interno Bruto  
PNE — Plano Nacional de Educação  
PND — Plano Nacional de Desenvolvimento  
PSEC — Plano Setorial de Educação e Cultura  
PSECD — Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto  
SEA — Superintendência do Ensino Agrícola  
SEAV — Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária

**SEMTEC** — Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
**SENAC** — Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SENAI** — Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SENETE** — Secretaria Nacional do Ensino Técnico  
**SEPS** — Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus  
**SPO** — Seção de Projetos Orientados  
**SESG** — Secretaria de Ensino de Segundo Grau  
**UEP** — Unidade Educativa de Produção  
**UNESCO** — Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
**URSS** — União Russa Socialista Soviética  
**USAID** — *United States Aid International Development*

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

LISTA DE SIGLAS

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	10
<b>1. REFORMAS DO ENSINO: a modernização e o ensino da Área Agropecuária no Brasil.....</b>	<b>22</b>
1.1 O PLANEJAMENTO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO: a estruturação do ensino da área agropecuária.....	39
1.1.1 A Metodologia do Sistema Escola-Fazenda .....	51
1.2 OS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO: os direcionamentos para o ensino da área agropecuária.....	61
1.3 A MODERNIZAÇÃO EM GOIÁS: o ensino da área agropecuária no sudoeste goiano.....	68
1.3.1 A Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde.....	74
1.3.1.1 A Estrutura Administrativo-Pedagógica.....	80
<b>2. POLÍTICA EDUCACIONAL E A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NOS ANOS 90.....</b>	<b>84</b>
2.1 O ENSINO AGROTÉCNICO NOS ANOS 90: o <i>esgotamento</i> da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda.....	86
2.2 REDEFININDO O ENSINO TÉCNICO.....	90
2.2.1 A Educação Profissional: base legal e desdobramentos.....	95
2.2.1.1 A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 .....	97
2.2.1.2 O Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/97.....	98
2.2.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.....	103
2.2.1.4 Plano Nacional de Educação.....	111
2.2.1.4.1 A Educação Profissional Segundo a Proposta de PNE da <i>Sociedade Brasileira</i> .....	112
2.2.1.4.2 A Educação Profissional Segundo a Proposta de PNE do Governo.....	113
2.2.1.5 A Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998.....	118
2.2.2 Os Movimentos Rumo à Estadualização .....	120
<b>3. A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO VERDE: a apreensão da reforma e o programa de reforma do ensino técnico.....</b>	<b>126</b>
3.1 Argumentos Neoliberais: descentralização, redução de custos, flexibilização, pesquisa de mercado, especialização e a competição.....	133
3.1.1 A descentralização.....	135
3.1.2 Os custos.....	137
3.1.3 A Flexibilização: a diversificação de cursos.....	149
3.1.3.1 A base empírica e contextual dos novos cursos.....	155
3.1.4 A Especialização da produção e do ensino da área	

agropecuária.....	162
3.1.5 A Expansão da oferta de vagas.....	167
3.1.5.1 O regime de internato.....	172
3.2 PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: o projeto político-pedagógico.....	176
3.3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um projeto em médio prazo..., para as escolas que tiverem fôlego.....	181
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>219</b>

## RESUMO

Este estudo de caso investiga a implantação da reforma do ensino técnico na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO, e fazendo o exame da mudança do projeto educacional da escola, busca analisar a reestruturação do ensino técnico implementada pelo MEC-SEMTEC, e como a reforma é apreendida e efetivada pelos atores locais.

Faz um recuo até os anos 30 porque o ideal desenvolvimentista marca, também, o início da institucionalização do ensino agrotécnico no Brasil. Desta forma, procura evidenciar os vários direcionamentos e as feições assumidas por esse ensino nas últimas décadas, distinguindo, dentre outras, a Metodologia do Sistema Escola-Fazenda, no final dos anos sessentas e início da década de 1970, que significou a revitalização dessa modalidade de ensino técnico, pela inclusão do regime integral de estudo, com aulas teóricas e práticas, assim como a vivência *in totum* dos afazeres e relações da produção de uma fazenda diversificada. Busca, outrossim, caracterizar o surgimento da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO nos anos 60.

A partir da reestruturação do ensino técnico e seus desdobramentos efetivos na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO, empreende, também, um esforço no sentido de compreender as políticas educacionais na década de 1990, emanadas das micro e macropolíticas, em especial, as voltadas para o ensino agrotécnico.

## ABSTRACT

This case study investigates the implantation of the reform of the technical teaching in the Federal Agrotechnical School of Rio Verde-GO, and making the exam of the change of the educational project of the school, it searches to analyze the restructuring of the technical teaching implemented by MEC-SEMTEC, and as the reform is apprehended and executed by the local authors.

This study remounts until the thirties because the desenvolvimentist ideal marks, also, the beginning of the institucionalization of the agrotechnical teaching in Brazil. In this manner, attempts to provide evidence of the various directionings and the features assumed by this teaching in the last decades, distinguishing, among others, the Methodology of School-Farm System, in the end of the sixties and beginning of the 1970 decade, that meant the revivification of this technical teaching modality, by the inclusion of the integral study regime, with theoretical and practical classes, as well as the existence *in totum* of the tasks and relationships of the production of a diversified farm. It tries to, likewise, characterize the issuing of the Federal Agrotechnical School of Rio Verde-GO in the sixties age.

Starting from the restructuring of the technical teaching and its effective unfoldings in the Federal Agrotechnical School of Rio Verde-GO, it undertakes, also, an effort in the sense of understanding the educational politics in the 1990 decade, emanated of the micro and macro policies, principally the ones belonged to agrotechnical teaching.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar a reestruturação do ensino agrotécnico, por meio de um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO.

A reforma do ensino técnico, envolvendo vários segmentos, passando pelos mentores da política educacional, pelos gestores das escolas e pelo sistema produtivo, para onde se dirige o profissional formado, pressupõe a perda e a busca de identidade para a educação profissional de nível técnico e suscita um novo paradigma<sup>1</sup> (Oliveira, 1996, p. 221) para a atividade das escolas agrotécnicas; um novo modelo de ensino calcado em uma nova visão de mundo, em uma relação com o meio, cujo padrão racional é a instabilidade, a intuição e o ajustamento à direção e às necessidades do mercado.

No que diz respeito ao êxito da proposta, vai depender, logicamente, da ação da SEMTEC-MEC, oferecendo as linhas gerais da reforma e aportando as condições materiais para que as mudanças aconteçam.

Na instituição, onde os resultados da reforma são visíveis, a eficácia da reforma dependerá de como é apreendida, mediada e incorporada às práticas administrativas e pedagógicas da escola.

A reforma do ensino técnico tem motivações, e uma delas é a reestruturação produtiva que está ocorrendo no meio do processo de globalização – que recria a modernização e seus meios –, provocando, como em outras

---

<sup>1</sup>Existem outros conceitos de paradigma. Segundo Marcondes (1997, p. 14-5), a visão platônica de paradigma refere-se a “um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto”, para Kuhn, “é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”.

épocas, o ajustamento da educação profissional de nível técnico aos novos padrões.

A institucionalização do ensino agrícola começou nos anos 30, os quais marcaram a aceleração da modernização/desenvolvimentismo no país, cujos direcionamentos motivaram reestruturações para o ensino da área agropecuária.

Durante a década de 1940 o ensino da área agropecuária passou pela estruturação dada pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, instituída em 20 de agosto de 1946, por meio do Decreto-lei nº 9.613, que institucionalizou o ensino agrícola de grau elementar e médio. Também, nos anos 40, após a segunda guerra mundial, o planejamento estatal ganhou força como caminho para imprimir desenvolvimento, mediante industrialização dos países, e o sistema educacional tornou-se responsável pela formação de pessoal qualificado.

Nos anos 50 e 60, o planejamento educacional visou a formação de técnicos, com o pretexto de dar suporte ao desenvolvimento e continha, também, o pressuposto de ascensão social, por intermédio da educação.

No final da década de 1960, fruto de acordos entre o Brasil e os Estados Unidos da América, começaram os estudos para introduzir a Metodologia do Sistema Escola-Fazenda<sup>2</sup> no Brasil, que tinha por objetivo proporcionar um modelo de ensino agropecuário com vivência prática, que formasse o técnico com o *status* de produtor, quer dizer, que dominasse todo o processo de produção e buscasse trabalhar autonomamente.

Nos anos 70 e 80, os países de capitalismo central deram vários direcionamentos para as economias dos países de capitalismo periférico. No

---

<sup>2</sup>A Metodologia do sistema Escola-Fazenda faz do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem e busca conciliar educação, trabalho e produção.

Brasil, esses direcionamentos consolidaram mediante planos nacionais de desenvolvimento, que, adentrando o sistema educacional brasileiro, influenciaram o ensino agrícola na Metodologia do Sistema Escola-Fazenda.

Com o advento da Lei nº 5.692/71 e com a criação da COAGRI, a Metodologia do Sistema Escola-Fazenda foi generalizada para todas as escolas agrotécnicas e manteve-se como modelo do ensino agrotécnico até o final dos anos 90.

Da mesma forma, nos anos 90, intensificou-se o discurso em torno da globalização, que sustentou a necessidade ideológica de reorganização das instituições sociais para adequá-las à nova realidade econômica.

A globalização econômica tem historicidade e abarca um processo civilizatório levado a cabo pela expansão, articulação e rearticulação, de diversas formas, do capitalismo. O capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão do trabalho tecem o novo mapa do mundo (Ianni, 1997), e no bojo do fenômeno ocorre a reorganização técnica da produção, envolvendo

ampla transformação na esfera do trabalho, no modo pelo qual o trabalho entra na organização social da vida do indivíduo, família, grupo, classe e coletividade, em todas as nações e continentes, ilhas e arquipélagos. Vista em perspectiva ampla, o desenvolvimento do capitalismo global tem transformado as condições sociais e técnicas das atividades econômicas, influenciando ou modificando as formas de organização do trabalho em todos os setores do sistema econômico mundial, compreendendo os subsistemas nacionais e regionais. Modificam-se bastante e radicalmente as técnicas produtivas, as formas de organização dos processos produtivos, as condições técnicas, jurídico-políticas e sociais de produção e reprodução das mercadorias, materiais e culturais, reais e imaginárias (. . .). A sociedade global pode ser vista como um todo abrangente, complexo e contraditório, subsumindo formal ou realmente a sociedade nacional (. . .). O globalismo pode conter vários imperialismos, assim como distintos regionalismos, muitos nacionalismos e uma infinidade de localismos. Trata-se de uma totalidade mais ampla e abrangente, tanto histórica como lógica. (Ianni, 1997, p. 18; 89; 232)

Afirmando posições respaldadas na reorganização produtiva, que tem o mercado como instituição suficiente para promover a riqueza das nações, os governos adeptos do neoliberalismo acreditam e colocam a *mão invisível* do mercado na posição de reguladora de todos os processos econômicos, políticos e sociais e distribuidora de equidade<sup>3</sup> social por meio da eficiência e eficácia das ações e processos. Por conseguinte, algumas conseqüências são praticamente inevitáveis; como exemplos, podem-se citar: alguns Estados perdem a capacidade de organização operativa; o setor público passa a seguir regras do setor privado; rompem-se as fronteiras, provocando a perda dos controles de câmbio, política monetária e política tributária; o Estado começa a desconcentrar-se; acontecem a fragilização do Estado e a tendência de formação de blocos de mercado regionais, enfim, ocorre a *erosão* de soberanias e um "Estado Nacional enfraquecido e que não tem mais o monopólio do controle da informação, do conhecimento e da formação cultural" (Leal, 1998: 386).

Mediante o movimento neoliberal, expressão ideológica do capitalismo global, é apresentada a racionalidade do mercado como norteadora das relações sociais, e propagado que o Estado *não pode* mais ter as mesmas configurações do período posterior à Segunda Guerra Mundial: Estado tipo keynesiano com intervenção na economia, ou Estado de bem-estar social com ampliação dos direitos básicos do cidadão. Impossibilidades justificadas por causa da crise econômica, que teve como marcos:

---

<sup>3</sup> Com respeito à equidade presente nas reformas, Kuenzer (1998, p. 374) afirma "que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais vigentes repousam não mais no reconhecimento da universalidade do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia".

1 – os *choques do petróleo*, em 1973 e em 1979, que resultaram na explosão dos preços do barril no mercado mundial e elevaram sobremaneira as dívidas dos países importadores, assim como provocaram retração em investimentos sociais para fazer face aos pagamentos de juros, culminando em sangria das reservas do país.

2 – a *crise fiscal*, configurada pela demanda da sociedade maior que a arrecadação, levando a um aumento e criação de impostos contínuos no afã de estancá-la, ao mesmo tempo em que ocorre substancial acréscimo de sonegação de tributos de recolhimento indireto, como a tributação das vendas.

3 – a *crise de governabilidade*, advinda com a suposta perda de legitimidade pela inoperância do Estado, significando a diminuição de poder do Estado para ditar as políticas, justificando-se assim o avanço da tese do Estado mínimo, que se estendeu com críticas ao *welfare state* e à capacidade de gerenciamento de recursos escassos pela tecnoburocracia estatal.

O neoliberalismo, avalista do Estado mínimo, vale lembrar, tem origem no liberalismo clássico, contrapõe-se às teses keynesianas e ao ideário do bem-estar social e tem como intelectuais orgânicos<sup>4</sup> mais influentes Frederick Hayek, Milton Friedman e Karl Popper (Bianchetti, 1997).

Cabendo realçar que a configuração neoliberal de Estado mínimo vai se estabelecendo no país, paradoxalmente visando o atendimento das demandas sociais e o aumento de participação, em contraposição à concepção de Estado

---

<sup>4</sup>Partindo de uma análise histórica baseada no desenvolvimento da indústria, Gramsci (1995, p. 4-7) afirma que ser "intelectual é ter capacidade dirigente e técnica (. . .). Os limites 'máximos' da aceção de 'intelectual' e o critério para caracterizá-los, não devem ser buscados nas especificidades intelectuais, mas no conjunto de sistemas de relações no qual estas atividades se encontram, no conjunto geral das relações sociais". Portanto, o intelectual orgânico é aquele que tem vinculação com o grupo social, esse intelectual é capaz de dar rumo a uma classe, organizar e proceder à elaboração crítica das ações do seu grupo social.

ampliado. Na formulação gramsciana, o Estado ampliado "é a própria sociedade organizada, é soberano. Não tem limite jurídico: não pode ser limitado pelos direitos públicos subjetivos, nem se pode dizer que ele se autolimite" (Gramsci, 1991, p. 143).

O Estado tem poder relativo de distribuir o excedente da renda nacional, apesar das classes hegemônicas tentarem estabelecer o direito de apossar desse excedente, conseguindo, na maioria das vezes, privatizando o Estado (Germano, 1993) ou tornando-o mínimo, desregulamentando-o (Frigotto, 1996; Bianchetti, 1997).

Contrariamente, para a concepção neoliberal, o Estado somente será instrumento das classes hegemônicas se tiver características intervencionista e controladora dos mecanismos naturais do mercado.

No Brasil, o modelo gerencial, que emerge do pensamento neoliberal, aparece para reduzir o tamanho do Estado, em busca da eficiência e eficácia<sup>5</sup>, e, por conseguinte, contrapõe-se, ideologicamente, ao modelo weberiano da década de 1960. O modelo weberiano surgiu após Segunda Guerra Mundial, imbuído do planejamento estatal e se caracteriza pela hierarquia, uniformização, repetição, controle dos processos, enfim, por sua operação racional do dia-a-dia. O advento do Decreto-lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967, significou a incursão dessa racionalidade administrativo-burocrática no âmbito estatal brasileiro.

No discurso, é sustentado que, sob o modelo burocrático, ora o Estado voltava-se sobre si mesmo relegando o cidadão à margem de seus processos de

---

<sup>5</sup> "eficiência, entendida como racionalidade econômica efetivada por meio da defesa da maximização dos resultados, a partir do vetor produtividade; eficácia capacidade administrativa e, portanto, institucional, objetivando alcançar os resultados propostos; efetividade, indicando a capacidade político-administrativa de respostas às demandas sociais e a participação, dentre outras" (Dourado, 1998, p. 81-2).

decisão e ação, ora a eficiência não figurava como critério do Estado, que se tornou pouco ágil, e o cidadão ficou esquecido. Então, a saída encontrada é o modelo gerencial de Estado, que apresenta as seguintes estratégias (características) para a busca da eficiência e da eficácia: aumento da utilização de custos; adoção de avaliação de resultados ao contrário do cumprimento estrito de normas; administração por objetivos, significando definição clara das metas que emanam da *missão* das instancias estatais; autonomia decisória das agências; delegação de autoridade; definição de responsabilidades; horizontalização da estrutura estatal; avaliação de resultados e desempenhos, e a busca do *accountability*<sup>6</sup>.

Por conseguinte, propaga-se que o governo pertence à comunidade, a quem deve deslocar responsabilidades, tratando-se de uma estratégia neoliberal para estabelecer o *Estado mínimo*, que procura transferir responsabilidades para os cidadãos. A tese do Estado mínimo deságua em uma nova estruturação do Estado e têm desdobramentos diretos na vida dos cidadãos, porque exige e direciona reestruturações de suas instituições.

Por essa ótica, preconizou-se, nos anos 90, uma espécie de *esgotamento* da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda e as escolas agrotécnicas viram-se, por essa razão, na situação de buscar *legitimidade* perante a sociedade, porque a reestruturação dessa modalidade de ensino, configurada pela reforma do ensino técnico, provoca a desqualificação do fazer pedagógico da escola, o que significa tirar da instituição e dos agentes envolvidos a identificação de seu trabalho. Diante desses fatos, as escolas agrotécnicas passaram a ser

---

<sup>6</sup>*Accountability* tem a ver com prestação de contas de recursos e ações (Brasil; Presidência da República, 1995).

questionadas em relação ao custo, à qualidade do ensino oferecido, à vinculação com o mercado e ao número de vagas ofertadas.

A reforma do ensino técnico separa o ensino profissionalizante do propedêutico e dá a esse ensino a finalidade de desenvolver uma formação profissional atualizada com a produção e difusão de tecnologia; utilizar de processos de gestão dinâmicos, colocando a produção e a venda de serviços como tangíveis possibilidades institucionais; e atuar na educação profissional básica, técnica e tecnológica, aperfeiçoando, capacitando e especializando as pessoas, jovens e adultos, com qualquer grau de escolaridade, com vistas a atenuar o desemprego por meio da empregabilidade.

A mudança do projeto educacional das escolas agrotécnicas federais geraram muitas expectativas. Nesse sentido, este trabalho visa a investigar as inovações ocorridas no projeto educacional da EAFRV, analisar a apreensão e a incorporação do conjunto da reforma do ensino técnico nas práticas pedagógicas e administrativas da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO, e contribuir para a compreensão dos fundamentos da reforma.

O estudo orienta-se pela formulação de algumas questões norteadoras, que servem de base para a investigação:

- a) Articulado com os fundamentos das inovações, existe um planejamento com metas e objetivos definidos coletivamente, um projeto pedagógico, visando a formação do cidadão?
- b) Como a escola e a sociedade local interagem na definição de novos cursos?

c) Todas as escolas estarão inseridas, de forma paritária, nas finalidades e nos objetivos da reforma, tendo em vista a forma que se expande a oferta de vagas?

A metodologia utilizada é o *estudo de caso*, porque essa metodologia é significativa para a análise do tema, por causa de sua flexibilidade em termos de adequação às situações novas do processo e, sobretudo, por possibilitar a construção do presente histórico por meio das interligações com o contexto social mais amplo (Lüdke, 1986; Ezpeleta, 1986; André, 1995).

Para a coleta dos dados e fatos são analisados documentos orais e escritos, como fontes que se articulam.

Para a coleta dos documentos orais são utilizadas entrevistas semi-estruturadas (Lüdke, 1986), que são eficazes para explicitar as contradições, as continuidades, as diferenças de adesão e as possíveis resistências.

As entrevistas são realizadas com base no sistema de amostra proposital (Selltiz, 1987), extraída no universo de servidores da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, com o seguinte perfil: professores com dois anos ou menos de serviço: 1 entrevistado, professores com dois a cinco anos de serviço, inclusive: 1 entrevistado, professores com cinco a dez anos de serviço, inclusive: 1 entrevistado, professores com mais de dez anos de serviço: 1 entrevistado, diretores: 5 entrevistados, servidores com segundo grau, administrativos: 1 entrevistado, servidores com nível superior: 1 entrevistado e servidores trabalhadores no campo: 1 entrevistado.

Esta estratificação busca contemplar as categorias de servidores que, de alguma forma, participam da aplicação da política educacional que redefine o ensino agrotécnico.

A divisão da categoria professor em três estratos de amostragem aspira a captar possíveis diferenças de percepção dos aspectos que estruturam os fatos e dados, relacionadas com o tempo de serviço.

São entrevistados cinco diretores porque, por dever de função, neles tenderão estar mais evidenciados os direcionamentos verticais e, por consequência, as contradições.

A estratificação dos funcionários é proposta com a intenção de captar possíveis divergências na percepção da reestruturação do ensino agrotécnico, em relação ao tipo de atividade meio e ao grau de escolaridade.

Na exposição as entrevistas são referenciadas por seqüência numérica para, sempre que possível, evitar a identificação dos entrevistados e resguardá-los de dissabores, que são possíveis de ocorrerem nos envolvimento cotidianos.

Cabe ressaltar que não houve preocupação em proceder a uma fundamentação teórica *apriorística*, um capítulo primeiro, com teorias e categorias de análise (Frigotto, 1997), entretanto, no decorrer do estudo, a teoria acontece e as categorias afloram no processo de investigação.

As tabelas apresentadas nos anexos têm origem nos dados da EAFRV para o PROEP, na ordenação administrativa da escola e no IBGE, e possuem as seguintes organizações:

1 – Na tabela número dois, pressupostos três anos de duração do curso, é encontrado o diferencial de entrada e saída de alunos e estabelecido o percentual.

2 – Na tabela número três são feitas as relações entre as vagas ofertadas, os alunos inscritos no exame de seleção e os alunos efetivamente matriculados, e estabelecidos os percentuais.

3 – Na tabela número quatro é feito o somatório dos dados encontrados em tabela do IBGE, e sua apresentação percentual, assim como a apresentação percentual dos dados encontrados no planejamento estratégico da EAFRV para o PROEP.

4 – Na tabela número cinco é feito o somatório dos dados encontrados em tabela do IBGE e sua apresentação percentual.

5 – Nas tabelas números seis e sete os dados de tabelas do IBGE são aglutinados, interpostos e apresentados em percentuais.

6 – Nas tabelas números oito e nove é feito o somatório dos números absolutos dos dados constantes de tabelas do IBGE e suas apresentações percentuais, por sexo e idade.

7 – Na tabela número dez são feitas relações percentuais a partir de dados absolutos presentes no planejamento estratégico da EAFRV para o PROEP.

8 – A tabela número onze é uma transcrição da tabela constante do planejamento estratégico da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, acrescida de dados percentuais.

9 – As tabelas números 24, 25, 26 e 27 são apresentações percentuais dos dados constantes dos formulários preenchidos para a avaliação institucional.

10 – Nas demais tabelas são mantidos os seus aspectos originais.

A dissertação está disposta da seguinte forma:

1 – O capítulo I procura evidenciar que a estruturação do ensino técnico da área agropecuária, após os anos 30, esteve sempre alinhada às políticas de modernização do país, sobretudo, às do setor agrícola, apregoadas pelos planos nacionais de desenvolvimento e pelos projetos setoriais, ainda, que

o processo de modernização da economia agrária aconteceu de forma desigual e que o processo de revitalização do ensino técnico da área agropecuária ocorreu com a implantação da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda.

2 – O capítulo II busca mostrar que, nos anos 90, houve uma inflexão da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda, e foram assentadas as bases de um novo paradigma; assim como explicitar os diversos dispositivos legais da reforma do ensino profissional técnico, notadamente, aqueles atinentes ao ensino técnico da área agropecuária.

3 – O capítulo III analisa aspectos da reestruturação do ensino agrotécnico na EAFRV, e a forma que os atores locais apreendem as mudanças.

4 – As considerações finais buscam sintetizar o que se apreendeu do estudo em meio às políticas em curso, assim como apreciar os aspectos relevantes da reestruturação do ensino na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO.

## **1. REFORMAS DO ENSINO: a modernização e o ensino da área agropecuária no Brasil**

Este estudo entende o ensino agrícola como a educação regular da área profissional agropecuária, em seus vários níveis, desde o ginásio até a pós-graduação (Romanelli, 1998), cabendo frisar que o foco será, basicamente, a educação profissional de nível técnico da área profissional agropecuária<sup>7</sup>.

Embora o ensino agrícola no Brasil tenha raízes antigas, somente nos anos 30, iniciou-se sua organização e institucionalização. O contexto histórico dos anos 30 representou a demarcação fundamental para o entendimento do ensino profissional da área agropecuária, porque marcou o engendramento da idéia desenvolvimentista<sup>8</sup>, da qual emanaria o ensino técnico institucionalizado.

O ponto de partida para a explicação do processo de desenvolvimento tem sido o pressuposto do confronto entre sociedade rural e sociedade urbana que, via de regra, tem resultado numa imposição da segunda sobre a primeira, especialmente em termos de valores, códigos, padrões e organização social e econômica.

As sociedades rurais empreenderam mudanças no decorrer da história, seja por sua própria iniciativa ou por influência de uma sociedade envolvente, as quais não se deram mediante aceitação incondicional de padrões e técnicas, ocorrendo, entretanto, uma resistência necessária até para uma autoproteção e

---

<sup>7</sup>A educação profissional de nível técnico é equivalente ao antigo técnico de nível médio.

<sup>8</sup>Martins, 1975; Fernandes, 1976; Queiroz, 1976; Cândido, 1979; Calazans, 1981; Fonseca, 1985; Furtado, 1992; Ianni, 1992; Nepomuceno, 1994; Chaul, 1997; Romanelli, 1998; Frigotto, 1998; Pessoa, 1999.

para a manutenção de um certo grau de auteridade<sup>9</sup>.

Quando a sociedade rural está sob pressão da sociedade envolvente, que tenta romper o equilíbrio e impor novos padrões, valores e técnicas, nela, procura-se preservar os sistemas técnico e social (Mendras, 1978).

Segundo Accarini (1987), historicamente, o processo de desenvolvimento – que imprime mudanças – tendeu a ter base explicativa e orientadora de planejamentos em duas correntes teóricas: as dos estágios de crescimento e as dos modelos de economia dual.

Os modelos que adotaram a perspectiva da economia dual dividiram a economia agrária em duas posições: o modelo tradicional de subsistência e estagnado e o modelo moderno, dinâmico, voltado para o mercado e organizado em moldes empresariais. Esses modelos de base dual tiveram o objetivo de mostrar que a dualidade – tradicional/atrasado e moderno/dinâmico – tenderia a persistir no tempo ou até aumentar, mesmo com a proposta de reinversão dos lucros.

Accarini (1987), baseando-se em Lewis e Fei-Ranis explicita que a saída seria elevar a capacidade de produzir alimentos e de liberar excedente de mão-de-obra, a ser absorvida posteriormente pelas atividades urbano-industriais. Caberia à agricultura, com o emprego de tecnologias, prover a população das cidades de alimentos para que os salários nas atividades urbano-industriais não se elevassem a ponto de comprometer o desenvolvimento auto-sustentado. Sendo, portanto, função do setor rural: prover a população de alimentos e a

---

<sup>9</sup> Tendo por base o pensamento gramsciano, pode-se inferir que auteridade relaciona-se com a possibilidade de autonomia frente ao ambiente social de modo a compreendê-lo e não se deixar dominar por ele, mas consciente de que inevitavelmente ocorre mútua influência.

indústria de matérias-primas, gerar divisas crescentes para o país e transferir mão-de-obra para outros setores.

É importante ressaltar que o desenvolvimento técnico do campo significou uma "modernização bastante influenciada pela capacidade gerencial, tecnologia ou *Know-How* provenientes de matrizes e sucursais de empresas multinacionais" (Ianni, 1992, p.110), e esteve sempre em relação direta com o ensino agrícola, porque toda vez que uma nova tecnologia entra no setor produtivo, esse ensino absorve a idéia e passa a compor habilidades para viabilizar a sua aplicação.

Os produtos agropecuários da pauta de exportação determinam a modernização da economia agrária, e como expressão do interesse do capital no setor, pressiona o ensino agrícola, forçando-o a intensificar suas ações com o objetivo de se conseguir maiores produtividades. Verifica-se que o processo conduz a política, a economia e a educação a um entrelaçamento na composição da hegemonia de poder.

Caracterizado por esses determinantes históricos, o ensino agrícola expandiu-se, de maneira constante, como forma de capacitar trabalhadores diversos e aumentar a produtividade dos produtos exportáveis, verificando-se que, no período compreendido entre 1910 e 1930, criaram-se 17 escolas agrícolas, as quais somadas às do período imperial, totalizaram vinte estabelecimentos, sendo seis com os cursos de Agronomia e Veterinária, dez somente com o curso de Agronomia e quatro apenas com o curso de Veterinária (Franco, 1985, p. 5).

Na esfera político-econômica, a hegemonia<sup>10</sup> dos coronéis chegava ao ocaso juntamente com o governo que encerrava a *República Velha*. E, nesse período histórico, de maneira geral, a situação econômico-exportadora do Brasil era declinante, uma vez que o café, o principal produto agrícola, desde 1925 havia ultrapassado suas possibilidades de exportação, em virtude do crescimento contínuo dos cafezais, fato que se agravou com a crise da bolsa de Nova Iorque, em 1929, provocando um refluxo do mercado comprador. A borracha praticamente não era mais exportada e o cacau sofria uma séria crise. A representação popular era de fato uma farsa, pois os coronéis controlavam os votos e mantinham os seus poderes políticos. O desejo de reforma tornava-se evidente. O poder político, emanado do poder econômico, era a tradicional política de alternância no poder de paulistas e mineiros; a chamada política *café com leite*, pois representava a força econômica de dois grandes Estados: São Paulo (produtor de café) e Minas Gerais (produtor de laticínios).

Destaca-se que a crise de 1929 afetou todo o país, mais, particularmente São Paulo como tradicional fornecedor de café aos países estrangeiros, assolados financeiramente pela grande depressão. Então, quebrou-se a hegemonia do grupo agroexportador, visto que o poder dos coronéis vinculava-se ao sistema agroexportador e ao *apoio político* prestado pelo *voto de cabresto*, e, como se sabe, a economia baseada no café estava prejudicada. Quanto ao voto, o regime desaguou na eliminação das eleições.

Com a crise de 1929, os cafeicultores brasileiros, no afã de fazer valer a lei econômica da oferta e da procura, tentaram conter a oferta e elevar os

---

<sup>10</sup>A hegemonia tem dimensões ética, política e econômica, estabelece-se com direção cultural mais consenso e diz respeito ao poder que uma classe exerce sobre o conjunto da sociedade.

preços do café nos mercados interno e externo. Tentativa inglória, uma vez que a queda nos preços do café não era meramente uma questão de excesso de oferta mas, sobretudo, de retração do capital em uma estratégia de se autopreservar<sup>11</sup>.

Esses fatos fazem parte do contexto de emergência da *Revolução de 1930* que

parece ter provocado uma espécie de precipitação das potencialidades das crises e controvérsias herdadas do passado. Delineiam-se mais nitidamente as correntes de pensamento. A marcha do processo político e das lutas sociais, de par com a crise da cafeicultura, os surtos de industrialização, a urbanização, a emergência de um proletariado incipiente, os movimentos sociais de base agrária, tais como o cangaço e o messianismo, tudo isso repunha, desenvolvia e criava desafios urgentes para cada setor e o conjunto da sociedade nacional (. . .). Em 1930 o Brasil realizou uma tentativa fundamental no sentido de entrar no ritmo da história, tornar-se contemporâneo do seu tempo, organizar-se segundo os interesses dos seus setores sociais mais avançados (. . .). É claro que a história do Brasil Moderno não termina aqui. Depois de 1930, virão 1945, 1964, 1985 e outras datas, simbolizando rupturas, retrocessos, aberturas. A sociedade continuou a modificar-se, em termos sociais, econômicos, políticos e culturais. O que não significa que sempre se modificou para melhor, segundo os interesses da maioria do povo. (Ianni, 1992, p.27-44)

No contexto de 1930, a chegada de Getúlio Vargas à presidência da república marcou a aceleração para o desenvolvimentismo. A crise de 1929 e o assassinato do candidato a vice-presidente de Getúlio Vargas, João Pessoa, precipitaram a *Revolução de 1930*. Época de disputa eleitoral pela presidência do Brasil, lograram-se vencedores Júlio Prestes e Vital Soares, presidente e vice, respectivamente, entretanto não chegaram a tomar posse, pois, antes de terminar o mandato presidencial, Washington Luís foi deposto e assumiu uma junta *pacificadora*, em seguida, Getúlio Vargas arrogou o poder, e assim, iniciava-se o período de governo de Vargas.

---

<sup>11</sup>Hobsbawm (1995, p. 97), analisando a crise de 1929 coloca essa tentativa de ação no mercado comprador nos seguintes termos: "O Brasil se tornou um símbolo do desperdício do capitalismo e da seriedade da depressão, pois seus cafeicultores tentaram em desespero impedir o colapso dos preços queimando café em vez de carvão em suas locomotivas a vapor".

O governo de Vargas combinou as ideologias do nacionalismo e da industrialização como forma de diminuir as importações e a dependência externa.

Com relação à opção pelo desenvolvimento por meio da industrialização, que se trata da composição da ideologia da cidade sobre o campo, Martins (1975, p. 61-2) chama a atenção para a posição do Estado, com respeito ao favorecimento das políticas econômicas, para ele

O estado assumiu, assim, no que se refere à política econômica, a função de representante dos interesses urbano-industriais, de manipulador da política de preços e da política cambial como meio para incrementar os recursos em favor do que encontraria expressão ideológica no desenvolvimento. Processo, aliás, radicado na Revolução de 1930, que consistiu num ponto de inflexão na economia colonial subsistente.

*A Revolução de 30* ensejou a ruptura com os parâmetros econômicos, sociais e políticos agrários, e o desenvolvimentismo constituiu-se na formação da base necessária para a expansão do capitalismo, abrindo novos espaços para o capital e para o processo de acumulação.

Por conseguinte, o Estado foi fundamental para alicerçar as novas posições das classes hegemônicas, parceiro do grande capital, arcando com investimentos na infra-estrutura básica e na assunção de riscos.

O ideal desenvolvimentista objetivou a modernização conservadora, e contrapôs ao modo de vida do campo, tido como atrasado, pouco tecnificado e insuficientemente produtivo; criou-se e diversificou-se as indústrias; investiu-se com o capitalismo sobre o campo; acelerou-se a urbanização; rearticulou-se as regiões e "recriaram-se as diversidades e desigualdades sociais, culturais, raciais, regionais e outras" (Ianni, 1992, p. 44). Os valores citadinos avançaram sobre os rurais, desqualificando-os, o que na verdade, era uma necessidade de ampliar a base de expansão do capital, levada a cabo, não de forma maniqueísta, mas

administrada e também mediada. Administrada, porque uma trama de interesses sempre provoca tensões dentro dos grupos de interessados, afora a resistência imposta, em alguns momentos históricos, por grupos sociais que questionam o processo. E mediada, porque os direcionamentos dados pelos países de economias centrais não são absorvidos sem adaptações.

Nos anos 50 os *fazedores de políticas públicas*, seguindo orientação da ONU, aceleraram o aprofundamento do modelo de substituição de importações<sup>12</sup> como modelo de desenvolvimento a ser seguido, ou seja, incrementou-se a substituição do sistema agroexportador pela industrialização. Por essa via, a educação, como conformadora do novo *nexo psicofísico* do trabalhador, passou a seguir a teoria do capital humano<sup>13</sup>, que carregou consigo o pressuposto de que o crescimento econômico, proporcionado pela industrialização, abriria espaço no mercado de trabalho para a população *liberada* do campo, que possuísse a qualificação exigida. Seria, então, necessário redefinir e planejar a formação de mão-de-obra, segundo os requerimentos do mercado, uma das condições para o

---

<sup>12</sup>O padrão de desenvolvimento para superação do atraso agrário tinha um consenso, como visto, na industrialização, que ocorreria "através da industrialização sistematizada, fosse com base no modelo soviético de planejamento centralizado, fosse pela substituição das importações. Ambos, de modos diferentes, dependiam de ação e controle do Estado" (Hobsbawm, 1995, p. 43).

<sup>13</sup> Nos dias atuais, para os teóricos do neoliberalismo, o mercado é o referencial empírico para orientar a formação profissional, nos moldes da teoria do capital humano, que foi ressignificada e logicamente não tem a mesma perspectiva de inserção no mercado de trabalho dos anos 50. Conforme salienta Gentili (1998), a teoria do capital humano atual tem as seguintes características: ao contrário de uma promessa de inserção, aterroriza argumentando que só os *melhores* têm lugar, afirma que se deve fazer uma transferência do financiamento educacional para a própria comunidade por meio da descentralização e privatização, deslocando do Estado essa função, Coloca no *Welfare State* (originado na coalizão keynesiana), as causas da ineficiência da improdutividade que sofrem os sistemas educacionais, argumenta que o problema não é a quantidade de serviços educacionais e sim a sua qualidade e onde existe problema de quantidade, vaticina, "a solução deve ser procurada em certas estratégias de flexibilização da oferta e de liberalização dos mecanismos que permitam uma livre concorrência interna dos *mercados educacionais*" (Gentili, 1998b, p. 111). Deixa implícito que não é possível a universalização, visto que esta *contradiz a dinâmica competitiva* e, enfim, cria a cidadania por extensão do mercado: só é cidadão o proprietário e/ou consumidor.

sucesso do processo, e, portanto, realocar o trabalho/trabalhadores.

Analisando os anos 50, Frigotto (1998, p. 14-5) assevera que:

no início da crise do modo de regulação social fordista (anos 50-60) a educação formal e a qualificação profissional apareciam como formadores de capital humano. Este conceito, mesmo sendo expressão de uma leitura economicista, engendrava uma perspectiva integradora vinculada à tese do pleno emprego. Difundia-se a ideologia que o investimento no capital humano permitiria aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se, e aos indivíduos a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade e ascensão social.

Com efeito, o modelo taylorista-fordista significou o paradigma da produção no contexto das políticas de regulação keynesiana, que deram origem ao *welfare state*, e os anos 50 e 60 carregavam a perspectiva de que o planejamento público e a regulação do Estado poderiam alavancar o desenvolvimento dos países de economia periférica e integrá-los à economia central. Nesse sentido, o investimento em educação fundamentava-se na formação de capital humano, para fazer face à expansão da oferta de empregos que o planejamento racionalizado poderia gerar.

Reafirmou-se a tese do pleno emprego pelo temor e pelas marcas que a crise de 1929 deixou nos países capitalistas. Hobsbawm (1995, p. 100), afirma que

após a guerra o "pleno emprego", ou seja, a eliminação do desemprego em massa, tornou-se a pedra fundamental da política econômica nos países de capitalismo democrático reformado, cujo mais famoso profeta e pioneiro, embora não o único, foi o economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). O argumento Keynesiano em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa era tão econômico quanto político. Os Keynesianos afirmavam, corretamente, que a demanda a ser gerada pela renda de trabalhadores com pleno emprego teria o mais estimulante efeito nas economias em recessão. Apesar disso, o motivo pelo qual esse meio de aumentar a demanda recebeu tão urgente prioridade — o governo britânico empenhou-se nele mesmo antes do fim da Segunda Guerra Mundial — foi que se acreditava que o desemprego em massa era política e socialmente explosivo, como de fato mostrara ser durante a Depressão.

Além de produzir a tese do pleno emprego, a Segunda Guerra Mundial levou à necessidade premente de produzir alimentos. No Brasil, a política agrícola procurava incentivar o aumento da produção, tanto para ocupar espaço no mercado externo quanto para abastecer a zona urbana, que crescia com o êxodo rural. Por esse caminho, a procura por mão-de-obra qualificada, como custo variável, tendeu a aumentar com a produção.

A procura por mão-de-obra qualificada para a economia rural foi fortemente motivada com o advento da Revolução Verde<sup>14</sup>, que necessitava de pessoal qualificado para utilizar as tecnologias. Assim, aumentava o consumo dos pacotes tecnológicos, e, sobretudo, difundia a ideologia, para alargar as bases de consumo e expansão do capital internacional, detentores das tecnologias geradas que se aplicavam à agricultura.

A Revolução Verde, ocorrida após a Segunda Guerra Mundial, transformou a agricultura mundial mediante aplicações da genética (hibridização), pesticidas e maquinarias agrícolas, também acelerou a diferenciação e a classificação dos indivíduos, das propriedades, dos municípios, dos estados e dos países, porque aumentou a possibilidade de produzir excedente de produção, gerando poder e atendendo à circulação da mercadoria e ao *automovimento do capital* (Kurz, 1996). Cria-se e movimenta-se a riqueza. E, pela competição, as propriedades exigem e têm acesso diferenciado aos fatores que alavancam a produção, como: sistema de crédito, tecnologia, assistência técnica e informações sobre o mercado.

---

<sup>14</sup>Vislumbra-se, para um futuro próximo, uma crista tecnológica, com feições de ruptura, capaz de promover uma revolução da produção, tanto quanto, ou mais que a Revolução Verde. Trata-se da biotecnologia, que está possibilitando alterações e combinações genéticas que poderão produzir as plantas e os animais ideais, em termos de rentabilidade e de resistência ao meio climático.

Os EUA foram os *parceiros* da primeira hora na arrancada para a industrialização desenvolvimentista do país. A presença americana, com a disposição de *ajudar* os países subdesenvolvidos, evidenciou uma forma de acelerar as bases de expansão do capital e contrapor a um possível avanço comunista no continente (Fonseca, 1985).

Os EUA, para estabelecerem a completa hegemonia, configurada desde a Primeira Guerra, assumiram as posições de *protetor e ajudador* mundial.

Na América Latina, a tendência por onde se daria e se justificaria a ajuda americana ficou evidente na resposta dada pelo presidente americano, Richard Nixon, em 1968, ao repórter da revista *Veja*:

- Qual será, sob seu governo, a política de ajuda aos países latinos americanos?
- Ou adotamos uma atitude radical ou a América Latina pode tornar-se área de depressão do mundo. O que necessitamos é de um amplo programa na agricultura e maior ênfase na educação. Desde que os países latino-americanos sintam que os Estados Unidos estão comprometidos em colaborar por um progresso significativo em seu favor, uma genuína aliança poderá ser forjada de maneira mais efetiva. (Veja, 1998, p. 43 grifos nossos)

Essa resposta soa mais como uma reafirmação de metas que já eram trabalhadas desde a época do Estado Novo, mas que tomou consistência a partir de 1950 por intermédio da Aliança para o Progresso, que consistiu em alguns programas de ajuda para os países de capitalismo periférico. Esses programas tinham interesses direcionados para o capital e, de forma subsidiária, adentravam questões educacionais e de saúde das populações residentes no meio rural.

A modernização, derivada desses programas, tratou de avançar com o capitalismo sobre o campo, para torná-lo consumidor das novas tecnologias e também de recursos financeiros, ampliando o meio de circulação do capital.

Nesse sentido, a assistência técnica e o crédito rural foram introduzidos no país e, catalisando o processo, passaram a ser as bases da modernização do campo.

A extensão rural foi introduzida no país em 1948, com a ajuda da missão Rockefeller, resultado de convênios entre Brasil e EUA. Nesse ano, fundou-se em Minas Gerais a primeira ACAR, com o objetivo de implantar o programa de crédito rural e assistência institucionalizado. Objetivava difundir uma mentalidade mais interessada na busca de produção de excedentes que, no fim, alimentariam o sistema capitalista.

O lema era despertar no homem rural a capacidade de auto-ajuda, para que saísse da condição de *atraso* cultural e tecnológico, e que a agricultura, como um todo, encampasse a missão de abastecer as cidades de alimentos, sem pressionar os preços de forma ascendente. O modelo adotado assumiu uma forma de educação informal (Fonseca, 1985).

ACAR foi criada primeiramente no Estado de Minas Gerais e depois nos outros estados da federação, fato que, embora pertinente, não significa o marco inicial da modernização do campo no Brasil, uma vez que se trata de um processo histórico, porquanto, com raízes nos tempos e avança segundo as possibilidades conjunturais e técnicas de cada época, de cada região, de cada local.

A modernização produtiva no Brasil não distribuiu ativos com a maioria da população, e, ao contrário, os passivos foram distribuídos na forma de impostos sobre alimentos e outros produtos, também, na opção do Estado em favorecer o crescimento dos detentores de capacidade de investimento, significando retração de inversões na área social e distanciamento dos interesses

dos trabalhadores, dessa forma, teve um papel conservador e os momentos de rupturas obrigaram reorganização do padrão de acumulação.

Nesse sentido que a extensão rural, de cunho difusionista e depois educativo, foi implementada; para acelerar a modernização da economia agrária, pois era entendimento que a educação formal não levaria a modernização a todos os lugares, e com a rapidez que os *novos tempos* exigiam. A extensão propôs-se a ir até ao local de trabalho do homem rural, ao contrário de esperá-lo (Fonseca, 1985).

A mensagem do Governador do Estado de Minas Gerais, Milton Campos (*apud* Fonseca, 1985, p. 76), à Assembléia Legislativa demonstra o entusiasmo pela extensão como meio de ensino;

O ensino agrário ambulante em moldes modernos merecerá cuidados especiais. De caráter estritamente prático e demonstrativo, a exemplo da 'Semana do Fazendeiro', será levado a todas as regiões de Minas e para ele se aparelharão vagões nas estradas de ferro, caminhonetes munidas de alto-falantes e máquinas de projeção, e se mobilizarão todos os meios eficazes de propaganda e difusão, tais como o cinema, o rádio e a imprensa.

O ensino da área agropecuária, da rede formal, no final da década de 1940 e início dos anos 50, em razão das áreas extensas, das dificuldades de comunicação e de locomoção, não chegava ao homem rural de forma ampliada, e com a rapidez que as mudanças na base de produção exigiam, por conseguinte, a tecnologia da informação, presente naquela época, pressionou o ensino formal.

Hoje o processo repete-se com outro significado, certamente ocasionado pela reprodução do conhecimento pela mídia, feita de forma panfletária; contudo, entende-se que a força e o valor do ensino agrícola estão e sempre estiveram na experimentação e na demonstração. Fundamentos que, nos

dias atuais, devem entrosar com outras áreas, como a ética, a sociologia, a biotecnologia, a ecologia, a agroecologia e a economia.

As Associações de Crédito e Assistência Rural trabalhavam com assistência e crédito estadual; então, em 1956, criou-se a ABCAR para a coordenação nacional. As ACARs e a ABCAR são as matrizes do sistema de crédito, assistência técnica e extensão rural brasileiros, que culminaram na instituição da EMATER e na EMBRATER.

Esse modo de educação informal teve repercussões diretas no sistema formal de ensino da área agropecuária, porque o sistema de assistência técnica e crédito rural passou a ser um campo de trabalho de técnicos e, também, começou a influir no ensino formal, uma vez que as propostas teóricas desses programas reafirmaram princípios positivos de que as mudanças nas sociedades rurais<sup>15</sup>, *extremamente necessárias*, ocorreriam por meio de técnicas que alavancassem a produtividade e aprimorassem a geração de riquezas, sendo então, desnecessária uma intencional intervenção nas estruturas social, política e econômica dessas sociedades. Essas verdades foram reafirmadas nas ações pedagógicas do ensino formal. Contudo, é preciso pontuar que a técnica intermedeia o processo de diferenciação de grupos sociais e, normalmente, provoca exclusões.

A escola como criação social, atua, de certa forma, reafirmando o conformismo científico-tecnológico, e acaba ratificando os antagonismos e as

---

<sup>15</sup> É comum em um processo de mudanças, a população rural ou mesmo a população da cidade *impregnada* do modo de vida do campo, empreender uma busca, na memória, pela idade de ouro, imaginário de uma época de fartura e harmonia entre os homens. Raymond Williams (1989), trabalhando no sentido de localizar na história essa idade, verificou que ela está sempre no imaginário, não foi construída e sempre remonta uma certa nostalgia de uma época que passou, provocando um sempre recuar na história sem localizar e caracterizar esse sonhado momento, porque as relações no campo sempre foram desfavoráveis e violentas para a maioria.

contradições.

Cabe frisar que o crédito agrícola brasileiro quase sempre privilegiou os grandes proprietários, por serem eles os que se *enquadravam* nas normas dos agentes creditícios. Assim, em virtude do baixo investimento<sup>16</sup>, o progresso tecnológico dificilmente chega ao pequeno produtor, também porque a tecnologia existente, muitas vezes, não é divisível em termos de custos e de aplicação, a ponto que permita sua utilização em pequenas áreas.

Por conseqüência, o ensino da área agropecuária também teve preferência pelo grande produtor. A preferência ficou clara na mudança de método da ABCAR, quando o trabalho de extensão passou a ser multiplicado pelos líderes rurais<sup>17</sup>, momento em que se definiu com quem o ensino da área agropecuária deveria dialogar. Ao fim, dentro da lógica capitalista a definição de com quem empreender esse diálogo já era questão fechada, porque o pequeno produtor, pela pouca tecnologia apropriada às suas condições e, sobretudo, pelos baixos poderes de garantia de crédito e de investimento tornou-se um interlocutor desinteressante.

O processo de modernização do campo, portanto, foi assimétrico e ficou caracterizado pelo dualismo de desenvolvimento. De modo geral, foram criadas as condições jurídico-políticas, econômicas e sociais para os avanços desenvolvimentistas da economia capitalista, calcada na organização estatal, no

---

<sup>16</sup>Cabe destacar que, afora a questão de capacidade de investimentos, o agricultor tradicional, mesmo com capacidade financeira, em virtude de seu código de valores e crenças, é cauteloso quanto às inovações tecnológicas. É como sintetiza Henri Mendras; "sua rotina, resultado de séculos de experiência, é a maneira correta de viver, da qual se pode afastar, mas com precauções" (Mendras, 1978, p. 201).

<sup>17</sup>Uma mudança proposta pode ocorrer sem muita resistência, sempre que existir possibilidade de prestígio para a comunidade ou para elementos da comunidade que adotarem a nova cultura e/ou técnica. O prestígio só existirá com a possibilidade de comparação com o mesmo em uma outra época ou, sobretudo, com o outro como sujeito.

planejamento e na industrialização substitutiva, mas as inovações tecnológicas no campo não foram absorvidas generalizadamente e, por isso, as diferenças entre propriedades, proprietários e regiões persistiram, e até se acentuaram.

A sobrevivência nos moldes de uma adaptação às condições ambientais<sup>18</sup> de inserção, deu lugar a uma agricultura mais racionalmente instrumentalizada, tecnicada, produtora de excedente, consumidora e acumuladora. Por consequência, e imposta pela cidade, cresceu então a dependência do campo em relação ao mercado. Colocou "o homem rústico [sob] outras esferas de influência" (Cândido, 1979, p. 177).

Seguindo essa racionalidade, graças ao contexto mercadológico, cria-se sempre uma nova necessidade para o agricultor e leva o pequeno produtor ao trabalho assalariado, que passa a integrar a lógica familiar, no afã de suprir a demanda de consumo não sustentada por sua produção.

Esse importante segmento, pequeno produtor, caracteriza-se por apresentar, em sua maioria, baixa renda e precária condição de vida. E, a visão empresarial exigida pela modernização, configurada, dentre outros, por temas que envolvem tomadas de decisão, relações no trabalho, estrutura organizacional, finanças, contabilidade, mercado, comercialização, *marketing*, treinamento, organização, comunicação, planejamento e controle não alcançam, em sua totalidade, nem os segmentos rurais *competitivos*, quiçá o pequeno produtor descapitalizado e pouco assistido pelo sistema de crédito rural.

---

<sup>18</sup>Basicamente, no século XVII surgem a urbanização, o indivíduo, a propriedade privada e o contrato social. Há duzentos anos atrás o modo de vida humano era mais adaptado à natureza, com os ritmos diários e sazonais prevalecendo no trabalho produtivo. Em contraste, hoje, a maioria das sociedades ocidentais vivem em ambientes que sofreram a intervenção provocada pelo avanço da ciência e da tecnologia.

Contudo, a pequena propriedade, apesar de estar longe dos parâmetros empresariais, cumpre funções socialmente importantes, como a manutenção de algum contingente no meio rural, a produção de produtos básicos e a geração de empregos.

No intuito de entender a formação da economia agrária brasileira, para a qual o ensino da área agropecuária se direciona, e está estreitamente ligado, é preciso compreender que a economia de mercado, centrada na produção de culturas comercialmente rentáveis, teve o papel de aumentar o número de propriedades privadas (Stavenhagen, 1989), e passou a exigir uma série de infra-estruturas, dentro e fora da *porteira*, para incrementar o trabalho produtivo, o escoamento, o beneficiamento e a circulação da produção. Ao mesmo tempo, assumiu uma posição subsidiária<sup>19</sup>, estruturadora e fiadora da economia brasileira em relação às economias dos países centrais.

Apesar da posição subsidiária da economia agrária, é crescente a geração de tecnologias para o campo com o objetivo de aumentar a produtividade, ocorrendo, porém de modo seletivo. Por fim, completando o ciclo, ressalta-se que, pelo modo acumulativo da *mais valia* nas mãos de uns poucos, há a classificação dos consumidores – motor do modo de produção capitalista –, dos produtores por produto, e, também, dos produtos para consumo, que racionalmente são diferenciados, segundo as possibilidades dos estamentos sociais. Mesmo que, ideologicamente, ocorra a homogeneização feita pela

---

<sup>19</sup>A posição subsidiária da economia agrária brasileira explica-se pelos seguintes motivos: o movimento industrializante deu-se da cidade para o campo, o excedente de produção sempre se aportou na cidade, a cultura que faz a diferença – condição para criar o interesse e prestígio perante os outros, os quais movem as pessoas – sempre se colocou como sendo a cultura da cidade e a política de classe voltada para grupos de interesse.

indústria cultural<sup>20</sup>, que implica aspectos de dominação.

A corrida pelo desenvolvimentismo, contrastando cidade-campo, há que ressaltar, provocou no Brasil o *aburguesamento* das grandes cidades antes da industrialização, porque o padrão de consumo proporcionado à aristocracia rural pela agricultura de exportação, definia o processo de diferenciação do modo psicossocial engendrado na cidade e no campo. Agora, há que entender que nas pequenas cidades e no interior a homogeneização entre campo e cidade, com os padrões do campo, continuou existindo, embora, com um contínuo processo de subsunção do campo pela cidade (Queiroz, 1976).

Cabe explicitar que a aristocracia referida era representada pelos grandes latifundiários, que, no processo de expansão do modo de produção capitalista, de forma direta, incorporou as idéias de tendência acumulativa de capital, consumidora e de hegemonia de interesses.

Em um contínuo, pode-se dizer que, após o governo Vargas, que imprimiu a política de fortalecimento do Estado pela integração nacional, os governos de Eurico Gaspar Dutra e de Juscelino Kubitschek abriram amplo caminho para a expansão do capital, facilitando a entrada de capital estrangeiro, as coalizões e a acumulação. Com João Goulart, a tese da ameaça comunista ganhou força graças ao apoio recebido dos trabalhadores e às reformas de base sugeridas por Jango. Goulart foi então deposto, e teve início o regime de governo militar no Brasil.

---

<sup>20</sup> A indústria cultural diz respeito à produção para o coletivo, produto para a massa. Trata de valores e padrões e implica dominação da minoria sobre a maioria, pois, diluído na massa o indivíduo não é capaz de produzir objetivações, então, a indústria cultural produz o sujeito e a sua necessidade. "O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais (. . .). Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo.(Horkheimer, 1985, p. 114-119)

O desenvolvimento, de modo geral, foi construído de forma diferenciada e a liberação de mão-de-obra para o meio urbano, por meio do modelo de desenvolvimento adotado, significou agravamento dos problemas sociais no meio urbano.

### 1.1 O PLANEJAMENTO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO: a estruturação do ensino da área agropecuária

Alguns fatos ocorridos no início dos anos 30, merecem destaque porque caracterizam o início da estruturação do ensino empreendida no governo de Vargas, como exemplos, podem ser citados a criação do Ministério da Educação e Saúde, para dar direção política ao ensino; o manifesto de 1932, que levantava a bandeira do ensino público, universal e de responsabilidade do Estado, evidentemente, sem questionar a ordem política; e a promulgação da Constituição de 1934, porque determinou a obrigatoriedade do ensino primário e a sua gratuidade.

O acordo sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, presentes na Constituição de 1934, foi possível após acirrada disputa entre duas correntes opostas: de um lado estavam os reformadores e, de outro lado, os católicos, que se sentiam lesados em seus *direitos* sobre a educação (Romanelli, 1998).

A partir de 1930, aumentou o descompasso entre campo e cidade. As populações urbanas já eram contempladas com algumas medidas que

possibilitavam a alfabetização e outras de proteção à saúde, enquanto o povo da zona rural continuava desprovido de efetiva possibilidade de ensino escolar (Calazans, 1981, p. 178).

Em termos de planejamento educacional, segundo Horta (1997), desde o movimento dos pioneiros, encetou-se no Brasil uma busca por planificação da educação. Tanto é que, embasado na Constituição de 1934, o ministro Capanema empreendeu esforços com o objetivo de estabelecer um Plano Nacional de Educação, só não o conseguindo porque, com o fechamento do Congresso Nacional por Getúlio Vargas, em 1937, a proposta de plano nacional de educação foi deixada de lado. Então, Capanema tentou reerguer um projeto, de certa forma mais ambicioso, no bojo do plano quinquenal proposto por Vargas. Não logrou êxito mais uma vez, porque o plano de Vargas apenas consolidou um Plano Especial de Obras Públicas e Reparcelamento da Defesa Nacional, instituído pelo Decreto-lei nº 1.058, de 19 de janeiro de 1939. Assim, as leis orgânicas, que estabeleciam reformas parciais no ensino, foram também postas de lado.

Apesar de não conseguir estabelecer um planejamento de estrutura global para a educação, Capanema deixa claro que a planificação representa o caminho para avançar nas conquistas educacionais. Na esteira da planificação, após 1958, o governo tem por certo que a modernidade será conseguida mediante planos setoriais, e a querença, que se estabelece no setor educacional, refere-se a quem compete o planejamento e a definição da aplicação de verbas. O Conselho Federal de Educação chamou a si a responsabilidade, mas o governo instituiu a COPLED para esse fim. O CFE, então, não abriu mão de, pelo menos, estabelecer normas e metas para a educação, o que também não foi aceito pelo governo, que instituiu a figura do Ministro de Estado Extraordinário para cuidar

dos planejamentos. Conseqüentemente, após 1965, o CFE passou a ter atribuições apenas de analisar e aprovar o PNE (Horta, 1997).

O ensino da área agropecuária, tem nos anos 30 a marca de sua institucionalização, contudo, dois fatos anteriores, a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1906, e a edição do Decreto nº 8.519 de 20 de outubro de 1910, são relevantes. Primeiro, porque o ensino agrícola, de 1906 até 1967, ficou ligado a esse Ministério, embora o Ministério da Educação e Saúde tenha sido criado em 1930, e segundo, porque o Decreto nº 8.519 dava a direção para que as escolas agrícolas, médias e superiores fossem ligadas a fazendas experimentais, bem como previa todo um sistema de aulas teóricas e práticas, de campo, de oficinas, de administração e de acompanhamento de custos, mas a proposta não chegou a ser implantada porque foi considerada avançada para a época. Também, nessa ocasião, vinculados às escolas teórico-práticas, funcionavam os aprendizados agrícolas, que era um ensino prático para formação de trabalhadores rurais. Havia, além dos aprendizados agrícolas, os patronatos que vigoravam sem regulamentação, ocorrida apenas em 1918, por meio do Decreto nº 12.893. Era um ensino agrícola destinado aos filhos das classes pobres (Siqueira, 1987).

A estruturação do ensino da área agropecuária foi redimensionada com base no Decreto nº 22.830, de 20 de novembro de 1933, cujo artigo 309 concedia à Diretoria do Ensino Agrícola as seguintes atribuições; "coordenar, dirigir, orientar e fiscalizar o ensino de agricultura e indústrias rurais nos seus diferentes graus e especialidades, promovendo seu desenvolvimento no país" (Siqueira, 1987, p. 32). Entretanto, a estruturação planejada só foi instituída pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 1946.

A partir do governo de Vargas, a criação, a fusão e a extinção de órgãos passam a fazer parte, mais intensamente, da lógica de reestruturação administrativa do país, quando o Estado se colocou como promotor do desenvolvimento. Os órgãos, aos quais o ensino da área agropecuária esteve ligado e que o coordenaram até 1967, e fizeram parte de sua reestruturação, foram: a DEA, transformada, em 1938, em SEA, e, em 1940, pelo Decreto-lei nº 2.832, de 4 de novembro de 1940, em SEAV (Brasil; MEC; COAGRI, 1984).

Com a criação da SEAV, ficou estabelecido o âmbito de sua competência: "orientar e fiscalizar<sup>21</sup> 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 aplicadas à agricultura" (Calazans *apud* Siqueira, 1987, p. 35).

Vale considerar que a SEAV foi criada durante a Segunda Guerra Mundial, em cujo contexto, a educação, como campo de política social, sofreu seus reflexos, reafirmou-se a tese do pleno emprego, e o sistema educacional foi responsabilizado pela empregabilidade<sup>22</sup> das pessoas.

Ancorada nessa proposta, a educação agrícola cumpriu a função de capacitar técnicos para aplicar as tecnologias dos pacotes tecnológicos, assim, elevar a produtividade e abastecer as populações das cidades, aumentadas por causa da industrialização e do desemprego estrutural e, do conseqüente êxodo rural.

---

<sup>21</sup> Hoje, essas profissões são fiscalizadas por seus conselhos específicos; CREA, para Agronomia e CRMV, para Veterinária. O profissional de nível técnico, da área agropecuária, para atuar na profissão, deve registrar seu diploma no CREA, que também fiscaliza sua atuação.

<sup>22</sup> O termo empregabilidade foi ressignificado e hoje tem a concepção produtivista para a qual Frigotto (1998) chama a atenção, qual seja: "formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure a empregabilidade".

Siqueira (1987), ao situar o ensino da área agropecuária nos anos 40, destaca o papel desempenhado pela SEAV na reestruturação dos aprendizados agrícolas, que passaram a ministrar cursos de:

- a) ensino agrícola básico, destinado à formação do capataz rural com duração de três anos e com idade mínima para ingresso de 14 anos;
- b) ensino rural, destinado a formação de trabalhadores rurais, com duração de dois anos e idade mínima de ingresso de 12 anos;
- c) adaptação, destinada ao trabalhador em geral não-habilitado ou diplomado, com o objetivo de fornecer uma qualificação profissional. (Siqueira, 1987, p. 35)

Merece maior destaque, quanto à reestruturação do ensino da área agropecuária, o advento da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, instituída em 20 de agosto de 1946, pelo Decreto-lei nº 9.613, que institucionalizou o ensino agrícola de grau elementar e médio.

A Lei de 1946 dava as seguintes finalidades para o ensino agrícola:

- 1 – Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas;
  - 2 – Dar aos 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 (art. 3).
- O ensino agrícola será ministrado em dois ciclos (art. 6). O primeiro ciclo compreenderá dois cursos de formação:
- 1 – Curso de Iniciação Agrícola;
  - 2 – Curso de Mestría Agrícola.
- O Curso de Iniciação Agrícola, com duração de dois anos, destina-se a dar a preparação profissional necessária à execução do trabalho do operário agrícola qualificado.
- O Curso de Mestría Agrícola, com a duração de 02 anos, e seqüente ao curso de Iniciação Agrícola, tem por finalidade dar a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola (art. 8).
- O segundo ciclo do ensino agrícola compreenderá duas modalidades de cursos de formação: os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos. Os cursos agrícolas técnicos, cada qual com a duração de três anos, destinam-se ao ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial. São os seguintes:
- 1 – Curso de Agricultura
  - 2 – Curso de Horticultura
  - 3 – Curso de Zootecnia
  - 4 – Curso de Práticas Veterinárias
  - 5 – Curso de Indústrias Agrícolas
  - 6 – Curso de Laticínios

#### 7 – Curso de Mecânica Agrícola

Os cursos agrícolas pedagógicos destinam-se à formação do pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo de ensino agrícola. São os seguintes, o primeiro com a duração de dois anos e os outros com a duração de um ano:

- 1 – Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica
- 2 – Curso de Didática do Ensino Agrícola
- 3 – Curso de Administração de Ensino Agrícola (art. 9)

Além desses cursos, chamados de formação, a lei ainda prevê curso de continuação, que também se denominarão cursos práticos de agricultura, destinados a dar uma sumária preparação que habilite aos mais simples a corrente trabalhos da vida agrícola, bem como cursos de aperfeiçoamento, destinados a elevar ou ampliar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomados, de professores e administradores de ensino agrícola (art. 10 e 11).

Esses vários tipos de cursos serão ministrados em três diferentes escolas, hierarquicamente dispostas:

- 1 – Escolas de Iniciação Agrícola
- 2 – Escolas Agrícolas
- 3 – Escolas Agrotécnicas.

Escolas de Iniciação Agrícola são as que ministrarem apenas o curso de iniciação agrícola. Escolas Agrícolas são as que ministrarem, além do curso acima, o curso de mestría agrícola. As escolas agrotécnicas são as que se destinam a dar um ou mais cursos agrícolas técnicos. As escolas agrotécnicas poderão ainda ministrar um ou mais cursos pedagógicos e bem assim o curso de mestría agrícola e o curso de iniciação agrícola. (Fontoura *apud* Oliveira, 1991, p. 35-7)

Embora, a Lei Orgânica tenha equiparado, em duração, os cursos técnicos profissionalizantes aos propedêuticos, a verticalização ficava limitada à formação correlata, ou seja, quem concluísse o curso técnico agrícola só poderia ir para o curso superior na área agropecuária (Agronomia ou Veterinária).

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola fazia parte das reformas parciais do ensino, idealizadas e iniciadas em 1942, pelo Ministro de Vargas, Gustavo Capanema, e também regulamentou essa modalidade de ensino por quase 15 anos, até 1961. A Lei Orgânica de 1946, colocou elementos novos para o ensino agrícola, porque organizou, de forma planejada, os estabelecimentos de ensino e os diversos cursos, previu a formação de docentes e administradores para esse ensino, imprimiu verticalidade e introduziu o curso de Economia Doméstica Rural, para a clientela do sexo feminino.

Em 1961, instituiu-se a primeira lei que sistematizou o ensino de uma forma global — a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A Lei nº 4.024, estruturou o ensino em três graus: o primário, o médio e o superior. O ensino médio foi dividido em dois ciclos: o ginasial e o colegial, com quatro e três anos de duração, respectivamente. O ciclo colegial foi dividido em secundário, com formação propedêutica, e em técnico profissionalizante, nas modalidades industrial, agrícola, comercial e normal (Romanelli, 1998).

A LDB de 1961 denominou as Escolas de Iniciação Agrícola e as Escolas Agrícolas de Ginásios Agrícolas e Colégios Agrícolas, os quais formavam o mestre agrícola e o técnico em agricultura, respectivamente. Um ponto importante a ser destacado é que a LDB transferiu o ensino da área agropecuária para a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura. Embora a transferência de direito tenha ocorrido com a LDB, a transferência de fato ocorreu em 1967, com a extinção da SEAV, órgão do Ministério da Agricultura que coordenava esse ensino, conforme visto anteriormente.

Posteriormente, em 1979, os Colégios Agrícolas voltaram a ter a denominação de *Escolas Agrotécnicas Federais*, por força do Decreto nº 83.935.

A mudança de jurisdição, de fato, ocorreu por força do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que reformulou a lógica de planejamento do país, e também determinou que os planejamentos dos programas setoriais seriam elaborados e orientados pelos ministros e suas respectivas pastas. Com base nesse decreto, a coordenação e a programação de toda a área educacional passou para o Ministério da Educação e Cultura (Horta, 1997).

No planejamento estatal admite-se maior preponderância de ação do Estado ou do mercado, como *modeladores* do mundo social, por conseguinte,

frente à historicidade e intensidade de junção ou disjunção entre Estado e Mercado, as relações econômicas, políticas e sociais alinham-se com a direção de interesses individuais, voltados para o consumo ou com a regulação estatal, podendo, inclusive, possibilitar um Estado de bem-estar social.

Em âmbito global, após 1945 o mercado<sup>23</sup> ganhou forte rejeição como solução para todos os problemas econômico-sociais, os países convergiam, portanto, para a intervenção estatal<sup>24</sup>, motivados pelas seguintes situações: os capitalistas temiam o caos e a radicalização das pessoas por governos totalitários; o *mundo descolonizado* acreditava no socialismo e os países do terceiro mundo viam na ação do Estado a saída para o desenvolvimento (Hobsbawm, 1995).

No Brasil, a instituição do Decreto-lei nº 200 significou firme possibilidade de aprofundar a opção desenvolvimentista por meio do planejamento estatal. Esse decreto dispunha sobre:

a organização da Administração Federal e estabelecendo diretrizes para a Reforma Administrativa, assume, como um dos elementos fundamentais para a orientação das atividades da Administração Federal, o princípio do planejamento, com vistas a promover o desenvolvimento econômico-social do país e a segurança nacional. (Horta, 1997, p. 185)

O Decreto-lei nº 200, possibilitou que a pretendida reforma administrativa fosse empreendida sem passar pelo Congresso; estimulou o

---

<sup>23</sup> Quando ocorre a preponderância do mercado como *modelador* do campo social, diz-se que ocorre o liberalismo de mercado. Segundo Bianchetti (1997, p. 44-5), o "termo liberalismo é utilizado em três sentidos: como concepção do mundo ou filosofia centrada no indivíduo; como teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder; como teoria econômica organizada sobre as leis do mercado e que fundamenta as relações de produção capitalista". No bojo do capitalismo esses três sentidos somente podem ser separados didaticamente.

<sup>24</sup> Após a grande depressão de 1929, resultante do livre mercado, as economias pressionadas por motivos políticos e sociais viram-se diante da premência de viabilizar um mercado regulado pelo Estado para evitar desastres, como o *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque, evidência do limite do liberalismo de mercado.

governo a adotar princípios empresariais, porém, de forma não generalizada, porque os órgãos da administração direta e congêneres, viram-se submetidos à rigidez burocrática e os servidores pressionados pela contenção dos salários, diferentemente das empresas estatais e de economia mista, controladas pelo Estado (Martins, 1995).

Com a responsabilidade de responder por toda a organização e planejamento da área educacional, por força do Decreto-lei nº 200, o Ministério da Educação e Cultura criou diretorias para administrar cada modalidade de ensino. O ensino agrícola coube à Diretoria do Ensino Agrícola, e, de fato, constituiu uma transferência da SEAV do Ministério da Agricultura para o MEC, por meio do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.

A DEA tinha a incumbência de estruturar o ensino agrícola no âmbito do MEC e dar continuidade à implantação do Sistema Escola-Fazenda. Em 1970, com a criação do DEM, por meio do Decreto nº 66.296, de 9 de março de 1970, as diretorias dos ensinos agrícola, industrial, comercial e secundário passaram para esse departamento.

O Ministério da Educação e Cultura, tendo o ensino técnico sob sua jurisdição, além da centralização de esforços e ações, empreendeu uma tentativa de fornecer a educação da área agropecuária em uma perspectiva mais universal, com o objetivo de diminuir as diferenças existentes no interior do próprio ensino técnico, assim como atenuar o preconceito contra o ensino da área agropecuária, originário da tensão histórica entre o trabalho intelectual e o manual.

Dessa forma, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 estabeleceu a equiparação formal do ensino propedêutico com o ensino profissionalizante, no tocante ao acesso ao curso superior. Os cursos do SENAI e

SENAC, atendidos os dispositivos legais, ganharam equivalência com o primeiro e segundo graus.

A equiparação possibilitou que os alunos oriundos de Colégios Agrícolas dessem seqüência aos estudos, e diminuiu a discriminação desse ensino, tido como formador de mão-de-obra, de trabalhador manual.

Após 1964, as políticas públicas elaboradas pelo regime militar cuidaram de instituir a nova visão consonante com os objetivos e metas do bloco que *chegara* ao poder. Essas políticas públicas voltaram-se para o aprofundamento da industrialização, e trouxeram como resultado a integração e o entrelaçamento da estrutura produtiva brasileira, mas, com profundas diferenças sociais, e as políticas educacionais, em particular, tiveram sentido de contenção social.

Segundo Germano (1993), as reformas da educação do regime militar atravessaram dois momentos: no primeiro, de 1964 a 1974, visavam a criar igualdade de oportunidades perante o mercado e, no segundo, de 1975 a 1985, propunham-se a corrigir as *desigualdades sociais*. Entrementes, destaca, como objetivo verdadeiro, o de construir o Brasil-potência.

Vale ressaltar que as reformas educacionais do regime militar, referentes aos ensinos de primeiro e segundo graus e superior, foram implantadas no momento de maior contração política da história da nação brasileira, quando se tolheram as liberdades individuais. Essas reformas aspiravam a ajustar e a integrar a escola aos objetivos fundamentais do projeto de desenvolvimento econômico em curso, e promover a desmobilização dos movimentos sociais, que questionavam o modelo de desenvolvimento com opção pelo grande capital, bem como reivindicavam mais liberdade e participação.

A oposição da sociedade civil ao regime militar, instalado em 1964, teve ponto alto em 1968, momento histórico em que muitos protestos foram feitos, como por exemplo, a denúncia do acordo MEC/USAID que tinha o objetivo de reformar o ensino brasileiro.

A resposta do governo foi dada com o Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, e com o fechamento do Congresso.

A questão mais polêmica em relação a Lei nº 5.692/71, diz respeito à profissionalização generalizada no segundo Grau, que se configurou em um equívoco, gerando uma situação em que os professores das escolas públicas, na maioria das vezes, não tinham a qualificação requerida, e, por outro lado, as escolas não foram devidamente equipadas para esse fim. Para resolver o equívoco, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, revogou a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau.

A profissionalização forçada, é sabido, nunca chegou a se implantar amplamente; entretanto as escolas técnicas e agrotécnicas, que já trabalhavam com profissionalização, continuaram a cumprir com qualidade o seu papel, salvo nos casos de desassistência econômica.

A crítica, quanto ao fracasso da profissionalização, é procedente quando dirigida a cursos pouco estruturados, que foram obrigados a se profissionalizarem, sem possuírem as condições materiais e os conhecimentos em forma de equipamentos e treinamento dos professores.

No que diz respeito ao ensino agrotécnico, a Lei nº 5.692/71 redundou em um novo modelo, visto que, com a criação da COAGRI, a Metodologia do Sistema Escola-Fazenda, cuja idéia era trabalhada desde os anos 60, foi implantada em todas as escolas da rede federal, proporcionando expansão na

oferta de vagas desse ensino. Sobre o ensino agrotécnico, Franco (1985, p. 7) afirma que:

A partir da Lei nº 5.692/71 que pretendeu transformar o ensino de 2º grau em profissionalizante, define-se nova política para o ensino técnico agrícola e em 1975 (Decreto nº 76.476) foi criada a COAGRI – Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário como órgão autônomo do MEC, tendo por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola, ficando-lhe diretamente subordinados todos os colégios agrícolas e de economia doméstica vinculados ao então Departamento de Ensino Médio (DEM).

A COAGRI foi a grande promotora do Sistema Escola-Fazenda no país, e esse modelo de ensino adotado nas escolas agrotécnicas busca aliar o trabalho manual ao trabalho intelectual.

Vale destacar que a COAGRI foi constituída, em um período de início de crise econômica e de hegemonia que ocorreu após o Brasil ter experimentado um alto índice de crescimento econômico, assim como os demais países do globo, uns mais outros menos.

A crise brasileira irrompeu com a crise do petróleo em 1973. Nos anos posteriores, houve uma corrosão das reservas cambiais do país, culminando na estagflação, ou seja; na queda do crescimento da atividade produtiva com inflação (Bianchetti, 1997). Nesse contexto, a área agropecuária apresentou-se como uma possibilidade de sustentar o equilíbrio. A idéia passou a ser a de aumentar a produção e produtividade e, em conseqüência, a exportação dos produtos agropecuários para gerar divisas e equilibrar o balanço de pagamento. Internamente buscava-se, com o aumento de produção, a estabilização dos preços.

A COAGRI implantou o Sistema Escola-Fazenda na rede de ensino agrícola do país, e manteve a formação eclética da LDB de 1961, em contraposição à especialização da Lei Orgânica de 1946. Também, buscou

fornecer uma base científica mais consistente, que permitisse ao aluno compreender as diversas especialidades ensinadas em um amplo currículo. Essas orientações só foram possíveis porque o ensino, nessa metodologia, é fornecido em tempo integral.

A formação em requerimentos específicos e pontuais passou a ser feita pela empresa, conforme a intensidade de modernização de sua produção, visto que as propriedades com produção especializada, no país, não eram tantas nesse período.

É importante destacar que o ensino da área agropecuária constantemente enfrenta problemas em relação ao financiamento de sua atualização e expansão, fato que levou a administração da COAGRI, em 1984, a afirmar que

A falta de respaldo financeiro, que este tipo de ensino vem encontrando durante sua história, é outra variável significativa e que explica, em grande parte, o seu baixo rendimento: é verdade que este tipo de ensino pode parecer mais oneroso, já que é ministrado em tempo integral e oferece os regimes de internato e semi-internato, fatores que limitam, de certa forma, a matrícula. (Brasil; MEC; COAGRI, 1984, p. 8)

Verdadeiramente, a expansão da matrícula na rede federal de ensino agrotécnico limita-se, até a atual reforma da educação profissional, ao aumento do número de escolas, visto que o Sistema Escola-Fazenda projetou as escolas para 480 alunos<sup>25</sup>.

### 1.1.1 A METODOLOGIA DO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA

---

<sup>25</sup>Nos capítulos 2 e 3 será discutida a solução dada pela atual reestruturação desse ensino.

A Metodologia do Sistema Escola-Fazenda começou a ser estruturada, em 1967, na vigência do convênio entre o Ministério da Agricultura e a USAID/CONTAP, dando início à implantação dos projetos agropecuários nas escolas da área agropecuária, para dar suporte ao sistema. Essa metodologia tratava de entender a escola de ensino da área agropecuária como *uma escola que produz e uma fazenda que educa*. Dessa forma, o Sistema Escola-Fazenda procurou conciliar educação, trabalho e produção. "A essa metodologia de ensino aplica-se o princípio *aprender a fazer e fazer para aprender*" (Brasil; MEC; COAGRI, 1985, p. 11)

A expansão do capital na economia agrária, cada vez mais exige uma produção racionalizada, e o ensino da área agropecuária foi/é o formador do capital humano capaz de inserir racionalidade no campo. Assim, pode-se entender a formação da estrutura de ensino da área agropecuária como um projeto para o capital; contudo, esse processo sofreu várias mediações e resistências, de forma que a apreensão e implantação não se deram de forma linear.

O Sistema Escola-Fazenda foi implantado na perspectiva de dar maior racionalidade ao ensino da área agropecuária, tornando-o mais empresarial, de fazer com que os alunos vivenciassem a vida de uma fazenda com produção diversificada, enfim, apreendessem a nova racionalidade técnica da produção. Respalda-se nessa lógica, o momento histórico carregava a perspectiva de inserção de mais técnicos em um mercado de trabalho supostamente em ascensão.

O Sistema Escola-Fazenda nasceu em oposição ao sistema anterior, e desqualificando-o, estratégia costumeira para buscar legitimidade para algum

projeto. Não se trata de entender, porém, que o ensino que era praticado não apoiava a produção de excedentes, o progresso, o capital e a acumulação, enfim, tratava-se de proposta capitalista.

Para nortear a implantação do Sistema Escola-Fazenda, foram produzidos dois documentos básicos em âmbito federal: um em 1973, o *Manual da Escola Fazenda* que teve a coordenação do CENAFOR, e outro em 1985, *Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal* produzido pela COAGRI, ambos órgãos do MEC. Esses documentos não são excludentes e nem conflitantes; pelo contrário, completam-se.

Para ser aplicada a metodologia do Sistema Escola-Fazenda exige tempo integral do aluno, cujas atividades dividem-se nos dois períodos do dia. Os alunos de cada série são agrupados em quatro turmas de aproximadamente quarenta alunos, em um total de 12 turmas, que assistem às aulas das disciplinas de formação geral (ensino médio) e especial em um dos períodos do dia; no outro, recebem aulas de agricultura e zootecnia, nas formas teórica e prática. Essa distribuição foi orientação da COAGRI, nos seguintes termos:

O curso de agropecuária compõe-se de 12 (doze) turmas, destas, 6 (seis) turmas, duas de cada série, são distribuídas nas unidades educativas de produção; as outras permanecem em aula nos diversos ambientes da escola, num mesmo turno, com revezamento no turno subsequente. Deste modo, enquanto seis turmas permanecem em aulas teórico-práticas de disciplinas de educação geral (EG) e de Formação Especial (FE), dentre outras, Desenhos Topografia, Irrigação e Drenagem, Construções e Instalações, Administração e Economia Rural, Estudos Regionais e Redação e Expressão, as 6 (seis) outras turmas permanecem nas unidades educativas de produção onde são ministradas aulas de Agricultura I, II e III, de Zootecnia I, II e III e realizadas tarefas pertinentes aos projetos de cada unidade. (Brasil; MEC; COAGRI, 1985, p. 15)

Na origem do Sistema Escola-Fazenda, conforme o Manual da Escola Fazenda, o ensino seria praticado na sala de aula, no Laboratório de Prática e Produção, no Programa Agrícola Orientado e na Cooperativa. A sala de aula seria

o local formal da interação dialógica entre os professores e os alunos, e, o LPP, o PAO e a Cooperativa funcionariam como instâncias de aplicação da teoria na prática.

O LPP constituía-se dos projetos desenvolvidos pela escola, nos quais os professores realizavam as aulas práticas. No LPP, a prática seria demonstrada pelo professor, e todos os trabalhos práticos acompanhados de perto, de modo que as correções e instruções adicionais seriam feitas *just in time*.

O PAO correspondia aos projetos conduzidos pelos alunos (individualmente ou em grupos), financiados pela escola, e no final, depois de saldados os custos, o lucro cabia aos alunos. O objetivo do PAO era imprimir aos alunos a confiança, o *status* de produtor e, logicamente, a motivação para continuar na atividade.

Vale lembrar, igualmente, que no ato da inscrição para o exame de seleção, o aluno deveria apresentar uma carta de um órgão relacionado com a agricultura, comprovando sua ligação com o meio rural, certamente pressupondo o retorno para a atividade.

Na Cooperativa, buscava-se proporcionar a percepção da cooperação como um caminho para o desenvolvimento coletivo (no modo de produção capitalista), com a finalidade de proteção do produtor contra o *atravessador* no momento da comercialização, e também demonstrar os métodos de controle de custos e receitas, assim como levar o aluno a compreender o valor dos estudos de viabilidade econômica e técnica para o negócio agropecuário.

A proposta inicial do Sistema Escola-Fazenda sofreu algumas alterações;

1 – O PAO extinguiu-se porque acabou não se estendendo a todos os alunos e, sobretudo, porque alguns deles, em detrimento do ensino, acabavam dedicando-se inteiramente ao projeto do PAO, certamente, em razão do retorno econômico, pois, como visto, aos alunos cabia uma parte do resultado.

2 – A Cooperativa, da modalidade Escolar e de Trabalho, transformou-se em *Cooperativa-Escola*. A mudança ocorreu em 1982, e foi justificada pelo fato de que a modalidade Escolar e de Trabalho limitava a ação da Cooperativa à manutenção de um bazar com gêneros de primeira necessidade para atendimento aos segmentos da escola.

Com a nova modalidade, Cooperativa-Escola, ampliou-se o leque de ação. A Cooperativa adquiriu personalidade jurídica própria, passou a atuar de forma empresarial, e por meio de um contrato de comodato, firmado entre a Escola e a Cooperativa, passou a administrar toda a fazenda, todos os bens móveis, imóveis e semoventes. Portanto, a Cooperativa passou a ser a catalisadora do processo ensino-aprendizagem e centro do Sistema Escola-Fazenda. A relevância da Cooperativa-Escola para o sistema conferiu *status* ao professor orientador.

O professor orientador deve ser indicado pelo diretor, conforme previsto no estatuto social da entidade, com a incumbência de orientar e de apoiar as ações dos alunos gerentes da cooperativa, bem como ordenar despesas conjuntamente com o presidente e o tesoureiro.

A mudança de modalidade de cooperativa deu-se exclusivamente por causa da necessidade que as escolas tinham de reter os resultados dos projetos na instituição, para, dessa forma, realimentar o processo legalmente. A legalidade passou a existir porque a cooperativa, como entidade autônoma, além de imprimir

agilidade na compra e na venda de insumos e produtos, ainda, diferentemente dos órgãos da administração direta, não era obrigada a recolher as receitas em conta da União.

Em razão da autarquização das escolas agrotécnicas, em 1993, que consistiu em mudar a forma da administração federal relacionar-se com a instituição, concedendo-lhe autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, verificou-se que não havia mais necessidade da atuação das Cooperativas-Escolas no mesmo molde. Então, formou-se um movimento, empreendido por alguns diretores, para dissolver as Cooperativas-Escolas. Nesse sentido, realizou-se um encontro nacional para discussão do assunto, na Escola Agrotécnica Federal de Petrolina-PE, em 1993, e em outra ocasião, em 1994, na Fundação João Pinheiro, em Belo Horizonte, também a questão foi tratada. Nas duas oportunidades optou-se pela manutenção das Cooperativas por causa da relevância do papel que cumpriam na educação cooperativista dos alunos.

As cooperativas tornaram-se dispensáveis por dois motivos: primeiro, porque as autarquias podem gerar recursos e aplicá-los sem pronto recolhimento e segundo, porque, com a autarquização, veio a necessidade de gerar receita, ou seja, buscar outras fontes de financiamento. E, até o momento, os projetos agropecuários são a principal fonte de receitas próprias das escolas agrotécnicas, embora, atualmente se enfatize a venda de serviços.

Com efeito, os diretores livraram-se de uma concorrência pelo poder constituído no interior das escolas, que acabava por incomodar, uma vez que os professores da área técnica ficavam mais próximos do orientador da Cooperativa-Escola que, propriamente, do Diretor Geral.

Hoje, a forma de funcionamento desses *apêndices* é, basicamente, como antes de 1982, ou seja, mantendo um bazar com gêneros de primeira necessidade e atuando como indutoras de uma das possibilidades de associativismo.

3 – O LPP mudou de nome, passou a se chamar Unidade Educativa de Produção, uma coordenadoria de produção, com função gratificada, em que o professor assume a função de ensinar e produzir, e a dicotomia gerou várias discussões, alimentadas por questões como: *se produzo não ensino e se ensino não produzo*. Entretanto, uma condição não se opõe diametralmente à outra.

Na tentativa de conciliação racional para a produção, as UEPs passaram a manter *projetos didáticos e projetos de produção*, termos contraditórios porque não existe produção sem oportunidade de prática, que é inerente ao processo produtivo, além do que a possibilidade de ensinar está presente em cada etapa da produção.

Para manter as escolas agrotécnicas ligadas ao mundo do trabalho, quer dizer, atualizadas com os problemas dos produtores, influenciando e sendo influenciadas, instituiu-se, regimentalmente, um conselho comunitário, órgão colegiado que depois passou a se chamar Conselho Técnico Consultivo, hoje, Conselhos Técnico-Profissional e Diretor.

De fato, esse Conselho, ainda que mudando de nome, nunca funcionou, porque esteve sempre ligado a questões atinentes à escolha do diretor. Dois fatores têm contribuído para a obsolescência desses conselhos: o primeiro, de fundo cultural, refere-se à participação sem remuneração, o que, a *grosso modo*, só irá acontecer se houver possibilidade de prestígio para o participante. O segundo acontece nas EAFs, uma vez que, de forma geral, salvo

raríssimas exceções, os diretores nunca se preocuparam em transformar esses conselhos em parceiros da escola, mas, em parceiros particular, de forma a manterem-se na direção do órgão. Normalmente, ocorrem os chamados *governos longos* nas escolas dirigidas por pessoas capazes de realizar uma espécie de *self-merchandising*, com estratégias desenvolvidas por meio do monopólio da competência e da informação.

O documento *Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal*, produzido pela COAGRI, de 1985, deu a feição que as escolas agrotécnicas têm hoje. O documento é completo visto que norteia todo o funcionamento de uma escola agrotécnica federal no Sistema Escola-Fazenda: estrutura administrativa, Sistema Escola-Fazenda com seus parâmetros de cursos, recursos humanos e recursos físicos.

O aludido documento *Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal* orienta que uma Escola Agrotécnica Federal será constituída de, no mínimo, seis UEPs. São elas: 1) UEP de agricultura I; para o ensino e produção de culturas olerícolas e jardinocultura, 2) UEP de agricultura II; para o ensino e produção de culturas regionais temporárias, 3) UEP de agricultura III; para ensino e produção de culturas perenes, 4) UEP zootecnia I; para o ensino e produção de animais de pequeno porte, com prática de, no mínimo, avicultura de corte, 5) UEP de zootecnia II; para o ensino e produção de animais de médio porte, com prática de, no mínimo, suinocultura, 6) UEP de zootecnia III, para ensino e produção de animais de grande porte, com prática de, no mínimo, gado de leite.

As escolas evoluíram e, para elas se alinharem com as indústrias de transformação foi introduzida a UEP de agroindústria, e, dependendo da

localização geográfica da escola, criaram outras UEPs de acordo com a economia da região, mas sempre mantendo as seis modalidades básicas que, de certa forma, têm como meta econômica a manutenção do refeitório dos alunos internos e semi-internos.

Esse documento, coloca para as escolas agrotécnicas federais os seguintes objetivos:

- 1 – preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão;
- 2 – ministrar o ensino de 2º grau profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária, agricultura, enologia e economia doméstica;
- 3 – formar o educando para que possa atuar nas áreas de produção, como agente de difusão de tecnologias e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outras;
- 4 – atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as atividades de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional;
- 5 – prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular. (Brasil; MEC; COAGRI, 1985, p. 9)

Nota-se que os objetivos das Escolas Agrotécnicas condizem com a evolução dos entendimentos superestruturais da economia agrária após a *Revolução de 30*, quais sejam: necessidade de expansão da fronteira agrícola, entendimento positivista de que as mudanças nas sociedades rurais ocorrem por intermédio das inovações tecnológicas colocadas à *disposição* das sociedades rurais, neutralidade da ciência, percepção de que a economia rural precisa urgentemente ser tirada do atraso e uma visão otimista da propriedade como empresa rural. O problema é que a técnica, acessada de forma diferenciada, aumenta drasticamente as diferenças entre regiões, propriedades e proprietários.

Coadunam também com o modelo de educação informal e difusionista de extensão rural, adotado no Brasil após 1948, cuja tônica era formar para o emprego. Esse entendimento hoje se torna contraditório uma vez que o mercado

laboral não aumenta nas mesmas proporções da demanda, e, em algumas áreas está, com certeza, reduzindo-se.

É importante ficar claro que o ensino técnico só tem sentido em um processo de desenvolvimento. Ademais, ressalta-se que o ensino da área agropecuária tem tradição na experimentação e na demonstração, e espera-se que um técnico saiba fazer, o que não significa estar desprovido de razão crítica.

Siqueira (1987), estudando a Metodologia do Sistema Escola-Fazenda, afirma que a estrutura administrativa hierarquizada das escolas agrotécnicas contribui para a "formação de indivíduos submissos, obedientes, pacatos, guiados pela técnica e pelo trabalho parcelarizado" (Siqueira, 1987, p. 102). Essa visão está correta, em parte, tendo em vista que existem outros fatores determinantes na formação desse tipo de indivíduo, como: a história de vida do aluno e a indústria cultural, a qual induz à formação de identidade de massa. E, de forma bastante relativa, a ação pedagógica. Vale ressaltar que as outras escolas profissionalizantes, não agrotécnicas, e as propedêuticas não fogem a essa teoria.

Em sua pesquisa, Siqueira (1987), critica o trabalho como componente curricular do Sistema Escola-Fazenda, afirmando que faz um adestramento do técnico/trabalhador.

Mesmo preparando o aluno para o trabalho, não se trata de adestrá-lo, mas de familiarizá-lo com a rotina de uma fazenda, colocando-o em contato com as atividades diárias, possibilitando o estabelecimento de vínculos entre a teoria e a prática e a construção do hábito da observação, do trabalho com método e da disciplina intelectual.

Negar o valor educacional do trabalho é, fundamentalmente, negar que o trabalho manual exige e constrói intelectualidade.

Quanto à capacidade do aluno extrapolar conhecimentos, fazer pontes com outras áreas, como se exige hoje, em um ensino mais abrangente e com vivência prática, essa possibilidade é maior que em um ensino especializado e desprovido de vivência prática.

A conciliação entre educação, trabalho e produção sempre suscitou questionamentos sobre o valor do trabalho e embates de posições para estabelecer qual aspecto deve ser mais evidente<sup>26</sup>.

Contudo, a questão central é dosar o trabalho para dar maior efetividade ao fazer educacional e, assim, motivar alunos e professores, entretanto, algumas vezes, busca-se uma maior produção em detrimento da função educacional. Quando isso ocorre, o trabalho não cumpre a função de desenvolver a capacidade técnica e estimular contribuições criativas.

Se, no entanto, as operações fundamentais requeridas forem efetivamente aprendidas, isto é, realizadas realmente pelos alunos (prática), quer seja quanto aos aspectos de uma execução certa ou de compreensão dos requisitos necessários, dirime-se qualquer tensão entre educação, trabalho e produção (Emerenciano, 1984).

## 1.2 OS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO: os direcionamentos para o ensino da área agropecuária

---

<sup>26</sup>A questão permaneceu. Tanto é que no momento de reestruturação do ensino agrotécnico na EAFRV, um dos pontos de maior tensão é a forma de realização das aulas práticas (capítulo 3).

No âmbito global, até 1973, ano da primeira crise do petróleo, o crescimento econômico mundial foi excelente. Para enfatizar o crescimento econômico do Brasil, no governo Médici, criou-se até a expressão *milagre brasileiro*. Gentili (1998a, p. 82), descrevendo esse *boom* de crescimento, afirma que

Durante os anos compreendidos entre 1950 e 1973 a economia mundial experimentou um espetacular crescimento. Depois das sombrias fases de involução econômica como produto das experiências bélicas, e dos efeitos, em algumas regiões arrasadores, da grande depressão de 1929-1933, a prosperidade material pareceu atingir um nível quase milagroso e uma extensão aparentemente ilimitada. O PIB mundial chegou a crescer a uma média anual de 4,9% no contexto de uma não menos impressionante expansão do comércio internacional marcada por uma surpreendente variação no volume de exportações de mercadorias que atingiu um crescimento médio anual de 7%.

Esse período fez parte da *Era de Ouro*. Apesar do crescimento econômico mundial, não houve a socialização da riqueza produzida, que ficou concentrada nos estamentos de classe do *topo da pirâmide social* e jamais chegou à maioria da população do mundo.

A produção de alimentos cresceu mais rápido que a população, em todo o globo, e nos 50 e 60, aumentou mais rapidamente nos países de capitalismo periférico que nos países de capitalismo central. Na década de 1970, contudo, o endividamento dos países pobres e as diferenças que aumentaram entre os países de capitalismo central e os países de capitalismo periférico, assim como entre regiões e pessoas de um mesmo país, prejudicaram o crescimento mundial para a maioria da população global. "A grande característica da Era de Ouro era precisar cada vez mais de maciços investimentos e cada vez menos gente, a não ser como consumidores" (Hobsbawm, 1995, p. 262).

Segundo Germano (1993) o agravamento da crise financeira, no período de 1974 a 1985, acentuou a crise de hegemonia para o bloco que

estava no poder, em razão das *diferenças* existentes entre os militares, e também, do enfraquecimento da aliança entre esses e setores da classe burguesa.

A partir da crise de hegemonia, empreendeu-se então um processo de distensão política, com vistas a obter o consenso necessário à manutenção do projeto de poder das facções de classe do bloco dominante. Nesse sentido, montaram-se alguns planos, de certa forma *compensatórios*, em busca da legitimidade pela dependência, sem perder, todavia, a perspectiva de promover o desenvolvimento pela estratégia do planejamento.

Os planos do regime militar até 1974 tiveram cunho contencionista, porquanto limitaram as metas educacionais às estabelecidas pelo desenvolvimento, e basearam-se na tese do produtivismo e distributivismo: esperar o *bolo* crescer para depois reparti-lo (Horta, 1997).

O II PND, vigorou de 1975 a 1979 e direcionou-se pelos seguintes pressupostos: manutenção do crescimento, priorização da industrialização, necessidade de inversões em capitais fixos, bem como em formação de técnicos. Rejeitou a tese produtivista e reforçou a tese distributivista. O objetivo do plano era realizar política de melhoria da distribuição da renda, simultaneamente com o crescimento (Germano, 1993; Horta, 1997).

O II PSEC, 1975-1979, colocou a educação como base para o desenvolvimento auto-sustentado do país, integrando e estreitando suas relações com as transformações sócio-econômicas. O plano, no ensino da área agropecuária, reforçou o entendimento do técnico como agente de produção, para atuar, basicamente, como produtor rural e como difusor de novas tecnologias para melhorar a produtividade.

Esses entendimentos condiziam com os direcionamentos dados pelo II PND para a agropecuária, que eram: contribuir de forma significativa para a expansão do PIB, fornecer alimentos com menores preços ao consumidor, elevar a renda e o padrão de vida do agricultor e levar o Brasil a ocupar a posição de supridor mundial de alimentos.

O III PND (1980-1985), seguiu a mesma direção do II PND, não obstante as crises econômica e de hegemonia de poder serem mais acentuadas. O III PND, segundo Horta (1997), introduziu na educação a linha dos programas que substituiu a do planejamento. O discurso passou a afirmar que o acesso a oportunidades deveria chegar às classes dominadas, cabendo à educação colaborar com esses propósitos. O III PND e o III PSECD (1980-1985), enfatizaram, respectivamente, a importância da agricultura e da educação no meio rural para o desenvolvimento do país. Os objetivos básicos do III PND eram: aumentar a renda e o emprego, melhorar a distribuição de renda, reduzir as disparidades regionais, conter a inflação, equilibrar o balanço de pagamentos e controlar o endividamento externo, desenvolver o setor energético e aperfeiçoar as instituições políticas.

No tocante às escolas agrotécnicas, a COAGRI, com base no III PSECD, que dava prioridade ao ensino rural, optou por uma política que visava a atuação dessas escolas como Centros de Desenvolvimento Rural, e o técnico passou a ser visto como agente de mudança, uma liderança que deveria atuar junto às populações rurais e às populações das periferias urbanas, e assim, contribuir com a integração dos bóias-frias à sociedade, promover organizações comunitárias, auxiliar na consolidação de empresas familiares, e incentivar os empreendimentos absorvedores de mão-de-obra.

A atuação das escolas agrotécnicas como Centros de Desenvolvimento Rural, salvo a visão heróica da agricultura e o conformismo do plano constituiu uma opção acertada, embora limitada, visto que o pensamento voltava-se somente para o econômico. Esses direcionamentos não foram absorvidos pelas escolas agrotécnicas, a não ser em algumas ações paternalistas de empréstimos de máquinas, etc, porque essas escolas, de modo geral, não têm tradição de intervenção na realidade local, de envolvimento direto com a sociedade local. A racionalidade latente é que a mudança/desenvolvimento acontece com a aplicação das técnicas ensinadas, conforme possibilidade e oportunidade de cada um.

Os planos e seus iminentes projetos, que influíram no ensino da área agropecuária, conforme análise de Fonseca (1996), sofreram direcionamentos de organismos internacionais, capitaneados pelo Banco Mundial. Os direcionamentos dos países centrais foram tomando feições e objetivações diferentes durante os anos, mas mantiveram a sua essência, o favorecimento ao capital.

Para Fonseca (1996), os direcionamentos do Banco Mundial tiveram cinco fases de objetivações, a saber:

1 - A partir do final dos anos 60, as atividades de cooperação passaram de uma relação bilateral para uma relação entre os países tomadores de empréstimos e instituições multilaterais, como o BID e o BIRD. Nesse momento, a direção foi para uma distribuição mais justa de riqueza, que coincide com o direcionamento redistributivista do II PND. Ressalta, entretanto, que a opção distributivista, antes de ter sido um imperativo moral, tratava-se de um imperativo político, porque entendia o Banco Mundial que o crescimento

descontrolado da pobreza nos países de capitalismo periférico ameaçaria a estabilidade dos países centrais.

2 – No final dos anos 60, assumiram as tendências de: integrar os objetivos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional e de introduzir a lógica da educação compensatória, ou seja, a educação como alívio à situação de pobreza.

3 – No início dos anos 70, a educação tomou-se a base para o desenvolvimento, e o ensino técnico assumiu uma perspectiva de fator para crescimento.

4 – Já no final dos anos 70, o Banco Mundial mudou o eixo, e a prioridade, que antes estava no ensino técnico, passou para o antigo ensino primário. Esse ensino passou a ser a base para garantir a aceitação dos direcionamentos para a estabilização econômica, porque, segundo pesquisa realizada pelo BIRD, a educação primária levaria a população mais pobre, sobretudo as mulheres, a aceitarem o controle de natalidade e a sua inserção na produção, realizando serviços que requeressem menor grau de instrução.

5 – Na década de 1980, a orientação do Banco Mundial para a educação conteve três perspectivas: a primeira como medida de caráter compensatório; a segunda como fator de controle demográfico e a terceira como fator de aumento de produtividade, em especial, no setor agrícola.

Na década de 1970, o Banco Mundial financiou cinco projetos no Ministério da Educação. O primeiro e o quarto projetos endereçaram-se à Educação Profissional de Nível Técnico. Fonseca (1996, p. 236-238) explica que:

O primeiro projeto foi executado no período de 1971 a 1978, para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. Os objetivos do projeto para o ensino agrícola visavam ao desenvolvimento de metodologias de ensino segundo o

modelo escola-fazenda. Embora este enfoque já tivesse sido considerado no âmbito da cooperação técnica bilateral desde os anos 60, o projeto no Banco Mundial visava reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural, que fundamentava o enfoque pedagógico da escola fazenda. A decisão sobre o primeiro projeto resultou de uma missão integrada pelo BIRD/FAO/UNESCO/Fundação Ford, com vistas à identificação de prioridades para investimento do Banco no Brasil. O projeto foi executado no âmbito de sete escolas agrícolas federais de 2º grau (além da construção de uma nova escola). Para o ensino industrial, o projeto previa a reforma de duas escolas técnicas de 2º grau e a construção de seis centros de ensino. O projeto previa, ainda, de acordo com recomendação do grupo internacional, a implantação, nas escolas industriais, de um modelo de ensino pós-secundário destinado à função de engenheiros de operação, por meio da adição de um quarto ano complementar ao curso técnico (. . .). Os resultados referentes aos objetivos físicos (construção, reformas e aquisição de equipamentos) não foram dos mais animadores: enquanto no caso do ensino técnico agrícola as metas relativas à reforma de instalações fosse cumprida, o alcance da meta de construção para os cursos pós-secundários não passou de 50% (. . .). Em relação às metas educacionais, a ineficiência ficou evidente: no caso do ensino agrícola, a meta de incrementar o número de vagas alcançou apenas 74% da previsão. No ensino industrial pós-secundário, a criação de novas vagas chegou apenas a 56% da meta prevista.

As metas dos acordos para o ensino agrotécnico foram cumpridas parcialmente, o que certamente acarretou prejuízos para o ensino técnico e para o país, no entanto, a introdução da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda aumentou o número de alunos matriculados nas escolas agrotécnicas em 128%, de 1974 a 1984. Em valores absolutos, pulou de 5.756 para 13.133 alunos matriculados, além de desenvolver uma nova metodologia de ensino, que incorporou a vivência e a experiência como parte do processo educacional. Quanto à expansão do número de vagas, a partir daí, houve a estabilização em razão da capacidade das escolas.

É interessante ressaltar que, em termos de escola agrotécnica, as modificações direcionais, se não influírem diretamente no cotidiano da escola, no *modus operandi*, passam despercebidas, como passaram alguns direcionamentos, com exceção, a introdução da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda. Com esse tangenciamento, as indicações, logicamente, não surtem o

efeito esperado. De um lado, a indiferença mantém a rotina da escola e não gera expectativas que possam ser frustradas, de outro, os estímulos para uma mudança de postura e discussão dos problemas do ensino agrotécnico diante do contexto não são percebidos pela escola e sociedade local.

A COAGRI foi extinta em 1987, e a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário foi exercida, sucessivamente, pela SESG, SEPS, SENETE e, atualmente, está sob a responsabilidade da SEMTEC.

### 1.3 A MODERNIZAÇÃO EM GOIÁS: o ensino da área agropecuária no sudoeste goiano

Em Goiás, o ensino institucionalizado da área agropecuária, a exemplo do Brasil, surgiu nos anos 30 aliado ao discurso nacional-desenvolvimentista do governo de Vargas.

A ruptura com a oligarquia processada com a *Revolução de 30*, nacionalmente, também ocorreu em Goiás. Manteve-se no Estado o ideal desenvolvimentista e modernizante com o discurso de ruptura com a velha ordem.

Até os anos 30, o ensino agrícola praticado em Goiás era bem acanhado, basicamente, transmitia-se o *saber fazer* em termos de lida na fazenda, mediante a inserção do jovem diretamente no trabalho. Para o trabalhador rural, a escolarização não lograva ter preferência ou mesmo ocupava lugar no campo das necessidades de aprendizagem, porque a sua sobrevivência demandava somente o saber prático; logo, a escola não influía na formação da

identidade do trabalhador com o meio (Nepomuceno, 1994). O processo educativo dava-se, estritamente, no processo de produção, à medida que as crianças iam aprendendo o diapasão de trabalho em uma fazenda, tornando-se trabalhadores, como Belamor, do romance *Jurubatuba*, de Carmo Bernardes. Entretanto, o fato de *saber ler e contar*, possibilidade de poucos, configurava questão de diferença nos relacionamentos interpessoais, pois permitia uma melhor compreensão dos novos códigos citadinos.

Para compor a *dispensabilidade* da escola, acrescenta-se que, como herança de viajantes historiadores estrangeiros, ficou para Goiás o estigma de decadente e atrasado, logicamente, em comparação com uma Europa com o capitalismo e modernização em estágios bem mais avançados. A idéia de decadente e atrasado, de certa forma, serviu como *mote* para justificar que o grupo caiado, hegemônico até a assunção do governo por Pedro Ludovico Teixeira em 1930, fosse colocado como barreira para o progresso e representante do atraso (Chaul, 1997). Logo, como nos embates pelo poder, cuja tendência é desqualificar o oponente – de longa data descortinado por Maquiavel –, o grupo caiadista foi *apeado do poder* por barrar o progresso; assim, a intervenção tornou-se símbolo de democracia e opção de modernização.

A expansão do capital no sudoeste goiano, por meio do desenvolvimento da agropecuária, que, de fato, provocou a formação de uma forte oposição ao grupo caiadista, e, conseqüentemente, a necessidade desses grupos econômicos e políticos de defenderem seus interesses.

No Brasil, a expressão do movimento modernista ficou configurada na Semana de Arte Moderna em 1922, e, em boa medida, no movimento

escolanovista<sup>27</sup>.

Em Goiás a construção de Goiânia, com sua arquitetura moderna e planejamento racionalizado, representou o modernismo, o integracionismo nacional<sup>28</sup> e serviu como marco de ruptura com o atraso, bem como para consolidação da legitimação do novo grupo hegemônico.

Vale dizer, aludindo a Gramsci, que, na realidade, os homens movem-se por interesse e fé no prestígio, e os habitantes do ermo de Goiás do início do século XX, não seriam diferentes. A modernização implica, obviamente, dentre outros, embates de interesses e modificações no meio por onde ela chega.

A respeito, Hugo de Carvalho Ramos expressa seu sentimento sobre a grande cidade (modernidade) quando rememorava sua terra, Goiás, em *Nostalgias...*, trecho de carta de 1915. Assim codificou:

Revê-la-ei? Não sei. Talvez nunca. Entretanto, nesta luta insana pela existência que é o viver cotidiano das grandes cidades, assediado a cada momento por vivos e contrários embates de interesses e paixões mesquinhas, sinto que o meu íntimo permaneceu o mesmo doutro, insensível e sereno a todas as agressões brutais deste meio material e grosseiro que o cinge e aperta num frenético esforço de conquista e erguendo, em meio o seu abandono e em meio a sua tristeza, a grande escada de fogo por onde se guindará a outras paragens mais amigas, filhas do meu Sonho e de minha Saudade... (Ramos, 1997, p. 28)

Esse trecho retrata o sentimento de confronto entre as culturas da

---

<sup>27</sup> Quanto ao movimento modernista de abrangência global, Hobsbawm (1995, p. 178) afirma que "em 1914, praticamente tudo que se pode chamar pelo amplo e meio indefinido termo de 'modernismo' já se achava a postos: cubismo; expressionismo; abstracionismo puro na pintura; funcionalismo e ausência de ornamentos na arquitetura; o abandono da tonalidade na música; o rompimento com a tradição na literatura".

<sup>28</sup> Nos anos 30 a *Marcha para o Oeste* foi utilizada para incentivar a incorporação de novas áreas à produção e conter o êxodo rural, bem como direcionar a população que acumulava nos centros urbanos. O argumento era de que se a economia avançasse sobre o sertão, além de tirar o lugar do atraso, integrando-o, ainda abriria oportunidades para os pobres. Ocorre que os excluídos da posse da terra lá foram os excluídos da posse da terra cá. A *Marcha para o Oeste* "motivou volumosa campanha publicitária e se materializou sobretudo nas viagens do presidente, na construção de ferrovias e rodovias e na criação das oito colônias agrícolas nacionais, pelo decreto nº 3.059, de 14 de fevereiro de 1941, das quais a de Goiás foi a primeira a ser implantada" (Pessoa, 1999, p. 47).

cidade e do campo, e os embates de interesses que afloram com a expansão do desenvolvimento, o que não significa que a cultura do campo esteja desprovida dessas características, pois esses sentimentos fazem parte da condição humana.

O processo produtivo em Goiás, que de certa forma traduziu-se em desenvolvimento e formou a hegemonia do capital<sup>29</sup>, expandiu-se à medida que se construía a infra-estrutura básica para produção, como: estradas batidas, estrada de ferro, mercado de insumos, mercado comprador (intermediário e final), e, logicamente, capital para investimento.

O Estado de Goiás não participava na formação da pauta de exportação brasileira; por isso, não sofreu diretamente quando "o comércio mundial teve uma queda de quase um terço entre 1929 e 1939" (Hobsbawm, 1995, p. 102). E, nesse contexto de mudanças na base de produção e ampliação do uso de produtos industrializados irradiados pelos ganhos tecnológicos, sua agricultura, voltada para o abastecimento interno, teve participação incrementada, sobretudo, pela inclusão de novas áreas de produção, pelos braços das pessoas que faziam a Marcha para o Oeste, em busca do sonho de ter seu quinhão de terra, e de melhores oportunidades.

Normalmente, a inclusão de terras na produção dá-se de forma marginal, contudo, as entradas em terras goianas aconteceram pelo sul e sudoeste, notadamente, na divisa com Minas Gerais, e acabaram por fazer a diferença na composição da nova hegemonia de poder.

---

<sup>29</sup>Após a primeira guerra mundial a *americanização*, uma espécie de  *europeização do mundo* expandia-se e fincava seus tentáculos pelo mundo, consolidando a hegemonia do capital. A *americanização* exige uma sociedade específica; um modo de vida apropriado, e a liberdade de mercado para que o individualismo econômico possa estabelecer o domínio de grupos, a concentração do capital e o monopólio. Assim, "os novos métodos de trabalho estão indissoluvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro" (Gramsci, 1991, p. 388-396).

Então, na arrancada para o desenvolvimento, após os anos 30, Goiás viu-se incluído na perspectiva de modernização, e, logicamente a escolarização começou a ser considerada como necessária. Também, o movimento renovador já acontecia pelas bandas do Rio Corumbá, Assim, nesse contexto histórico, impregnado pelo movimento liberal que propugnava educação para todos, formas de ampliar as oportunidades de escolarização começaram a ser pensadas e implementadas, como: ampliação do número de estabelecimentos escolares (escola comum, grupo escolar, ginásio, escola normal), curso madureza e ações como clubes agrícolas e semana rural (Nepomuceno, 1994).

No âmbito da administração central, já no fim do governo provisório, diante das pressões da oposição, Getúlio Vargas convocou a Assembléia Constituinte em 1934, elegendo-se indiretamente para presidente e, em 10 de novembro de 1937, decretou o Estado Novo. Esses fatos fortaleceram a posição de comando do governador Pedro Ludovico Teixeira em Goiás, pois eliminou qualquer possibilidade que se formava em torno da oposição (Chaul, 1997).

A orientação dada ao país, por Vargas, com a política integracionista, sugeria a Goiás uma posição de produtor de alimentos para o mercado interno, bem como um local de economia emergente com condições de oportunidades de investimento para o capital, tanto produtivo como para reserva imobilizada (terra como poupança).

Fazendo parte da mesma racionalidade, a hegemonia político-econômica do sul e sudoeste goianos, já bastante consolidada, apontou para a formação de uma base estrutural física, ideológica e de capital humano, como formas de acelerarem a modernização do Estado por meio da ampliação e da melhoria da economia rural goiana.

Tornou-se necessário criar um órgão que ministrasse o ensino agrícola e fizesse a divulgação das técnicas e das idéias. Criou-se então o patronato agrícola, iniciando-se o ensino institucionalizado da área agropecuária no sudoeste goiano, no final dos anos 30.

O patronato instalou-se no distrito de Riverlândia, pertencente à comarca de Rio Verde, na fazenda chamada Cabeleira, e foi transformado, em 1938, em Escola Profissional Rural, e depois em uma fazenda de produção do Ministério da Agricultura, que, posteriormente, cedeu a gleba de terras e as instalações para a FAMA, que até hoje explora a área mediante comodato com o Ministério da Agricultura. Quanto às atividades da Escola Profissional Rural, Nepomuceno (1994, p. 110) esclarece que:

Pelo Decreto-lei nº 225, de 22 de janeiro de 1938, este patronato passou a denominar-se Escola Profissional Rural, e tinha como objetivo a habilitação de seus alunos para uma *...vida de intensa atividade... para a verdadeira vida dos campos...*, procurando encaminhar os alunos ao aproveitamento econômico e racional das possibilidades agrícolas e pastoris da região onde... [repousava]... o futuro de Goiaz. Esta escola teve 53 alunos em 1937, passando esse número para 80 no ano seguinte. Segundo fontes oficiais, em 1940 esta instituição já se encontrava devidamente aparelhada para difundir o ensino a que se destinava, exercendo uma influência considerável nos meios agrícolas e pecuários do sudoeste goiano, através inclusive de um órgão oficial próprio – a *Folha Rural*. (grifos no original)

Nota-se que o aspecto econômico da agropecuária aparece como ponto principal de consolidação desse ensino, e que já existia um embate entre os valores do campo e da cidade, quando a racionalidade técnica é posta como verdadeira, supondo um falseamento da existente.

O momento histórico contextual de instalação do ensino agrícola formal em Goiás vislumbrava a mudança social por meio do progresso da técnica, também acreditava-se que a ação pedagógica, levada a efeito, seria capaz de arquitetar e engendrar o progresso.

Vale ressaltar que o ensino agrícola, de modo geral, foi ministrado inicialmente em patronatos, motivo porque recebeu o estigma de correcional, que guarda seus resquícios até os dias atuais.

### 1.3.1 A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO VERDE

A Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde foi criada em 1967, sob os auspícios da SEAV, órgão do Ministério da Agricultura, com base na LDB de 1961, com a denominação de Ginásio Agrícola de Rio Verde. Em seguida, transformou-se em Colégio Agrícola de Rio Verde (CARV), autorizado a funcionar pelo Decreto nº 62.178, de 25 de fevereiro de 1968.

Na verdade, o processo de criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, ocorreu com a transferência do Ginásio Agrícola de Urutaí (região da estrada de ferro) para Rio Verde, até mesmo o corpo de funcionários. E o Ginásio Agrícola de Urutaí foi transformado em Centro de Treinamento.

A transferência do ensino da área agropecuária do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura provocou no período de 1967 a 1973 uma certa descontinuidade na administração desse ensino no âmbito nacional, o que contribuiu para que o Ginásio Agrícola de Urutaí fosse transferido para a cidade de Rio Verde, por decisão tomada pelo próprio diretor do Ginásio Agrícola de Urutaí, Dr. Júlio Brandão de Albuquerque.

Na época, ocorreu uma acomodação de estruturas, porque em Santa Cruz de Goiás, cidade bastante próxima de Urutaí, havia um Centro de

Treinamento, que ficara desativado pela falta de procura aos cursos oferecidos, o que ocasionou a mudança do Ginásio Agrícola de Urutaí para Rio Verde e, ao mesmo tempo, o Centro de Treinamento de Santa Cruz de Goiás transferiu-se para a cidade de Urutaí.

Nesse sentido, o Sr. Valdomiro Pereira Martins, Diretor Administrativo da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, que acompanhou essa transferência, afirmou em entrevista que:

com relação à transferência não houve envolvimento político, o que aconteceu é que em Urutaí, naquela época, já se cogitava em formar um centro de treinamento, (...) e esse decreto [Decreto nº 62.178, de 25 de fevereiro de 1968], ao mesmo tempo em que ele transformava o Ginásio Agrícola de Rio Verde em Colégio Agrícola, em curso de segundo grau, ele criou o Centro de Treinamento de Urutaí, (...) não que a escola tenha fechado, ela se transformou de Ginásio Agrícola de Urutaí em Centro de Treinamento de Urutaí, e ficou por um tempo desativado, esse Centro de Treinamento, por isso é que dois anos depois ela [a escola] voltou a funcionar como Ginásio, porque o centro se tornou inviável. Esse Centro de Treinamento, já havia sido criado anteriormente, em Santa Cruz de Goiás, e também não foi possível funcionar, não foi viável funcionar, não apareceram candidatos para fazerem os cursos do Centro de Treinamento, e resolveram transferi-lo para Urutaí, daí porque com a abertura de Rio Verde [colégio Agrícola], Urutaí ficou sendo Centro de Treinamento, e como eu disse; na inviabilidade de funcionamento, acabou voltando a funcionar como Ginásio Agrícola depois. Com relação ao telegrama que autorizou o funcionamento em 1967, em fevereiro de 67, na época a Escola ainda estava subordinada ao Ministério da Agricultura, à SEAV, que era a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, foi a Dra. Volga Peçanha, inclusive, que era superintendente na época, que assinou esse telegrama. Então, na verdade, embora as escolas agrícolas tenham passado para o MEC através de um decreto também de 1967, que é o Decreto-lei nº 200, se não me engano, de 25 de fevereiro de 1967, mas como foi mais ou menos na mesma época, quem autorizou a funcionar o Ginásio Agrícola de Rio Verde foi ainda o Ministério da Agricultura, através da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. (1)

Por época da transferência, o diretor do Ginásio de Urutaí, professor Júlio Brandão de Albuquerque, esteve em Rio Verde, verificando algumas instalações, onde hoje é sediada a EAFRV, e logo em seguida fez a transferência da escola.

O momento histórico em que ocorreu a fundação da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, além do idealismo de que a educação condicionasse o desenvolvimento, era premente a produção de alimentos para o abastecimento interno e para o equilíbrio entre importações e exportações, apesar da idéia de uma economia exportadora de produtos primários ser capaz de suportar o desenvolvimento ter perdido força politicamente, em razão das relações desfavoráveis de troca entre produtos agrícolas exportados e industrializados importados, que dificultavam a capitalização dos setores produtores.

O panorama político não era animador, pois havia diminuído a entrada de capital externo, a taxa de lucro entrou em queda e a inflação aumentou. Com a deposição de João Goulart e início do regime militar, o Estado aumentou a intervenção na economia, como forma de acelerar o desenvolvimento, acabando por aumentar drasticamente a concentração de renda e acentuar as diferenças sociais, porque as decisões de governo favoreciam o interesse privado. O Estado perdeu seu poder regulatório, enfraquecendo-se, e foi usado por conglomerados econômicos.

No campo político-social, no final da década de 1960, o governo militar barrou as manifestações contrárias ao regime, como já referido, colocando em prática os atos institucionais. Nesse momento de torpor social, as instituições de ensino sofreram intervenções e quase todas passaram a ser administradas por militares (Germano, 1993).

Então nesse contexto de verdadeiro estreitamento das liberdades de final dos anos 60, que a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde foi fundada, e nesse momento, como já visto, entraram em cena, nos campos político,

econômico e ideológico, os organismos multilaterais. Seus direcionamentos para a educação objetivavam integrá-la à política de desenvolvimento do Banco Mundial para a comunidade internacional, e o ensino técnico despontou como fator indutor do crescimento.

O sudoeste goiano, já consolidado como principal região produtora do setor primário do Estado, com a transformação da Escola Profissional Rural em fazenda de produção, necessitava de uma outra estrutura de educação formal de ensino na área agropecuária, que contribuísse para intensificar a modernização do campo.

Portanto, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, nasceu com o propósito de cooperar com o desenvolvimento da região, disseminar tecnologia, formar capital humano para acelerar a modernização e servir como espelho de uma empresa rural. O capital humano requerido configurava-se em um profissional polivalente, com capacidade de organizar e dirigir grupos de trabalhadores e também de mediar a inserção/execução de novas tecnologias. Dessa forma, foi oferecido o curso Técnico em Agropecuária, organizado com uma proposta de formação ampla mediante um vasto currículo.

Por muito tempo a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde representou, no âmbito local e regional, a única opção de ensino da área agropecuária. Nos anos 90, surgiram os cursos superiores de Agronomia e de Zootecnia da FESURV, os quais, embora não concorram com o curso ofertado pela EAFRV, mas tenderam a interferir no perfil do mercado empregador.

A interferência ocorre porque com o aumento da oferta de profissionais com formação superior, o mercado passa a exigir uma qualificação mais elevada para o desempenho das mesmas funções, que, de certa forma, provoca um

deslocamento do mercado dos profissionais de nível técnico. Quer dizer, os espaços laborais, antes de *técnicos de nível médio*, passam a ser ocupados pelos de nível superior (Cunha, 1980).

Aliada à implantação do Sistema Escola-Fazenda, estava, também, a prerrogativa de aumento de oportunidades e equidade pelo incremento de vagas no ensino técnico da área agropecuária. Nesse sentido, cabe realçar que a evolução do número de vagas na EAFRV (tabela 1) apresentou o seguinte quadro: nos anos de 1972, 1973 e 1974, formaram-se 25, 15 e 22 técnicos, respectivamente; em 1978, formaram-se 76 técnicos; em 1979, 73 técnicos e em 1980, 112 técnicos. Quanto ao número de vagas, foram oferecidas quarenta vagas em 1974, oitenta em 1976 e cento e sessenta em 1976, e a partir de então, estabilizou-se no patamar de cento e sessenta vagas ofertadas.

Pode-se observar que na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, a implantação do Sistema Escola-Fazenda trouxe um incremento de 300% na oferta de vagas, em relação ao modelo anterior. Esse aumento na oferta de vagas foi importante, porque somou esforços, quando o momento histórico procurava aumentar as oportunidades educacionais e realizar a profissionalização no segundo grau.

O curso Técnico em Agropecuária, era o único curso regular da escola até 1996, estruturado em séries anuais, em razão do que as ofertas de vagas também eram anuais. O índice de ocupação das vagas ofertadas no período compreendido entre os anos de 1974 e 1997 foi de 98,50%, o que leva a crer que a escola sempre trabalhou com sua capacidade máxima; contudo, ao se observar mês a mês, a tabela nº 3, percebe-se que nos anos de 1976, 1977, 1978 e 1995,

as taxas de ocupação foram de 52,25%; 50,00%; 77,50% e 90,00%, respectivamente.

A taxa de exclusão no exame de seleção no período de 1974 a 1997 alcançou 39,37% e a de evasão, no período de 1974 a 1996, 34,01%. No geral, percebe-se que 61,92% dos alunos que procuraram a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, no período de 1974 a 1997, não conseguiram vagas ou não lograram nela permanecer.

De outro modo, pode-se dizer que a região apresentou, no período, uma taxa de demanda não suprida de 61,92%, a qual, pela procura ano a ano, tende a continuar.

Enfim, depreende-se que o aumento de oportunidades mediante a oferta de vagas, como pretendia a Metodologia do Sistema Escola-Fazenda, ocorreu, de fato, na EAFRV; contudo, não foi suficiente. Também, de alguma forma, a escola falhou ao permitir que uma taxa média de evasão de aluno de 34,01% persistisse por tanto tempo, com picos de até 49,14%, como o que ocorreu em 1986. Essas estatísticas foram levantadas exatamente em um período de vigência dos planos nacionais de desenvolvimento e dos setoriais, indicadores de que o acesso a oportunidades deveria chegar às classes dominadas e de que à educação caberia colaborar com esse propósito. Da mesma forma, enfatizavam a importância da agricultura e da educação no meio rural para o desenvolvimento do país, e que as escolas agrotécnicas deveriam atuar como Centros de Desenvolvimento Rural.

É possível depreender que, de modo geral, as escolas continuaram seu fazer cadenciado e pouco sensíveis para perceber os direcionamentos superiores.

### 1.3.1.1 A ESTRUTURAÇÃO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICA

Nas décadas de 1970 e 1980, a estrutura administrativo-pedagógica das escolas agrotécnicas era bem simples, com poucas posições hierárquicas e centralizadas. Compunha-se de duas divisões e oito seções, distribuídas da seguinte forma:

- 1 – Diretoria
- 1.1 – Divisão de Atividades Técnicas
- 1.1.1 – Seção de Acompanhamento Pedagógico.
- 1.1.2 – Seção de Acompanhamento ao educando.
- 1.1.3 – Seção de Projetos Orientados.
- 1.1.3.1 – Unidades Educativas de Produção.
- 1.1.3.2 – Cooperativa-Escola.
- 1.1.4 – Secretaria Escolar.
- 1.2 – Divisão de Atividades Auxiliares.
- 1.2.1 – Seção de Execução Orçamentária e Financeira.
- 1.2.2 – Seção de Material e Patrimônio.
- 1.2.3 – Seção de Serviços Gerais.
- 1.2.4 – Seção de Pessoal. (Brasil; MEC; COAGRI, 1985)

As unidades educativas de produção e a cooperativa eram ligadas à seção de projetos orientados. O conselho comunitário desempenhava, teoricamente, o papel de órgão colegiado consultivo.

A estrutura pedagógica constituía-se do professor responsável pela Divisão de Atividades Técnicas, dos professores responsáveis pelas seções ligadas a essa divisão e de, aproximadamente, 22 professores em regência de classe. As escolas, que ofereciam os cursos de Técnico em Agropecuária e de Economia Doméstica contavam com, aproximadamente, 33 professores em regência de classe.

A Lei nº 5.692/71, exigia a qualificação em Licenciatura para os professores. Por isso, os professores contratados já deveriam ter essa qualificação ou se qualificarem em cursos especiais. Esses cursos especiais

foram bastante oferecidos, primeiro para dar qualificação pedagógica aos professores com formação de segundo grau (Esquema II) que já lecionavam nas escolas quando a Metodologia do Sistema Escola-Fazenda foi implantada ou que foram contratados após o advento da Lei, e segundo, para dar qualificação pedagógica aos professores com graduação diferente de cursos de licenciatura (Esquema I).

A estrutura era bem enxuta, mas bastante hierarquizada. O diretor da DAT exercia a função de vice-diretor, nos impedimentos do titular, e centralizava todas as decisões pedagógicas. Essa divisão concentrava os professores da área técnica e da formação geral.

A SPO responsabilizava-se pela supervisão dos projetos agropecuários, conduzidos nas unidades educativas de produção, assim como pelas aulas práticas. Constantemente, verificava-se embates pelo poder entre o diretor da DAT e o chefe da SPO.

Durante os anos 70, no que diz respeito ao perfil do técnico, a EAFRV reforçou a formação do técnico como agente de produção; para tanto a escola voltou-se para dentro de seu próprio processo, as unidades educativas de produção cumpriam a função principal de formação do produtor rural eficiente.

Nos anos 80, houve uma tentativa acanhada de envolver a escola com a comunidade, por meio de ações como as de orientação de hortas comunitárias, participação em campanhas, etc, as quais faziam parte da orientação de reforçar a formação do técnico como agente de mudanças. Essas tentativas não surtiram o efeito desejado, porque a escola não abriu espaço para discussões de temas sociais. Mesmo nas disciplinas que seria possível esse debate, ele não acontecia, o que levou à situação que os alunos não compreendiam, de fato, os objetivos

das ações, e viam, nessas iniciativas, uma ação assistencialista totalmente alheia à proposta de formação de técnicos.

Esse estranhamento provocou a volta da escola sobre si mesma, a qual continuou formando o produtor rural e, em especial, o profissional para vender seus conhecimentos.

Nos primeiros anos da década de 1990, a estrutura administrativo-pedagógica das escolas agrotécnicas federais tornou-se mais complexa, e o organograma da EAFRV (vigente até 1998) assim se apresentava:

- 1 – Diretoria Geral.
- 1.1 – Chefia de Gabinete.
- 1.2 – Assessoria.
- 1.3 – Unidade de processamento de dados.
- 1.4 – Departamento de Administração.
- 1.4.1 – Coordenadoria de Planejamento e Orçamento.
- 1.4.2 – Coordenadoria de Execução Orçamentária e Financeira.
- 1.4.3 – Coordenadoria de Pessoal.
- 1.4.4 – Coordenadoria de Serviços Auxiliares.
- 1.4.4.1 – Setor de Almoxarifado.
- 1.4.4.2 – Setor de Patrimônio.
- 1.4.4.3 – Setor de Segurança e Vigilância.
- 1.5 – Departamento de Atendimento ao Educando.
- 1.5.1 – Coordenadoria de Alimentação e Nutrição.
- 1.5.2 – Coordenadoria de Assistência ao Educando.
- 1.5.2.1 – Setor de Esporte e Lazer.
- 1.6 – Departamento de Pedagogia e Apoio Didático.
- 1.6.1 – Coordenadoria de Supervisão Pedagógica.
- 1.6.1.1 – Setor de Biblioteca.
- 1.6.1.2 – Setor de Atividades Artísticas e Culturais.
- 1.6.2 – Coordenadoria de Registros Escolares.
- 1.6.3 – Coordenadoria de Curso Técnico.
- 1.6.4 – Coordenadoria de Relações Empresariais.
- 1.6.5 – Coordenadoria de Orientação Educacional.
- 1.7 – Departamento de Educação, Produção e Extensão.
- 1.7.1 – Coordenadorias de Unidades Educativas de Produção.
- 1.7.2 – Coordenadoria de Cooperativa-Escola. (EAFRV, Regimento Interno)

Como órgão colegiado, o Conselho Técnico Consultivo fazia parte da estrutura administrativo-pedagógica da escola.

A descentralização estrutural, representou uma tentativa de dar maior dinamicidade ao ensino agrotécnico, diminuindo a distância entre posições

hierárquicas. Tentativa inglória, porque o ensino-aprendizagem nas escolas agrotécnicas, ainda se baseava na Cooperativa-Escola e nas UEPs, cujas estruturas e dinâmica são imanentes à Metodologia do Sistema Escola-Fazenda. Por outro lado, essa metodologia, ao manter sua estrutura, apresenta os parâmetros e a forma menos flexíveis.

Soma-se também a rigidez imposta pela legislação regulamentadora das compras no serviço público, a posição centralizadora da administração central em relação aos órgãos da administração direta e a falta de investimentos substanciais que essas escolas sofreram nos últimos anos. Enfim, o ensino agrotécnico experimentou uma espécie de estagnação em um tempo histórico em que a expansão da oferta de vagas tornou-se premente.

## 2. POLÍTICA EDUCACIONAL E REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NOS ANOS 90

A partir da crise do petróleo, em 1973, que provocou a elevação das taxas de juros para captação externa de capital para financiamento da produção e comercialização, assim como, para rolagem de dívidas, engendrou-se no processo industrial uma dimensão particularizada de produção, o que significa novos métodos de controle com descentralização<sup>30</sup> da produção. Por conseguinte, os componentes de um mesmo produto passaram a ser feitos em outras fábricas, em outras regiões, em outros países. A descentralização tinha o objetivo de abaixar os custos, aproveitando aspectos redutores no mundo inteiro, como incentivos fiscais, taxa de câmbio favorável, desembaraço na remessa de lucros para a matriz, mão-de-obra e matéria prima de baixo custo e, também, boa aceitação, legitimação pela população local.

Essa descentralização visava a criar competitividade no mercado internacional, abaixando o custo final do produto e, com isso, formar um maior diferencial de preço, mais valia, assim, aumentar, ou pelo menos não reduzir a margem de acumulação.

Essas mudanças passam pela racionalidade de que a força de trabalho global da empresa não pode assumir posição deficitária, menos produtiva, de alguma força de trabalho localizada, justificando-se que essa *compensação* era interessante para o modelo fordista, não para a nova estruturação

---

<sup>30</sup>Descentralização, nesse caso, tem o mesmo sentido de desconcentração.

da produção. O que parecia um bom negócio, porque evitava prejuízo, passou a ser visto como uma falha, porque a empresa estava deixando de auferir mais lucros.

Nessa nova situação, a organização da produção descentralizada e fragmentada (os componentes do produto sendo fabricados em locais diferentes), demonstra que o controle está presente sob outras formas. Como afirma Paro (1999, p. 114):

a gerência, ou o controle do trabalho alheio, expande-se dos órgãos de cúpula para as relações entre os trabalhadores, chamados de 'colaboradores', promovendo uma gerência interpessoal. O mando porém continua vindo de cima, e o interesse a ser perseguido continua sendo o do capital.

Os controles sobre o trabalhador, a qualidade e o lucro aumentam porque o trabalhador passa a gerenciar o próprio processo de trabalho/produção, ao mesmo tempo que torna conformado pela ideologia do sucesso, que produz um voluntarismo individual do auto-sucesso, baseado em uma concorrência contra todos, embora se enfatize uma relação de colaboração. Completando o ciclo ideológico, o problema do desemprego coloca-se como um problema de competências individuais.

Dessa forma, precisou/precisa formar um novo *nexo psicofísico* do trabalhador e produção. A formação desse nexo parte da premissa de que, além de especialista, o trabalhador deve conhecer e transitar por outras áreas, assim como ter presente a perspectiva do auto-sucesso.

Calcadas nessas posições, introduzem nos processos produtivos os conhecimentos de gerência e controle; exigem melhor qualificação de mão-de-obra, intelectualizada ou não, juntando-a ao capital como forma de fortalecimento para os embates concorrenciais do mercado.

Perpassadas por essas revalorizações, as empresas redesenharam as suas estruturas, tanto que as organizações hierárquicas verticais foram substituídas por formas mais leves e horizontais.

A informática e a microeletrônica aceleraram seu crescimento e estão confirmando esse redesenho, porque permitem a comunicação *on line* entre os diversos pontos do globo, bem como facilitam e induzem a robotização da produção, culminando em uma desmontagem dos processos estanques de produção, ou seja, de ciclo fechado dentro de uma única fábrica.

O novo paradigma produtivo tende a provocar as seguintes implicações: gerência mais informal; produção sob encomenda; coalizão entre capital e trabalho; abertura dos mercados nacionais, expondo o trabalhador autóctone à concorrência global; e precarização do emprego com erosão dos salários, contraditoriamente, com a exigência de melhor qualificação.

O contexto dessas idealizações inspira a educação profissional a buscar um novo modelo de trabalho, capaz de *melhor adequar* ao processo produtivo e aos avanços tecnológicos, e, fundamentalmente, legitimar a nova visão de mundo, assim como outros padrões de gestão capitalista.

## 2.1 O ENSINO AGROTÉCNICO NOS ANOS 90: o *esgotamento* da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda

Para o ensino agrotécnico, os anos 90, com certeza, vão ficar marcados, em razão da grande transformação sofrida pelas escolas agrotécnicas desde a implantação da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda.

Na década de 1990, a EAFRV vê-se em uma posição de buscar legitimidade para o seu fazer pedagógico diante do mercado de trabalho, voltando à baila a questão do envolvimento da escola com a sociedade, mas agora em uma perspectiva diferente da década de 1980. Enquanto nos anos 80, buscava-se atuar no meio rural e nas periferias de modo a promover mudanças que visavam a diminuir o impacto da concentração de rendas e da urbanização descontrolada, os anos 90 a tônica foi da parceria, como forma de criar oportunidade de profissionalização para a população tornar-se mais qualificada diante das novas exigências do mercado laboral.

Nos anos 90, a escola entrou na rota da diversificação da oferta de cursos, na de fornecer uma formação mais especializada, em contraposição à formação ampla dos anos 70 e 80. A tese fundamenta-se na premissa de que as modificações e as novas exigências do mercado requerem maior especialização, que é também, em boa medida, fruto da globalização econômica.

A especialização almejada, além de promover a redução de custos, aspira a aumentar a competitividade dos profissionais de nível técnico, cujos aspectos coadunam com a organização da produção agropecuária por produto e com o conceito neoliberal de *autonomia*, revelando uma tendência paradoxal para o ensino agrotécnico, primeiro, porque a formação especializada, de modo geral, não facilita a aprendizagem continuada, segundo, porque a especialização do ensino estabelece ponte com o grande produtor, que trabalha com a especialização da produção, e, quanto mais especializada a produção, maior é o

desemprego estrutural; também, ratifica a idéia de que há sempre um ajuste do ensino da área agropecuária às tendências do grande capital.

Considerando a tese das modificações no mercado laboral da área agropecuária, pode-se observar que, de fato, a economia agrária de Rio Verde mudou em virtude de uma maior especialização da produção, apresentando uma tendência para a organização da produção por produto. Rio Verde possui realmente uma grande urbanização, boa produtividade dos produtos agropecuários e uma baixa utilização de mão-de-obra na produção rural (tabelas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10).

A nova atitude exigida do ensino agrotécnico perpassa a reestruturação desse ensino, que é empreendida por meio da reforma do ensino técnico, a qual se consolida com base na emissão de vários dispositivos legais. A transformação das escolas agrotécnicas de órgão da administração direta para autarquias, mediante a Lei nº 8.731, de 16 de setembro de 1993, significou o início do processo, porque provocou as escolas para buscarem outras formas de financiamento e alicerçou o distanciamento do Sistema Escola-Fazenda, porquanto deslocou a Cooperativa-Escola de centro do sistema para uma posição marginal.

Para consolidar a reforma e empreender a nova postura da Educação Profissional, as escolas agrotécnicas foram inseridas no Programa de Expansão da Educação Profissional, elaborado pelo MEC, em parceria com o MTb e o BID, o qual tem como objetivo reestruturar a Educação Profissional, imprimir eficiência e eficácia às instituições que ministram cursos profissionalizantes e, na forma de suporte financeiro para a reforma, apoiar a transformação das escolas

selecionadas em Centros de Educação Profissional, cujo ensino oferecido responde

com maior eficiência e eficácia, às demandas do mercado de trabalho e aos requerimentos específicos do desenvolvimento econômico e social do país, com o propósito de criar condições de empregabilidade para os jovens ingressos na População Economicamente Ativa – PEA, qualificar e requalificar mão-de-obra e contribuir para a elevação da produtividade das empresas nacionais e melhoria da qualidade de vida da população. (Brasil; MEC; SEMTEC; PROEP, 1997, p. 4)

O Centro de Educação Profissional é definido como o centro educacional que tem as seguintes características:

a) determinação da oferta de cursos em função de estudos de demanda; b) atualização permanente do currículo de acordo com competências ocupacionais requeridas; c) adoção de sistemas de estágios de estudantes supervisionados em lugares de trabalho; d) treinamento de professores por meio de estágios em empresas; e) adoção de sistemas de colocação de egressos no emprego; f) estabelecimento de sistemas de acompanhamento de egressos; g) integração de representantes do setor privado nos colegiados; h) integração com os mercados mediante convênios (parcerias) com empresas e outros empregadores para estágios, uso de equipamentos, treinamento de professores, venda e compra de serviços, etc; i) coordenação com outras instituições de educação profissional em relação à oferta, capacitação de professores, assistência técnica outros; j) adoção de sistemas de contabilidade e custos; k) geração de receitas próprias significativas; e l) progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos. (*ibidem*, p. 4-5)

Essa explicação articula-se a todos os dispositivos legais, tem característica economicista e alinha-se às orientações oriundas do Banco Mundial, para a educação dos países de economia periférica.

O orçamento do PROEP é de quinhentos milhões de dólares. O BID emprestará para investimento no PROEP, duzentos e cinquenta milhões; o MEC destinará cento e vinte e cinco milhões de seu orçamento e MTb, por meio do FAT, aplicará mais cento e vinte e cinco milhões. Desses recursos, cem milhões serão destinados aos Estados para desenvolverem estudos objetivando a expansão do ensino médio e quatrocentos milhões serão para duzentos projetos

escolares, incluindo escolas da rede federal de ensino, escolas profissionalizantes dos Estados e escolas do segmento comunitário.

Enfim, todos esses aspectos são determinantes e condicionantes para que as escolas agrotécnicas, sejam conduzidas, conforme a nova racionalidade administrativa, a se estruturarem para oferecer educação profissional fora da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda.

## 2.2 REDEFININDO O ENSINO TÉCNICO

Reportando ao nascedouro da proposta de reforma do ensino técnico, verifica-se que em sua redefinição encontram-se as premissas da redução de custos e da ampliação de vagas, estabelecendo um novo paradigma de ensino para as escolas, de maior flexibilidade em relação ao mercado de trabalho.

Segundo Kuenzer (1997<sub>b</sub>, p. 60-1), o projeto de redefinição do ensino técnico poderia, em princípio, seguir duas direções:

1 – a retirada da formação acadêmica da educação tecnológica, criando duas redes no âmbito do ensino médio; uma de educação acadêmica e outras de escolas e instituições voltadas para a educação tecnológica em caráter complementar, privilegiando a criação de centros de educação profissional para cursos concomitantes ou posteriores, criando-se os pós-secundários.

2 – A superação da distinção entre educação geral e especial, por meio de uma base comum nacional modulada, porém dirigida a áreas de conhecimento, complementada por educação técnica estruturada ou modular; a estruturada obedecendo seriação, de modo que assegure as bases científicas, instrumentais e tecnológicas; a modular constituída por uma oferta de módulos, ensejando terminalidade, que dariam formação profissional em partes orgânicas que, no conjunto, formariam o técnico.

Considerando que o curso técnico ficou na dependência do ensino médio, para aquisição do diploma de técnico, a possibilidade de formação pós-secundária (pós-médio) encontra-se no curso técnico.

Os cursos tecnológicos, equiparados aos superiores, assumem a posição de pós-técnico e, também, de pós-médio.

Os cursos técnicos pós-médios apresentam-se como opção para os estudantes que, ao concluírem o ensino médio, por alguma razão não vão para o curso superior e necessitam de competências e habilidades para disputarem as poucas vagas no mercado de trabalho. Por isso, as escolas, que oferecem cursos técnicos, precisam se equipar com tecnologia de ponta, tanto na área técnica quanto pedagógica, para ofertarem cursos que, *de fato*, proporcionem competências e habilidades. Essas proposições dão razão ao surgimento do PROEP.

A possibilidade das escolas agrotécnicas e técnicas oferecerem cursos para formação de tecnólogos resgata a idéia do CEFET, cujo modelo "tem como característica básica a verticalização dos diferentes graus do ensino" (Guimarães, 1995, p. 60).

O modelo CEFET pressupõe diversificação de cursos e atuação na educação profissional de nível técnico e superior, notadamente na formação de tecnólogos, e tem embutida a idéia de uma grande rotatividade de alunos proporcionada pelo oferecimento de formações específicas. Nesse sentido, depreende-se que as escolas agrotécnicas, funcionando nos moldes da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda, com os alunos estudando em tempo integral, dificilmente seriam absorvidas por esse modelo, porque a rotatividade é

menor e a diversificação mais custosa. Mesmo assim, esse modelo significa o *sonho dourado* dessas escolas.

Hoje, os cursos pós-técnicos encontram-se em uma posição controvertida como possibilidade de organização dos cursos técnicos, que pode ser vista na afirmação de um entrevistado:

várias escolas instituíram cursos chamados pós-técnicos (. . .). Vejo os cursos pós-técnicos como uma distorção, uma distorção inclusive agravante do ensino, da lógica do ensino formal. Até mesmo, por exemplo, para no futuro se constituir carreira profissional. A maior crítica que eu faço aos cursos pós-técnicos está principalmente baseada nisso. Com pouco, um pouquinho mais de esforço, você faz cursos de nível tecnológicos, de nível superior. O pós-técnico é uma reciclagem, vamos dizer é um aperfeiçoamento numa determinada área. Não tem razão até mesmo de se chamar pós-técnico, seria uma especialização. Dentro do curso técnico normal a instituição pode criar essa opção. Com a criatividade necessária, com essa atual legislação muito flexível, você coloca dentro do próprio curso técnico, principalmente nos últimos períodos, uma especialização a mais numa determinada área. Nesse ponto concordo plenamente com a concepção do MEC que atualmente nem se fala em cursos pós-técnicos. (2)

A perspectiva de se oferecer os cursos pós-técnicos nas escolas agrotécnicas federais procurava solucionar o problema da estruturação da grade curricular, que, durante os anos, ficou sobrecarregada, porque buscando oferecer uma formação ampla aos alunos, formou-se um currículo com um leque muito grande de conhecimento no ramo das ciências agrárias.

A solução inicial para esses problemas apontava para os cursos pós-técnicos, que produziram, além de um maior *amadurecimento* do aluno, um aprofundamento (especialização) em uma ou algumas áreas.

A especialização seria feita com a inclusão no currículo de mais um ano de estudo. O *modelo pedagógico para as escolas agrotécnicas*, com a inclusão de um quarto ano pós-técnico, foi colocado em pauta da reunião pedagógica na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, realizada no dia 9 de agosto de 1994, sendo, contudo, discutido *en passant*. O assunto encerrou-se ali

e só voltou à baila em 1996, quando se debatiam os rumos do ensino técnico diante do projeto de LDB nacional e seus substitutivos, e frente ao Projeto de Lei nº 1.603/96, matriz do Decreto nº 2.208/97.

O modelo pedagógico proposto para as escolas agrotécnicas federais em 1994 sugeria três áreas de formação iniciais, com possibilidade de introdução de outras. As áreas sugeridas foram: agropecuária, indústrias rurais e administração rural, sendo cada área composta de base científica e tecnológica. A área de agropecuária daria as habilitações em agricultura e em zootecnia; a área de indústrias rurais habilitaria em indústrias rurais e a de administração rural, em administração rural. As habilitações seriam compostas por um núcleo comum e uma parte diversificada.

As bases científica e tecnológica seriam cursadas em dois anos, o núcleo comum e a parte diversificada, em um ano, somando-se, assim, três anos.

O quarto ano conteria especializações pontuais, como: ênfase em silvicultura, ênfase em avicultura, ênfase em leite e derivados, ênfase em inspeção de carnes, e outras afins.

O ingresso dos alunos dar-se-ia por processo classificatório e a clientela seria formada por alunos com primeiro grau completo (hoje, ensino fundamental) e alunos com segundo grau completo (hoje, ensino médio).

Deve-se ressaltar que a separação entre o ensino médio e o profissionalizante, e a flexibilização para o aproveitamento de alunos sem escolaridade prévia não eram vislumbradas.

Essa estruturação como proposta impossibilitaria a redução de custos (custo aluno), pelo contrário, os investimentos seriam aumentados para justificar a especialização, que supõe conhecimentos mais aprofundados do que os vistos

até o terceiro ano técnico, sem contar os investimentos em equipamentos e em preparação de docentes.

Outro aspecto impeditivo dessa proposta refere-se aos investimentos, que deveriam ocorrer mesmo sem aumento significativo das vagas. Como visto, a estrutura das escolas agrotécnicas, com o ensino ministrado em tempo integral (um período do dia para a formação geral e outro período para a formação técnica), não comportaria elasticidade de oferta de vagas que ficaria limitada a três turmas de cento e sessenta alunos, quatrocentos e oitenta no total. Por isso, a saída para a democratização da oferta de vagas era vislumbrada com o aumento do número de escolas de ensino técnico.

O Projeto de Lei nº 1.603/96 correu paralelo à discussão da LDB e, de certa forma, regulamentava o ensino profissionalizante antecipando a matéria não legislada, o que, segundo Frigotto (1998), foi possível porque a Lei nº 9.394/96 tornou-se lei minimalista (flexível para o governo). Quer dizer, fez parte de uma estratégia de aprovar uma lei de modo a não contradizer, e não impor restrições ao projeto de reforma estrutural que era posto em prática, por meio de medidas provisórias e de projetos de lei.

Kuenzer (1997<sub>b</sub>) analisa o nascimento do Projeto de Lei nº 1.603 na SEMTEC-MEC, e conclui que surgiu das discussões sobre as funções que as escolas técnicas e agrotécnicas desempenhavam na educação de jovens e adultos. Essas discussões objetivavam diminuir investimentos e melhorar a relação custo/benefício, e, assim, atender as disposições do Banco Mundial e instituições públicas nacionais.

Na verdade, toda a polêmica assentava-se na criação de dois sistemas de ensino que vinha se estabelecendo, porque, para o fórum das entidades de educadores<sup>31</sup>, o ensino profissional deveria integrar o sistema público de ensino.

### 2.2.1 A Educação Profissional: base legal e desdobramentos

Os planos político-econômico e administrativo do atual governo brasileiro, desde o primeiro mandato, tiveram o propósito de *modernizar* o Estado e, por conseguinte, são elaborados e divulgados documentos sobre a reforma do Aparelho do Estado<sup>32</sup>, para dar *transparência* às intenções e garantir o apoio da população *esclarecida*. Também, com o apoio da mídia, tem-se empreendido uma espécie de convencimento da premência das ações a serem executadas.

Trata-se de um conjunto de reformas internamente articuladas, por exemplo: a reforma administrativa, a reforma fiscal e a reforma da previdência social.

No que diz respeito à administração pública, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado preconiza mudanças na gestão de processos,

---

<sup>31</sup> A denominação *fórum das entidades de educadores* é alusiva às mais de 40 entidades ligadas ao setor educacional, que, nos anos 90, debateram a educação nacional, gerando uma proposta de LDB. Esse fórum foi representado por entidades de secretários de Estado e de Municípios; de ensino superior; de ensino tecnológico; sindicais, de vários segmentos; associações científicas; e associações patronais, dentre outras.

<sup>32</sup> O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado faz distinção entre Estado e Aparelho de Estado. Coloca que o Estado é mais amplo porque envolve o conjunto de leis e as relações econômicas, e o Aparelho de Estado é formado pelos governos e pelo corpo de funcionários (civis e militares).

mediante a adoção de uma administração gerencial em detrimento da administração burocrática, e indica que a reforma ocorrerá na dimensão gestão, porque

É aí que a administração pública se torna mais efetiva e eficiente. É aí que ocorrem as mudanças culturais necessárias. É aí que as práticas administrativas gerenciais de fato ocorrem. É aí que se definem os indicadores de desempenho, que se treina e motiva o pessoal, que se desenvolvem estratégias flexíveis para o atingimento das metas estabelecidas. (Brasil; Presidência da República, 1995, p. 67)

Por esse plano do governo, percebe-se uma administração pública brasileira burocrática, rígida, ineficiente, voltada para si própria e para o controle dos processos internos, além de ser terreno fértil para a cultura do *lobby*<sup>33</sup>. Por outro lado, existe a proposta de introduzir, nos órgãos públicos, a administração gerencial: flexível e eficiente, endereçada ao atendimento do cidadão, com controle externo, e, sobretudo, com capacidade de reduzir custos. A ênfase dá-se no controle dos resultados, que pressupõem idoneidade administrativa e *punição* no caso de prevaricações e, certamente, possibilitam novos cenários de centralização e controle.

No bojo da reforma do *Aparelho de Estado*, vários dispositivos, como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, introduzem a reforma do ensino técnico. Destacam-se, também, o Plano Nacional de Educação, que estabelece metas para a educação profissional, as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

---

<sup>33</sup>A cultura do *lobby* diz respeito ao arraigado vício da pressão e da peita, meios pelos quais grupos econômico-políticos aliciam políticos e burocratas e conseguem seus propósitos diante do Estado.

Educação Profissional de Nível Técnico, e para o Estado de Goiás, a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998.

Esses dispositivos legais entrelaçam-se, confirmam-se e repetem-se de forma a criar um todo coeso e estabelecer a *justeza* da reforma, que vem referendada pelo discurso da competência e da eficiência, aspectos colocados como suportes necessários às instituições e aos profissionais formados, para que possam atuar em um mercado cada vez mais competitivo e seletivo, cabendo à instituição buscar a excelência.

As principais mudanças preconizadas pela farta legislação citada são: a separação do ensino técnico do propedêutico; a divisão da educação profissionalizante em três níveis – o básico, o técnico e o tecnológico; expansão do ensino técnico pela ampliação da oferta de cursos; o sistema modulado, e a assunção pelas escolas do papel de Centros de Excelência.

#### 2.2.1.1 A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A Lei nº 9.394/96 dedica o Capítulo III à Educação Profissional, cujas linhas gerais são sintetizadas nos artigos 39 a 42, nas quais fica estabelecido que a Educação Profissional deve ligar-se ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia, ser desenvolvida de forma continuada, destinada a todos, independente de grau de escolaridade, bem como aproveitar os conhecimentos adquiridos no trabalho.

### 2.2.1.2 O Decreto nº 2.208/97 e a Portaria nº 646/97

O Decreto nº 2.208/96 evidencia três níveis de educação profissional, com configurações e grau de complexidades distintos. Os artigos 3º e 4º definem os níveis de educação profissional, a saber:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

O nível básico é equivalente a cursos rápidos, inerentes a uma dada especialidade, em uma área de conhecimento. No caso da modulação do ensino técnico, em razão da possibilidade de terminalidade, o curso básico poderá corresponder a um módulo, lembrando que a admissão nesses cursos não é condicionada à escolaridade, mas à capacidade de acompanhamento do curso pelo interessado.

O nível técnico poderá ser ministrado de forma seqüencial ou concomitante com o ensino médio, expedindo-se o diploma de técnico só após a conclusão do ensino médio, o que significa separá-los e, assim, desqualificar o ensino de nível técnico para dar seqüência aos estudos.

Os cursos técnicos poderão aproveitar até 25% da carga horária mínima do ensino médio, quando essa porcentagem já estiver destinada à profissionalização.

A concomitância poderá ser interna ou externa. A concomitância será interna quando o aluno cursar o ensino médio e o técnico na mesma instituição, e externa, quando realizados em instituições diferentes.

A forma será seqüencial quando o aluno concluir o ensino médio e depois passar a cursar o profissional.

Vale citar que, conforme o artigo 35 da Lei nº 9.394/96, o ensino médio corresponde à etapa final da educação básica, com a duração mínima de três anos e tem como objetivo primeiro a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos, de forma a possibilitar o prosseguimento de estudos.

A partir da edição do Decreto nº 2.208/97, a EAFRV passou a funcionar, especialmente, com alunos matriculados na forma de concomitância, porque existe um complicador para expansão de matrículas na modalidade seqüencial: poucos alunos procuram uma formação profissional de nível técnico depois de concluir o ensino médio, despendendo mais três anos de sua vida escolar, em lugar de buscar o ensino superior.

O regime de concomitância coloca-se como espaço para a formação do aluno que necessite entrar no mercado mais cedo, sem prejuízo do certificado do ensino médio. Da mesma forma, possibilita ao aluno que pode estudar sem trabalhar, aproveitar melhor o tempo de escolarização. Porém, há que ressaltar que uma boa parte do alunado nessas condições não procura a concomitância por uma vontade deliberada de obter conhecimentos na área técnica, mas

premido por uma necessidade de acumular competências para concorrer em um mercado seletivo e escasso.

De outra forma, o aluno, sem recurso financeiro, que buscar uma formação profissional para se inserir no mercado de trabalho, de imediato, não terá nem o diploma de técnico nem o de ensino médio. Se sua condição financeira melhorar com o seu trabalho e esse aluno quiser voltar à escola, não terá como fazê-lo, antes de passar pelo ensino médio. Existe essa possibilidade, porque as altas taxas de evasão e repetência, bem como o baixo rendimento do ensino fundamental, aliados às pressões econômicas, obrigam as pessoas a buscarem uma profissionalização precoce, deixando o aprofundamento nos estudos para mais tarde (Leal, 1998).

Os cursos técnicos poderão ser organizados de forma seriada ou modulada.

A forma modulada é preferida afirmando-se que, além de permitir a organização semestral ou anual das disciplinas, possibilita o aproveitamento de módulos integralizados em outros cursos; abre espaço para a certificação de pessoas que só queiram aprender o conhecimento oferecido no módulo e não se interessam pelo curso em sua totalidade, visto que alguns módulos encerram cursos completos; e possibilita ao aluno dar seqüência ao curso, mesmo quando ficar retido em um módulo. Entretanto, embora não seja explícito, o objetivo principal é o de liberar o tempo dos professores e o espaço físico para, no mínimo, dobrar de imediato o número de vagas, com as mesmas capacidades técnica, administrativa e de infra-estrutura, e, assim, atender os requisitos do PROEP.

Com efeito, a modulação, aliada à liberação do professor da tarefa produtiva, possibilita a diversificação de cursos e torna flexível o atendimento em termos de horário, concorrendo para aumentar o número de matrículas.

Em que pese ao pragmatismo e ao economismo, a modulação é uma configuração flexível e democrática, porque abre espaço, também para os que estão fora da escola já há algum tempo, facilitando a educação continuada.

Não obstante, é preciso pontuar que a idéia de profissionalização é mais ampla e não se esgota em um módulo. Por outro lado, é preciso avaliar a medida do saber acumulado pelo cidadão que não tem escolarização e pretenda cursar um determinado módulo, assim como a qualidade pedagógica da modulação, que vai depender da definição clara dos objetivos de cada módulo, em relação aos conteúdos e instrumentos que serão utilizados.

Vale ressaltar que a modulação trabalhada como uma adaptação das disciplinas existentes nos cursos seriados, de uma forma direta, somente com mudança de nomenclatura, ou utilizada como meio de conferir autonomia de aprendizagem ao aluno, atende apenas aos aspectos inerentes ao aumento de vagas, significando reducionismo.

O nível tecnológico é correspondente ao curso superior, porquanto é regulado pela legislação específica, forma o tecnólogo, e, segundo o Decreto nº 2.208/97, destina-se aos egressos dos ensinos médio e da educação profissional técnica. Trata-se de um curso superior bastante especializado, cujo pré-requisito para se pleitear uma vaga é a conclusão do ensino médio, que independe da educação profissional técnica, portanto, não é um aprofundamento do nível técnico.

Cabe então lembrar que o artigo 41, da Lei nº 9.394/96, determina que o "conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos". Trata-se de um dispositivo flexível e democratizante, porque abre porta para aqueles que não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola na idade correspondente, destacando-se como uma possibilidade referencial para ações pedagógicas, para as quais as escolas, que ministram educação profissional de nível técnico, devem estar atentas.

O artigo 5º, do Decreto nº 2.208/97, propugna que "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este".

Esse artigo ratifica o dualismo já impresso na educação e caracterizado na LDB, que preconiza que o ensino médio permite dar seqüência aos estudos.

Essa análise fica clara quando combinada com o parágrafo 3º, do artigo 8º, do Decreto nº 2.208/97 e com o Parecer do CNE/CEB nº 17/97.

O Decreto nº 2.208/97 delega, ainda, à instituição a formação de 30% do currículo, que, para a Área Profissional Agropecuária, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional estabelecem 1.200 horas de carga horária mínima de cada habilitação, cabendo às escolas formar as respectivas matrizes curriculares, compondo-as com aspectos regionais e locais.

Esse percentual dá uma certa flexibilidade à matriz curricular porque, sendo de competência da instituição, as atualizações ocorrerão com mais precisão e rapidez. Se trabalhado de forma conseqüente, esse dispositivo pode

ser uma garantia de adaptação do currículo às peculiaridades locais, dando-lhe uma relativa dinâmica.

A Portaria nº 646/97 propugnam um incremento de vagas de, no mínimo, 50% em relação a 1997, em até cinco anos, e determinam um prazo máximo de quatro anos para a implantação das mudanças.

### **2.2.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**

Mediante a Resolução CNE/CEB nº 4/99, baixada em dezembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, cuja emissão foi estabelecida com base no Parecer nº 16/99, de 5 de outubro de 1999.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico vão ao encontro dos dispositivos legais já em vigência, de maneira a formar um todo articulado. E, afora o que já estava estabelecido em outros documentos, trazem algumas contribuições.

O Parecer nº 45/72 do antigo CFE e outras regulamentações anteriores perderam seus efeitos.

O artigo 5º, da Resolução nº 4/99, determina a organização do ensino técnico por área profissional.

Estabelece para a Área Profissional Agropecuária, a carga horária mínima de 1.200 horas, afora o estágio supervisionado, também, o ano 2001,

como marco final para que as escolas façam as adaptações das grades curriculares.

Anexo a resolução encontra discriminada a área profissional agropecuária e as competências profissionais gerais do técnico da área, que são:

- Analisar a situação técnica, econômica e social da região, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas.
- 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.
- Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas.
- Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos.
- Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita.
- Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.
- Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos.
- Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético.
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial.
- Implantar e gerenciar misturas de controle de qualidade na produção agropecuária.
- Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para a distribuição e a comercialização de produtos.
- Identificar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão do empreendimento agrícola, pecuário, florestal, paisagístico e agroindustrial.
- Elaborar de relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental.
- Elaborar de projetos de instalações rurais e de irrigação e drenagem.
- Elaborar projetos agropecuários e agroindustriais de incorporação de novas tecnologias e de crédito rural.
- Elaborar laudos, perícias e pareceres para seguro agropecuário, bem como para fiscalização de produtos de origem animal e vegetal. (MEC; CNE; CEB, 1999, p. 56-7)

Essas competências estão em harmonia com aquelas estabelecidas pelo Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que regulamenta a Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de

técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de segundo grau, tudo como objetivo de nortear a montagem das grades curriculares, mas, sobretudo, as ações pedagógicas de sala de aula, local em que se realiza, de fato, a possibilidade de aquisição de competências.

Com o estabelecimento da área profissional, espera-se, segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, intensificar o trânsito do profissional para além de sua habilitação, e melhorar a sua capacidade de perceber e de resolver problemas. Quer dizer, aumentar a sua laboralidade, cuja finalidade é “apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção”.

Esclarece que “o perfil profissional de conclusão define a identidade do técnico”, cabendo à escola estabelecer esse perfil, de acordo com as competências requeridas pela Educação Profissional, estando sinalizadas no parágrafo único do artigo 6º, como: “I – competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II – competências gerais, comuns aos técnicos da área profissional; III – competências específicas de cada habilitação profissional”.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 16/99 orienta que, ao longo de todo o curso, devem ser desenvolvidas “atividades, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo”, evidenciando a competência da escola para constituir o currículo. Coloca que a construção do currículo deve atender às demandas do *cidadão, do mercado e da sociedade*.

No Parecer CNE/CEB nº 16/99 estão presentes os discursos em torno da reorganização do sistema produtivo e dos novos padrões de gestão, também,

a direção para o ensino técnico fica bem clara quando chama a atenção para a estética na educação profissional:

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional de postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tomarão progressivamente hegemônicas.

Esse trecho, compatibiliza-se com as já propaladas busca de autonomia e competência para resolução de problemas dentro da empresa, assim como reitera o confronto entre administração burocrática e gerencial.

O parecer prevê uma certa *igualdade* na educação profissional ao estabelecer que: "Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional". Chama a atenção para a ética da identidade, cujo principal objetivo é a constituição de competências, que possibilitem aos trabalhadores maior autonomia para gerenciar sua vida profissional.

Esclarece que, no exercício da autonomia escolar, são imprescindíveis as instâncias de prestação de contas e resultados, cujo funcionamento requer transparência das atividades pedagógicas e administrativas.

Essas instâncias, nas escolas agrotécnicas, foram estabelecidas nos órgãos colegiados e alinham-se à proposta de reforma do Estado, notadamente, do controle externo dos processos.

Vale reafirmar que essas mudanças não são isoladas, pois fazem parte de direcionamentos dos países centrais para as políticas dos países de economia periférica, com processos desiguais, combinados e contraditórios. Fazendo parte desses direcionamentos está a educação.

O Banco Mundial, intelectual coletivo formulador de política educacional (Frigotto, 1998), encarrega-se de dar as linhas mestras das reformas para esses países; entretanto, aponta direções que não são absorvidas de forma linear, maniqueísta, ocorrendo mediações por agentes locais que, de alguma forma, mudam a propositura inicial (Coraggio, 1996).

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a reestruturação dos sistemas educacionais colocou-se como prioridade para muitos países, ocorrendo na Argentina em 1993, Chile em 1995 e Brasil em 1996. Documentos oriundos do Banco Mundial, tais como *Issues in brazilian secondary education*, de 1989; *Educación técnica y formación profesional*, de 1992; *Prioridades y estratégias para la educación*, de 1996 e *Beyond the washington consensus: Institutions matter*, de 1998, são orientadores e indutores da *concertación* educacional<sup>34</sup>. Então, por meio de processos aparentemente diferenciados introduz-se a visão economicista do Banco Mundial nos sistemas educacionais, incrementada por temas como controle de resultados, relação custo/benefício, fontes alternativas de financiamento e redução de custos totais por meio da busca de maior eficiência e eficácia das estruturas física e humana das instituições educacionais.

Agora é preciso também entender que o dinheiro captado nas instituições multilaterais, como o BID, significa um crédito que precisa ser pago e com custos, afora a cobrança de taxa de compromisso, a qual incide sobre o capital não utilizado, o que não deixa de ser uma forma de pressão para o cumprimento de metas.

---

<sup>34</sup>A análise desses documentos e seus desdobramentos no ensino médio é feita por Maria Sylvia Simões Bueno, em: *Políticas atuais para o ensino médio*.

Buscando uma justificativa para os empréstimos contraídos pelo Brasil com credores internacionais, Fonseca (1996) assevera que as inversões feitas pelo Brasil, correspondentes a acordos internacionais com contrapartida, a parte brasileira foi maior, atingindo em média 72%, enquanto aos 28% do capital internacional ainda somam as taxas e juros sobre o capital emprestado. A autora, então, faz a indicação de que é possível dispensar a captação de recursos internacionais, uma vez que os recursos nacionais podem oferecer idêntica efetividade, sem contrair dívidas.

Ainda nessa linha de raciocínio, vale ressaltar que, segundo Fonseca (1996), no período de 1983 a 1990, foi elaborado outro projeto para dar continuidade à melhoria do ensino técnico. Esse projeto não incorporou experiências anteriores e acabou atrasando-se quatro anos e teve um corte de sete milhões de dólares, por causa de seus fracos desempenhos físico e financeiro. As metas para construção e aquisição de materiais e equipamentos foram cumpridas somente em 76% e 60%, respectivamente.

Esses dados indicam que, além da relação desfavorável dos acordos, internamente, existe outra ordem de problema que limita ainda mais a eficácia dos projetos oriundos de acordos internacionais.

Hoje, segundo Gentili (1998<sub>b</sub>) a reforma atende a uma visão neoliberal de administração que atua no Estado, impondo as políticas do Consenso de Washington<sup>35</sup>. Soares (1996, p. 37) salienta que:

---

<sup>35</sup> Gentili (1998) explica que o consenso de Washington consiste em aplicar um programa, um conjunto de reformas, com detalhes pouco ou sem nenhuma divergência entre países, e, citando Portela Filho, afirma que são as seguintes "as reformas aplicadas na América Latina na década de 80: disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulação da economia e proteção de direitos autorais" (Gentili, 1998<sub>b</sub>, p. 14). Afirma, ainda, que com o consenso na educação torna-se cada vez mais difícil reconhecer alguma divergência substantiva

Apesar de o país ser considerado rebelde às políticas do Consenso de Washington, a verdade é que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo neoliberal, sobretudo a partir do governo Collor. Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas (. . .). O governo Fernando Henrique Cardoso vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatização e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para educação no ensino básico, dentre outras.

O presidente Collor de Mello foi obrigado a deixar a presidência porque o grupo conservador, por falta de hegemonia solidificada, embora alinhado com as disposições internacionais, não foi capaz, internamente, de levar avante os ajustes requeridos. Como agravante, empregou o modismo da *reengenharia*, de forma generalizada, o que encaminhou as instituições públicas para a desorganização, sem colocar nada no lugar, ou elaborar alguma proposta que proporcionasse uma aderência num porvir não muito distante.

O governo Fernando Henrique, por meio de uma coalizão conservadora, guardiã da hegemonia do mercado, é capaz de obter o necessário consenso dos representantes da burguesia para consumir os ajustes exigidos pelos países de capitalismo central. A legitimidade perante a população está respaldada na estabilização da moeda nacional, feita em detrimento do social e calcada na pressão sobre o funcionalismo público e sobre a produção agropecuária.

---

nas ações e nos discursos daqueles que atualmente orientam as propostas de mudança educacional na América Latina.

Com a globalização expressando a hegemonia do capitalismo, eleva-se o padrão de acumulação, acentua-se o processo de exclusão e o imperativo neoliberal passa a ser a competitividade. A esse respeito, Coraggio (1996, p. 87) afirma que:

Os trabalhadores da América Latina, desde os níveis de renda mais baixos até os médios, lançados no mercado mundial de trabalho, devem renunciar às leis que os protegiam e competir, simultaneamente, com os trabalhadores mais baratos e mais destituídos de direitos humanos e com os mais capacitados do mundo, que contam – além do mais – com uma infra-estrutura de apoio de ponta.

Acirra-se, portanto, a competição entre os indivíduos e os países; os primeiros, pela manutenção dos empregos e pela empregabilidade, sendo que, na competição, vão perdendo o pouco do ganho e segurança social que começaram a se esboçar em um Estado de bem-estar social, que nem chegou a se implantar no Brasil; os segundos, pela captação de capital internacional que induz o aumento da leva dos excluídos.

A tese da reforma da educação profissional fundamenta-se na flexibilização e expansão da oferta de vagas, passando pela busca de qualificação de alguns que se inserirão em um mercado de trabalho em processo de contração, ou seja, só há espaço para alguns poucos. Ao fim, “cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados” (Kuenzer, 1998, p. 372).

Depreende-se, por tudo, que, por meio de reestruturações das instituições nacionais, trata-se de ajustar o Estado às necessidades de expansão

do capital expatriado, que tem interesse e interessados nos vários países, regiões e locais.

#### 2.2.1.4 Plano Nacional de Educação

O planejamento representa uma ferramenta administrativa utilizada para a efetivação conseqüente de uma política. O plano deve conter previsões de objetivos, de metas, de ações, de recursos a serem aplicados, origem dos recursos e, por fim, os responsáveis pela aplicação do plano (Horta, 1997).

Segundo Horta (1997) e Saviani (1998), no Brasil, o Plano Nacional de Educação teve várias conotações, sem de fato constituir-se como plano: ora se confundiu com a própria LDB, ora se tornou mais importante que a LDB, ora se constituiu num roteiro de providências.

Inicialmente, existiam duas propostas de PNE, que foram transformadas em projetos de lei, da *sociedade brasileira* e do MEC. A proposta do MEC, transformada no Projeto de Lei nº 4.173/98, condiz com os direcionamentos administrativos delineados para o país, na esteira neoliberal, e está em harmonia com as leis, os decretos e as portarias conexos. A proposta da *sociedade brasileira*, modificada no Projeto de Lei nº 4.155/98, tenta resgatar as proposições perdidas na época da votação da LDB, quando se preteriu toda a discussão em torno do tema em favor do substitutivo Darcy Ribeiro, para a LDB nacional.

No dia 8 de dezembro de 1999, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou, um substitutivo do relator Nelson Marchezan, apenso ao Projeto de Lei nº 4.173/98, seguindo a mesma linha da proposta do MEC.

#### 2.2.1.4.1 A Educação Profissional Segundo a Proposta de PNE da *Sociedade Brasileira*

A proposta da *sociedade brasileira*, considera que a educação profissional deve integrar-se ao sistema regular de ensino público, permanecendo como no sistema anterior, além de ter os recursos aumentados, enquanto permanecem o debate com a sociedade e a discussão de uma proposta. Sugere, ainda, a revogação do Decreto nº 2.208/97 e das Portarias nºs 646/97 e 715/96, por entender que esse embasamento legal expressa uma concepção estreita de educação profissional, totalmente vinculada às necessidades do mercado, assim como a desvalorização e a fragilização da educação profissional refletem a desobrigação do Estado em relação a essa modalidade de ensino. Compreende, mais, que a democracia deve ser plena, razão porque, as eleições de dirigentes das instituições devem ser livres e paritárias com a homologação dos resultados.

Explica que a educação profissional deve erigir-se sobre uma base sólida de formação geral, sustentando que a profissionalização não exclui outras dimensões da educação humana, além do que uma formação profissional estreita se perde logo em um contexto de mudanças; de outra forma, o sistema de ensino

profissional separado ratifica a dualidade do ensino e fragiliza a educação pública.

A proposta da *sociedade brasileira* para a educação profissional apresenta como pontos principais a proposição de abertura de um amplo debate sobre essa modalidade de educação, e a convicção de que a educação profissional não deve se separar do sistema regular de ensino público.

Apesar da propriedade das argumentações, em que houve avanço, como a proposta de ampliação de vagas e a criação de centros públicos de formação profissional, se confunde com a do governo. Dessa forma, a proposta do MEC foi mais consistente, com clareza de proposição e organicidade (Neves, 1998).

#### 2.2.1.4.2 A Educação Profissional Segundo a Proposta de PNE do Governo

A proposta do governo vincula-se aos dispositivos legais já em vigência. Para a educação profissional, propugna uma constante atualização dos cursos básicos, técnicos e superiores, segundo as exigências do mercado, para o que indica uma estreita interação entre as escolas e os empresários, utilização de pesquisas capazes de orientar a aceleração ou desaceleração de processos educacionais. Também estabelece metas para a educação profissional, das quais destacam-se:

- 1 – implantar dentro do prazo de cinco anos, a reforma do ensino médio e da educação profissional, nos termos do Decreto nº 2.208/97.

2 – triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos, com o objetivo de atender à população excluída do mercado de trabalho e àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental.

3 – ofertar formação de nível técnico, triplicando-a, de cinco em cinco anos.

4 – oferecer disciplinas de preparação para o trabalho nos cursos regulares do ensino médio, generalizando-as em cinco anos.

Essa meta é compatível com o parágrafo 2º do artigo 36, da Lei nº 9.394/96, que coloca o ensino médio como suposto a preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, se atendida a formação geral.

Esse dispositivo, de certa forma, significa uma tentativa de resgate da preparação para o trabalho da Lei nº 5.692/71, uma vez que um quarto da carga horária mínima do ensino médio pode ser utilizado na profissionalização. Também, alimenta a idéia de que o ensino médio pode preparar para o mercado de trabalho em aspectos pontuais, e criar oportunidade de o aluno ingressar na vida ativa. Porém, a decisão de utilizar ou não esse dispositivo, e a forma de fazê-lo, fica a critério de cada escola, conforme as necessidades do mercado laboral da região e das possibilidades e da capacidade da escola.

As escolas de ensino médio localizadas próximas a escolas profissionalizantes têm a oportunidade de utilizar esse dispositivo, por meio de parcerias ou da concomitância externa. Entretanto, as escolas, que não contam com a proximidade com as escolas profissionalizantes, se quiserem utilizar esse dispositivo, devem ter ou criar a condição de ensinar a teoria e as práticas da profissionalização oferecida, seja na própria escola, seja mediante parceria com as empresas locais.

Castro (1997), discutindo os ensinos médio e técnico, não acredita que os alunos do ensino médio, que não entraram na universidade, tenham menos êxito no mercado de trabalho que aqueles que cursaram o ensino técnico.

A dúvida procede para alguns setores do mercado que não requerem habilidades técnicas específicas, como o comércio, no entanto, é certo que existem habilidades técnicas de uma profissão que só quem aprendeu a fazer, formal ou informalmente, tem condições de executá-las. De outra forma, deixa implícita a idéia em relação à formação em curso superior, cuja falta, com certeza, faz diferença no mercado de trabalho, uma vez que o “acesso ao ensino superior aumenta, portanto, as condições de empregabilidade” (Castro, 1998, p. 345). Também afirma que o “aumento da escolarização em nível superior tornou-se crucial para o desenvolvimento sustentado do país” (*Ibidem*, p. 345).

Embora a condição para o ingresso no mercado de trabalho não se resuma na escolarização superior, a idéia de profissionalização nesse ensino faz parte do senso comum, o que, de certa forma, limita que os cursos técnicos funcionem separadamente do ensino médio.

5 – Transformar as atuais Escolas Técnicas Federais em CEFETs, duplicando o número de centros a cada cinco anos.

A medida implica expandir a oferta de profissionalização na área técnica, nos diversos níveis, em especial em cursos tecnológicos, uma vez que é tendência do Centro Federal de Educação Tecnológica, utilizar a formação superior como carro chefe da instituição.

O aumento da oferta de profissionalização justifica-se quando se verifica a grande expansão do número de concluintes do ensino médio na década de 1990 – 1.3 milhão de concluintes em 1997 – e o conseqüente aumento da

demanda por vagas no ensino superior<sup>36</sup>. Então, alternativas precisam ser pensadas (Castro, 1998) e a expansão dos CEFETs, configura-se como uma solução aplausível.

6 – Aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores, assim como, em colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas superiores, os Serviços Nacionais de Aprendizagem e a iniciativa privada, montar programas de formação de formadores para a Educação Tecnológica e Formação Profissional.

7 – Transformar unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de Educação Profissional.

8 – Estabelecer parcerias para a oferta de Educação Profissional.

Essas parcerias já acontecem em algumas escolas agrotécnicas, cujo mecanismo faz com que as matrículas no ensino técnico aumentem, porque induz à concomitância externa.

9 – Fomentar a produção de programas de educação à distância e ampliar as possibilidades de Educação Profissional permanente.

10 – Estabelecer, nas escolas agrotécnicas, em colaboração com o Ministério da Agricultura, cursos básicos voltados para a melhoria técnica das práticas agrícolas e preservação ambiental, visando o desenvolvimento auto-sustentado.

11 – Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, garantindo a oferta de educação profissional específica e permanente para a população rural, consonante com a escolarização, peculiaridades e potencialidades das atividades

---

<sup>36</sup>No Estado de Goiás, em 1997, foram 43.802 concluintes do ensino médio propedêutico (Colegial) e 34.028 concluintes do ensino médio concomitante com o profissionalizante.

agrícolas regionais.

Para que as escolas agrotécnicas cumpram esse papel, é preciso que realizem cursos de extensão, nas microrregiões, de modo que sejam ministrados em locais estratégicos e de acordo com as necessidades das populações.

Quanto à formação dos professores para essa modalidade de ensino, a idéia básica é a formação continuada, aproveitamento de saberes práticos por meio de estratégias de estágios nas empresas e contratações temporárias; articulação do fazer pedagógico com o mercado de trabalho e a incorporação da pesquisa como componente educativo.

Para atuarem na educação profissional de nível técnico, os professores deverão ter curso superior, com formação na área específica e também pedagógica. Segundo a Resolução nº 4/99 do CNE, a formação dos professores "se dará em cursos de licenciatura ou em outros programas de formação". A resolução nº 2 do CNE estabeleceu que a formação pedagógica poderá ser feita mediante cursos especiais.

Um dado interessante, em termos de ensino básico – lembrando que o ensino técnico não faz parte do ensino básico – é o aspecto levantado por Castro (1998), evidenciando que o SAEB, de 1995, mostrou que "o que faz a diferença no desempenho dos alunos é o fato de o professor possuir nível superior, independente da área ou modalidade" (Castro, 1998, p. 339).

O processo de *convencimento* da necessidade da reforma do ensino técnico escora em uma das críticas feitas ao ensino técnico, de que ele estaria ocupado pela classe de mais alta renda e servindo para preparar alunos para o ensino superior. Pode-se afirmar que no caso da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, não procede qualquer censura quanto à *elitização*. Conforme pode-se

depreender dos dados das tabelas 24, 25, 26 e 27, todos os anos, a renda familiar de 93,49% dos alunos, em média, está inserida na faixa de um a cinco salários mínimos. Quanto à busca do curso universitário, existem três motivos: primeiro, como já discutido, trata-se de uma cultura de profissionalização centrada no ensino superior; segundo, porque o mercado de trabalho está restrito e remunera mal o técnico; e, terceiro, o já explicitado, aumento da oferta de profissionais mais graduados que acaba por elevar a exigência de qualificação do mercado laboral para as mesmas atividades. Em razão desses fatos, surge a tendência do alunado buscar o curso superior, mesmo retardando o seu ingresso no mercado e, sofregamente, procurar a *maior competitividade proporcionada* por esse ensino.

#### 2.2.1.5 A Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998

A Lei Estadual nº 26/98 estabelece as diretrizes e as bases do sistema educativo do Estado de Goiás, espelhando o que dispõe a Lei nº 9.394/96, de âmbito federal.

Em seu artigo 3º a legislação coloca a educação escolar como direito fundamental de todos e dever do Estado (em primeira instância), bem como remete ao poder público a competência da universalização e verticalização do ensino. Firma o Fórum Estadual de Educação<sup>37</sup> como órgão de articulação

---

<sup>37</sup>O Fórum Estadual de Educação é um órgão de articulação com a sociedade, objetiva subsidiar a definição e a condução da educação no Estado, e compõe-se de representantes do Conselho Estadual de Educação, dos Conselhos Municipais de Educação, das Entidades Estudantis, da

permanente com a sociedade. Da mesma forma, que seu artigo 10<sup>o</sup>, resguarda a autoridade do Conselho Estadual de Educação, quando fixa que

os atos de administração, que esta Lei subordinar a prévio pronunciamento e deliberação do Conselho Estadual de Educação, não poderão antes disto ser praticados pela Secretaria do Estado da Educação, ou por qualquer de seus órgãos, sob pena de nulidade absoluta. (Goiás; Assembléia Legislativa, 1998, p. 12)

A Lei nº 26/98 dedica à Educação Profissional o Capítulo III da Seção

V.

O artigo 58 estabelece os objetivos da Educação Profissional. O inciso II desse artigo deixa entender que a LDB estadual promove o resgate da formação propedêutica que a legislação federal retirou da Educação Profissional, quando separou o ensino médio do profissionalizante.

Esse resgate aparece na correspondência feita entre a educação profissional e o ensino médio: "proporcionar a formação de profissionais com escolaridade *correspondente* à de nível médio". No entanto, é falso porque, em seguida, o artigo 59, parágrafos 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> separa a Educação Profissional do Ensino Médio tal como especifica a referida legislação.

O artigo 59, ao tratar dos locais em que se desenvolve a educação profissional, concede ao Estado a possibilidade de instituir centros estaduais de educação profissional, cuja ratificação aparece no artigo 108 e sujeita à aprovação do Plano de Educação Profissional pelo Conselho Estadual de Educação.

---

Comissão de Educação e Cultura da Assembléia Legislativa, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, da Regional Planalto da Associação dos Docentes do Ensino Superior, da Secretaria da Educação e Cultura, das Comissões de Educação das Câmaras Municipais do Estado de Goiás, das Universidades do Estado de Goiás, do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás e de instituições privadas de ensino.

O artigo 63 fixa a origem dos recursos para a Educação Profissional. No caso do Estado e dos Municípios, determina que nos orçamentos das secretarias já deverão constar recursos para esse fim.

No inciso III, do artigo 63, a aludida lei trata da empresa como origem de recursos e determina que esses recursos sejam considerados como financiadores da Educação Profissional quando *efetivamente gastos pelas empresas em programas de educação profissional*.

A Lei Estadual nº 26/98, da mesma forma que a legislação federal, estabelece que os professores para a educação profissional de nível técnico devem ter formações superior e pedagógica, enquanto para o exercício de outras atividades, demarca cinco anos de experiência profissional. Esse aspecto valoriza a experiência e preenche a lacuna da Lei nº 9.394/96, que não especifica o tempo de experiência.

A Lei Estadual nº 26/98 autoriza, expressamente, a instituição do Consórcio Goiás de Gestão da Educação Profissional, conforme trata o seu artigo 107.

## 2.2.2 Os Movimentos Rumo à Estadualização

Nos anos 80 o governo aumentou de modo significativo a fração das receitas para cobrir os juros das dívidas interna e externa, provocando redução no investimento social. Por causa do comprometimento das receitas e das transferências financeiras da União para os Estados e Municípios, com base,

ainda, na tese da descentralização das ações educacionais, cujo movimento mais forte é a campanha pela municipalização (que não é uma idéia nova), o governo federal passou a empreender movimentos com o objetivo de passar para os governos estaduais a responsabilidade pela manutenção das escolas técnicas e agrotécnicas. Esses movimentos, tão logo surgiam, eram contestados pelos dirigentes das instituições federais de ensino com o respaldo dos demais servidores.

A discussão mais forte quanto à distribuição de responsabilidades educacionais surgiu no momento de transição democrática, como forma de atender os reclames populares por justiça social e liberdade política, então a descentralização apareceu como possibilidade de maior participação política no contexto local e regional.

O argumento é forte, uma vez que o tamanho do país e a complexidade dos problemas educacionais justificam a descentralização das ações, porque deixa o centro de decisão mais próximo do problema e dos eleitores. Espera-se que, dessa forma, a voz da maioria seja ouvida; contudo, a descentralização não deixa de ser uma questão complexa, em razão do número de municípios existentes no Brasil, das suas disparidades e a cultura não muito participativa do povo que acaba facilitando o baixo desempenho de muitas unidades descentralizadas.

Por outro lado, as escolas técnicas e agrotécnicas começaram a ser questionadas em relação aos custos, e também, ao destino do profissional formado. Seguindo o pensamento de organismos internacionais que direcionam políticas para os países de economia periférica, o MEC entendeu que, no decorrer do tempo, ocorreu um afastamento das escolas técnicas em relação ao mercado

de trabalho, o que *abalou a legitimidade* dessas escolas perante o meio circundante.

Com o descolamento, segundo atestam os intelectuais orgânicos aos organismos internacionais, a missão de profissionalizar não era cumprida.

O parâmetro de aferição da não-profissionalização representa a quantidade de egressos que se inserem no mercado de trabalho. Ocorre que esse parâmetro, além de não se ter dados empíricos suficientes para uma análise consistente, é em grande parte falho, porque as escolas não têm o poder de regular o mercado. Por outro lado, a qualificação não é o único e nem o principal fator que determina as contratações no mercado laboral (Cunha, 1980).

Todavia, encontra-se em crise o objetivo de o ensino agrotécnico formar o técnico em agropecuária para atuar como intermediário entre o técnico formado no ensino superior e o produtor rural. Essa função está em extinção por dois motivos, primeiro, em razão do aumento da quantidade de oferta de técnicos de nível superior, a função intermediária é exercida por esse mesmo técnico; segundo, porque o domínio da técnica de produção está alcançando um maior número de produtores.

Em princípio, o fazer pedagógico do ensino agrotécnico deve ir além da técnica, e o problema da não-inserção no mercado de trabalho significa um caso de exclusão, inerente ao sistema de produção, e do mercado, e não da formação técnica, isoladamente. De qualquer maneira, a legitimidade não foi abalada uma vez que continuou alta a demanda pelas escolas agrotécnicas e técnicas.

Entrementes, a estadualização continua como uma possibilidade.

As escolas agrotécnicas ainda enfrentavam um outro problema: a legalidade das Cooperativas-Escolas, pivô do funcionamento do Sistema Escola-

Fazenda, começou a ser veemente questionada, sobretudo, pela Inspeção Geral de Finanças da União, hoje Secretaria de Controle Interno do MEC. Esse órgão de controle entende que a Cooperativa-Escola não pode comercializar a produção gerada em propriedade da União, uma vez que se trata de uma entidade privada, lembrando que as Cooperativas-Escolas foram criadas para tentar solucionar a questão da comercialização da produção gerada pelo Sistema Escola-Fazenda.

Esses fatos levaram os dirigentes das escolas, representados pelo CONDAF a empreenderem esforços para que as escolas agrotécnicas adquirissem autonomia administrativa e financeira, por meio da autarquização, espelhando-se nas escolas técnicas. Assim, resolver-se-ia de vez o problema da comercialização com o advento da autonomia, e fundar-se-ia a base para a *cefetização*.

A *cefetização* refere-se a um movimento forte rumo à transformação das escolas técnicas e agrotécnicas em CEFETs, nos anos que antecederam os embates e manobras para a votação da nova LDB. Esse movimento visava a manter a rede de escolas técnicas federais no âmbito federal (Guimarães, 1995), porque é entendimento geral, no âmago dessas instituições, que uma estadualização pode levar o sistema à falência, o qual exige, pelas suas peculiaridades, tratamento e investimento diferenciado.

Por outro lado, a proposta de LDB discutida no Congresso não satisfazia ao ensino profissionalizante, porque as visões do fórum das entidades de educadores e dos órgãos dos dirigentes dessas entidades, CONDAF e CONDITEC divergiam quanto à forma de financiamento e de atuação desse ensino. O CONDITEC, o CONDAF e a SEMTEC entendiam que a rede federal de

ensino técnico possui diversidade e merece financiamento diferenciado. Assim, a SEMTEC tinha no Sistema de Educação Tecnológica a possibilidade de investimentos diferenciados, e já o fórum das entidades de educadores<sup>38</sup> sustentava a integração da educação técnica ao sistema público, porque separado "canalizaria grande parte dos recursos da educação para a vertente da educação tecnológica penalizando instituições de educação básica e as próprias universidades" (Guimarães, 1995, p. 93). Esse entendimento continua na proposta de Plano Nacional de Educação da *sociedade brasileira*, apesar de sugerir o aumento dos investimentos no sistema anterior, até que uma proposta seja idealizada e discutida.

No embate acirrado que se engendrava no Congresso para a aprovação da LDB, os dirigentes das escolas técnicas e agrotécnicas federais, empreendendo maior ênfase o CONDITEC, politicamente mais organizado, e, de certa forma, mais prejudicado com a possibilidade de retração no financiamento, passaram a centralizar os esforços na aprovação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Dessa forma, as escolas técnicas e agrotécnicas estariam resguardadas com uma política de investimento e trabalho à parte. De imediato, o fórum das entidades de educadores ficou contra a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Segundo Guimarães (1995, p. 93), as críticas ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica pelo fórum das entidades de educadores foram:

- a) baseia-se na perpetuação da velha dicotomia entre o teórico e o prático;
- b) reproduz a dualidade do sistema, criando e legitimando mecanismos de enfraquecimento da educação pública;
- c) canaliza grande parte dos recursos da educação para a vertente da

---

<sup>38</sup>Ver nota número 31

educação tecnológica penalizando instituições de educação básica e as próprias universidades, já que essas instituições de educação tecnológica atrelam-se aos interesses e às necessidades do mercado, enquadrando-se às políticas econômicas do estado;

d) o projeto se propõe a criar verdadeiros centros de excelência, o que na prática significa educação de boa qualidade para uma minoria.

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi criado pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, contrariando o desejo do fórum das entidades de professores.

No que diz respeito à estadualização, a proposta concretizou-se por via da concomitância externa, porque, desde o momento em que a reforma do ensino técnico separou o ensino profissionalizante do médio, as escolas agrotécnicas diminuíram o ensino médio e a maior parte do profissionalizante passou a ser feito de forma concomitante ou seqüencial. A concomitância buscada é a externa, por meio de parcerias com as escolas estaduais e outras que ministrem o ensino médio; então, em tese, a metade da responsabilidade pela manutenção da educação profissional de nível técnico da rede federal passou para os Estados.

O advento do Decreto nº 2.208/97 e da Portaria nº 646/97 e, por conseqüência, a separação entre os ensinos médio e profissionalizante possibilitaram o aumento de vagas mediante a otimização de instalações e de professores. De instalações, porque o turno dedicado ao ensino médio reduziu bastante o número de alunos de modo que abriu espaço para o ensino profissionalizante, enquanto no horário dedicado ao ensino profissionalizante, a manutenção das UEPs e a produção foram retiradas da responsabilidade dos alunos e a administração da responsabilidade do professor. Essas medidas liberaram os professores para assumirem novas disciplinas, mesmo, em cursos diferentes, e os alunos para assistirem aulas em locais diversos.

### **3. A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO VERDE: a apreensão da reforma e o programa de reforma do ensino técnico**

A reforma do ensino técnico tem um eixo condutor, que norteia todas as decisões e ações dos envolvidos, e diz respeito: à separação do ensino profissionalizante do propedêutico; à observância das necessidades do mundo do trabalho para a confecção dos currículos, que devem conduzir à competência no exercício profissional; à diversificação dos cursos ofertados; à ampliação da oferta de vagas; à flexibilização da estrutura dos cursos; à avaliação institucional; à adoção do modelo gerencial por estratégias, de forma a possibilitar que a instituição cumpra sua missão.

O PROEP é um programa de metas ambiciosas, uma vez que visa a reestruturar toda a Educação Profissional do país. Como programa, vai além do método e dos recursos e oferece o norte e a ideologia, confundindo-se com a própria reforma do ensino técnico, pois estabelece um roteiro a ser seguido, define e determina os critérios e as condições para que a escola alcance a condição de Centro de Educação Profissional.

A idealização dos Centros de Educação Profissional, guardadas as diferenças de épocas, de certa forma, remonta o II PSEC, que colocou a educação como base para o desenvolvimento auto-sustentado do país, integrando e estreitando relações com as transformações sócio-econômicas, e ao III PSECD, que forneceu bases para que a COAGRI orientasse as escolas agrotécnicas para atuarem como Centros de Desenvolvimento Rural.

O planejamento estratégico significa a porta de entrada para o PROEP, o primeiro passo para sua elaboração encontra-se em definir a missão da instituição, que é uma reconceituação de objetivo geral do planejamento, norteadora dos objetivos específicos e das metas a serem atingidos pela administração da escola. A missão deve ser uma decisão de todos os segmentos da escola, estar respaldada na legislação pertinente e emanada do eixo condutor da reforma.

A Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde teve sua missão definida pela equipe que elaborou o planejamento estratégico como sendo: "oferecer Educação Profissional e Tecnológica aos jovens e adultos da região, capacitando-os para o mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania".

O manual do PROEP – Manual de Planejamento Estratégico Escolar: Construindo a Nova Educação Profissional – é bem claro ao definir que a missão é a identidade da escola, e será cumprida com o envolvimento de todos, mediante objetivos operacionalizados.

A reforma do ensino técnico tem como cerne básico a separação formal do ensino técnico do propedêutico, além do que é compulsória para todas as escolas, o que não se aplica ao ingresso no PROEP. Em tese, a competição é a forma de ingresso no PROEP, ou seja, para se credenciar ao PROEP, a escola deve apresentar um projeto e competir com as demais postulantes; contudo, dá para perceber que o estágio de desenvolvimento da região se apresenta como um critério relevante, cujo levantamento faz parte da fundamentação do projeto. A Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO, presente desde o início nos estudos da reforma, colaborando na definição das matrizes curriculares, não entrou na primeira etapa do PROEP, enquanto que a Escola Agrotécnica Federal de Rio

Verde, que esteve alheia a toda discussão, apresentou projeto, foi selecionada, e está recebendo recursos do PROEP.

Outro exemplo é a Escola Agrotécnica Federal de Petrolina, em Pernambuco, que foi transformada em CEFET. A cidade de Petrolina pertence aos locais de incentivos<sup>39</sup> do regime militar e atualmente é considerada uma ilha de produção.

Segundo o seu diretor, para a EAFRV entrar no PROEP em 1998, apresentou um planejamento estratégico em 1997, concorreu com outros 143 projetos escolares, dos quais 25 projetos foram selecionados, dentre eles, o da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde. Das 46 escolas agrotécnicas, somente 10 foram selecionadas na primeira etapa.

O PROEP envolve três áreas: a área técnico-pedagógica, a de gestão escolar e a de integração escola-empresa.

A área técnico-pedagógica é considerada a área estratégica por excelência da escola (. . .).[Com] os conteúdos curriculares, os métodos e técnicas de ensino e pesquisa, os materiais de ensino-aprendizagem, os processos de avaliação e a organização didática pedagógica da escola (. . .). A área de gestão escolar tem por função assegurar os meios para a área técnico-pedagógica e para a área de integração escola-empresa (. . .). [A área de integração escola-empresa ocupa-se com] uma das principais mudanças estabelecidas pela Reforma [que] é a criação de um novo modelo de Escola, fortemente vinculado às políticas e perspectivas do desenvolvimento econômico e tecnológico

<sup>39</sup>O regime militar criou locais de fomento para se tomarem pólos estratégicos de modernização regional e de distribuição de renda. De fato, motivaram a tecnificação do campo, mas não houve distribuição de renda porque não modificou a estrutura fundiária. Como o capital só fica no local em que é mais bem remunerado, possibilitando acumulação, muitas dessas áreas foram subutilizadas. No caso de Petrolina, no final da década de 1980, o processo de fomento/incentivo foi retomado e despertou o interesse do capital privado, e motivou a modernização da região com enormes contradições sociais. Como exemplo pode-se citar a empresa *Fruit Fort Curaçá* que explora a fruticultura, com tecnologia de última geração e tem como carro chefe a cultura da manga. Essa empresa coloca a produção nos mercados da Europa e Estados Unidos. Por se tratar de produtos perecíveis, é provida de aeroporto e despacho aduaneiro no local. A carga sai de Petrolina direto para o mercado consumidor, sem os embaraços dos aeroportos dos grandes centros. Ao lado, quando se levanta a vista para fora da divisa da propriedade percebe-se que os agricultores da região continuam plantando feijão de corda (crescimento indeterminado), jerimum e arroz (irrigado em marachas) para a subsistência, cujo excedente é vendido na feira livre.

do país, por um lado, e por outro, às políticas educacionais em geral. Neste novo modelo, a parceria permanente e sistematizada entre a escola e a empresa é um dos eixos centrais. (Brasil; MEC; SEMTEC; PROEP, 1997, p. 45-57)

O montante de recursos do PROEP aprovado para a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde (tabela 11), é de R\$ 1.997.453,60. Desse total, 20,06% para investimento no primeiro ano (1999) e 75,91% no segundo ano (2000) do cronograma de investimento.

O investimento deve ser nas três áreas definidas pelo PROEP como estratégicas: técnica pedagógica, gestão escolar e integração escola-empresa, com programação de inversão de 90,97%; 6,91% e 2,12% do investimento total, respectivamente. As despesas previstas são: com equipamentos, 59,99%; com infra-estrutura, 19,98%; capacitação e treinamento, 9,63%; com material didático, 7,14% e com consultoria, 3,26% do total do investimento previsto.

O percentual de 59,99% da verba do PROEP sendo investido em equipamentos permitirá à escola uma atualização tecnológica bastante considerável.

A proposta de investimento em capacitação de recursos humanos está voltada para a capacitação com cursos rápidos, no máximo, especialização. Os agentes locais estão, contudo, mediando e buscando cursos de mestrado, em sua maioria, movidos muito mais pela própria idéia de competitividade dos dias de hoje que por objetivos predeterminados, os quais poderão render bons frutos em um futuro próximo. Assim, estarão firmando as bases para que a EAFRV passe a oferecer cursos para a formação de tecnólogos, embora, como foi dito, não seja uma ação previamente programada.

Atualmente, o quadro de docentes da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, em termos de qualificação, está assim caracterizado (tabela 28):

2,70% dos docentes possuem segundo grau, 8,12% são graduados, 62,16% têm especialização, 21,62%, mestrado e 5,40% doutorado. Destaca-se que nove professores com especialização cursam mestrado em diversas áreas.

Afora os docentes, a escola conta com noventa servidores<sup>40</sup> (tabela 29).

O número de professores no entanto vai variar em virtude da quantidade de cursos oferecidos e de alunos, também, por causa da ativação, desativação e incremento de processos/cursos/ações.

De acordo com o mercado, novos cursos poderão ser criados, e outros desativados, para o que a escola conta com o apoio e colaboração do Conselho Técnico-Profissional, uma vez que uma de suas funções é a de "subsidiar a Direção-Geral nas tomadas de decisão quanto à criação, atualização, extinção e organização didática dos cursos" (Regulamento Interno da EAFRV).

Os objetivos advindos com o investimento do PROEP são diferentes nas opiniões dos reformadores e dos atores locais. Para os reformadores, trata-se de transformar a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde em Centro de Excelência, aumentar sensivelmente a oferta de vagas, reduzir custos e atender ao setor produtivo; já os atores locais, consideram uma oportunidade de atualizar a escola em termos tecnológicos para, no mínimo, equiparar a escola à região, anseio de todos os seguimentos da escola já de longa data.

A reforma enseja a mudança de paradigma do ensino agrotécnico, muda o vetor do ensino-aprendizagem, que no Sistema Escola-Fazenda voltava-

---

<sup>40</sup>27,78% dos servidores possuem o primeiro grau incompleto; 5,55%, o primeiro grau completo; 2,22%, o segundo grau incompleto; 28,89%, o segundo grau completo; 7,78%, têm especialização; 21,11% curso superior e 6,76% dos servidores são apenas alfabetizados.

se para a polêmica educação-trabalho-produção, para a conflituosa e um tanto idealizada parceria permanente entre a escola e a empresa.

A mudança no vetor indica que o esteio do ensino agrotécnico não é mais a produção dentro da escola, a qual continua a existir; entretanto, não como resultado do ensino-aprendizagem, como no Sistema Escola-Fazenda, mas de forma paralela, como se fosse uma outra propriedade à qual os alunos e os professores fazem visitas e confirmam o que foi visto na sala de aula. Os empresários são os parceiros interessados no projeto educacional da escola, portanto, vão contribuir com sugestões, recursos financeiros e, sobretudo, franquearão o espaço das empresas para que os alunos possam ver como é a prática.

Vale ressaltar que essa alteração coaduna também com a busca de outras fontes de financiamento da educação pela via das parcerias.

A integração escola-empresa, item da reforma, é assunto recorrente e batido no seio das Escolas Agrotécnicas Federais, já teve a denominação de integração escola-comunidade e mudou de nome sem alterar o conteúdo.

Esse serviço fica a cargo de um coordenador, tendo enfrentado vários problemas durante os anos, como: dificuldade de deslocamento do encarregado pelo serviço; falta de tempo por excesso de aulas; pouco poder de barganha, ou seja, a diferença que existe entre o que a escola tem a oferecer e o que ela quer levar, e falta de poder legalmente constituído para selar acordos envolvendo bens da União.

Também, e especialmente, a constatação de que as empresas, afora os estágios, na maioria conseguidos pelos próprios alunos, são arredias em selar acordos, a não ser que existam vantagens.

A função de fazer a integração escola-empresa, antes desempenhada por uma pessoa, que, basicamente, cuidava dos estágios dos alunos, com a reforma, tende a passar a ser desempenhada tanto pelo diretor que vai vender a idéia e o que a escola tem a oferecer, como por todos os servidores, uma exigência dos novos tempos.

A Coordenação de Integração Escola-Comunidade (CIEC), que no novo desenho do ensino agrotécnico assume a função de pivô da escola, ainda não foi reestruturada e continua trabalhando nos moldes do Sistema Escola-Fazenda, ou seja, somente uma pessoa trabalha nesse serviço, fazendo basicamente o controle das pastas de estágio.

O professor responsável pela coordenação, quando perguntado a respeito do novo desenho do ensino agrotécnico e a importância que assume a integração da escola com a sociedade regional, afirma:

nós sabemos que hoje (. . .) as escolas técnicas e agrotécnicas de forma geral no ensino tecnicificado têm que ter uma familiaridade muito grande com as empresas. [Entretanto], quando o tempo se torna curto e a equipe também é curta, então isso se torna cada vez mais difícil, nós temos em várias reuniões, participado em nome da escola junto a outras escolas agrotécnicas e técnicas, nós temos discutido muito esta questão, é... de conjunto e de grupo de trabalho, percebe-se que de modo geral, as escolas técnicas são bem servidas, primeiro porque elas têm uma coordenação e dependendo desse tipo de coordenação, eles têm, só na coordenação, uma média de dez pessoas para esse tipo de trabalho; coordenar o estágio, fazer uma mala direta em relação à busca de trabalho, um balcão, lembrando também que a importância desta coordenação é trabalhar um banco de dados ou um balcão de empregos, então nesse sentido a gente observa que as escolas técnicas estão muito bem servidas, já difere um pouquinho das escolas agrotécnicas (. . .) somente um professor que assume essa coordenação, e além de assumir a coordenação basicamente ele tem aula para dar, só que a SEMTEC e o MEC, eles cobram da mesma proporção em relação às escolas técnicas, (. . .) então nós vivemos no atraso e na perda, porque, primeiro, até no momento quando eu falei coordenação, [nas escolas técnicas] seria departamento não é nem coordenação (. . .), então o departamento geralmente tem uma linha direta de telefone, geralmente tem um fax direto, alguns departamentos têm um carro específico para esse tipo de coordenação, isso significa que (. . .) [para se] atingir (. . .) o objetivo da escola, relacionado diretamente com a empresa nós ainda ficamos muito a desejar (3)

Com efeito, as escolas que ministram a educação profissional devem estar dispostas a dialogar com o mercado e estar atentas porque, com a fragmentação do ensino técnico, há a tendência de resumir a integração à treinamentos pontuais, que nem têm o poder de formação das competências demandadas.

O entrevistado pondera, ainda, que uma solução paliativa para o problema da concentração dos trabalhos relativos aos estágios de alunos seria a organização da escola em departamentos, para que o trabalho pudesse ser mais bem distribuído, ou seja, cada departamento seria encarregado da supervisão dos estágios de seus alunos estagiários.

### 3.1 Argumentos Neoliberais: descentralização, redução de custos, flexibilização, pesquisa de mercado, especialização e a competição

A ideologia neoliberal contrapõe qualquer idéia que possa se aventurar pelo caminho do coletivo; por conseguinte, combate qualquer facção de capitalismo que tenha o coletivo como uma perspectiva. De certa forma, remonta à teoria utilitarista que argumentava que a felicidade coletiva consegue-se com a soma das felicidades individuais.

O Estado de bem-estar social, oriundo da teoria keynesiana, tinha como perspectiva o pleno emprego, que, ao fim, alimentaria a demanda, forçaria a circulação do capital e daria vida à economia. Em contraposição, os adeptos do neoliberalismo de mercado afirmam que, com o Estado de bem-estar social, cai o

interesse, e dessa forma, o crescimento econômico, pois acreditam que o interesse pelo lucro faz a economia crescer. De outra forma, argumentam também que a competição gera benefícios porque aguça o talento, sem o qual a criatividade não deslança, produzindo-se inflação. Enfim, aponta como caminho a supremacia do mercado, com a famosa mão invisível smithiana, capaz de regular qualquer processo, promover o crescimento e a distribuição das riquezas, evidentemente, desde que o Estado seja reduzido e atue somente nas questões burocrático-organizacionais.

Por esse caminho, o modelo gerencial surge em contraposição ao modelo burocrático de Estado. O modelo gerencial de Estado, que tem a administração racional como seu baluarte, capaz de promover o desenvolvimento sustentado, prima pelo controle externo, pela eficiência, pela eficácia e pelo planejamento estratégico.

A educação, como política pública, não ficou fora dessa linha de pensamento, e o fracasso escolar, a baixa qualidade do ensino, a formação de professores, desconexão com o mercado laboral, dentre outros problemas que afligem a educação brasileira, sendo-se localista, passaram a ser vistos como falta de controle social da prestação de contas, das ações e dos processos.

Que essas não são as causas principais dos problemas citados é verdade cristalina, contudo, não há como negar a necessidade de se avaliar resultados e desempenhos, e também, não perceber o valor da prestação de contas de recursos e ações em qualquer organização, mesmo na organização escolar pública, também, não se pode negar a necessidade de se avaliar a efetividade das ações e qualificar os resultados obtidos com os investimentos feitos, até para servirem de base para futuras ações.

### 3.1.1 A Descentralização

Todos esses direcionamentos tornaram a estrutura administrativa das escolas agrotécnicas, especificamente, da EAFRV, no final dos anos 90, mais descentralizada, fizeram diminuir o número de comandados por unidade de comando e estabeleceram uma distribuição de responsabilidades.

Dois órgãos colegiados fazem parte da nova estrutura administrativa, o Conselho Diretor e o Conselho Técnico-Profissional. O Conselho Diretor é composto pelo Diretor-Geral da escola, dois representantes do corpo docente, um membro do corpo administrativo, um representante dos discentes, três representantes das federações de agricultura, comércio e indústria (sendo um de cada federação), um egresso e um representante da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

A institucionalização do Conselho Diretor nas escolas agrotécnicas segue a racionalidade administrativa atual, difundida pelo ex-ministro Bresser Pereira, segundo a qual o governo pertence à comunidade, por isso deve-se dar responsabilidade ao cidadão em lugar de servi-lo, bem como fazer da *comunidade* cliente e partícipe do processo de atendimento ao cidadão. Percebe-se o grau de envolvimento esperado entre a escola e a sociedade local, por meio das competências regimentais desse conselho:

- I – aprovar as diretrizes para a atuação da Escola e zelar pela execução de sua política educacional;
- II – definir o processo de escolha dos nomes para o provimento do cargo de Diretor Geral da Escola, conforme estabelece o artigo 10º deste regulamento;
- III – apreciar o plano geral de ação e proposta orçamentária anual e o orçamento plurianual de investimento;
- IV – deliberar sobre contribuições, emolumentos e prestação de serviços em geral a serem cobrados pela Escola;

- V – apreciar as contas do exercício financeiro emitindo parecer conclusivo sobre a propriedade e regularidade dos registros;  
 VI – aprovar acordos, convênios e contratos entre a instituição e outras entidades nacionais e internacionais, observada a legislação em vigor.  
 (EAFRV; Regulamento Interno)

As competências do conselho trazem fatos novos, quais sejam, colocam no conselho atribuições relativas às finanças da escola. Aliando-se à proposta de controle dos resultados ao contrário dos processos, atribui ao conselho a emissão “de parecer conclusivo sobre a propriedade e regularidade das contas”, bem como a deliberação sobre outras formas de financiamento da educação na EAFRV.

Esse envolvimento, se concretizado em todos os seus aspectos, fará dos segmentos representados co-administradores e co-responsáveis pelos rumos da escola, contudo, é necessário um fomento constante por parte dos administradores da escola, para que o dispositivo não caia apenas na posição de suporte para preenchimento de relatórios, o que é possível de ocorrer dada a tradição dos conselhos.

Em relação à prestação de contas de recursos e ações na EAFRV, assim se expressa um entrevistado:

o que observo é que, em termos de transparência ou não do que é feito administrativamente dentro da escola, nós aqui, eu, particularmente, não sei se é porque eu sou muito desligado nisso, mas eu não vejo assim a direção, a direção da escola e seus auxiliares falarem para nós o que vai fazer, o que tem feito, o que vai ser prioritário o ano que vem e o que está sendo feito, o que se tem gastado, o que estava previsto ser gastado, o que gastou realmente com obra dentro da escola, com alimentação dos alunos, com material didático, material de escritório, etc. Então, isso aqui não existe, não vou dizer que está opaco, mas, mostrado assim para nós educadores... a não ser que tenha sido mostrado para outros e eu tenha perdido essa oportunidade, mas não, (. . .) acho que em geral, nunca foi mostrado não. (4)

De fato, os órgãos públicos não têm a tradição de prestar contas à sociedade; a prestação de contas é feita somente aos órgãos de controle. A

auditoria, normalmente, não é vista como uma ferramenta auxiliar da administração, mas, como um controle não desejável (externo) das ações dos administradores. Dessa forma, a mudança para o controle nos resultados vai exigir, primeiramente, mudança de atitudes.

O problema é que, ao se fazer avaliação de resultados no campo educacional, tende-se a cair no estudo da relação custo/benefício utilizada na empresa, que, além de ter aplicação complicada na educação, apresenta resultados nulos para efeito de avaliação da efetividade educacional.

Entretanto, quando se administra recurso escasso, cujo objetivo final é formar o cidadão, de modo a dá-lo condições de ganhar a vida, como é o caso do ensino agrotécnico, tem que ser bem aplicado/utilizado, diminuindo, ao máximo, o erro.

A previsão de custos representa uma ferramenta administrativa relevante para as instituições educacionais, quando utilizada com o objetivo de buscar ocupar as vagas ociosas, ou seja, trabalhar com as capacidades física e humana ideais das instituições

### 3.1.2 Os Custos

A Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, tinha um custo de R\$ 5.000,00 por aluno/ano, que, em razão do incremento de matrícula, em torno de 76%, do início de 1997 até agosto de 1999, e da redução do orçamento da escola

em 13%, comparado os anos de 1997 e 1999, caiu para R\$ 2.350,00, evidenciando de imediato a que veio a reestruturação do ensino agrotécnico.

O custo ideal por aluno, para as escolas agrotécnicas, fica, de certa forma, evidenciado na fala do diretor da escola ao afirmar que "para a realidade brasileira, um custo aluno/ano normal de curso de nível técnico, deveria estar na ordem R\$ 1.800,00 a R\$ 2.000,00".

O custo ideal é colocado propositadamente de forma generalizada para as escolas agrotécnicas em razão das seguintes considerações: as escolas estão sob a mesma legislação; a legislação não faz distinção entre escolas no quesito custos e as possibilidades são normalmente discutidas nos encontros de diretores, quando ocorre um certo consenso, com pouca rebeldia.

Apesar de se utilizar a terminologia de custo/aluno/ano, a tendência, entretanto, é que o custo/aluno seja calculado em termos de custo hora/aluno, nos moldes dos cursos ministrados pelo SENAR e SENAC, por causa da diversificação e diferenciação de custos dos cursos ofertados pela instituição. O custo de um curso de quarenta horas, por exemplo, acabaria por onerar os custos de cursos regulares, se o número de alunos que receberam esse treinamento não entrar no cômputo dos alunos formados, isto é, o custo por hora permite o jogo de somas e divisões.

A formação do custo passa pela relação professor/aluno. A Lei nº 9.394/96 fez emergir a discussão sobre a relação aluno/professor e carga horária, ao estabelecer, em seu artigo 25, que será "objetivo permanente das autoridades responsáveis encontrar a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento".

No que diz respeito à relação professor/aluno<sup>41</sup>, em face do custo aluno, a interpretação dos atores com poder de decisão na EAFRV, é expressa da seguinte forma na fala de um entrevistado:

Eu fico muito preocupado quando se fala em nome da qualidade, que se tenha que ter uma relação aluno/professor muito baixa para países como o Brasil. Eu ouço muito falar, que uma questão de baixa produtividade da educação brasileira, é porque tem uma relação aluno/professor muito alta e, portanto, para melhorar essa qualidade teria que ter uma relação aluno/professor mais baixa, por exemplo, vinte alunos para um professor, ou até menos de vinte. Eu discordo dessa tese e acho que ela prejudica a formação e produtividade das nossas instituições. O que ganha qualidade no ensino, não é tanto um custo aluno alto, o que ganha qualidade no ensino é que os professores devem ter atividades diretamente com os alunos. Atividade de docente direta com o aluno, na sala de aula, ou em atividades tipicamente que ele tem que estar totalmente a disposição de grupos de alunos. A idéia que nós temos é que num, num regime de trabalho de quarenta horas ele despenda para essas atividades aí em torno de vinte e quatro horas, no máximo, o resto desse tempo tem que ser dado ao professor para que ele execute as outras atividades, que são a base do professor. Esse outro tempo, essas dezesseis horas semanais, pelo menos, que ele se dedique a estudos, a algum trabalho básico de pesquisa, que ele atenda também, adequadamente, a burocracia administrativa necessária, e, principalmente, que ele tenha tempo suficiente de se adequar, de se preparar bem para cada nova aula que ele for ministrar. O nosso projeto estratégico visa consolidar e deixar a escola preparada para seguir para frente com um custo aluno em torno de R\$ 1.800,00 por ano. Acreditamos que nós temos condições de chegar a tal. Na atualidade para que isso ocorra, a escola precisaria de mais professores, e esse custo do professor, ah, ele é diluído nos outros custos fixos. O pior dos custos são os custos fixos, como por exemplo manutenção de infraestrutura que você já tem. Um custo variável que seria um custo interessante de se ampliar seria um custo com professores. (5)

A opinião do entrevistado demonstra um aspecto bastante sutil que deve ser evidenciado, pois considera o custo do professor como custo variável, custo que varia com a quantidade produzida, ao contrário de custo fixo, que independe da quantidade produzida. Depreende-se que esse custo (número de

---

<sup>41</sup>Conforme o Planejamento Estratégico elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás para o PROEP, considerando o número de alunos matriculados no ensino médio (Colegial concomitante com o Profissionalizante), em 1998, e o número de professores existente em 1997, a relação aluno/professor é a seguinte: 23:1 na rede de ensino estadual, 12:1 na rede de ensino particular, 11:1 na rede de ensino federal e 10:1 na rede de ensino municipal. Com concentração de 84,57%, 11,69%, 1,92% e 1,82% dos alunos, nas redes de ensino estadual, particular, federal e municipal, respectivamente.

professores) pode ser reduzido ou aumentado, e esse raciocínio está alinhado com outras medidas governamentais, como a quebra da estabilidade no serviço público e a flexibilização nas contratações. No meandro da situação, os professores são levados a assumir parte da responsabilidade pela manutenção de seus empregos, porque passam a lutar pela venda do produto: os cursos, e pela busca de clientes: os alunos.

Com efeito, a fala do entrevistado caminha no modo como a reforma é apreendida e consolidada no âmago institucional, uma vez que a reforma se estabelece, desqualificando o modelo anterior – Sistema Escola-Fazenda. Nesse sentido, reforça que a relação professor/aluno não pode ser baixa – a relação aluno/professor é um fator importante para o aumento do número de vagas – e convence que o trabalho do professor só tem qualidade quando colado aos alunos, a sala de aula por exemplo. Já no modelo do Sistema Escola-Fazenda, os alunos, após as aulas teóricas, eram distribuídos pela unidade educativa de produção, e o professor passava a acompanhá-los nas atividades de execução, algumas rotineiras e outras braçais. Hoje, o aluno passa mais tempo em sala de aula, vivenciando pouco as atividades da fazenda como um todo. Em relação às aulas práticas, um entrevistado afirma que:

Elas têm sido feitas baseadas na nova LDB e de acordo com uma grade curricular que fornece uma nova estruturação, não é assim imposto pela lei, mas, só podem ser feitas dessa maneira, por exemplo, pela antiga estruturação eu tinha uma turma de alunos no setor, na unidade educativa de produção da escola, durante a semana inteira, num período do dia, então, nesse período, de segunda a sexta, os alunos teriam possibilidade de ver qualquer tipo de prática porque todos os dias eles estariam lá comigo, e agora não, os alunos só têm lá comigo duas vezes por semana, eles só têm contato com a UEP duas vezes por semana, e, vamos supor, com o equivalente a um terço do tempo que eles passariam, porque, como foi dito, no sistema antigo eles passariam a semana inteira, o turno inteiro. (. . .) desta forma, fica mais difícil coincidir algum tipo de prática no período que o aluno está no setor. Existem práticas que são possíveis de programação, mas a maioria... (. . .) uma prática que já ocorreu eu não posso no dia seguinte, ou daqui

a dois dias executar outra, por isso é que diminuíram bastante as aulas práticas. (6)

Contraditoriamente, é fala corrente dos responsáveis diretos pela implantação da reforma que o objetivo consiste em aumentar o número de aulas práticas, as quais justificam o ensino técnico. Pode-se constatar contradição comparando a afirmação anterior com as de outro entrevistado. Ele interpreta que

[a] reforma do ensino técnico (. . .) está mais voltada para parte técnica que para a parte do ensino médio, quer dizer a nossa preocupação maior aqui é com atividade prática (. . .) existe muita enrolação (. . .), hoje já diminuiu bastante, mas com relação à prática do professor, é..., normalmente o professor de uma disciplina técnica, a tendência dele é ser muito teórico. Eu vejo com maus olhos isso aí, sempre vi, e tenho me preocupado bastante com isso, e tentado mudar, mudar essa teoria aí, quer dizer eu sou mais de prática de que teoria porque a teoria qualquer aluno desenvolve, a prática é a parte mais essencial, é a parte que leva ao convívio do profissional com aquilo que ele executa, se ele não sabe uma prática fica difícil ele trabalhar naquela atividade, então se um técnico sai daqui e vai trabalhar numa empresa, ou numa propriedade, então ele tem que desenvolver a prática, ele tem que saber a parte prática, às vezes o professor fica embasado em muita teoria e não vê prática, fica difícil, como é que o aluno sai daqui, digamos assim, um profissional da agricultura ou da agropecuária, os dois cursos; agricultura e agropecuária e vai dar assistência numa propriedade rural? Chega lá não sabe é..., regular nada, você pede para regular um pulverizador, ele enrola, não dá conta, é um distribuidor de calcário não dá, plantadeira também, um canhão não, uma bomba não, então não tem como desenvolver atividade prática da agricultura se ele não tem convívio aqui na escola com essa prática, é por isso que nós vimos insistindo há muito tempo, mostrando isso aí (. . .) [a escola] está com uma responsabilidade muito grande, ela tem que desenvolver bastante, tem que mostrar para a região que ela é capaz, e, tem que ser responsável para apresentar o que há de melhor, quer dizer, tem que concorrer com a tecnologia que está aqui, debaixo dos nossos olhos né, todos nós vendo isso aí, que [é] a agricultura da região sudoeste do estado, que o centro principal é Rio Verde, e a nossa escola está inserida aqui em Rio Verde, [então] eu vejo uma responsabilidade muito grande nossa aqui, nós temos que acompanhar essa evolução. (7)

Nesse embate de posições outro entrevistado afirma que

hoje as empresas não estão muito preocupadas em saber se você sabe fazer aquele serviço, elas querem saber se você tem responsabilidade, elas querem saber se você tem postura de um bom profissional, honestidade, ética profissional. Está preocupada com isso aí, porque o técnico irá fazer ela dá um treinamento de três, quatro meses e coloca do jeito que eles querem. Tanto que nós tivemos em dezembro a contratação de quatro técnicos pela Gessy Lever, esses quatro técnicos não sabiam de nada, com relação ao que eles iriam desempenhar lá na Gessy Lever, eles fizeram uma entrevista, deram um treinamento para

eles durante quatro meses em Jundiaí, e hoje estão trabalhando, foram contratados. E temos casos, por causa da formação humana, por causa dos professores, da equipe pedagógica não estavam preocupadas com a formação humana do aluno, com o comportamento, até de seu comportamento em sala de aula, nós tivemos aqui caso de aluno que foi reprovado na entrevista porque fez a entrevista de boné, reprovou aluno porque cortou a fila do refeitório, então veja aí a preocupação da empresa com seu empregado. (8)

Essa questão não é tranquila, já que a escola não pode responder a todas as exigências práticas (do trabalho) e negligenciar o estudo e tampouco pode privilegiar o estudo e abandonar a prática.

Cabe, também, ressaltar que como não há lugar para todos no mercado de trabalho, afora a seleção que a sociedade como um todo e o sistema educacional, em particular, fazem; as empresas criam estratégias de exclusão para aqueles que supostamente estariam em pé de igualdade, onde, uma vestimenta inadequada pode legitimar o *descarte*.

Também, tanto na ótica dos responsáveis diretos pela implantação da reforma, quanto na dos demais atores, a questão do aprender a fazer, limita-se ao aprendizado de uma técnica que viabilize a produção em um dado campo produtivo.

Desse modo, é preciso relativizar a capacidade da escola para responder à instabilidade das demandas de um mercado dinâmico e globalizado que, de certa forma, significa relativizar esse poder de formação a cada necessidade pontual do mercado. É pertinente, então, lembrar a opinião de Franco (1985, p. 66), quando abordou o tema da formação para o mercado visto que a análise permanece interessante, afirmou que

A escola não tem obrigação de formar, de qualificar, de preparar o aluno para aqueles requisitos indispensáveis a uma adaptação às condições de trabalho exigidas pela empresa. E não poderia ser diferente numa sociedade formada pela livre iniciativa. Não apenas porque é impossível à escola acompanhar e colocar à disposição dos alunos os

equipamentos utilizados na empresa, mas, principalmente, porque os objetivos da escola e da empresa diferem profundamente...

De fato, a educação profissional formal deve superar dois pontos de vista em constante tensão: o empresarial, que defende que o objetivo das escolas de educação profissional é preparar os jovens para atuações específicas, uma vez que no âmbito do capitalismo, há a reificação do objeto material, "há uma dialética entre o saber e o fazer, o saber que conta é aquele que se conforma em ação" (Moreira, 1998, p. 127); do ponto de vista educacional, o objetivo das escolas de educação profissional é proporcionar a formação integral de jovens e adultos, nesse caso, tanto a prática como a teoria participam do processo formativo do aluno.

Uma elaboração interessante quanto ao saber fazer e que merece destaque é encontrada no relatório de Delors et al (1998), segundo esse relatório "Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões", a educação deve alicerçar sobre quatro aprendizagens fundamentais: Aprender a conhecer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser e Aprender a fazer. Aprender a fazer

a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tomem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. (. . .) [aprender a fazer] está mais estreitamente [ligado] à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (. . .) Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas, como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (Delors et al, 1998, p. 89-93)

O relatório exorta os responsáveis pela educação profissional a esforçarem para atualizar constantemente esse ensino, mas sem perderem de vista a formação prática. Esse ensino deve possibilitar conexões com outros conhecimentos, consolidando o trabalho como mediação capaz de construir a historicidade humana e a sua liberdade individual por meio da construção coletiva.

Outro entrevistado faz a seguinte afirmação, quanto às mudanças na área técnica da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde:

o aluno (. . .), antigamente ele reclamava das escalas, e agora ele reclama porque querem escalas (. . .) para ganhar ponto, e agora, o professor não tem mais essa obrigação, assim de fazer a escala do aluno, porque agora nós já contratamos mão-de-obra, então o aluno agora não tem aquela (. . .) obrigação de fazer as aulas práticas, normalmente eles ficam mais na teoria. (9)

Esse fato ocorre porque no Sistema Escola-Fazenda, os alunos participavam de uma escala de atividades nas unidades educativas de produção, de modo que executavam todas as atividades no período em que *tomava conta* da UEP: partos dos animais, cuidados com os recém-nascidos, ordenha, controle de coberturas, vendas, limpeza, cultivo, colheita, plantio, aplicação de defensivos, adubação, ensilagem. Enfim, realizavam as atividades inerentes a cada UEP, e agora os serviços estão terceirizados.

O centro do problema consiste no embate a respeito da mudança no *modus operandi* do professor, que tenta resistir contra o que ele julga estar regredindo com a mudança. Ambos, professores e administradores, estão cientes de que, para o ensino profissionalizante, o saber fazer é de fundamental importância para a formação do aluno; entretanto, vêem, ou são levados a verem, de formas diferentes a maneira de ministrar a aula prática. Nesse embate, os responsáveis diretos pela implantação da reforma desqualificam o modo como as

práticas eram ensinadas, ao mesmo tempo que desqualificam a vivência na fazenda, a única capaz de ensinar o ramerrão de uma propriedade com produção diversificada e modo de vida do campo, se ainda se pode falar em modo de vida do campo, ramerrão, como o narrado por André, personagem de Raduan Nassar em *Lavoura Arcaica*.

Deve-se destacar, que o fazer estanque, e individualizado é inerente à especialização da produção por produto, característica dos *agribusiness*, quando a versatilidade requerida na produção passa a ser vista como a capacidade de utilização de técnicas e de domínio dos meandros da comercialização.

Sobre os serviços de manutenção que foram terceirizados, assim assevera um entrevistado:

A manutenção das unidades de produção vinha sendo feita com o pessoal da própria escola, os funcionários de apoio da própria escola, mas com a atual política do governo de não permitir que os servidores que se aposentam ou que se demitem sejam substituídos, é política do governo terceirizar este serviço, nós não tivemos como manter isso em função do reduzido número [de servidores de apoio], em função das aposentadorias existentes, então nós tivemos realmente que assumir essa postura que o governo quer, que é a da privatização desses serviços, hoje a manutenção das unidades está sendo feita com os serviços terceirizados, a escola contrata uma empresa que presta esse tipo de serviço, serviço de limpeza, de manutenção, e outros assim da área, e a empresa coloca lá seus funcionários para executarem essas tarefas, na verdade os alunos estão tendo realmente são aulas práticas, e as empresas estão cuidando desse trabalho [através de contrato] mantido com a escola. (10)

Considerando a delegação de responsabilidades públicas para o setor privado como uma forma de privatização, fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento) (Gentili, 1998<sub>b</sub>), a terceirização representa realmente uma privatização como afirma o entrevistado.

A tendência de terceirização de alguns serviços no setor público, ideologicamente, sustenta-se na tese de que os serviços realizados pelo setor privado, são de melhor qualidade e, se não forem satisfatórios, podem ser

substituídos, com o cancelamento dos contratos. Em termos de custo, o governo acaba pagando mais caro, porque, em média, cada funcionário público de apoio das escolas agrotécnicas custa R\$ 400,00, enquanto o equivalente privatizado fica para o governo, em média, R\$ 660,00. Entretanto, o gasto com a manutenção do serviço privatizado não caracteriza custo com pessoal; dessa forma, esta rubrica fica menos carregada, o que é interessante para o governo em um momento em que sofre pressão e pressiona para que se reduza o gasto com funcionalismo público.

No que diz respeito à formação geral, nada muda, a não ser quanto ao aspecto de que antes as salas de aulas eram distribuídas por série, e os professores revezavam-se, entrando e saindo no cumprimento do horário. Agora; as salas são distribuídas pelos professores e os alunos revezam-se, para cumprir o horário. Essa organização foi introduzida para todas as disciplinas, mesmo da área técnica. Trata-se de um produto da nova situação organizacional do espaço pedagógico, cuja rotatividade aumenta a capacidade de oferta de aulas, otimizando o espaço físico e o tempo do professor. Como o objetivo da reforma nas escolas agrotécnicas não é o ensino médio, não existe mudança significativa. Nesse sentido um entrevistado, assim se expressa:

Olha, quanto a isso nas minhas [aulas] não tem influenciado muito não, eu continuo dando as minhas aulas da melhor forma possível e convenientemente para os meus alunos, e..., para o meu caso não, não houve influência, a minha preocupação é melhorar mais ainda no sentido de dar o conteúdo correto. (11)

Após a reforma, sete professores foram contratados, cinco permanentes e dois substitutos, todos eles para a área tecnológica, o que ratifica a posição de ênfase no ensino profissionalizante. Se o número de alunos

aumentou, o correto seria que algum professor fosse contratado também para a formação geral, uma vez que faz parte do currículo do curso.

O caráter de falseamento da realidade histórica do ensino agrotécnico é ensejado quando os responsáveis pela implantação da reforma asseveram que o professor está enrolando e improdutivo quando está acompanhando os alunos nas atividades de uma unidade de produção, como no Sistema Escola-Fazenda. É uma visão pertinente ao processo que se enceta, porque só assim se justifica a máxima utilização do professor, que concorre para o aumento do número de alunos. Como já discutido, com a retirada do professor da função de acompanhamento e orientação das atividades práticas realizadas pelos alunos – hoje, esse serviço está terceirizado – e com o ensino médio feito pelo governo estadual, de imediato, no mínimo, a instituição adquire capacidade para dobrar a oferta de vagas.

O professor, por seu lado, perde o controle dos processos produtivos e de geração de situações pedagógicas práticas, vistos como um enfraquecimento da argamassa entre teoria e prática, o que se dá pela desmontagem da estrutura da vivência teórica/prática. A desmontagem dessa vivência provoca um distanciamento negativo entre as partes que interagem no processo do ensino profissionalizante, que são aluno/professor/instrumento. Realça também uma desumanização do professor da área técnica, uma vez que seu fazer fica compartimentado, dificultando a apreensão do todo. Depreende-se desse fato que, com o desumanizado torna mais difícil apreender a humanização, e o aprender a ser e o aprender a viver juntos ficam prejudicados.

O modelo de funcionamento, que se implanta, é parecido com o que já funciona nas universidades que trabalham o sistema de crédito, em que o aluno

tem um prazo para concluir o curso, e existem disciplinas ofertadas semestralmente, com pré e co-requisitos, organizadas por áreas e administradas por departamentos específicos, cabendo ao aluno administrar sua formação, segundo suas possibilidades.

O modelo implantado exige que o professor programe as aulas práticas com uma certa antecedência, porque o tempo com os alunos foi bastante reduzido, logo, deve ser otimizado.

O tempo para o professor já não é mais para fazer as coisas, o necessário para as aulas práticas transcorrerem sem interrupções e metodicamente. E ele tenta resistir, e, na verdade, fica um tanto difícil fazer uma programação de práticas pontuais, pois não tem o controle do processo e está acostumado com um diapasão rotineiro em que as coisas acontecem naturalmente, sem um controle rígido de tempo e hora. A resistência fica evidenciada por um entrevistado que faz a seguinte afirmativa:

se bem que existe uma rejeição muito grande, eu confesso aqui agora que a rejeição é muito grande, você fala, fala, fala, parece que o pessoal não quer atender, se bem que a grande maioria está aderindo a esta idéia, mas e, eu fico muito preocupado, eu gostaria de (. . .) [ver] uma mentalidade diferente, essa embasada na prática, no convívio do dia-a-dia, na profissão (. . .) que o aluno está abraçando, isso é muito importante, muito importante mesmo, eu fico muito chateado quando eu peço a algum professor para fazer uma programação de prática e ele destoa aquilo ali e faz..., resolve boicotar as orientações e não procura prática, fala: ah! Não tem material para prática. Já cansei de dizer, se quiser fazer pesquisa pode fazer, pode trazer projeto (. . .) desde que não onere muito nós vamos acatar. (12)

Aparece novamente a contradição no que diz respeito ao aspecto prático do ensino agrotécnico: enquanto se fundamenta a necessidade dessas aulas, diminuem as possibilidades de sua realização, porque foi retirada a vivência na fazenda, que possibilita um maior número de aulas práticas, e houve conseqüente aumento do número de aulas teóricas.

### 3.1.3 A Flexibilização: a diversificação de cursos

A diversificação dos cursos acabou por ocorrer, de modo que foram criadas, no caso da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, as habilitações em zootecnia, agricultura e agroindústria e, pela mediação (insistência) dos professores, mantida a habilitação em agropecuária.

A reestruturação do ensino agrotécnico na EAFRV iniciou-se em 1997, com a preparação para a escola entrar no modelo da reforma, instituindo-se o ano básico para a habilitação em agropecuária, comum a todas as habilitações, e, só após sua conclusão, os alunos, começam a habilitação que pretendem cursar. Faz-se um levantamento com os alunos, que determinam a ordem de preferência pelos cursos, e, com base no resultado, os alunos são distribuídos pelos quatro cursos oferecidos pela escola.

Em 1997, a escola só tinha a habilitação em agropecuária, em razão do que o ano básico integrou-se diretamente no curso.

Em 1998, criaram-se as habilitações em agroindústria e zootecnia. No segundo semestre do mesmo ano, a escola passou a oferecer, no período noturno, a habilitação em agroindústria, direcionada aos alunos que já tinham concluído o ensino médio (pós-médio). Em 1999, passou também a ser oferecida a habilitação em agricultura.

Fazendo o curso pós-médio, o aluno pode concluir o curso técnico em dois anos ou em um ano e meio, se ele freqüentar dois períodos, um à noite e outro diurno, o que é possível porque a matrícula é feita por disciplina, que

corresponde ao módulo<sup>42</sup>.

Assim, o curso pós-médio se apresenta como de menor duração, contudo, se somados os três anos do ensino médio, o aluno despende quatro anos e meio ou cinco anos para sua conclusão, enquanto que no modelo anterior, gastam-se três anos.

Nesse sentido, a oferta de cursos tecnológicos pode ser uma posição interessante para a escola, pois, com um pouco mais do tempo despendido para conclusão do curso técnico na situação de pós-médio, o aluno obterá a certificação de nível superior, que, em termos legais, daria oportunidade ao aluno de pleitear posições de trabalho que exigem esse grau de formação.

Uma mudança que pode passar despercebida, mas tem fundamental importância, refere-se à ênfase dos conhecimentos de administração e economia. Essa disciplina teve sua carga horária ampliada de noventa horas para duzentas horas.

O aspecto administrativo assume importância, especialmente, quando se faz a produção com os olhos para fora da porteira, ou seja: procurando baixar custos, tanto da produção/colheita quanto do armazenamento/comercialização.

Da mesma forma, exige-se mais da administração quando passa a existir maior entrelaçamento da produção agropecuária com a produção da

---

<sup>42</sup>Ainda existe divergência quanto ao entendimento de módulo. Para se ter uma idéia, na escola da Fundação Bradesco que ministra o curso técnico em agropecuária, o módulo é entendido como um conjunto de disciplinas afins. O Parecer nº CNE/CEB 16/99, relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, coloca módulo como sendo: "um conjunto de ações didático-pedagógicas sistematizadas para o desenvolvimento de competências significativas que permitam ao aluno a aquisição de algum tipo de formação. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Além desses módulos com terminalidade, que permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional, outros módulos podem ser organizados". Esse entendimento exige que o professor tenha bastante versatilidade para compor as competências significativas, ou então, que o módulo seja trabalhado por mais de um professor. para os cursos de nível técnico da área agropecuária.

indústria. O fiel da balança, lucro ou prejuízo é muito mais sensível nos sistemas interdependentes, sobretudo, da parte do produtor.

A proposta de diretrizes curriculares, elaborada pelo Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, valoriza os aspectos administrativos e econômicos da produção, diferente da matriz curricular anterior cuja ênfase maior era dada aos aspectos produtivos. Também, coloca relevância na venda de serviços ao contrário da produção agropecuária feita dentro da escola, assim como ressalta a importância das escolas serem sensíveis e rápidas para responderem às mudanças no mundo da produção. Esse sentido fica claro já na introdução do documento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Área de Agropecuária, estabelecem mudanças na concepção e na construção da estrutura curricular, possibilitando, quando necessário, uma rápida adequação às transformações do contexto produtivo e garantindo uma formação profissional voltada ao permanente desenvolvimento de competências e habilidades que garantam a capacidade de continuar evoluindo na vida produtiva com uma postura crítica, criativa e autônoma. (Brasil, MEC, SEMTEC, 1999, p. 1)

A proposta de diretrizes curriculares para a área agropecuária destaca três funções produtivas mínimas, que devem ser ministradas ao profissional dessa área, e suas próprias definições já evidenciam a ênfase da nova concepção nas áreas de administração e economia. São elas:

- 1 – Planejamento e Projeto – São as atividades do processo de produção que envolvem a organização prévia de ações e providências para obtenção de meios, recursos necessários ao planejamento e execução do processo de produção, o estudo de viabilidade por meio de pesquisa, desenhos técnicos e planejamento das atividades inerentes a cada região onde se insere o Estabelecimento de Ensino.
- 2 – Produção – São as atividades inerentes a cadeia produtiva que envolvem a instalação, gerenciamento e o fazer de todo o processo de produção quer na área de vegetal, paisagismo, animal e agroindustrial, em sintonia com o estabelecido na função de planejamento e projeto e,
- 3 – Gestão – São as atividades da cadeia produtiva que envolvem o planejamento, instalação, gerenciamento e avaliação de toda a estrutura do negócio agrícola. (*Ibidem*, p. 2-7)

Se o movimento valoriza a área de administração e a venda de serviços, os elementos fundamentais e permanentes do processo, sem dúvida, encontram-se no aprender a fazer e na incorporação da vivência da dinâmica da propriedade rural, que tem seus prazos a serem cumpridos.

A carga horária dos cursos implantados na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, após a reforma do ensino técnico, foi dividida em três fases: o ano básico, como visto, comum a todos os cursos; a parte profissionalizante, específica de cada curso e o estágio supervisionado.

O ensino médio, requisito para se conseguir o diploma de técnico, é considerado à parte, como preconizam os dispositivos legais.

Observando as respectivas matrizes curriculares (tabelas 12, 13, 14, 15, 16 e 28), constata-se que as habilitações têm as seguintes cargas horárias: ano básico, 640 horas; zootecnia, 1.840 horas; agroindústria, 1.620 horas; agricultura, 1.960 horas; e agropecuária com 2.120 horas, já somadas as horas correspondentes ao estágio supervisionado. O ensino médio ministrado pela escola ficou com 2.480 horas (tabela 30).

É possível comparar a carga horária da matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária, que continha o ensino médio, o profissionalizante e o estágio supervisionado e era trabalhado antes da reestruturação do ensino técnico, com as cargas horárias dos cursos implantados após a reestruturação.

A carga horária do curso Técnico em Agropecuária anterior à reestruturação do ensino agrotécnico perfazia 3.870 horas. Hoje, somando-se a carga horária da parte profissionalizante com a do ano básico (básico e profissionalizante), depois, somando-se ao resultado a carga horária do ensino

médio (básico, profissionalizante e ensino médio), encontra-se o seguinte resultado:

a) a habilitação em zootecnia tem 2.480 horas de ano básico e profissionalizante e 4.960 horas de básico, profissionalizante e ensino médio.

b) a habilitação em agroindústria tem 2.260 horas de básico e profissionalizante e 4.740 horas de básico, profissionalizante e ensino médio.

c) a habilitação em agricultura tem 2.600 horas de básico e profissionalizante e 5.080 horas de básico, profissionalizante e ensino médio.

d) a habilitação em agropecuária tem 2.760 horas de básico e profissionalizante e 5.240 horas de básico, profissionalizante e ensino médio.

A soma final das horas de cada habilitação, totaliza, portanto: 4.960, 4.740, 5.080 e 5.240 horas, para zootecnia, agroindústria, agricultura e agropecuária, respectivamente. Se comparadas às 3.870 horas da matriz curricular anterior, as atuais matrizes possuem uma carga horária bem superior.

De outra forma, considerando somente a carga horária do ensino profissionalizante somada à do ano básico, excluído o estágio supervisionado, encontra-se um total de: 2.120 horas para o curso de zootecnia, 1.900 horas para o de agroindústria, 2.240 horas para o de agricultura e 2.400 horas para o de agropecuária, cujo resultado fica bem acima da carga horária mínima de 1.200 horas.

Portanto, o argumento de que a grade curricular anterior estava sobrecarregada, como muitas vezes se colocou, não é capaz de justificar as modificações ocorridas. Por outro lado, pode-se inferir que, embora no momento se diga o contrário, o ensino médio tende mesmo a acabar na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde. Na situação atual, em que os cursos estão com a carga

horária no patamar de 5.000 horas (ano básico, profissionalizante e ensino médio), fica bastante difícil que sejam realizados em três anos. Para se verificar quão é complicado, basta que se considerem os duzentos dias letivos previstos em lei, os quais apresentam dificuldade de se encaixar em um calendário verdadeiramente exequível.

Os duzentos dias, com uma carga horária de oito horas diárias, representam, no final de três anos, somente 4.800 horas para serem trabalhadas, sem nenhuma outra atividade a ser planejada. Os alunos, que estudam em concomitância interna, estariam barrados de qualquer outra atividade, ainda mais quando se enfatiza a presença do professor com os alunos, objetivando a qualidade no ensino.

O mesmo raciocínio pode ser feito para a concomitância externa. Considerando os duzentos dias letivos previstos em lei, e entendendo-se que os alunos nessa situação ficam na escola somente quatro horas por dia, no final de três anos seriam trabalhadas 2.400 horas. Confrontadas com a carga horária das habilitações (ano básico, profissionalizante e estágio): zootecnia, 2.480 horas; agroindústria, 2.260 horas; agricultura, 2.600 horas e agropecuária, 2.760 horas, percebe-se facilmente uma diferença de algumas horas, considerando todas as horas disponíveis trabalhadas com as disciplinas. Se o estágio supervisionado for realizado após a conclusão do curso, o calendário torna-se exequível, porém, de forma comprimida e restrito, praticamente, à execução em sala de aula.

Quanto à obrigatoriedade do cumprimento de duzentos dias letivos, o Parecer CNE/CEB nº 17/97, que trata das Diretrizes Operacionais Para a Educação Profissional em Nível Nacional, determina que:

As disposições gerais contidas na Seção I do Capítulo II do Título V da LDB são aplicáveis à educação básica e, facultativas à educação

profissional, devendo, no entanto, nortear a organização de cursos e de currículos, bem como a elaboração de propostas pedagógicas. (Brasil; MEC; CNE; CEB, 1997, p. 7)

A obrigatoriedade dos duzentos dias letivos está contida no artigo 24 da LDB nacional, que trata das disposições gerais, que, em razão da faculdade do parecer referido, é possível suscitar uma hipótese que pode desobrigar a Educação Profissional de cumprir com os duzentos dias letivos. Por outro lado, na mesma determinação está que essas disposições gerais devem "nortear a organização de cursos e de currículos", em razão do que ficam estabelecidos os duzentos dias como norteadores para a Educação Profissional.

### 3.1.3.1 A Base Empírica e Contextual dos Novos Cursos

Os reformadores e seus intelectuais, conforme visto, consideram que existe um desvão entre as escolas técnicas e o mercado de trabalho, por isso perdem legitimidade, uma vez que não profissionalizam segundo os parâmetros empresariais. Ratificando essa posição, Castro (1997, p. 61) afirma que a

maioria das escolas técnicas está totalmente desvinculada dos mercados de trabalho (como estão, evidentemente, as escolas secundárias acadêmicas). Esta é uma das razões pelas quais permanecem indiferentes às mudanças ocorridas nos perfis ocupacionais e à obsolescência dos currículos.

Nesse sentido, para se adaptar a essa concepção de que o mercado é equalizador de todas as funções sociais, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, já em 1996, adotou algumas questões norteadoras, como a necessidade do mapeamento da área ocupacional do espaço de inserção social da escola, a

importância do diálogo com a comunidade e, especialmente, a idéia de qualidade, ou seja, o fazer sempre melhor. Também, existe a convicção da premência de pesquisa de mercado para dar a legitimidade necessária aos novos cursos.

Para contrapor à idéia voluntarista de educação, vale citar um fragmento da visão constante no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, qual seja:

Há que recordar, também, que a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social. Muitas vezes atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em parte, e sobretudo, não deve servir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais a satisfazer, se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias subdesenvolvidas. Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos. (Delors et al, 1998, p. 17)

É interessante perceber que a comissão concede valor à educação como base para o desenvolvimento, mas relativiza o poder da educação para dirimir problemas sociais, que, ao fim, sabe-se são resultado e sustentação do capitalismo acumulativo, o qual colocou os países de economia periférica em um estado de morbidade, lembrando muito o dito popular segundo o qual *a onça bebe a água mas não pode deixar a fonte secar*.

Esse relatório considera o ensino médio como plataforma giratória, que deve possibilitar ao aluno decidir que caminho seguir, e, por meio da educação continuada, fazer a alternância entre a escola e o trabalho.

Portanto, realçadas essas posições, destaca-se que, em 1997, começou a preparação da escola para a entrada no projeto de reforma do ensino

técnico. A base empírica para determinar os cursos que seriam oferecidos pela escola foi buscada em um estudo realizado

num universo de 810 estudantes, 366 profissionais (liberais e gestores de empresas), 26 servidores da EAFRV, Escolas (profissionalizantes e propedêuticas) e Instituições pertinentes à área agropecuária. O estudo visou buscar subsídios capazes de nortear ações da EAFRV, no pressuposto de integrá-la ao Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. (EAFRV; Projeto/PROEP; Anexo, 1998, p. 1)

Como resultado do estudo realizado, foram encontradas as principais indicações de preferência de cursos, constantes da tabela 17. As habilitações preferidas, considerando os três seguimentos consultados, foram: Zootecnia, Agropecuária e Agroindústria.

Sem dúvida esses cursos têm grandes possibilidades de obter êxito na região, porque seguem a mesma linha que era trabalhada, além do que a demanda de vagas, ocorrida durante os anos, já demonstra que essa área profissional tem clientela na região. Também, porque, na região, a produção vem se especializando, com tendência a acelerar essa especialização por causa da chegada de grandes indústrias.

Por esse caminho, Vale ressaltar, é preciso que se amplie a coleta de dados com indicadores que possibilitem verificar os cursos que melhor atendam à região; verificando o número de técnicos inseridos no mercado de trabalho, as habilidades e qualificações requeridas no posto de trabalho, a rotatividade no emprego, e, ainda se existe tendência de expansão. É interessante, também, saber quem são e como atuam os autônomos, e perceber as dificuldades e limitações do exercício de reserva, afora as contextuais. Esses dados enriqueceriam a análise.

Aparentemente, a EAFRV teve a tendência de implantar os cursos que marcaram pontos nos três segmentos pesquisados, mas, na verdade a implantação dos cursos de agropecuária, zootecnia, agroindústria e agricultura sofreu influência de fatores diversos, embora seja evidente que a base empírica empresta legitimidade e aumenta o rol de argumentações.

Os verdadeiros determinantes para implementação desses cursos foram: seguir por onde se tem *know-how*, trabalhar o ensino das técnicas agropecuárias; implantar cursos para os quais já existam professores habilitados e, por último, observar a existência de um mínimo de equipamentos e espaço físico com possibilidade de adaptações. Há que ressaltar que posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº 16/99, faz indicação semelhante para a diversificação de cursos.

Percebe-se que a reestruturação da EAFRV, envolve vários aspectos de forma interligada, dentre eles, a organização de novas habilitações.

As habilitações em agropecuária, zootecnia e agricultura consistem basicamente em um desmembramento do curso de agropecuária, com a elaboração de matrizes curriculares de forma que as disciplinas afins ganham maior carga horária e conteúdos mais aprofundados.

A tomada de decisão mais audaciosa, até o momento, constituiu a implementação do curso de agroindústria, que exige conhecimentos bem mais aprofundados do que consta na disciplina indústrias rurais da grade da habilitação em Agropecuária, que deu origem ao curso, assim como as instalações e os equipamentos devem ser mais sofisticados.

O curso começou de forma improvisada, por isso, com certeza, as primeiras turmas serão prejudicadas quanto ao aprender a fazer, esse sentimento pode ser percebido na passagem em que um entrevistado afirma que

esse curso vem sendo conduzido ainda que de forma é..., artesanal procurando mostrar os fundamentos mínimos daquilo que seria (...) um processo industrial (...) então, o que se pode dizer (...) é um curso em construção e essa idéia a gente vem tentando passar aos alunos, onde tanto nós enquanto profissionais quanto os alunos vêm padecendo dessa falta de definição ou falta de aprimoramento ou até um certo planejamento em relação ao curso, à concepção do curso como um todo, e também em relação aos conteúdos, às ementas que cada disciplina deve contemplar, na medida em que tanto o processo industrial quanto o processo ensino-aprendizagem, ele há que ser dinâmico e (...) a escola não pode ter um projeto totalmente fechado, e, nesse sentido, é importante que nós, enquanto profissionais em contato com os nossos alunos, procuremos aprimorar esses espaços de participação e de aprimoramento do curso, e, que tende..., esperamos nós, sejam melhorados a cada ano e na medida em que nós fomos aprimorando também. (13)

Esse curso é produto da onda de expansão do capital e do desenvolvimento que Rio Verde experimenta, no momento, com a chegada de grandes empresas, como Gessy Lever e Perdigão. Quer dizer, foi concebido no pressuposto de demandas evidentes dessas empresas. Como afirma um entrevistado, "esse curso foi produto real de circunstâncias e de idéias, e de vontades, porque não dizer a questão dos caprichos"

O surgimento do curso de agroindústria, em virtude de uma possível demanda das empresas que estão chegando em Rio Verde, acaba por criar expectativas para os alunos; porém a grande maioria provavelmente não conseguirá trabalho. Nesse sentido, um entrevistado faz a seguinte análise:

vamos perceber que nós formamos um grupo de alunos a cada ano, e a partir de agora começaremos a formá-lo também a cada seis meses (...) o mercado de trabalho é um funil, porque as tecnologias novas estão sendo empregadas, a partir daí, é: ou eu faço parte dessa nova tecnologia ou eu estou fora, [e] por mais que a escola possa atender uma necessidade de acompanhar a realidade ou a necessidade do mercado, por mais que haja essa necessidade ou realidade, é, nós realmente não conseguimos atender a este (...). Na cabeça dele, do aluno, encontrando aí novas realidades, que seriam novas tecnologias,

novas empresas chegando no mercado, ele pensa que já está ingressado nesse mercado porque as empresas estão chegando, mas, na realidade, as grandes empresas não têm interesse na mão-de-obra deles, vou citar um exemplo, da própria Perdigão, ela não tem interesse em contratar técnicos agrícolas, o interesse é que o técnico seja um agregado dela, quer dizer, seja uma mão-de-obra especializada dona do processo produtivo. (14)

Além da expectativa de inserção no mercado de trabalho, percebe-se, pela opinião do entrevistado, que os alunos apreendem um certo voluntarismo tecnológico, ou seja, uma idéia formada de que, se bem qualificados e atualizados quanto às novas tecnologias, estarão salvos do desemprego – *a partir daí, é: ou eu faço parte dessa nova tecnologia ou eu estou fora* –, o que representa visão equivocada, mas corrente na educação brasileira. Equivocada porque dá à educação um poder que não tem, de inserção no mercado de trabalho. Relativizado o voluntarismo, cabe afirmar que a educação técnica deve estar atenta às mudanças tecnológicas, para não perder o espaço de diálogo com o mercado de produção da região.

Por outro lado, se a intenção da empresa é agregar, há que se dizer que se tornar um agregado da Perdigão em Rio Verde não é tarefa fácil para o pequeno proprietário, visto que o capital inicial exigido não é pouco. Tomando a produção de suínos como exemplo, constata-se que no Sistema de Produção de Leitões (SPL), o agregado deve investir um montante de R\$ 522.245,41, dos quais, no mínimo, 25% de capital próprio. No Sistema Vertical Terminador (SVT) o custo de implantação previsto é de R\$ 131.966,00 por módulo com capacidade para 1.006 animais, podendo ser financiado em sua totalidade<sup>43</sup>.

A chegada de grandes firmas em Rio Verde despertou expectativa de

---

<sup>43</sup>Os dados foram obtidos em uma palestra proferida por técnicos da Perdigão, e referem-se a 1997.

uma grande aceleração do desenvolvimento e de ruptura com todos os padrões de produção anteriores, contudo, vale evidenciar que uma boa parte dos produtores rurais não estará inserida nessa possibilidade de grandes avanços tecnológicos de imediato, e que o desenvolvimento que vem ocorrendo não tem perspectiva de pleno emprego.

O curso de agroindústria poderá vir a ser um dos mais promissores, desde que não fique voltado somente para as necessidades pontuais das grandes empresas, mas também para atividades relativas à agregação de valores pela transformação de produtos agropecuários no âmbito da pequena propriedade.

Queiroz (1997, p. 30-32) constatou que a agroindustrialização predominante em Goiás

é a tradicional produção de queijos. Não há, ainda, a preocupação com a especialização e qualidade dos produtos. Os queijos predominantes são o de minas, o provolone e o mussarela. A diversificação da indústria queijeira é incipiente. Os doces de leite são muito trabalhados, todavia, não recebem embalagens condignas e, em consequência, perdem preço no mercado, carecendo também de tecnologia de conservação. O segundo produto mais citado para a industrialização foi a carne. As linguiças, as conservas de carnes, em pequena escala, são elaboradas para consumo e para venda de excedentes. O mel é vendido em litros. Normalmente a criação de abelha é uma atividade em início, embora Goiás já se destaque na produção de mel, tendo inclusive feiras especializadas para venda deste produto. Os derivados de mel, como a própolis e as pomadas, são processados no estado. Nas regiões Sul e Vale do São Patrício, há uma predominância no processamento de carne e mel em relação às demais regiões administrativas da EMATER (. . .). A subutilização de produtos agrícolas é uma constante.

A pesquisa de Queiroz (1997) demonstra que existe um vácuo na educação agrotécnica voltada para a industrialização no âmbito da fazenda, e nesse espaço o curso de agroindústria pode ocupar, porque, imbricadas às grandes empresas, sempre existirão os pequenos agricultores que labutam a terra e dela tiram o seu sustento.

### 3.1.4 A Especialização da Produção e do Ensino da Área Agropecuária

As especializações que ocorrem na produção e no trabalho são processos inerentes ao modo de produção capitalista, e à medida que a tecnificação aumenta, motivada pela racionalidade de investimento, acentua a tendência de mais especialização.

Commoditismo, palavra derivada de *commodity* – produto agrícola comum, não beneficiado –, foi um termo cunhado nos anos 50, criado para dar nome à especialização da produção por produto, que ocorreu na agricultura americana. O commoditismo levou à criação de organizações de produtores por produto e à tendência dessas organizações verem as políticas agrícolas, segundo suas prioridades e dificuldades, em detrimento da organização da produção nacional (Lopes, 1996).

Fazendo parte da mesma discussão, é preciso definir a situação do produtor, como deve ser considerado, se empresário, empregado ou trabalhador. Parece uma questão menor, mas é pano de fundo para um estágio mais avançado da organização da produção, quando as técnicas produtivas já são dominadas por um grande número de produtores, e a educação agrícola entra nas questões relativas à organização política da comercialização.

A comercialização é irmã siamesa da organização política da produção e dos produtores. A organização política, por sua vez, objetiva-se na defesa dos grupos, nas coalizões, nos embates e na busca de hegemonia. Nesse emaranhado, normalmente ocorrem as tensões entre produtores, governo e consumidor.

Ressalta-se que, hoje, no contexto da globalização, com blocos econômicos defendendo interesses regionais, a habilidade política dos governantes, dos produtores e dos técnicos que organizam a produção, é tão ou mais importante que o domínio da técnica produtiva. Ao fim, significa ir além da discussão da questão agrícola – problema de organização da produção – e adentrar a discussão da questão agrária – relações sociais, políticas e econômicas que se entrelaçam com a terra.

Quanto ao entendimento da situação do produtor, vale observar as visões de dois grandes líderes de produtores americanos. Segundo Lopes (1996, p. 86),

Um dos seus grandes líderes [do Farm Bureau, organização de produtores mais forte até hoje, representante do agribusiness contra a organização dos trabalhadores], Ed O'Neil, pregava abertamente a idéia de que os agricultores deviam se considerar muito mais empresários do que empregados e trabalhadores. O fundador da organização, James Howard, tinha uma opinião divergente. Achava que os produtores deviam se considerar uma classe distinta com uma consciência diferencial própria, representando uma força moderadora entre o trabalho e o empresariado.

O cunho ideológico está presente, mas a forma como são colocadas estas questões podem ter diferentes impactos diante da opinião pública, no que diz respeito aos movimentos reivindicatórios e aos *lobbies* – não no sentido pejorativo, mas no de embate de posições – dos produtores com os responsáveis pelas políticas agrícolas, bem como sobre o modo de ensinar e apreender a educação para a ação política. As reivindicações, os *lobbies* e a busca de legitimidade perante a opinião pública fazem parte da etapa pós-domínio da técnica de produção, caracterizando-se como movimento político.

Um exemplo de movimento reivindicatório e lobista, em que o tiro saiu pela culatra, por falta de uma definição clara, foi o caso recente ocorrido em

setembro de 1999, dos produtores que foram à Brasília para pressionar o governo para a aprovação da anistia de 60% das dívidas contraídas com os agentes creditícios. Acabou que os produtores perderam (pelo menos inicialmente) e a opinião pública viu-os como caloteiros – verdade absoluta para uma minoria de grandes tomadores de empréstimo. O governo, que diante da opinião pública, estava desgastado e até sendo taxado de molenga, por não tomar decisão na hora certa, ganhou fôlego porque anunciou com voz firme, que vetaria o projeto de lei caso passasse pela Câmara e pelo Senado. O PT saiu chamuscado, por ter feito uma coalizão de última hora com a ultradireita, representada pelos *ruralistas*. O governo anunciou a toda imprensa, e não foi contestado, que 1% dos produtores são responsáveis por 50% do total da dívida de 25 bilhões de reais, o que mostrou o telhado de vidro do movimento, deixando claro para onde vai o grosso do dinheiro do crédito rural.

No bojo desse tipo de movimento, os pequenos tomadores de empréstimo servem como paliçada para o referendo hegemônico dos grandes tomadores.

Retornando à questão da especialização da produção, pode-se dizer que a especialização coaduna com a visão empresarial do agricultor e deságua nos chamados agribusiness, que exigem uma administração sofisticada, modernizada do negócio agrícola, trespassada por temas, como tomada de decisão, finanças, contabilidade, sintonia com os mercados nacional e internacional, *marketing*, *lobbies*, treinamento, comunicação, organização, planejamento e controle. Nesse sentido, a educação tem que ultrapassar o domínio da técnica de produção, passar pela administração da produção, e pela estruturação da comercialização, para chegar na educação para a ação política.

A objetivação da escola, passa pela opção pela formação do cidadão, pela construção do perfil do técnico e pela clara definição de para onde se dirige esse profissional, sabendo-se que, de modo global, mudam as formas de emprego e relações trabalhistas, mantendo-se a história da modernização.

Queiroz (1997, p. 13), afirma que

um agricultor ou futuro agricultor que não entender a lógica do mercado, os processos que envolvem a produção antes, depois da porteira e da porteira para dentro, não poderá enfrentar os desafios da agricultura atual e estará, sem dúvida, excluído do processo.

Na mesma linha de raciocínio, mas ensejando a educação agrotécnica, pode-se dizer que a redefinição do ensino técnico passa certamente pela viabilização da redução de custos e ampliação de vagas, mas essas idéias são respaldadas pela nova estruturação da produção, que no setor agrícola significa especialização da produção, organização por produto, terceirização produtiva, entrelaçamento do negócio agrícola com as indústrias, e (inter)dependência global.

Cabe explicitar que a cadeia produtiva global é profundamente exploradora da produção nacional – de todos os países de economia periférica –, açambarcando em torno de 75% do preço final do produto. Além disso, por meio de estratagemas tarifários, os países de economia central, mantêm os periféricos como eternos fornecedores de produtos primários, porque criam restrições à entrada de produtos industrializados em suas fronteiras, gerando situações curiosas, como o caso da Alemanha que não produz café e, no entanto, exporta o equivalente à 40% das exportações brasileiras, que é o maior produtor mundial. No caso do chocolate, também não plantando cacau, exporta, anualmente,

365.000 toneladas e o Brasil, que é um grande produtor, exporta em torno de 6000 toneladas anuais. Portanto

ao contrário das histórias da carochinha que se ouvem sobre o admirável mundo novo da economia de mercado, esse é um setor dominado por algumas poucas empresas gigantescas que pesam de modo desproporcional sobre a formação de preços e estão a anos-luz das condições de mercados perfeitos descritas nos compêndios. Só para se ter uma idéia: seis companhias representam de 85% a 90% do mercado em trigo, milho, soja e café (para este último, a concentração na torrefação é de apenas quatro firmas); em açúcar, são quatro; em bananas, cacau e chá, três somente. A tendência é em direção à integração vertical, na qual o mesmo grupo domina desde a produção até a venda final. (Ricupero, 1999, p. 30)

Não há no artigo a preocupação com o tipo de relação que se experimenta dentro do país, mas somente com a competitividade das empresas brasileiras nos mercados internacionais, contudo mostra que se recriam a posição subsidiária da agricultura brasileira e a modernização conservadora.

O desmembramento de cursos, como ocorreu com a habilitação em agropecuária, ao se criar cursos mais específicos, acontece porque, na região, a especialização da produção já está se efetivando, ou criando base para que isso se realize. Rio Verde, por exemplo, conta com grandes produtores especializados na produção de milho e soja, essencialmente soja, e têm domínio da técnica de produção. Assim, aos olhos desses empresários, o curso técnico só será eficiente se o profissional formado sair da escola dominando toda a tecnologia de produção, souber regular, operar e, se possível, consertar as novas máquinas e equipamentos que são introduzidos no processo produtivo, e ainda, conseguir decodificar as mensagens dos mercados globalizados para perceber a tendência do mercado futuro para o produto, como por exemplo, a bolsa de Chicago, nos EUA, que influencia de modo decisivo os negócios da soja no país. Esses aspectos são válidos para todos os ramos produtivos tecnificados e competitivos.

A modernização<sup>44</sup>, dentre outros, pressupõe uma constante evolução tecnológica, e os momentos de grande avanço obrigam ruptura com o passado. Segundo Moreira (1998, p. 129),

No tempo do trator nada vale o domínio da técnica do manejo do boi de aração, inerente à cultura cabocla. Por analogia, pode-se dizer que no tempo da biodiversidade, dos ecossistemas, [da biotecnologia] e da agroecologia, o saber associado à Revolução Verde entra em processo de desvalorização cultural e econômica.

Nesse sentido, a educação agrotécnica tem que estar consciente de que criar novos cursos significa ter os olhos abertos para perceber as tendências do vetor tecnológico, e, também, ir além do aprofundamento dos conhecimentos técnicos, possibilitando a apreensão da técnica, mas sem limitar a razão crítica, assim como entender o homem como ser socialmente político.

### 3.1.5 A Expansão da Oferta de Vagas

Considerando que a Portaria 646/97 previa um incremento no oferecimento de vagas de, no mínimo, 50% em relação ao ano de 1997, em até cinco anos, pode-se dizer que Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde alcançou

---

<sup>44</sup>Historicamente, pode se ver que as unidades de produção agrícola no Brasil nunca foram homogêneas. Já durante o período colonial e na etapa inicial agroexportadora, o latifúndio não era a única forma de organização da produção, paralelamente às grandes propriedades existiam pequenas unidades independentes ou imbricadas aos latifúndios. A diferença de objetivos e modernização persistiu até hoje, porque o processo de urbanização-industrialização foi bastante desigual (capítulo I). Nesse sentido, Flores (1994, p. 48), faz referência a quatro categorias de agrupamentos de estabelecimentos rurais existentes no Brasil, que evidenciam a posição de modernização das propriedades brasileiras atualmente, que são: *patronal* formada por 500.000 empresas integradas ao agribusiness, *familiares consolidadas* corresponde à 1.500.000 propriedades familiares, com acesso à política e ao mercado, *de transição* constituída por 2.500.000 propriedades não empresariais, mas em processo de transformação, e *periférica* constituída por 1.500.000 estabelecimentos "inadequados e inviáveis economicamente".

a meta. Para as metas do PROEP, porém, a EAFRV ainda tem que aumentar bastante o número de matriculados. No planejamento estratégico da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde para o PROEP, as metas para seis anos seriam: 504 matrículas em 1998, 708 matrículas em 1999, 1.067 matrículas em 2000, 1.157 matrículas em 2001, 1.237 matrículas em 2002 e 1.440 matrículas em 2003, somando um total de 7.218 matrículas em seis anos, o que significa um aumento considerável, uma vez que em 26 anos, de 1972 a 1997, foram efetuadas 3.546 matrículas. Ainda que se considere somente a habilitação em Agropecuária, o aumento de matrículas já será uma grande vitória: parte-se de uma média de 136 alunos por ano, de 1972 a 1997, para uma média de 344 alunos por ano, de 1998 a 2003, previsão de aumento de 152,94%, somente na habilitação em agropecuária.

Com relação às mudanças no ensino agrotécnico quanto à demanda suficiente de alunos, pelos dados constantes nas tabelas 20 e 21, embora seja ainda cedo para uma análise definitiva, dá para perceber que o número de alunos, em situação de concomitância externa, pulou de 16 em 1997 para 109 em 1998, e para 142 em 1999, perfazendo um total de 267 alunos<sup>45</sup> nas três séries. São dados sugestivos porque considerando que a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde funcionou no ano 1996 com um total de 352 alunos<sup>46</sup>, e que a posição da escola, desde a implantação do Sistema Escola-Fazenda, girou em torno de 360

---

<sup>45</sup>Vale observar que os dados fazem referência às séries, então considera-se que: os alunos relacionados na terceira série entraram na escola em 1997, ano de implantação da reforma; os alunos relacionados na segunda série entraram na escola em 1998 e os alunos relacionados na primeira série entraram na escola em 1999. Para esta análise, não estão sendo consideradas as movimentações dos alunos em termos de transferência, reprovação ou desistência.

<sup>46</sup>A Escola Técnica Federal de Goiás, para dez cursos oferecidos, contando o básico, funcionou com uma média por curso de 296 alunos, 297 alunos e 312 alunos, respectivamente para os anos de 1994, 1995 e 1996.

alunos. Assim, pode-se dizer que os 267 alunos com concomitância externa, somados aos 56 alunos do pós-médio, já alcançam 89,72% do número de alunos que eram atendidos; contudo, em relação ao programa do PROEP, verificam-se defasagens de matrículas nas habilitações em 1999.

Outro aspecto a ser notado é que os alunos recebiam mais atenção dos professores quando o número era menor; agora, com o acréscimo de alunos, o atendimento fica totalmente comprometido.

Outra questão que os reformadores concentram evidente importância diz respeito aos cursos básicos, antes tratados no âmbito da escola, mas que não chegavam a se concretizar, porque a centralidade era o curso regularmente estruturado.

Assim, em 1998, segundo ano de implantação da reforma na EAFRV, foram ministrados nove cursos básicos, com um total de 178 vagas oferecidas, sendo alguns cursos prestados pelo SENAR e pela Nestlé, conforme pode ser visto na tabela 22. Em 1999, foram ministrados 26 cursos básicos (tabela 23), um deles em parceria com as empresas Alta Genética e Nestlé.

Há que ressaltar que esses cursos básicos não têm poder de inserção dos egressos no mercado de trabalho, mas servem para motivar os alunos e suprir alguma deficiência dos cursos e também é uma forma de interação da escola com a sociedade regional.

A região de inserção da escola agrotécnica influi enormemente no processo de implantação da reforma do ensino técnico. Ao observar um dos pontos chave da reforma, que é a separação dos ensinos médio e profissional, já se constata que algumas escolas não conseguem alunos na situação de concomitância externa, que justifique a não-oferta do ensino médio em

concomitância interna ou, até mesmo, que se reduza o ensino médio nessas escolas. A Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde fez a previsão de que, em 2001, receberia o último grupo de alunos em situação de concomitância interna; então, pelo planejamento estratégico montado em atendimento ao PROEP, o ensino médio na EAFRV acabaria em 2003, quando a turma que entrou em 2001 concluísse o ensino médio.

O limite em 2001 está respaldado na determinação de quatro anos para a implantação das mudanças impostas pelo Decreto nº 2.208/97 e o término da oferta do ensino médio foi incorporado com a expectativa de que as Escolas Agrotécnicas Federais poderiam funcionar somente com a concomitância externa e com o pós-médio, em especial, com o pós-médio.

A clientela para o pós-médio, mesmo na EAFRV que tem posição estratégica privilegiada, ainda é pouca, pois conta com somente 56 alunos em duas turmas para o curso de agroindústria noturno, o que não sustentaria a estrutura da escola isoladamente, mas soma e democratiza oportunidades.

Atinente à questão do ensino médio nas EAFs, pode-se ver a dificuldade de funcionamento das escolas, com a separação do ensino médio do propedêutico, nas afirmações feitas por um entrevistado, quando relata que:

Desde o início quando surgiu esse reflexo da reforma do ensino profissional, a gente tinha uma certa desconfiança que isso poderia não dar certo, seria eliminar o ensino médio das escolas agrotécnicas, então hoje já sabemos que o governo já está aceitando essa possibilidade de continuar o ensino médio, pelo menos parcialmente (. . .) porque a escola de Rio Verde, por exemplo, é uma que mais se adaptou a esse processo aí, mas nós estamos sentindo que não é possível funcionar a escola, a todo vapor, com número de alunos suficientes, porque há uma certa dificuldade desse intercâmbio, desse convênio com as escolas particulares [estaduais] (. . .). Rio Verde que já é uma cidade de médio tamanho, tem proporcionado vários alunos (. . .) mas nós sabemos de escolas que não conseguiram quase ninguém (. . .) recentemente, houve um encontro em Cuiabá, na Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá, das escolas da região Centro Oeste, e lá ficou caracterizado o grande avanço da nossa escola aqui, de Rio Verde que foi a que mais conseguiu alunos conveniados, então, enquanto nós estamos hoje com mais de

duzentos alunos conveniados lá, em outras escolas, às vezes com trinta, trinta e cinco alunos, então é de se esperar uma mudança no futuro, de abertura da SEMTEC, porque se fechar, se acabar com o ensino médio como estava previsto acabar em 2001, o ensino médio nas escolas agrotécnicas, certamente, muitas escolas vão fechar, e, isto já vem sendo olhado, parece que está sendo observado, e, tenho certeza que vai continuar, nós havíamos preconizado aqui que em 2001 entrariam os últimos oitenta alunos, com ensino concomitante na escola (. . .) e, já estamos percebendo que não vai dar para eliminar isso aí, justamente pela falta de alunos, quer dizer vai faltar. (15)

Outra escola da região Centro-Oeste que não conseguiu manter-se na reforma trata-se da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. Essa escola entrou na reforma e, em um ano, teve uma perda assustadora de alunos, no ano seguinte voltou à forma de trabalho anterior. O Parecer CNE/CEB nº 17/97 esclarece que não há qualquer impedimento para as escolas continuarem oferecendo o ensino técnico concomitante com o ensino médio, a não ser os de ordem econômica, evidentemente, porque as escolas que não tiverem seus projetos estratégicos aprovados não recebem recursos do PROEP, e este programa exige a expansão de matrículas, basicamente com reorganizações internas, que forçosamente passa pela concomitância externa.

Contudo, é muito importante que a disposição de acabar ou de reduzir drasticamente o ensino médio nas escolas agrotécnicas seja reavaliada, pois constituem uma opção de escolarização para estudantes oriundos de famílias de baixa renda, e para muitos, a única opção, pela sua condição de internato, além do que o ensino, de forma vivenciada, deixará de existir. Também, muitas escolas deixarão de atender a alunos de outras regiões e, fatalmente, muitas delas não serão operantes por falta de alunos. Por outro lado, a possibilidade de permanência da concomitância interna enriquece o ensino técnico.

A reforma evidenciou a idéia de que o aluno deve ser mais competitivo. O problema é que, quando se tem essa perspectiva como norte, acaba por reificar o mercado como garantidor do emprego, se competitivo, e dá uma visão estreita ao aluno, uma vez que o mercado não é para todos, porque juntamente com as novas tecnologias e demanda de melhor qualificação dos trabalhadores, evidencia-se o desemprego por consequência da reestruturação produtiva – adereçada pela ideologia da competitividade – complexificado pela política de diminuição dos gastos sociais.

A competição, somente pelo viés de se posicionar diante do outro ser humano, ou de outra escola, não é uma situação interessante. Contudo, o empenho coletivo objetivando consolidar uma posição de referência educacional e tecnológica dentro da região, é extremamente pertinente, sobretudo, quando as escolas iniciam a tarefa de estabelecer a autonomia pelo caminho da autarquização.

Vale frisar que é muito difícil em um contexto de competitividade, uma escola técnica ficar alheia a essa lógica, porém, não é salutar fazer da competitividade norte e método de ensino. Castro (1997, p. 22), analisando a tônica das reformas da educação implementadas nos últimos anos nos países de economia periférica, afirma que

A descentralização vem sendo considerada uma reforma voltada para a competitividade – já que aumenta a produtividade na educação e, por conseguinte, contribui significativamente para a melhoria da qualidade dos recursos humanos de uma nação.

A idéia básica, no que diz respeito a todas as escolas, dirige-se ao estabelecimento de um certo *darwinismo*, em que as escolas mais adaptáveis prevalecerão e as outras, se não desaparecerem, ficarão subsumidas.

Existe possibilidade de alunos de outros municípios residirem em Rio Verde, cursarem o curso técnico na escola agrotécnica e o ensino médio em outra escola, entretanto, não se estende às famílias de baixa renda, em razão do custo de manutenção, que não deixa de ser oneroso.

Esse quadro torna-se mais complicado, quando o critério de escolha dos alunos para o regime de internato passou a ser o desempenho no ensino fundamental. Desse modo, o aluno que não foi bem nessa fase do ensino básico, o que normalmente acontece com o que precisa mais, novamente o de baixo poder aquisitivo será preterido. O processo de escolha dos alunos para o regime de internato pode ser evidenciado pela fala de um entrevistado que faz a seguinte afirmação:

outra melhora que nós também vimos nos alojamentos, é que hoje para o aluno ser interno é através do currículo, e isso deu uma melhoria muito grande. Nas provas finais desse ano nenhum aluno do primeiro ano ficou para prova final, então, nós já temos aí um resultado positivo e, eu tenho certeza que no próximo as coisas vão melhorar ainda mais, porque eles competem entre si mesmos, para saber quem é melhor que o outro, e, para a escola isso é muito bom. (16)

A racionalidade da competição e da descentralização, que antes estava na empresa, hoje se encontra na escola, e o ideal estabelecido é que a competição leve à qualidade. Essa competição estende-se desde os alunos, passando pelos professores e se estabelece, também, entre as escolas. Sobre a competição entre escolas, inerente à reforma dos ensinos técnico e tecnológico, um entrevistado assevera:

aí eu acredito que se as escolas fizerem um esforço de conhecer bem a sua região quanto ao mercado de trabalho, essas escolas vão sair vencedoras, elas vão ter um crescimento, elas vão ganhar produtividade, elas terão oportunidade de sobressair sobre as outras, e, aquelas que continuarem fechadas, aquelas que continuarem ainda pensando no modelo anterior, que não tentarem avançar rumo a essas modificações do mercado de trabalho que estão ocorrendo, elas serão as perdedoras. (17)

### 3.1.5.1 O Regime de Internato

Inversamente ao aumento do número de alunos matriculados, a oferta de vagas para o regime de internato foi reduzida em 59,18% de 1997 para 1999, dentro dos anos de implantação da reforma.

Até o ano de 1996, eram oferecidas cerca de cem vagas por ano para os alunos em regime de internato, que alcançava uma média de trezentos alunos internos. Considerando esse número, a oferta anual de vagas para o regime de internato reduziu 80%, pois no ano de 1999 somente foram ofertadas vinte vagas.

A política de redução do internato adotada pela EAFRV caminha rumo ao desmonte do pouco de bem-estar social e de medidas distributivas, que se esboçavam noutras épocas, e coaduna com a ênfase empreendida pelo atual governo para redução de custos.

O problema está em que se trata de uma escola que é referência no estado, tanto em qualidade de ensino, como em oferta de oportunidade de estudo para estudantes de baixo poder aquisitivo, e que servia a vários municípios. Agora, passa a atender, basicamente, ao município sede ou mais dois ou três municípios, porque a maioria dos alunos encontra-se na situação de concomitância externa, o que impossibilita a estudantes de municípios mais distantes usufruírem da escola. Porém, como já foi analisado, trata-se de reduzir despesas de várias formas, até, de uma forma sutil de estadualização de parte dos custos correntes, porque afora a redução do número de alunos sob regime de internato, em tese, a metade do curso técnico foi transferida para o governo do estado.

Como parte dos problemas do internato, é interessante frisar que o relacionamento entre os alunos internos, do primeiro, segundo e terceiro anos, culminava em uma divisão de espaço oficiosamente consentida pela direção da escola e pelo DAE, hoje CGAE, e tolerada pelos servidores da escola.

A divisão começava pelos alojamentos isolados por série e chegava a ponto dos alunos separarem caminhos, mesas no refeitório e espaços sociais. Tolerava-se até um banho de lama que os alunos da terceira série davam nos alunos da primeira série (calouros). Então, comparando com os aspectos disciplinares e de postura que ocorrem hoje, no contexto de implantação de um novo paradigma de ensino agrotécnico, segundo relato de entrevistados, pode se dizer que:

na parte de disciplina a escola melhorou, eu acho que melhorou, porque aqui tinha um problema muito sério de divisão de aluno e nós conseguimos através de ajuda de nossos colegas, mostrar que a realidade é uma outra (. . .), hoje em dia mora primeiro, segundo e terceiro no mesmo alojamento, não tem mais divisão de estrada, que aqui antigamente era uma tradição que eu acho que não era correta, e nós fomos trabalhando assim gradativamente, acabamos com isso, é..., realmente, também, no refeitório tinha divisões de mesa; primeiro, segundo e terceiro não podiam sentar no mesmo lugar, agora eles podem sentar onde quiserem, eles têm o direito de "ir e vir" aqui na escola, nós conseguimos colocar isso na cabeça dos alunos através também, da ajuda dos professores, da direção e da comunidade. (18)

Mesmo porque (. . .) o aluno ele ultimamente vem evoluindo muito, hoje ele já entra nos caminhos da modernidade (. . .) o interesse dele passa a ser com os conhecimentos didáticos, com a prática e seu crescimento. E o trote (. . .) praticamente ele não existe mais, o aluno está voltado para sua integração no mercado de trabalho. (19)

O senhor não é professor, o senhor também é prova disso, o senhor lembra uma época que tinha um tradicional banho de lama aqui na escola, e os alunos realmente chegavam ao terceiro ano, pegavam o primeiro ano e dava aquele banho de lama nos alunos, acabavam com o alojamento, sujavam o alojamento e, realmente, através da ajuda de todos, da comunidade, de nossa ajuda, nós acabamos também com essa tradição, você é prova disso que você até uma vez, é, mandou até, é... , como é que é, gravar, gravar não é... [filmar] filmar aquele escândalo, a mim aquilo era um escândalo. (20)

É de muita importância essa tomada de decisão, pois objetiva eliminar os constrangimentos e a xenofobia a que os alunos eram submetidos, contudo, para além da tomada de decisão, trata-se de uma necessidade de reorganizar o espaço escolar. Como o número de alunos que ingressam no internato está se reduzido ano a ano, operacional e racionalmente, não justifica que três blocos de alojamentos, com capacidade para cem alunos cada, sejam ocupados somente por vinte alunos, número que ingressou no internato no ano de 1999. Também, com o aumento das matrículas por disciplina, e a previsão de organização dos cursos por áreas – agricultura, zootecnia e agroindústria – são necessárias novas salas de aulas e de administração; portanto, se os alunos ocuparem somente um bloco, dois blocos podem ser adaptados para esse fim. Então, no contexto de reestruturação da EAFRV, pode-se dizer que a humanização do espaço de convivência significa mais produto de uma necessidade da racionalidade administrativa que produto de intenções colimadas.

### 3.2 PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: o projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico nada mais é que um planejamento participativo com objetivos e metas definidos e argamassados com uma boa dose de utopia, de uma missão. E, planejar é ver bem o passado em movimento, visar o futuro e “organizar um conjunto de idéias que representem esse futuro desejado

e transformar a realidade para que esse conjunto nela se realize no todo ou em parte" (Gandin, 1999, p. 37).

A liberdade, a identidade, a autonomia, a educação (educar-se), a democracia e a participação são emanantes e condicionantes de um projeto político-pedagógico, e se apresentam de forma interligada nos planos estratégico, gerencial e operacional do projeto.

A educação apresenta-se como dimensão política, porque o ato educacional é eminentemente político, porquanto está em relação com a vida, o qual se caracteriza como libertador e formador da cidadania quando visa a preparar o educando para compreender as diversas relações e formas das construções sociais, econômicas, políticas e culturais, que perpassam a escola, destacando seus aspectos locais, regionais e globais.

Nesse sentido, além da formação profissional os alunos precisam

compreender o que é uma sociedade capitalista, como ela se organiza e como se organizam as classes e os grupos sociais nessa sociedade. Precisam entender, ainda, como a cidade se desenvolve, as relações entre cidade e o campo, e as relações fundamentais do mundo da produção; como a cultura se diversifica; qual o papel dos agentes culturais; como a ciência é produzida; qual o papel da ciência e da técnica no mundo moderno; como se organiza a vida política no município e no país; como ocorrem as relações internacionais; como as pessoas são manipuladas e como participam da construção e da reconstrução desse processo; por que existe a favela; por que é desvalorizado o trabalho na zona rural; por que uns ganham mais e outros menos; por que os salários não são estabelecidos em função da importância social da produção. (Rodrigues, 1996, p. 63)

A função central da escola é a formação do cidadão. Nesse sentido, a educação extrapola a escolarização e a capacitação, ocorre no meio das relações sociais e encerra aspectos de universalidade, que deve ser apreendida pelo aluno por meio da ação da escola que está, também, inserida nesse contexto.

Cabe explicitar, por conseguinte, que o fazer educacional rejeita o espontaneísmo e a improvisação, sendo que o papel fundamental da ação

pedagógica é dar ao cidadão condições para agir com autonomia, formando hábitos de "pesquisa, de leitura feita com disciplina e método, de exposição simples e serena de nossas convicções" (Gramsci *apud* Manacorda, 1990, p. 23)

A autonomia (no sentido gramsciano) diz respeito a auto-disciplina intelectual, a ser capaz de compreender o meio social e relacionar-se, mas sem se deixar ser dominado pelo ambiente historicamente determinado.

Entrementes, é preciso estar certo de que no embate com o ambiente a influência, que certamente ocorre, não se dá de forma unilateral, e o que realmente conta para se conseguir dotar o aluno da capacidade de autonomia não é o professor individual, mas, a ação/participação docente, de forma coletiva.

A participação é condição, é a catalisadora do processo político-pedagógico. Participar é levar adiante, é efetivar as decisões oriundas do coletivo. É afirmação de interesses da maioria, que são vivenciados, aprofundados e sistematizados no momento da programação, execução e avaliação da proposta educativa. É tomar parte, ser parte e ter parte nas coisas. A participação surge com a motivação, com o levante de paixões, e se estabelece apoiando a ação educativa quando a democracia é deliberada, límpida, sem adereços; assim, suscita embates positivos dentro da instituição.

Porém, como conquista, a participação se mantém se for diariamente reconquistada, porque todo processo participativo também tende a envelhecer e a se transformar em ordem vigente, mediante um processo *osmótico* entre os atores em embate, ou passar por um processo de resignificação. A participação opera a organização e a ação. Organização e ação no sentido de evidenciar os interesses comuns e construir um caminho, um meio das pessoas alcançarem objetivos determinados, de conseguirem identificação.

A identificação e a objetivação dizem respeito às pessoas, mas também às instituições visto que as instituições se consolidam nas ações do coletivo, ou seja, das pessoas que participam da/na instituição.

A democracia surge com a permissão do contraste, das contradições e do embate, e, sobretudo, com o respeito às posições e aos outros como pessoas, como ser, também, individual. É um constante exercício de convencimento por meio de reuniões, debates, discussões e trabalho em conjunto.

A respeito de uma construção coletiva de um projeto político pedagógico para a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, percebe-se que não há um fio condutor das ações. É como se expressa um entrevistado:

a resposta há que ser surpreendente no entanto ainda que cada um conceba um determinado projeto educativo, percebe-se que um projeto claro definido, definindo a missão, objetivos ainda não são, não foram e não estão contemplados dentro duma escala de importância que deveria ter, nós enquanto professores nós não nos norteamos de uma forma coletiva, até pelo contrário, os rumos ou os nortes são conduzidos de forma individual, ou ainda que dentro de um imaginário coletivo, porém a formalização ou a formatação dessa idéia ou definição dessa idéia dentro de um projeto pedagógico, ela ainda não está definida. (. . .) não existe um projeto pedagógico claro, tanto em relação à formação profissional ou às formações profissionais que ela [escola] proporciona, nem tampouco em relação à formação geral do cidadão, do homem, do homem enquanto plenitude na sua completude, tal qual deveria existir visto que além de ser uma instituição federal de ensino que tem uma série de outras semelhantes (. . .) Digamos que nós seguimos meio ao rumo, nós seguimos meio dentro do imaginário, é, imaginando que o colega conceba algo semelhante, imaginando que o caminho seja aquele que o bom senso nos conduz, porém, o nosso bom senso pode ser compactuado com uma idéia geral na medida que nós não somos expressão da verdade além da nossa própria verdade, e, quando se fala, quando se pensa em formação de pessoas é importante que se imagine que cada uma tem a sua individualidade (. . .) a escola teria que ter um projeto de formação do cidadão para a cidadania, pode parecer redundância, porém, seria basicamente uma reafirmação de que; se a escola não procurar lapidar, não procurar aprimorar os canais efetivos de descoberta nas pessoas, das necessidades e da busca de espaços tanto da participação quanto do respeito a si, aos seus direitos e principalmente aos dos outros, dificilmente esses nossos estudantes, esses cidadãos que a escola estará liberando, poderão contribuir significativamente com aquilo que uma sociedade mais harmônica, progressista, desenvolvida espera de nós. (21)

Contudo, existe um planejamento estratégico na escola, para o qual ocorre um estranhamento, porque não foi um planejamento participativo com o objetivo de dar subsídios às polemizações e discutir claramente o referencial, o diagnóstico e a missão da escola e, por conseqüência, ainda não foram definidos os objetivos operacionais, a proposta de práticas concretas, individuais e coletivas, que levariam ao fim idealizado.

O aprimoramento do espaço democrático tem acontecido na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, que hoje vive um momento diferente, mas, em algumas ocasiões capitula-se, ainda, perante o canto da sereia. Nesse sentido, um entrevistado afirma que

falta, não sei se ainda por falta de amadurecimento tanto da direção quanto do corpo de servidores, mas ainda falta um amadurecimento maior para a gente chegar num ponto... não vou dizer ideal porque fica distante, mas num ponto melhor, mais aceitável, mas algum progresso já teve, contudo, algumas situações que acontecem na escola a gente vê que são tomadas por um grupo bem restrito, digamos assim tendenciosas. Então relato até aqui um fato, não sei se seria oportuno mas aconteceu, que foi a indicação dos representantes docentes para o conselho diretor, onde se chegou num dia na sala dos professores falando que no dia seguinte seria a escolha, e sendo que tinham três professores fora, para curso, e coincidentemente três professores da área técnica, e foi solicitado que esperasse, mas não, foi feita assim mesmo. São atitudes que trazem conseqüências grandes porque o conselho diretor hoje é o órgão maior da escola, então quando você parte para escolher esse conselho de forma atropelada a gente põe em questionamento a postura da direção. Mas com certeza uma evolução muito grande houve. No próximo ano (2000) poderemos constatar isso, pois é ano de eleição para diretor e com certeza queremos eleições diretas, e ainda, que a vontade da comunidade seja respeitada. (22)

A afirmação do entrevistado mostra que a EAFRV vive um momento diferente, mas, do mesmo tipo, com estratégias que fundamentam a postura de conceder uma democracia escamoteada, limitada, pois, ao mesmo tempo que se montam os espaços democráticos, abre-se ao sufrágio, prevarica-se na montagem dos condicionantes e determinantes para a realização democrática.

### 3.3 O CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um projeto em médio prazo..., para as escolas que tiverem fôlego

A meta de número 12 do PNE do governo estabelece que a rede federal de escolas técnicas deve ser gradativamente transformada em Centros de Educação Profissional.

É evidente que se trata de um projeto que tem uma gradação e, com certeza, não alcançará todas as escolas, mas, somente aquelas estrategicamente localizadas, ou seja, em regiões que a empresa privada investe e força o investimento público para criar condições de reprodução do capital. Esses locais constituir-se-ão centros de excelência do ensino técnico e ilhas de produção.

O projeto mais ambicioso é o da verticalização do ensino mediante a cefetização, porém, não se destina a todas as escolas, porque só pequena parte está inserida em regiões de excelência. As discussões anteriores indicam que se transformaria em CEFET por força dos atos de criação; agora, no entanto, embutido no pacote que propõe a criação dos Centros de Educação Profissional está o pressuposto de que a escola construirá o seu ritmo e decidirá se tem lastro para enfrentar as mudanças.

A racionalidade do projeto é a gradação, quer dizer, as escolas adaptam-se aos poucos à nova situação, de modo que só se constituirão em Centros de Educação Profissional<sup>47</sup> ou CEFETs aquelas que, além da posição

---

<sup>47</sup>No estado de Goiás, afora as escolas agrotécnicas que caminham na direção dos Centros de Educação Profissional e talvez dos CEFETs, está prevista a criação de dez Centros de Educação Profissional, a serem construídos nas seguintes localidades: Goiás, Uruaçu, Anápolis, Iporá, Goiânia (dois), Posse, Luziânia, Jataí e Catalão. Esses Centros não têm a perspectiva de curso superior, apenas a oferta de educação profissional de nível básico e de nível técnico. Em todos eles, exceto Catalão, está referida a oferta de curso agropecuário. A criação desses centros foi

estratégica (posição de excelência), tiverem fôlego e disposição para enfrentar desafios e muito diálogo.

É pertinente evidenciar que o momento contextual, em que surgem os Centros de Educação Profissional, coincide com a redução do grau de permanência nas relações trabalhistas do modelo industrial, bem como dos investimentos em recursos humanos, pelos empresários, na capacitação, qualificação e requalificação de seus trabalhadores (Coraggio, 1996). Depreende-se que a saída do trabalhador da empresa pode redundar em investimento perdido, porque ele pode ser dispensado em razão de alguma contingência do mercado. Mas, a capacitação, a qualificação e a requalificação são sempre necessárias, ainda mais em um mundo globalizado e com mudanças rápidas; logo, as funções de qualificação e requalificação, são delegadas ao Estado, que passa a ser um parceiro capacitador de mão-de-obra em requerimentos pontuais do mercado, arcando com os custos que antes seriam realizados pela empresa.

Cumprido dizer que o eixo das políticas macroeconômicas do Banco Mundial não mudou, qual seja: favorecimento ao grande capital e à acumulação.

E, no

setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas, principalmente, como fator essencial para a formação de "capital humano" adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. (Soares, 1996, p. 30)

---

legalizada pela Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 e prevista no Plano Estadual de Reforma e Expansão da Educação Profissional do Estado de Goiás, elaborado em 1998 pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, sob o patrocínio do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e da Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Esse planejamento estratégico visa a atender ao PROEP no estado, constituir uma organização central e específica para a Educação Profissional, e, fundamentalmente, criar Centros de Educação Profissional estaduais.

Apesar disso, no momento em que a reforma do ensino técnico se consolida na EAFRV, extrapolando a atualização tecnológica e a redução de custos, por meio do coletivo dos professores, há que se articular ações que visem a preparar o cidadão formado para o trabalho, para atuar num mercado em mutação, competitivo e escasso, também, proporcionar as condições para que o técnico/profissional, pelo menos, compreenda as mudanças nas formas de emprego, não olvidando o modo que se constróem as relações sociais.

Vale enfatizar, nesse sentido, que o ensino tecnológico não descarta a formação humanista e também não pode prescindir da razão crítica, ainda que dentro da perspectiva de formação de capital humano. Gramsci (1995), trabalhando o conceito de escola unitária<sup>48</sup> deixa claro que a profissionalização acoplada à formação humanista é o ideal de escolarização.

Gramsci fala com base em um momento histórico de desenvolvimento da sociedade industrial, que passa a exigir uma escola diferente daquela de orientação humanista e cultura geral, de tradição greco-romana, e idealiza uma escola que envolve trabalho intelectual e manual, com conhecimentos desinteressados também para o trabalhador, quer dizer, com conteúdos técnicos entrelaçando-se com a ciência e com a cultura, possibilitando a profissionalização e a autonomia intelectual, e denomina-a: escola unitária.

---

<sup>48</sup>A respeito da concepção de escola unitária em Gramsci e suas interlocuções atuais, consultar: Manacorda, 1990; Frigotto, 1996; Kuenzer, 1997.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na metodologia de estudo de caso, com o presente trabalho busquei analisar a reestruturação do ensino técnico, a partir do exame da mudança do projeto educacional da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO. O ensino técnico é uma temática sempre muito importante para ser estudada, visto que trata da capacitação para o trabalho, o qual é mediador da relação entre o cidadão e o mundo social e construtor da historicidade humana, deste modo, nesse momento histórico, quando ocorre a reestruturação desse ensino, a relevância do tema emerge de modo singular, sobretudo porque a reforma do ensino técnico é apresentada por meio de uma linguagem que privilegia a justiça social e o desenvolvimento humano, e transparece a virtuosidade incontroversa da globalização.

Para a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, que nasceu com o propósito de cooperar com a modernização da região, disseminar tecnologia e formar capital humano para acelerar o desenvolvimento, o estudo da mudança do seu projeto pedagógico, apresenta uma oportunidade de registrar o percurso dessa instituição e de caracterizar a reestruturação do ensino agrotécnico, a qual implica perceber a ação pedagógica da EAFRV, de modo particular, e das escolas agrotécnicas, de modo geral, como ultrapassada, porque desvinculada dos mercados de trabalho.

Cabe destacar que a trajetória de pesquisa foi norteadada por questões iniciais, porém, por vezes, procedendo a investigação das várias conexões do tema, não me mantive somente sobre elas, mas também não me desviei por

completo do propósito inicial, por conseguinte, intento agora tecer algumas considerações, logicamente, sem querer colocá-las como verdades finais, mas como resultantes de um estudo que pretende contribuir com a discussão sobre o tema.

A reestruturação produtiva avança provocando questionamentos ao modelo taylorista-fordista e conduz à desterritorialização da produção, em consequência o planejamento da economia passa a ser pensado em escala mundial e ocorre a busca frenética por maior eficiência produtiva. Em razão do que a reforma do Estado coloca-se como fundamental para a inclusão do país de forma competitiva no processo de globalização. Vale destacar que, nesse contexto, os conceitos de eficiência e eficácia não se confundem com o de efetividade, que tem como perspectiva as demandas sociais e a participação, aspectos que fazem ponte com Estado ampliado, e ao contrário, a reestruturação do Estado objetiva torná-lo mínimo, do mesmo modo o Estado de bem-estar social, que, no Brasil, não se estabeleceu plenamente, vai sendo desconstruído, a partir da reforma do Estado em curso no país, centrada no modelo gerencial de administração.

Os empresários, com base na modernização da produção, instigam a educação profissional para fazer a qualificação profissional que as transformações tecnológicas exigem, visando a melhorar a performance produtiva e a competição dos produtos brasileiros nos mercados globalizados, e asseveram que a formação profissional deve contribuir para elevar a produtividade e preparar o trabalhador para os embates concorrenciais, significando que ele deve ser interessado não só pelo seu processo de trabalho, mas, também, pelo resultado econômico do negócio da empresa.

Negócio que, no setor primário, por meio da cadeia produtiva, está entrelaçando-se com a produção das indústrias, mascarando os interesses que, de forma superficial, apresentam-se como únicos, tanto do lado da indústria, quanto do lado do produtor e do trabalhador, ensejando igualdade e pressupondo liberdade, porque *todos* são proprietários; os dois primeiros dos meios de produção, e o último, do trabalho. A igualdade é falsa porque os detentores dos meios de produção contam com suporte financeiro, e com a possibilidade real de direção do Estado, além do *exército de reserva* que lhes dão certa tranqüilidade e poder nos embates entre as classes, e a liberdade significa a *liberdade natural* do mais forte, que, no limite, é irracionalidade.

Nesse sentido, subentendido na proposta de venda de serviços pelas instituições públicas, para além da alternativa de financiamento, são difundidas as ideologias da igualdade e da liberdade – essa com a conotação meritória de não estar preso às amarras do emprego, de independência –, por meio de construções que mexem com o *ethos* da sociedade, como: autonomia, auto-sucesso, empreendedorismo, competência, competição, e outras. Escondida em uma lâmina superficialmente simples e homogênea, a igualdade aparece, também, quando se prevê que após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional, pressupondo a concessão de liberdade e autonomia para a pessoa gerenciar sua vida profissional, certamente de acordo com suas posses.

Nesses termos, a reestruturação do ensino técnico na EAFRV envolveu vários aspectos de forma interligada, dentre eles, a organização de novos cursos, a reorganização do espaço pedagógico, a otimização de professores, a ampliação de vagas e, sobretudo, a introdução de uma nova forma de se compreender e fazer o ensino técnico, que é a modulação aliada à concomitância.

A modulação e a concomitância externa, possibilitam a diversificação de cursos e torna flexível o atendimento em termos de horário, concorrendo para aumentar o número de matrículas. Em que pese ao pragmatismo e ao economismo, a modulação é uma configuração flexível e democrática, porque abre porta para as pessoas que estão fora da escola já há algum tempo.

Vale ressaltar, que, considerando as atuais grades curriculares trabalhadas na EAFRV, tanto no regime de concomitância interna quanto externa, verifica-se uma diferença média de 96% de horas a mais, em relação à carga horária mínima da área agropecuária, o que resulta um calendário apertado diante dos duzentos dias letivos previstos na Lei 9394/96.

Com efeito, pode-se observar, no conjunto, uma clara intenção com o fim de conter gastos e aumentar a oferta de serviços, que pode ser comprovada observando, na EAFRV, a redução do custo aluno/ano, o aumento do número de matrículas e as metas de expansão de vagas para atender ao PROEP.

Também, os documentos legais estabelecem a idéia de educação profissional desenvolvida de forma continuada, o que é relevante por sua própria condição porque apresenta uma possibilidade de diminuir a corrosão dos conhecimentos, visto que estes não têm mais a validade de uma vida, diante da atual dinâmica técnico-científica. Contudo, cabe pontuar, a educação continuada só é possível com formações geral e científica sólidas.

Os dispositivos legais classificam a educação profissional em básico, técnico e tecnológico, salvaguardando a estruturação já existente, de menos o básico, recompondo-a dentro da nova organização. A introdução formal do nível básico força a exposição da escola e o diálogo com a sociedade local, podendo ser um canal para qualificações pontuais dirigidas para a agricultura familiar, e

realizadas por meio do método demonstrativo, sem interesse voltado para a empregabilidade, pois não tem esse poder, visto que a inserção no mercado de trabalho não se condiciona somente às capacidades técnica e laborativa, mas, sobretudo, às exigências políticas, econômicas e sociais.

No processo, apesar de se ensejar a presença do professor junto ao aluno para conferir qualidade à ação educacional, a modulação introduz a idéia de autonomia do educando para conduzir sua formação profissional com um certo distanciamento do professor, como ocorre em algumas instituições que trabalham com o ensino superior e oferecem cursos de especialização à distância, que preconizam a existência de hábito de pesquisa e de leitura por parte do aluno. Dessa forma, pode redundar em ação sem muita eficácia pedagógica porque o aluno com essa escolaridade, normalmente, não tem, ainda, a autonomia intelectual requerida, e, por outro lado, a experimentação e a demonstração, que são esteios do ensino agrotécnico, ficam prejudicadas, a não ser que se criem as condições para que ocorra a interação professor/aluno/instrumento.

Por meio da especialização dos cursos, que é uma forma da escola ampliar a oferta de vagas e reduzir custos, revigora a idéia da formação especializada ensejando autonomia do trabalhador, a qual é falsa, porque, na empresa, ainda que se busque a gerência do processo de trabalho pelo funcionário, o controle e a decisão continuam emanando de cima, também porque a autonomia requerida é para a convivência com a sazonalidade do emprego.

Contudo, a racionalidade da especialização não ocorre de forma isolada, assim, é, da mesma forma, reflexo da reestruturação da produção, denotando uma tentativa de aumentar a competitividade dos técnicos formados

pela educação profissional de nível técnico, contraditoriamente, com a exigência de um professor eclético, para ministrar várias disciplinas afins.

Pelo caminho da especialização, há que se construir o perfil profissional do técnico que a empresa precisa, o qual aparece decodificado nos discursos dos atores locais, essencialmente, em duas posições: de um lado o laborador, do outro o subserviente padronizado, que não combinam com os requisitos impressos nos atuais discursos sobre a reestruturação produtiva, mostrando que existem continuidades do velho nos *novos padrões*

A desmontagem da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda ocorreu na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, de 1997 a 1999, quando implantou-se a reforma do ensino técnico e houve a incursão no PROEP, promovendo a máxima utilização do professor, o aumento do número de alunos, o afastamento do professor e do aluno da função produtiva, a retirada da vivência teórica/prática do ensino e a redução da oferta de vagas para o internato. Em razão dessa desmontagem o controle da qualidade e o vetor do ensino agrotécnico, que estavam voltados para dentro da fazenda da escola, são indicados para passarem para a sociedade, para o setor produtivo, do mesmo modo, com a nova configuração da proposta pedagógica, busca-se resultados massificados, além de pressupor, mediante o conceito de comunidade, uma convergência dos interesses individuais que está longe de existir.

No momento, em detrimento da vivência prática, é considerável o aumento das matrículas proporcionado pela reestruturação do ensino agrotécnico, tanto que a meta de incremento de 50% em relação às matrículas realizadas em 1997, prevista para cinco anos, já foi atingida, mas está aquém das metas da escola para o PROEP, e está ocorrendo porque a reorganização do espaço físico

e a otimização dos professores possibilitaram ampliar as matrículas de alunos em situação de concomitância externa, que, em tese, é uma forma de transferir para o governo estadual boa parte dos custos com o ensino profissional.

Com o discurso de descolamento do setor produtivo aparece outra questão: a da legitimidade (necessidade) da escola para o setor produtivo, e assim, o PROEP é visto pelos atores locais como possibilidade da escola colocar-se em pé de igualdade com a região em termos tecnológicos, e despertar o interesse desse setor. Sobre isso, a disposição para responder às mudanças, verticalizando o ensino, talvez possa dar sustentação, legitimidade e fôlego à escola, no sentido de servir a sociedade para além da produção, colocando o trabalho como mediador da construção histórica da sociedade, da liberdade, da democracia e da autonomia intelectual do indivíduo.

Cabendo ressaltar que a democratização da escola tem que passar pela democratização da sociedade, é impossível desagregar um aspecto do outro, significando que a experiência e a prática da escola devem ser útil à construção da cidadania, a qual será edificada colocando o cultural, o político, o econômico e o social como horizontes educacionais, e desta forma alargar a possibilidade de percepção da totalidade pelo educando.

Tem igualmente muita importância a indicação para a utilização de pesquisas como possibilidade metodológica na educação profissional de nível técnico, o que não significa, evidentemente, que se deva procurar a originalidade a todo custo, mas empreender um esforço no sentido de fazer da investigação a base da apreensão do conhecimento, cuja atitude exige fecundidade de idéias e pode tornar a escola criativa.

Vale enfatizar que o contexto de atuação dos profissionais formados pela educação profissional de nível técnico da área agropecuária, apresenta diferenças abissais em termos de *modernização*, essas diferenças significam as desigualdades de acesso a tecnologia e a capital para investimento, denotando desigualdades entre pessoas, entre grupos sociais configurados na produção, porque quando se fala em *propriedade* é preciso entender que existem pessoas que organizam as unidades de produção.

A diferenciação é inerente à economia de intercâmbio e à moderna divisão do trabalho, em cujos contextos a paridade de preços é impossível, visto que a produção (produto/trabalho), teoricamente, é o que cada pessoa tem para oferecer em troca dos artigos que deseja, dessa forma, alguns grupos, pela maior facilidade de crédito, e até por maior eficiência produtiva, porque absorvem mais tecnologia, caminham mais rápido rumo à modernização. Da mesma forma, os produtores que têm custos mais altos, também considerados ineficientes, são subsumidos e até retirados do sistema produtivo pela queda dos preços dos produtos, causada pela maximização da produção, mediante uso de tecnologia, e pela ampliação da concorrência.

Enfim, cabe realçar que esse projeto que está em curso para o ensino agrotécnico se vincula à concepção de modernização conservadora, a qual legitima-se por meio do mimetismo das políticas públicas, e caracteriza-se por desenvolvimento desigual e combinado, com encontros e desencontros, falsamente desarticulados, visando a permanência das mesmas relações sociais já impressas na sociedade brasileira, assim, nega a função social da escola, porquanto se direciona pela lógica do mercado e naturaliza o dualismo entre ensino médio e educação profissional.

## 5. ANEXOS

**Tabela 1**  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde Goiás-GO - alunos concluintes de 1972 a 1997

ANO	Nº de candidatos ao exame de seleção (demanda)	Nº de vagas ofertadas	Matrículas efetuadas na 1ª série	Concluintes da 3ª série
1971/72	-	-	-	25
1972/73	-	-	-	15
1973/74	40	40	40	22
1974/75	97	80	80	63
1976	193	160	90	38
1977	216	160	80	55
1978	153	160	124	76
1979	207	160	163	73
1980	191	160	173	112
1981	295	160	178	112
1982	306	160	189	129
1983	331	160	179	139
1984	279	160	183	120
1985	277	160	179	114
1986	209	160	175	118
1987	230	160	175	123
1988	338	160	168	89
1989	314	160	172	98
1990	255	160	158	103
1991	241	160	153	89
1992	246	160	159	92
1993	237	160	160	105
1994	347	160	157	95
1995	304	140	126	82
1996	235	140	132	97
1997	308	160	153	84
<b>TOTAL</b>	<b>5849</b>	<b>3600</b>	<b>3546</b>	<b>2267</b>

Fonte: Planejamento estratégico do PROEP.

**Tabela 2**  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO - taxa de evasão de 1974 a 1996

Ano	Alunos Matriculados	Alunos Concluintes	Evadidos até a formatura	Taxa de evasão até a formatura
1974	40	38	02	5,00%
1975	80	55	25	31,25%
1976	90	76	15	16,67%
1977	80	73	7	8,75%
1978	124	112	12	9,68%
1979	163	112	51	31,29%
1980	173	129	44	25,43%

Tabela 2 (continuação)

1981	178	139	39	29,91%
1982	189	120	69	36,51%
1983	179	114	65	36,32%
1984	183	118	65	35,52%
1985	179	123	56	31,28%
1986	175	89	86	49,14%
1987	175	98	77	44,00%
1988	168	103	65	36,69%
1989	172	89	83	48,25%
1990	158	92	66	41,77%
1991	153	105	48	31,37%
1992	159	95	64	40,25%
1993	160	82	78	48,75%
1994	157	97	62	38,99%
1995	126	84	42	33,33%
1996	132	93	37	59,54%
MÉDIA	147	97	50	34,01%

Tabela montada com dados obtidos no planejamento estratégico da EAFRV para PROEP.

Tabela 3

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Taxa de exclusão no exame de seleção de 1974 a 1997

Ano	Vagas oferecidas	Número de candidatos ao exame de seleção	Matrículas efetuadas 1ª série	Taxa de ocupação de vagas	Índice de exclusão na seleção ou diferencial de demanda não suprida
1974	40	40	40	100,00%	00,00%
1975	80	97	80	100,00%	21,25%
1976	160	193	90	56,25%	53,36%
1977	160	216	80	50,00%	62,96%
1978	160	153	124	77,50%	18,95%
1979	160	207	163	101,87%	21,26%
1980	160	191	173	108,12%	9,42%
1981	160	295	178	111,25%	39,66%
1982	160	306	189	118,12%	38,23%
1983	160	331	179	111,87%	45,92%
1984	160	279	183	114,37%	34,41%
1985	160	277	179	111,87%	35,38%
1986	160	209	175	109,37%	16,27%
1987	160	230	175	109,37%	23,97%
1988	160	338	168	105,00%	50,29%
1989	160	314	172	107,5%	45,22%
1990	160	255	158	98,75%	38,04%
1991	160	241	153	95,62%	36,51%
1992	160	246	159	99,37%	35,36%
1993	160	237	160	100,00%	32,49%
1994	160	347	157	98,12%	54,75%
1995	140	304	126	90,00%	58,55%
1996	140	235	132	94,28%	43,83%

**Tabela 3 (continuação)**

1997	160	308	153	95,62%	50,32%
TOTAL	3600	5849	3546	98,55 %	39,37%

Tabela montada com dados obtidos no planejamento estratégico da EAFRV para o PROEP.

**Tabela 4**  
Rio Verde-GO – população residente

Situação	1991		1997	
	Habitantes	%	Habitantes	%
Urbana	84142	87,37	90200*	89,90
Rural	12167	12,63	10023*	10,10

Tabela adaptada de tabela do IBGE - SIDRA 97.

\* Dados extraídos do Planejamento estratégico da EAFRV para o PROEP.

**Tabela 5**  
Brasil e Goiás – população residente (1991)

Situação	Goiás (1991)		Brasil (1991)	
	Habitantes	%	Habitantes	%
Urbana	3247676	80,81	110970992	67,71
Rural	771227	19,19	35834485	32,29

Tabela adaptada de tabelas do IBGE - SIDRA 97.

**Tabela 6**  
Goiás e Rio Verde – Estabelecimentos Agropecuários

Grupo de área total	Rio Verde			Goiás		
	Nº de estab. (unid.)	Área (ha)	%	Nº de estab. (unid.)	Área (ha)	%
1 a 20 ha	303	2464,71	12,94	23998	237.021,2	20,81
20 a 500 ha	1674	239.445,62	71,48	78650	9.589.199,5	68,20
500 a 2000 ha	304	255.111,98	12,98	10557	9.463.492,0	9,15
2000 a 100.000 ha	61	223.219,00	2,60	1928	7.988.160,0	1,83
100.000 ha a mais	-	-	-	1	194.774,0	0,01
TOTAL	2342	720.241,31	100	115134	27.472.646,7	100

Tabela montada com dados do IBGE - SIDRA 97.

**Tabela 7**  
Goiás e Rio Verde-GO – Estabelecimentos agropecuários (1996)

Grupo de atividade econômica	Rio Verde			Goiás		
	Nº de estab. (unid.)	Área (ha)	% do nº de estab.	Nº de estab. (unid.)	Área (ha)	% do nº de estab.
Lavoura temporária	549	259023,67	23,44	13453	3008420,90	11,67
Horticultura/viveiros	51	207,49	2,18	1254	32211,10	1,09

Tabela 7 (continuação)

Lavoura permanente	08	359,78	0,34	1687	136727,60	1,46
Pecuária	1535	410948,50	65,54	84060	21878214,40	72,90
Produção mista (Lavoura e pecuária)	184	47084,58	7,86	14123	2083698,10	12,24
Silvicultura e exploração florestal	13	1913,58	0,56	519	191073,80	0,45
Pesca e aquicultura	1	559,00	0,04	60	10063,90	0,05
Produção de carvão vegetal	1	145,20	0,04	158	132236,50	0,14
<b>TOTAL</b>	<b>2342</b>	<b>720241,60</b>	<b>100,00</b>	<b>115314</b>	<b>27472646,34</b>	<b>100,00</b>

Tabela montada com dados do IBGE - SIDRA 97

Tabela 8

Goiás - Pessoal ocupado

Atividade econômica	Quantidade Pessoas	% do total	% feminino	% masculino	menos de 14 anos %	14 anos ou mais %
Lav. Temporária	77120	16,35	3,53	12,82	1,21	15,14
Horticultura viveiros	6008	1,27	0,34	0,93	0,12	1,15
Lavoura permanente	7495	1,58	0,45	1,13	0,14	1,44
Pecuária	315941	66,98	19,99	46,99	7,72	59,26
Produção mista (lavoura e pecuária)	60461	12,81	4,06	8,75	1,63	11,18
Silvicultura e exploração Florestal	1894	0,40	0,10	0,30	0,05	0,35
Pesca e aquicultura	287	0,05	0,01	0,04	0,00	0,05
Produção de carvão vegetal	2450	0,51	0,03	0,48	0,01	0,50

Tabela adaptada de tabela do IBGE - SIDRA 97.

Tabela 9

Rio Verde-GO - Pessoal ocupado

Atividade econômica	Quantidade De Pessoas	% do total	% feminino	% masculino	menos de 14 anos %	14 anos ou mais %
Lavoura temporária	2778	33,25	4,82	28,43	0,63	32,62
Horticultura viveiros	139	1,67	0,54	1,13	0,33	1,34
Lavoura permanente	24	0,29	0,09	0,20	0,06	0,23
Pecuária	4562	54,60	14,20	40,40	2,57	52,03
Produção mista (lavoura e pecuária)	772	9,24	2,20	7,04	0,50	8,74
Silvicultura e exploração florestal	70	0,83	0,06	0,77	-	0,83
Pesca e aquicultura	8	0,08	0,00	0,08	-	0,08
Produção de carvão vegetal	3	0,04	-	0,04	-	0,04
<b>TOTAL</b>	<b>8356</b>	<b>100,00</b>	<b>21,91</b>	<b>78,09</b>	<b>4,09</b>	<b>95,91</b>

Tabela adaptada de tabela do IBGE - SIDRA 97.

**Tabela 10**  
Rio Verde-GO – Dados comparativos de produção

Cultura	Percentual de contribuição na formação da produção goiana	Produtividade em relação a Goiás	Percentual de contribuição na formação da área plantada (ha) em Goiás
Arroz	3,65%	+ 27,86%	2,86%
Algodão	11,05%	- 4,18%	11,53%
Milho	7,61%	+ 7,47%	7,87%
Soja	14,54%	+ 8,70%	13,37%

Tabela montada com dados extraídos do planejamento estratégico EAFRV para o PROEP.

**Tabela 11**  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO - Investimento do PROEP

Descrição das Despesas	Áreas Estratégicas			Total	%
	Técnica Pedagógica	Gestão Escolar	Integração Escola/ Empresa		
Infra-estrutura	392.537,30	6.450,00	-	398.987,30	19,98
Equipamentos	1.117.152,50	81.050,00	-	1.198.202,50	59,99
Capacitação e Treinamento	141.850,00	50.608,00	-	192.458,00	9,63
Material Pedagógico	142.605,80	-	-	142.605,80	7,14
Consultoria	22.900,00	-	42.300,00	65.200,00	3,26
Serviços	-	-	-	-	-
TOTAL	1.817.145,60	138.108,00	42.300,00	1.997.453,60	-
%	90,97	6,91	2,12	-	100,00

Dados coletados no Planejamento Estratégico da EAFRV para o PROEP.

**Tabela 12**  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Ano básico

DISCIPLINAS /MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
Desenho Técnico	04	80
Agricultura Geral	08	160
Zootecnia Geral	08	160
Introdução a Agroindústria	06	120
Int. a Infra-Estrutura Geral	06	120
TOTAL	32	640

**Tabela 13**  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Grade da H. em Zootecnia

ZOOTECNIA	2º ANO		3º ANO	
	C. Horária semestral	C. Horária semestral	C. Horária semestral	C. Horária semestral
DISCIPLINAS/MÓDULOS				

Tabela 13 (continuação)

Avicultura de Corte	06	120	-	-
Avicultura de postura	06	120	-	-
Suínocultura	06	120	-	-
Const/ e Inst. Zootécnicas	04	80	-	-
Mecanização Agrícola	04	80	-	-
Topografia Geral	04	80	-	-
Adm/ e Econ/ Rural I	04	80	-	-
Aliment/ e Nutr/ Animal	02	40	-	-
Bovinocultura de Corte	-	-	06	120
Bovinocultura de Leite	-	-	08	160
Forragicultura	-	-	04	80
Dm/ e Econ/ Rural II	-	-	06	120
Cunicultura e Piscicultura	-	-	02	40
Equínos	-	-	04	80
Ruminantes de P. Médio	-	-	04	80
Informática Aplicada	-	-	04	80
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>36</b>	<b>720</b>	<b>38</b>	<b>760</b>
Estágio Supervisionado	-	-	-	360
<b>TOTAL GERAL</b>	-	-	-	<b>1840</b>

Tabela 14

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO - Grade da H. em Agroindústria

AGROINDÚSTRIA DISCIPLINAS/MÓDULOS	2º ANO		3º ANO	
	Carga horária semestral	Carga horária semestral	Carga horária semestral	Carga horária semestral
Microbiologia Agrícola	05	100	-	-
Bioquímica	05	100	-	-
Adm/ e Econ/ Industrial I	04	80	-	-
Anal/ Bromat/ e Aditivos	05	100	-	-
Nutrição Dietética	02	40	-	-
Instalações Rurais	02	40	-	-
Téc/ de Cer/ e Oleagin/	02	40	-	-
Cont/ San/ de Embalag/	03	60	-	-
Processamento de Carnes	-	-	06	120
Processam/ de Vegetais	-	-	05	100
Fabricação de Rações	-	-	04	80
Téc/ de Prod/ não Alimen/	-	-	04	80
Técnicas de Laticínios	-	-	06	120
Adm/ e Econ/ Industrial II	-	-	03	60
Adm/ e Econ/ Industrial III	-	-	03	60
Informática Aplicada	-	-	04	80
<b>TOTAL PARCIAL</b>	<b>28</b>	<b>560</b>	<b>35</b>	<b>700</b>
Estágio Supervisionado	-	-	-	360
<b>TOTAL GERAL</b>	-	-	-	<b>1620</b>

**Tabela 15**

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Grade da H. em Agricultura

AGRICULTURA DISCIPLINAS/MÓDULOS	2º ANO		3º ANO	
	Carga horária semestral	Carga horária semestral	Carga horária semestral	Carga horária semestral
Olericultura	08	160	-	-
Jardinagem e Paisagismo	02	40	-	-
Mecanização Agrícola	04	80	-	-
Defensivos Agrícolas	02	40	-	-
Man/ Cons/ S/ e da Água	04	80	-	-
Topografia	06	120	-	-
Adm/ e Econ/ Rural I	04	80	-	-
Viveiricultura	04	80	-	-
Pastagens e Forrageiras	02	40	-	-
Manejo Integrado de Pragas, Doenças e Plantas Daninhas	04	80	-	-
Silvicultura	-	-	02	40
Fruticultura	-	-	12	240
Culturas Anuais	-	-	12	240
Irrigação e Drenagem	-	-	04	80
Adm/ e Econ/ Rural II	-	-	06	120
Informática Aplicada	-	-	04	80
TOTAL PARCIAL	40	800	40	800
Estágio Supervisionado				360
TOTAL GERAL				1960

**Tabela 16**

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Grande da H. em Agropecuária

AGRICULTURA DISCIPLINAS/MÓDULOS	2º ANO		3º ANO	
	Carga horária semestral	Carga horária semestral	Carga horária semestral	Carga horária semestral
Olericultura	06	120	-	-
Topografia	06	120	-	-
Manejo e Cons/ do Solo	02	40	-	-
Mecanização Agrícola	04	80	-	-
Adm/ e Econ/ Rural I	04	80	-	-
Avicultura de Corte	04	80	-	-
Avicultura de Postura	04	80	-	-
Suinocultura	04	80	-	-
Defensivos Agrícolas	02	40	-	-
Jardinagem e Paisagismo	02	40	-	-
Culturas Anuais	-	-	08	160
Adm/ e Econ/ Rural II	-	-	06	120
Forragicultura	-	-	02	40
Bovinocultura de Leite	-	-	06	120
Bovinocultura de Corte	-	-	04	80
Silvicultura	-	-	02	40
Fruticultura	-	-	06	120

Tabela 16 (continuação)

Irrigação e Drenagem	-	-	04	80
Construções e Inst. Rurais	-	-	04	80
Manejo Integrado de Pragas, Doenças e Plantas Daninhas	-	-	04	80
Informática Aplicada	-	-	04	80
TOTAL PARCIAL	38	760	50	1000
Estágio Supervisionado	-	-	-	360
TOTAL GERAL	-	-	-	2120
Manejo Integrado de Pragas, Doenças e Plantas Daninhas			04	80
Informática Aplicada			04	80
TOTAL PARCIAL	38	760	50	1000
Estágio Supervisionado				360
TOTAL GERAL				2120

Tabela 17

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Resultado do estudo de mercado para novos cursos

CURSOS	ALUNOS %	PROFISSIONAIS %	SERVIDORES DA EAVRV %
T. em Informática	28	-	9
T. em Contabilidade	9	-	-
T. em Zootecnia	9	13	12
T. em Agropecuária	11	18	13
T. em Meio Ambiente	-	-	18
T. em eletrônica	9	-	-
T. em Comércio	-	12	11
T. em Marketing	8	-	-
T. em Agroindústria	8	13	13
T. em Agricultura	-	12	11
T. em Mecânica Agrícola	-	10	-

Tabela 18

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Alunos matriculados em 1999

SITUAÇÃO	MATRÍCULA
Alunos matriculados no ensino médio (separado do nível técnico)	298 alunos
Alunos matriculados nos cursos no nível técnico (concomitância interna)	298 alunos
Alunos matriculados no nível técnico e no ensino médio fora da escola (concomitância externa)	267 alunos
Alunos matriculados nos cursos de nível técnico, após terem concluído o ensino médio.	56 alunos
TOTAL	919 alunos

**Tabela 19**

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Metas de matrículas para o PROEP

METAS PARA MATRÍCULAS EM 6 ANOS – PROEP							
	1988	1999	2000	2001	2002	2003	TOTAL
Cursos Técnicos							
Habilitação em Agropecuária	313	313	360	360	360	360	2066
Habilitação em Zootecnia	80	140	180	180	180	210	970
Habilitação em Agricultura	30	60	90	90	90	120	480
Habilitação em Agroindústria	81	115	197	207	207	230	1037
Habilitação em Florestal	-	-	40	80	120	120	360
Técnico em Comércio	-	80	160	160	160	240	800
Habilitação em Infra-Estrutura Rural	-	-	40	80	120	160	400
<b>SOMA PARCIAL</b>	<b>504</b>	<b>708</b>	<b>1067</b>	<b>1157</b>	<b>1237</b>	<b>1440</b>	<b>6113</b>
Habilitação em Agricultura (Pós-Médio – Ensino a distância)	144	158	174	190	209	230	1105
<b>TOTAL</b>	<b>648</b>	<b>866</b>	<b>1241</b>	<b>1347</b>	<b>1446</b>	<b>1670</b>	<b>7218</b>

Dados extraídos do planejamento estratégico da EAFRV para o PROEP.

**Tabela 20**

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Número de alunos matriculados por série em 1999

SÉRIES	INTERNO	SEMI INTERNO	EXTERNO	TOTAL
1ª SÉRIE	-	04	138	142
2ª SÉRIE	-	-	109	109
3ª SÉRIE	-	01	16	16
PÓS-MÉDIO (noturno)	-	-	56	56
<b>TOTAL</b>	-	<b>05</b>	<b>318</b>	<b>323</b>

**Tabela 21**

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Alunos matriculados por curso em 1999

HABILITAÇÃO	INTERNO	SEMI INTERNO	EXTERNO	TOTAL
1º ANO BÁSICO	20	39	165	224
AGRICULTURA	12	-	13	25
AGROINDÚSTRIA	09	09	68 + 56	142
AGROPECUÁRIA	74	18	99	191
ZOOTECNIA	09	05	25	39
<b>TOTAL</b>	<b>124</b>	<b>71</b>	<b>370</b>	<b>621</b>

**Tabela 22**

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Cursos básicos realizados em 1998

CURSO	HORAS	VAGAS	CLIENTES	EMPRESA
1- Administração rural.	24	30	3ª série	SENAR
2- Operação de tratores agrícolas.	24	15	3ª série	SENAR
3- Fertilização do solo	24	15	3ª série	SENAR
4- Iniciativa, criatividade, de argumentação, para o sucesso nas soluções de problemas.	24	30	3ª série	EAFRV
5- Inseminação artificial de bovinos.	40	24	3ª série	EAFRV / NESTLÉ
6- Produção de humos – minhocultura.	24	20	Comunidade	EAFRAV
7- Redação técnica	24	20	Comunidade	EAFRV
8- Aplicação de defensivos agrícolas	16	12	Comunidade	SENAR
9- Transformação caseira de produtos de origem vegetal.	24	12	Comunidade	SENAR

**Tabela 23**

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Cursos básicos realizados em 1999

CURSOS	HORAS	VAGAS	CLIENTES	EMPRESAS
1- Correção do solo	32	30	aluno/comunidade	EAFRV
2- Preservação ambiental	32	30	aluno/comunidade	EAFRV
3- Irrigação	32	30	aluno/comunidade	EAFRV
4- Segurança no trabalho	32	30	aluno/comunidade	EAFRV
5- Primeiros socorros	30	20	Alunos	EAFRV
6- Redação técnica	24	40	aluno/comunidade	EAFRV
7- Motivação no trabalho e segurança	30	40	alunos/comunidade	EAFRV
8- Informática operacional	40	80	alunos/conveniados	EAFRV
9- Inseminação artificial em bovinos	40	24	Alunos	EAFRV, Nestlé Alta Genética
10- Suinocultura: recria-terminação	24	30	alunos/comunidade	EAFRV
11- avicultura de postura	32	30	aluno/comunidade	EAFRV
12- Piscicultura	24	30	aluno/comunidade	EAFRV
13- Pastejo rotativo	24	30	aluno/comunidade	EAFRV
14- Recuperação de pastagens	24	30	alunos/ comunidade	EAFRV
15- Confinamento de bovinos	24	30	alunos /comunidade	EAFRV
16- Cultivo de hortaliças	24	30	alunos /comunidade	EAFRV
17- Produção de plantas ornamentais	24	30	alunos /comunidade	EAFRV

Tabela 23 (continuação)

18- Cultura do milho	24	30	aluno/comunidade	EAFRV
19- cultura da soja	24	30	aluno/comunidade	EAFRV
20- Regulagem de pulverizadores, distribuidor de calcário e plantadeira	20	30	alunos /comunidade	EAFRV
21- Matemática financeira	20	80	Alunos	EAFRV
22- Introdução ao desenho arquitetônico	24	30	alunos /comunidade	EAFRV
23- Produção de defumados	24	20	alunos /comunidade	EAFRV
24- Proc/ de vegetais	24	30	aluno/comunidade	EAFRV
25- Panificação	12	30	aluno/comunidade	EAFRV
26- Introdução ao tratamento de efluentes e controle análico	16	30	Alunos	EAFRV
20- Regulagem de pulverizadores, distribuidor de calcário e plantadeira	20	30	Alunos /comunidade	EAFRV
21- Matemática financeira	20	80	Alunos	EAFRV
22- Introdução ao desenho arquitetônico	24	30	Alunos /comunidade	EAFRV
23- Produção de defumados	24	20	Alunos /comunidade	EAFRV
24- Proc/ de vegetais	24	30	Aluno/comunidade	EAFRV
25- Panificação	12	30	Aluno/comunidade	EAFRV
26- Introdução ao tratamento de efluentes e controle análico	16	30	Alunos	EAFRV

Tabela 24

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Renda familiar/alunos (1996)

ANO 1996	RENDA FAMILIAR (SALÁRIOS)						REDE DE ORIGEM DO ALUNO (%)	
	1-2	2-3	3-5	5-10	10-20	+ 20	PÚBLICA	PRIVADA
Habilitação								
Agropecuária	43,06	15,97	10,42	19,44	6,94	4,17	82,63	17,37

Dados coletados nos formulários preenchidos para o sistema de avaliação institucional.

Tabela 25

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Renda familiar/alunos (1997)

ANO 1997	RENDA FAMILIAR (SALÁRIOS)						REDE DE ORIGEM DO ALUNO (%)	
	1-2	2-3	3-5	5-10	10-20	+ 20	PÚBLICA	PRIVADA
Habilitação								
Agropecuária	25,64	21,79	25,00	12,82	10,26	4,49	77,56%	22,44%

Dados coletados nos formulários preenchidos para o sistema de avaliação institucional.

**Tabela 26**  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Renda familiar/alunos 1998

ANO 1998	RENDA FAMILIAR (SALÁRIOS)						REDE DE ORIGEM	
	Obs: faixa salarial em %.						Do aluno (%)	
Habilitação	1 - 2	2 - 3	3 - 5	5 - 10	10- 20	+ 20	PÚBLICA	PRIVADA
Agropecuária	61,22	20,46	18,37	-	-	-	100,00	-
Agroindústria Pós-Médio	71,87	28,13	-	-	-	-	100,00	-
Ensino Médio	50,00	24,00	16,87	6,00	3,33		86,67	13,33
Agroindústria concomitante	61,54	38,46	-	-	-	-	100,00	-
Zootecnia	60,00	40,00	-	-	-	-	100,00	-
Núcleo Comum	54,15	25,30	15,52	3,24	1,80		83,03	16,97

Dados coletados nos formulários preenchidos para o sistema de avaliação institucional.

**Tabela 27**  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Renda familiar/alunos (1999)

ANO DE 1999	RENDA FAMILIAR (SALÁRIOS)						REDE DE ORIGEM	
	Obs: faixa salarial em (%)						do Aluno (%)	
Habilitação	1-2	2-3	3-5	5-10	10-20	+ 20	PÚBLICA	PRIVADA
Agropecuária	53,40	25,24	15,33	4,86	0,97	-	89,33	10,67
Ensino Médio	60,97	28,05	10,98	-	-	-	78,05	21,95
Agroindústria concomitante	77,09	8,33	8,33	6,25	-	-	87,50	12,50
Zootecnia	62,50	37,50	-	-	-	-	100,00	-
Núcleo Comum	87,80	12,20	-	-	-	-	100,00	-

Dados coletados nos formulários preenchidos para o sistema de avaliação institucional.

**Tabela 28**  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Número e qualificação dos professores

Segundo grau	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
01	3	23	8	2

**Tabela 29**  
Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-Goiás - Número e qualificação dos funcionários

Qualificação	Número
Alfabetizados	06
Primeiro Grau Incompleto	26
Primeiro Grau completo	05
Segundo Grau incompleto	02
Segundo Grau completo	26
Graduação	19
Especialização	07

**Tabela 30**  
**Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – Grade do ensino médio curricular**

DISCIPLINAS	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Total Geral	
	C. horária semanal	C. horária Anual						
L. Portuguesa	03	120	03	120	03	120	09	360
L. Estrangeira	02	80	02	80	02	80	06	240
Informática	-	-	02	80	02	80	04	160
Educação Física	02	80	02	80	02	80	06	240
Matemática	03	120	03	120	03	120	09	360
Física	02	80	02	80	02	80	06	240
Química	02	80	02	80	02	80	06	240
Biologia	02	80	02	80	02	80	04	160
História	02	80	02	80	-	-	04	160
Geografia	-	-	02	80	02	80	01	40
Educação Artística	01	40	-	-	-	-	01	40
Ensino Religioso	01	40	-	-	-	-	01	40
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>22</b>	<b>880</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>62</b>	<b>2480</b>

**Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.**

Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

**DECRETA:**

Art. 1º A Educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art.5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo Único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art.6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

§1º Poderão ser implantados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art.7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo Único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art.9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo Único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art.10 Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11 Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997, 176º da Independência e 109º da República

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
*Paulo Renato Souza*

**PORTARIA Nº 646, DE 14 DE MAIO DE 1997**

Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e das outras providências.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e considerando o disposto nos Art. 39 a 42 e 88 da Lei nº 9394 de 24 de dezembro de 1996, bem como o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, resolve:

Art. 1º A implantação do disposto nos Art. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.

§ 1º As instituições federais de educação tecnológica - Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica - para dar cumprimento ao disposto do *caput* deste artigo, elaborarão um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos.

§ 2º Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais - CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais - CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais - CONDETUF e dos Centros de Educação Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional.

§ 3º O Grupo de Trabalho, baseado na avaliação do processo de implantação da reforma, indicará a necessidade de prorrogar o prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 01 (um) ano.

Art. 2º O Plano de Implantação deverá prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de:

I - cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;

II - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;

III - cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;

IV - cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

Art. 3º As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96.

Art. 4º O plano de implantação a que se refere o Art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos.

§ 1º O ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-á de acordo com disposto no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

§ 2º No cálculo do incremento das vagas previsto no *caput* deste artigo, considerar-se-á apenas a matrícula no ensino médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II deste artigo.

Art. 5º Fica assegurado aos alunos das instituições federais de educação tecnológica, que iniciaram seus cursos técnicos no regime da Lei nº 5.692/71 e dos Pareceres que a regulamentam, inclusive os que ingressaram no ano de 1997, o direito de os concluírem pelo regime vigente no seu ingresso ou de optarem pelo regime estabelecido pela Lei nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97.

Art. 6º As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender as peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino.

Art. 7º A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros.

Art. 8º As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

Art. 9º As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos.

II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

Parágrafo Único. Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

Art. 10 As instituições federais de educação tecnológica serão credenciadas, mediante propostas específicas, para certificarem competências na área da educação profissional.

Art. 11 As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional conforme previsto no Art. nº 44 da Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997.

Art. 12. São mantidos os dispositivos do Parecer nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, bem como os demais pareceres que, baseados em sua doutrina, criaram habilitações profissionais de nível técnico até a definição, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de novas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 13. São mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei nº 9394/96.

Art. 14. As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, ao disposto na lei nº 9.394/96, no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

Art. 15. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

PAULO RENATO SOUZA  
Ministro da Educação e do Desporto

**Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993**

**Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências.**

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

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

Lei:

**Art. 1º** As atuais Escolas Agrotécnicas Federais, mantidas pelo Ministério da Educação, passarão a se constituir em autarquias federais.

**Parágrafo único.** Além de autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar.

**Art. 2º** O patrimônio das escolas de que trata o artigo 1º Lei será formado, em cada uma:

- a) pelos bens, móveis e imóveis, que constituem suas terras, prédios e instalações, bem como outros direitos, ora pertencentes à União, que lhes serão transferidos;
- b) pelos bens e direitos por elas adquiridos com seus recursos;
- c) pelos legados e doações regularmente aceitos; e
- d) pelos saldos de renda própria, ou de recursos orçamentários, quando transferidos para sua conta patrimonial.

**Art. 3º** A aquisição de bens pelas Escolas Agrotécnicas Federais independente de aprovação ministerial.

**Parágrafo único.** A alienação de bens imóveis depende da autorização do Ministro de Estado da Educação, observada a legislação em vigor.

**Art. 4º** As Escolas Agrotécnicas Federais, como autarquias educacionais, terão orçamento e quadro de pessoal próprios.

**Parágrafo único.** O atual quadro de cargos e funções de cada escola passa a ser o seu Quadro de Pessoal Permanente.

**Art. 5º** A organização administrativa e as atividades das Escolas Agrotécnicas Federais, vinculadas ao seus fins legais, serão definidas em regimento interno, aprovado por decreto.

**Parágrafo único.** O Regimento também disporá sobre a forma de nomeação do Diretor das Escolas Agrotécnicas Federais.

**Art. 6º** O Ministério da Educação adotará as providências necessárias a execução desta Lei.

**Art. 7º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 8º** Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 16 de novembro de 1993, 172º da Independência e 105º da República.

Itamar Franco  
Murilo de Avellar Hingel

**Decreto nº 90.922, de 06 de fevereiro de 1985**

Regulamenta a Lei nº 5.524, de 05 de Novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau.

**O Presidente da República**, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição e tendo em vista o disposto no artigo 5º da Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968,

**DECRETA:**

Art. 1º Para efeito do disposto neste Decreto, entendem-se por técnico industrial e técnico agrícola de 2º grau ou, pela legislação anterior, de nível médio, os habilitados nos termos das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de outubro de 1982.

Art. 2º É assegurado o exercício da profissão de técnico de 2º grau de que trata o artigo anterior, a quem:

I – tenha concluído um dos cursos técnicos industriais e agrícolas de 2º grau, e tenha sido diplomado por escola autorizada ou reconhecida, regularmente constituída, nos termos das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de outubro de 1982;

II – seja portador de diploma de habilitação específica, expedido por instituição de ensino estrangeira, revalidado na forma da legislação pertinente em vigor;

III – sem habilitação específica, conte, na data da promulgação da Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, 5 (cinco) anos de atividade de técnico de 2º grau.

Parágrafo único. A prova da situação referida no inciso III será feita por qualquer meio em direito permitido, seja por alvará municipal, pagamento de impostos, anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social ou comprovante de recolhimento de contribuições previdenciárias.

Art. 3º Os técnicos industriais e técnicos agrícolas de 2º grau observado o disposto nos artigos 4º e 5º, poderão:

I – conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;

II – prestar assistência técnica no estado e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;

III – orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações

IV – dar assistência na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;

V – responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos compatíveis com a respectiva formação profissional.

Art. 4º As atribuições dos técnicos industriais de 2º grau, em suas diversas modalidades, para efeito do exercício profissional e de sua fiscalização, respeitados os limites de sua formação, consistem em:

I – executar e conduzir a execução técnica de trabalhos profissionais, bem como orientar e coordenar equipes de execução de instalações, montagens, operação, reparos ou manutenção;

II – prestar assistência técnica e assessoria no estudo de viabilidade e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas, ou nos trabalhos de vistoria, perícia avaliação, arbitramento e consultoria, exercendo, dentre outras, as seguintes atividades:

1. coleta de dados de natureza técnica;
2. desenho de detalhes e de representação gráfica de cálculos;
3. elaboração de orçamento de materiais e equipamentos, instalações e mão-de-obra;
4. detalhamento de programas de trabalho, observando normas e de segurança;
5. aplicação de normas técnicas concernentes ao respectivos processos de trabalho;
6. execução de ensaios de rotina, registrando observações relativas ao controle de qualidade dos materiais, peças e conjuntos;
7. regulagem de máquinas, aparelhos e instrumentos técnicos.

III – executar, fiscalizar, orientar e coordenar diretamente serviços de manutenção e reparos de equipamentos, instalações e arquivos técnicos específicos, bem como conduzir e treinar as respectivas equipes;

IV – dar assistência técnica na compra, venda e utilização de equipamentos e materiais especializados, assessorando, padronizando, mensurando e orçando;

V – responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos compatíveis com a respectiva formação profissional;

VI – ministrar disciplinas técnicas de sua especialidade, constantes dos currículos do ensino de 1º e 2º graus, desde que possua formação específica, incluída e pedagógica, para o exercício do magistério, nesses dois níveis de ensino.

§ 1º Os técnicos de 2º grau das de Arquitetura e de Engenharia Civil, na modalidade Edificações, poderão projetar e dirigir edificações de até 80 m<sup>2</sup> de área construída, que não constituam conjuntos residenciais, bem como realizar reformas, desde que não impliquem em estrutura de concreto armado ou metálica, e exercer a atividade de desenhista de sua especialidade.

§ 2º Os técnicos em Eletrônica poderão projetar e dirigir instalações elétricas com demanda de energia até 800 kva, bem como exercer a atividade de desenhista de sua especialidade.

§ 3º Os técnicos em Agrimensura terão as atribuições para a medição, demarcação e levantamentos topográficos, bem como projetar, conduzir e dirigir trabalhos topográficos, funcionar como peritos em vistorias e arbitramento relativos à agrimensura e exercer a atividade de desenhista de sua especialidade.

Art. 5º Além das atribuições mencionadas neste Decreto, fica assegurado aos técnicos industriais de 2º grau, o exercício de outras atribuições, desde que compatíveis com a sua formação curricular.

Art. 6º As atribuições dos técnicos agrícolas de 2º grau em suas diversas modalidades, para efeito do exercício profissional e da sua fiscalização, respeitados os limites de sua formação, consistem em:

I – desempenhar cargos, funções ou empregos em atividades estatais, paraestatais e privadas;

II – atuar em atividades de extensão, associativismo e em apoio à pesquisa, análise e experimentação, ensaio e divulgação técnica;

III – ministrar disciplinas técnicas de sua especialidade, constantes dos currículos do ensino de 1º e 2º graus, desde que possua formação específica, incluída a pedagógica, para o exercício do magistério, nesses dois níveis de ensino;

IV – responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos, compatíveis com a respectiva formação profissional;

V – elaborar orçamentos relativos às atividades de sua competência;

VI – prestar assistência técnica e assessoria no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas, ou nos trabalhos de vistoria, perícia, arbitramento e consultoria, exercendo, dentre outras, as seguintes tarefas:

1. coleta de dados de natureza técnica;
2. desenho de detalhes de construções rurais;
3. elaboração de orçamentos de materiais, insumos, equipamentos, instalações e mão-de-obra;
4. detalhamento de programas de trabalho, observando normas técnicas e de segurança no meio rural;
5. manejo e regulação de máquinas e implementos agrícolas;
6. assistência técnica na aplicação de produtos especializados;
7. execução e fiscalização dos procedimentos relativos ao preparo do solo até à colheita, armazenamento, comercialização e industrialização dos produtos agropecuários;
8. administração de propriedades rurais;
9. colaboração nos procedimentos de multiplicação de sementes e mudas, comuns e melhoradas, bem como em serviços de drenagem e irrigação.

VII – conduzir, executar e fiscalizar obra e serviço técnico, compatíveis com a respectiva formação profissional;

VIII – elaborar relatórios e pareceres técnicos, circunscritos ao âmbito de sua habilitação;

IX – executar trabalhos de mensuração e controle de qualidade;

X – dar assistência técnica na compra, venda e utilização de equipamentos de materiais especializados, assessorando, padronizando, mensurando e orçando;

XI – emitir laudos e documentos de classificação e exercer a fiscalização de produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial;

XII – prestar assistência técnica na comercialização e armazenamento de produtos agropecuários;

XIII – administrar propriedades rurais em nível gerencial;

XIV – prestar assistência técnica na multiplicação de sementes e mudas, comuns e melhoradas;

XV – conduzir equipes de instalação, montagem e operação, reparo ou manutenção;

XVI – treinar e conduzir equipes de execução de serviços e obras de sua modalidades;

XVII – desempenhar outras atividades compatíveis com a sua formação profissional.

§ 1º Os técnicos em Agropecuária poderão, para efeito de financiamento e de investimento e custeio pelo sistema de crédito rural ou industrial e no âmbito restrito de suas respectivas habilitações, elaborar projetos de valor não superior a 1.500 mvr.

§ 2º Os técnicos Agrícolas do setor agroindustrial poderão responsabilizar-se pela elaboração de projetos de detalhes e pela condução de equipes na execução direta de projetos agroindustrial.

Art 7º Além das atribuições mencionadas neste Decreto, fica assegurado aos técnicos agrícolas de 2º grau o exercício de outras atribuições desde que compatíveis com a sua formação curricular.

Art 8º Às denominações de técnico industrial e de técnico agrícola de 2º grau ou, pela legislação anterior, de nível médio, são reservados aos profissionais legalmente habilitados e registrados na forma deste Decreto.

Art 9º O disposto neste Decreto aplica-se a todas as habilitações profissionais de técnico de 2º grau dos setores primários e secundários, aprovadas pelo Conselho Federal de Educação.

Art 10 Nenhum profissional poderá desempenhar atividades além daquelas que lhe competem pelas características de seu currículo escolar, considerados, em cada caso, os conteúdos das disciplinas que contribuem para a sua formação profissional.

Art 11 As qualificações de técnico industrial ou agrícola de 2º grau só poderão ser acrescidas à denominação de pessoa jurídica composta exclusivamente de profissionais possuidores de tais títulos.

Art. 12 Nos trabalhos executados pelos técnicos de 2º grau de que trata este Decreto, é obrigatória, além da assinatura, a menção explícita do título profissional e do número da carteira referida no art. 15 e do Conselho Regional que a expediu.

Parágrafo único. Em se tratando de obras, é obrigatória a manutenção de placa visível ao público, escrita em letras de forma, com nomes, títulos, números das carteiras e do CREA que a expediu, dos autores e co-autores responsáveis pelo projeto e pela execução.

Art. 13 A fiscalização do exercício das profissões de técnico industrial e de técnico agrícola de 2º grau será exercida pelos respectivos conselhos profissionais.

Art. 14 Os profissionais de que trata este Decreto só poderão exercer a profissão após o registro nos respectivos conselhos profissionais da jurisdição de exercício da sua atividade.

Art. 15 Ao profissional registrado em Conselho de Fiscalização do Exercício Profissional será expedida Carteira Profissional de Técnico conforme modelo aprovado pelo respectivo Órgão, a qual substituirá o diploma, valendo como documento de identidade e terá fé pública.

Parágrafo único. A Carteira Profissional de Técnico conterá, obrigatoriamente, o número do registro e a habilitação profissional de seu portador.

Art. 16 Os técnicos de 2º grau cujos diplomas estejam em fase de registro poderão exercer as respectivas profissões mediante registro provisório no

Conselho Profissional, por um ano, prorrogável por mais um ano, a critério do mesmo Conselho.

Art. 17 O profissional, firma ou organização registrados em qualquer Conselho Profissional, quando exercerem atividades em outra região diferente daquela em que se encontra registrados, obrigam-se ao visto do registro na nova região.

Parágrafo único. No caso em que a atividade exceda a 180 (cento e oitenta) dias, fica a pessoa jurídica, sua agência, filial, sucursal ou escritório de obras e serviços, obrigada a proceder ao seu registro na nova região.

Art. 18 O exercício da profissão de técnico industrial e de técnico agrícola de 2º grau é regulada pela Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, e, no que couber, pelas disposições das Leis nºs 5.194, de 24 de dezembro de 1966 e 6.994, de 26 de maio de 1982.

Art. 19 O Conselho Federal respectivo baixará as Resoluções que se fizerem necessárias à perfeita execução deste Decreto.

Art. 20 Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 06 de fevereiro de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOÃO FIQUEIREDO  
Murillo Macedo

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCARINI, José Honório. *Economia rural e desenvolvimento: reflexões sobre o caso brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ANDRÉ, Marli Elisa. *Etnografia da Prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Parecer sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação.
- BERNARDES, Carmo. *Jurubatuba*. Goiânia: Rio Bonito, 1972.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI). *Diretrizes de Funcionamento de Uma Escola Agrotécnica*, 1985.
- BRASIL, *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS). Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI). *Educação Agrícola: 2º Grau - Linhas Norteadoras*, 1984
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS). Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI). *Retrospectiva histórica do ensino agrícola de 2º grau: papel da COAGRI*. Brasília, março de 1984.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI). *Decreto nº 90.922, de fevereiro de 1985*. Regulamenta a Lei nº 5.524, de 5 de novembro 1968, que dispõe sobre o exercício de profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou 2º grau. Brasília, 1985.
- BRASIL, *Lei nº 8.731, de 16 de março de 1993*. Dispõe sobre a autarquia das Escolas Agrotécnicas Federais.
- BRASIL. Presidência da República. Ministério da Administração Federal Reforma Do Estado. Câmara de Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Brasília, 1995.

BRASIL, *II Plano Nacional de Desenvolvimento*. In: LISA – biblioteca moderna de economia, administração de empresas e ciências contábeis. V. 5, p. 1105-1234.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Avaliação de Sugestões de estratégias para atendimento das necessidades prementes de (re) qualificação profissional*. Relatório aprovado 08/10/96.

BRASIL, *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, *Portaria nº 981, de 1 de setembro de 1998*. Publicado na seção 1, páginas 21 a 24, do Diário Oficial da União do dia 4 de setembro de 1998. Aprova o regulamento interno da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO.

BRASIL, *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, *Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). *Manual de planejamento estratégico escolar*. construindo a nova educação profissional. Brasília: DF, setembro de 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional*. Relatório aprovado, 03/12/1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO. Proposta para Implantação da Expansão da Educação Profissional de Acordo com as Diretrizes do MEC/SEMTEC e do PROEP. Rio Verde, maio de 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Plano nacional de educação*, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Relatório aprovado, 1 de junho de 1998.

- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional*, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 16/99 sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Aprovado em outubro de 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 4 sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*, dezembro de 1999.
- BUENO, Maria Sylvia Simões. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- CALAZANS, Maria Julieta C.. *Questões e contradições da educação rural no Brasil*. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz (Org.). *Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas*. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CÂNDIDO, Antônio. *Análise da mudança*. In: *Os parceiros do rio bonito*. 5ª edição. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- CASTRO, Cláudio M.; CARNOY, Martins (Org.). *Como anda a reforma da educação na América Latina?*. Tradução de Luiz Alberto Monjardim e Maria Lucia Leão Velloso de Magalhães. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Ensaio: avaliação e políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. v..6, n. 20, jul/set, p. 303-364, 1998.
- CHAUL, Nasr Nagib Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?*. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, SP: PUC, Cortez Editora, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves: 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio C. R. . *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. 2ª edição . Rio de Janeiro: Editora Eldorado, 1977.

- DELORS, Jacques; MUFTI, In'am Al; AMAGI, Isao *et al.* *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão. *Preparação para o trabalho*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus, 1984.
- EZPELETA, J.; Rockwel, E. . *Pesquisa participante*. Tradução por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- FERNANDES, Florestan. *Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil*. In: SZMRECSÁNYI, Tomás e QUEDA, Oriowaldo (Org.). *Vida rural e mudança social*. 2ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- FLORES, Murilo Xavier; SILVA, José de Souza. *O futuro sem fome*. Brasília: EMBRAPA-SPI, 1994.
- FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *Extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o campo*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- FONSECA, Marília. *O financiamento da Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: TOMMASI, Lívia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio *et al.* *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, SP: PUC, Cortez Editora, 1996.
- FRANCO, Luis Antônio Carvalho. *Escola, trabalho, mercado de trabalho*. São Paulo: CENAFOR, 1985.
- FRANCO, Maria Laura P. B.. *Avaliação e redefinição da política do ensino de 2º grau*. Cadernos de Pesquisa, n° 53, maio, 1985, p. 3-7.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª edição. São Paulo : Cortez, 1996.
- *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- *A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural*. Texto apresentado na 21ª reunião anual da ANPED, GT 09: trabalho e educação. Caxambu-MG, 1998.

- GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1993.
- GENTILI, Pablo. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise no trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: vozes, 1998<sub>a</sub>.
- . *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998<sub>b</sub>.
- GOIÁS. Assembléia Legislativa. *Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998*, Estabelece as Diretrizes e bases do sistema educativo do Estado de Goiás.
- GOIÁS. Secretaria de Educação e Cultura. Superintendência de Ensino Fundamental e Médio. *Plano Estadual de Reforma e Expansão da Educação Profissional do Estado de Goiás*. Goiânia, 1998.
- GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Tradução por Luiz Mário Gazzaneo. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira S.A, 1991
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 9ª edição. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1995.
- GUIMARÃES, Gilda. *O projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil*. Dissertação de mestrado do MEEB/FE/UFG, 1995.
- HOBSBAWM, Eric J. . *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução por Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução por Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- HORTA, José Silvério Bahia. *Plano Nacional de Educação: da tecnologia à participação democrática*. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- IANNI, O. . *A idéia de Brasil moderno*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- . *A era do globalismo*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1997.

- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1997<sub>a</sub>.
- *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997<sub>b</sub>.
- *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências*. Ensaio: avaliação e políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio v.6, n. 20, p. 363-383, 1998.
- KURZ, Robert. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Tradução por Karen Alsabe Barbosa. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LEAL, Maria Cristina. *Educação brasileira nos anos 90: a busca de adequação à ordem social globalizada*. Ensaio: avaliação e políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.6, n. 20, p. 385-404, 1998.
- LOPES, Mauro de Rezende. *Agricultura política: história dos grupos de interesse na agricultura*. Brasília: EMBRAPA-SPI, 1996.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Tradução por William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MARTINS, Luciano. *Reforma da Administração Federal e cultura política no Brasil: uma visão geral*. caderno nº 8, ENAP, 1995.
- MENDRAS, Henri. *Sociedades camponesas*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- MOREIRA, Roberto José. *Terra e natureza: um olhar sobre a apropriação privada da biodiversidade*. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luiz Flávio de Carvalho et al. *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- NASSAR, Raduan. *Lavoura arcaica*. 3ª edição. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão Pedagógica; 1930 - 1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Relações de poder no Brasil dos anos 90 e dois planos nacionais de educação*. Texto apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 1998.

- OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. *Colégio agrícola: múltiplos interesses: estudos do processo de constituição social de um colégio agrícola*. Dissertação de Mestrado - UFF, 1991.
- OLIVEIRA, Renato José. *Ciências Humanas e Educação: Impasses para superação de paradigmas positivistas e relativista* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 185, p. 220-238, jan/abr, 1997.
- PESSOA, Jadir de Moraes. *A revanche camponesa*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.
- PARO, Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho !!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica*. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVERA, Maria Rita N. Silva. *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta da Sociedade Brasileira. Consolidado na plenária de encerramento do II CONED*. Belo Horizonte-MG, 09/11/1997.
- QUEIROZ, Carlos César de; ALVES, Luzia; NUNES, Vanda Corrêa. *Juventude Rural: o elo esquecido*. Goiânia: EMATER-GO, 1997.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Do rural e do urbano no Brasil*. In: SZMRECSÁNYI, Tomás; QUEDA, Oriowaldo (Org.). *Vida rural e mudança social*. 2ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- RAMOS, Hugo de Carvalho. *Tropas e boiadas*. 8ª edição. Goiânia: Ed. UFG: Fundação Cultural Pedro Ludovico Teixeira, 1997.
- RICUPERO, Rubens. *Os cafezais de Hamburgo*. In. *A lavoura*, Rio de Janeiro, ano 102, n. 631, p. 30, dez, 1999.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 20ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SELLTIZ, Wrightsman e Cook. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução por Maria Martha Hubner d'Oliveira e Miriam Marinotti del Rey. 2ª edição brasileira por coordenação de José Roberto Malufe e Bernardete A. Gatti. volume 1. São Paulo: EPU, 1987.
- SIQUEIRA, Angela Carvalho de. *Propostas conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico: que interesses articulam e reforçam?*. Dissertação de Mestrado - UFF - FA . Niterói - RJ, 1987.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio *et al.* *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, SP: PUC, Cortez Editora, 1996.

STAVENHAGEM, Rodolfo. *A comunidade rural nos países subdesenvolvidos*. In: SZMRECSÁNYI, Tomás; QUEDA, Oriowaldo (Org.). *Vida rural e mudança social*. 2ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

VEJA. *1968-1978, entrevistas*. São Paulo, editora Abril, edição especial 30 anos, ano 31, n. 42, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.