

ALUÍSIO JOSÉ ALVES

MON
373.68
A4742
TESI/MEM

**ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS NO TRIÂNGULO MINEIRO:
O DOGMATISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO VERSUS A
FORMAÇÃO HUMANA E TÉCNICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

UBERLÂNDIA – 2000

Aluísio José Alves

SISBI/UFU



1000193695

**Escolas Agrotécnicas Federais no Triângulo Mineiro:
O dogmatismo político-pedagógico versus a formação Humana e Técnica**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, sob a orientação do Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

Uberlândia – 2000

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – Nº06/2000

Nome do(a) Aluno(a)

Aluísio José Alves

(5981502-4)

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil, realizou-se na Sala 01G 02 do Bloco “G”, do Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a sessão pública de defesa de dissertação **“ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS NO TRIÂNGULO MINEIRO: O DOGMATISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO VERSUS A FORMAÇÃO HUMANA E TÉCNICA ”**, apresentada pelo(a) mestrando(a) graduado(a) em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte que concluiu os créditos exigidos para obtenção do grau de “Mestre em Educação”, segundo Regulamento do Programa de Mestrado em Educação, Coordenado pela Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini desta Universidade, segundo os registros constantes no Setor de Pós-Graduação.

Os trabalhos foram instalados às 14:00 horas pelo(a) Prof(a) Dr(a) Wenceslau Gonçalves Neto presidente da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes professores:

Prof(a) Dr(a) Barsanufu Gomides Borges

Inst: UFG

Prof(a) Dr(a) José Carlos Souza Araújo

Inst: UFU

Prof(a) Dr(a) Wenceslau Gonçalves Neto

Inst: UFU, sendo o(a)

orientador(a) da dissertação do(a) mestrando(a). A Banca Examinadora, tendo decidido aceitar a dissertação, passou à arguição pública do(a) mestrando(a). Encerrados os trabalhos de arguição às 16:00 horas, os examinadores deram o parecer final sobre a dissertação, tendo sido atribuídas ao(à) mestrando(a) as seguintes menções: **(Aprovado(a), Aprovado(a) com Reformulações ou Reprovado(a))**.

Prof(a) Dr(a) Barsanufu Gomides Borges

Menção: *Aprovado*

Prof(a) Dr(a) José Carlos Souza Araújo

Menção: *Aprovado*

Prof(a) Dr(a) Wenceslau Gonçalves Neto

Menção: *Aprovado*

Menção final: *Aprovado*

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo principal o estudo da gênese do ensino agrotécnico no Brasil e a discussão dos motivos históricos e políticos que levaram à criação das Escolas Agrotécnicas Federais no Triângulo Mineiro.

Para isso será necessário recuperar a história do ensino agrícola brasileiro buscando perceber o seu desenvolvimento na região e examinar os registros dos procedimentos político-pedagógicos de uma instituição em Uberlândia, considerando, ainda, o seu movimento nos dias atuais.

A análise será feita por meio de cinco categorias: a **contradição**, entendida como motor interno do desenvolvimento e responsável pela dinamicidade dos fenômenos; a **totalidade**, que torna possível interrelacionar um movimento com outros ampliando, assim, as possibilidades explicativas; a **mediação**, um movimento perceptivo que aborda os fenômenos relacionados dialeticamente entre si; a **reprodução**, vista como uma predisposição das instituições que compõem uma sociedade em reproduzir internamente as mesmas condições que legitimam as relações de poder: a **hegemonia**, definida como um recurso utilizado pela classe dominante com a finalidade de manter as relações de poder e produção por meio do conformismo da aceitação da ordem pré-estabelecida como natural e universal.

Um dos questionamentos centrais diz respeito ao provável fechamento das Escolas Agrotécnicas Federais em dogmatismos político-pedagógicos, o que significaria desconsiderar, assim, as grandes questões contemporâneas da juventude e das relações de poder que acontecem no mercado de trabalho e no interior do universo agrário brasileiro.

A dissertação transita pelo caminho aberto pela pesquisa documental e de campo desenvolvida entre março de 1998 a novembro de 1999.

ABSTRACT

This dissertation has for main objective the study of the genesis of the agricultural teaching in Brazil and the discussion of the historical and political reasons that took to the creation of the Agricultural Federal Schools in the Triângulo Mineiro.

For that it will be necessary to recover the history of the Brazilian agricultural teaching looking for to notice its development in the area and to examine the registrations of the political-pedagogic procedures of an institution in Uberlândia, considering, still, its movement in the current days.

The analysis will be made by means of five categories: the contradiction, understood as internal motor of the development and responsible for the dynamics of the phenomenons; the totality, that turns possible to relate a movement with other enlarging, like this, the explanatory possibilities; the mediation, a perceptive movement that approaches the phenomenons in dialectic relation; the reproduction, view as a predisposition of the institutions that compose a society in reproducing internally the same conditions that legitimate the relationships of power; the hegemony, defined as a resource used by the dominant class with the purpose of maintaining the relationships of power and production by means of the conformism of the acceptance of the order advance established as natural and universal.

One of the central questions says respect to the probable closing of the Agricultural Federal Schools in political-pedagogic dogmatisms, what would mean to disrespect, like this, the great contemporary subjects of the youth and of the relationships of power that happen in the labor market and inside the Brazilian agrarian universe.

The dissertation pass for the road opened by the documental research and of field developed among March of 1998 to November of 1999.

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que colaboraram:

Professor Flávio de Jesus, inquieto companheiro nas angústias profissionais, pelo incentivo dedicado desde que conheceu as primeiras linhas do que veio a ser o projeto desta pesquisa;

Raquel Alves dos Santos, participante entusiasta da "maratona" iniciada com a seleção para o Programa de Mestrado e temporariamente encerrada com a defesa desta dissertação.

Professores do Programa de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Uberlândia, cujas aulas se transformaram em momentos de crescimento na desafiadora disciplina da reflexão;

Professores e estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, pelo acolhimento e solicitude em expressar suas vozes por meio das respostas aos extensos questionários;

Prof. Doutor José Carlos S. Araújo, colaborador presente sobretudo na indicação e disponibilização de obras para consultas, o que demonstrou o seu espírito de desprendimento e de construtivo interesse pela qualidade deste trabalho;

Prof. Doutor Geraldo Inácio Filho, profundo conhecedor e zeloso guardião das normas e convenções que regem a elaboração e a apresentação de trabalhos acadêmicos, que não se limitou a fornecer orientações, mas, com "a mão na massa", caminhou comigo os primeiros passos da formatação final desta dissertação;

Prof. Doutor Wenceslau Gonçalves Neto, orientador de arguta visão que soube harmonizar a objetividade de suas análises e discussões com uma positiva postura de incentivo e, que, em muito impulsionou a concretização deste trabalho.

SUMÁRIO

Introdução	10
1 – Origem do problema	10
2 – Enunciado do problema	10
3 – Delimitação do problema	11
4 – Pressupostos	11
5 – Resultados esperados	11
6 – Fundamentação teórica	12
6.1 – Conceitos	12
6.2 – Categorias	12
7 – Metodologia	13
7.1 – Universo	13
7.2 – Amostra	13
7.2.1 – Técnicas de coleta de Dados	13
7.3 – Levantamento da Bibliografia	14
7.4 – Tratamento da Bibliografia	14
7.5 – Pesquisa Documental	14
7.6 – Pesquisa de Campo	14
8 – Conteúdo	14
1 A globalização da economia e suas conexões com o ensino profissionalizante brasileiro	16
1.1 Novo Mundo ou Nova Ordem?	16
1.2 A educação e o trabalho: conflitos e exclusões	30
2 As escolas agrotécnicas federais e os desafios de um mundo globalizado	34
2.1 Currículo e concepções	35
2.2 Lei e regulamentações	37
2.3 Globalização econômica e adequações	38
3 Breve abordagem histórica do ensino agrotécnico no Brasil e no Triângulo Mineiro, atualidades e perspectivas	44
3.1 O ensino agrotécnico no Brasil	44
3.2 Ideologia liberal e pensamento educacional brasileiro: amalgamento e subordinação	47
3.3 A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia: características físicas atuais e organização pedagógica e administrativa	58
3.3.1 – Características físicas	58
3.3.2 – Organização pedagógica	60
3.3.3 – Organização administrativa	60
4 A organização do ensino técnico, o mercado de trabalho e o futuro sob a ótica dos estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	63
4.1 Quem são	63
4.2 A origem	64

4.3	Atividades profissionais dos pais	64
4.4	Motivos para a escolha do curso	65
4.5	Continuidade e terminalidade	66
4.6	Conhecimento dos objetivos do curso	66
4.7	Análise das atividades escolares	67
4.8	Efetividade das atividades	68
4.9	Procedimentos e recursos didáticos	70
4.10	Os significados do trabalho	71
4.11	Convergências	73
4.12	Divergências	82
4.13	Os destaques	85
4.14	Ensino x Produção	87
4.15	As disciplinas: preferências e rejeições	88
4.16	O que as atividades promovem	89
4.17	As práticas orientadas e os estágios	89
4.18	A Instituição e o mercado de trabalho	90
4.19	A transmissão do conhecimento	90
4.20	"Morando na filosofia"	91
4.21	Quem determina	100
4.22	A valorização das experiências	100
4.23	Questionando	101
5	Posicionamentos e concepções do corpo docente da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia acerca da Instituição e da sua relação com o mercado de trabalho	106
5.1	Os prováveis motivos que levaram os jovens a se matricularem naquela instituição	107
5.2	Os conceitos de trabalho transmitidos aos estudantes	108
5.3	O posicionamento político e pedagógico da Escola em relação às exigências do mercado de trabalho	109
5.4	As perspectivas do mercado de trabalho para os Técnicos em Agropecuária no Triângulo Mineiro	111
	Considerações Finais	113
	Bibliografia	117
	Anexos	120
	Anexo 01 – Datas do início e funcionamento das Escolas Agrotécnicas	121
	Anexo 02 – Decreto Lei 83.935	123
	Anexo 03 – Portaria 267/98 e Organograma	125
	Anexo 04 – Grade curricular I	127
	Anexo 05 – Grade curricular II	128
	Anexo 06 – Grade curricular III	129
	Anexo 07 – Carta aos estudantes	130
	Anexo 08 – Questionário dos estudantes	131
	Anexo 09 – Carta aos professores	137
	Anexo 10 – Questionário dos professores	138

ÍNDICE DOS QUADROS E GRÁFICOS

Gráfico: percentual das preferências dos cursos superiores	66
Quadro: análise das atividades escolares	67
Quadro: contribuição das atividades escolares	68
Gráfico: transmissão do conhecimento, preparação para o trabalho e participação social	69
Quadro: significados do trabalho	71
Quadro: análise dos objetivos das atividades	89
Quadro: práticas orientadas e estágios	89
Quadro: formas de divulgação do conhecimento	90
Gráfico: quem determina os rumos da escola	100
Quadro: valorização das experiências dos estudantes	100

INTRODUÇÃO

O Problema

1 - Origem do Problema

O tema emerge de algumas observações deste pesquisador quando atuava em uma Instituição Federal de Ensino Agrotécnico desempenhando as funções de Coordenador da Orientação Educacional e de Diretor-substituto do Departamento Pedagógico e de Apoio Didático.

Além disso, a busca de uma bibliografia específica revela que há pouca pesquisa pedagógica no âmbito do ensino agrotécnico brasileiro, o que pode representar um empecilho para os gestores e demais agentes de Escolas Agrotécnicas analisarem as suas práticas e procedimentos.

2 - Enunciado do Problema

Diretamente vinculadas à tarefa de formação de recursos humanos (Técnico em Agropecuária) e alardeando um compromisso de estender ao campo as melhorias advindas do conhecimento técnico-científico, as Escolas Agrotécnicas Federais parecem não adotar um posicionamento crítico em relação às concepções de trabalho, sendo este o ponto-chave para se compreender a desigualdade entre os que concentram poderes e aqueles que acumulam empobrecimento e analfabetismo sócio-político.

Dizendo-se preocupadas em educar somente para o trabalho, as Escolas Agrotécnicas Federais correm o risco de não trabalharem para a educação integral do profissional que buscam formar e oferecer ao mercado.

Paralelamente à profissionalização, não seria significativo, fornecer subsídios para que os jovens se descubram enquanto pessoas? Para que se percebam no contexto sócio-histórico como cidadãos portadores de uma latente capacidade de atuação libertadora e formadora de opinião?

3 - Delimitação do Problema

Diante de tudo isso, resta propor empreender uma pesquisa que identifique os motivos históricos e políticos que levaram à criação das Escolas Agrotécnicas Federais no Triângulo Mineiro e o seu provável fechamento em dogmatismos pedagógicos, o que significaria desconsiderar, assim, as grandes questões contemporâneas da juventude e das relações de poder que acontecem no interior do universo agrário brasileiro.

Para conhecer a gênese das Escolas Agrotécnicas Federais no Triângulo Mineiro e tentar compreender a sua atuação, será necessário recuperar a história do ensino agrícola brasileiro buscando perceber o seu desenvolvimento na região e examinar os registros dos procedimentos político-pedagógicos de uma instituição em Uberlândia, considerando, ainda, o seu movimento nos dias atuais.

4 - Pressupostos

Longe de promover uma educação “existenciadora”, que lance luz sobre os aspectos de cidadania, democratização, modernidade e a complexa realidade agrária do país, as Escolas Agrotécnicas Federais estão alicerçadas em um “sloguismo” o que, por si próprio, constitui um sinal de ausência de intenção de desencadear o repensar contínuo do seu papel social (“aprender a fazer e fazer para aprender”).

5 - Resultados Esperados

Esta proposta visa a construção de subsídio para os profissionais que atuam nesse segmento educacional e servir de referência para outros pesquisadores.

Pretende, ainda, contribuir para a formação de uma historiografia crítica que identifique qual tem sido a filosofia condutora do sistema das Escolas Agrotécnicas Federais no Brasil, provocando reflexões para o seu aperfeiçoamento.

O debruçar sobre questões dessa natureza poderá ser um movimento facilitador do trabalho das Escolas Agrotécnicas Federais pela educação. Esta, entendida como “fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais” (Gadotti, 1986, p.57).

6 - Fundamentação Teórica

6.1 - Conceitos

Trabalhar para a educação das novas gerações, isso entendido como “um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida” (Gadotti, 1986, p.12) parece ser um desafio tão complexo quanto o de educar para o trabalho, tendo em vista que “a integração entre o ensino e o trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade, conforme sintetiza Moacir Gadotti” (1986, p.54).

Para que tipo de trabalho as Escolas Agrotécnicas Federais pretendem educar? Para o trabalho entendido como atividade coletiva, universal e transformadora do espírito humano?

O trabalho é uma das formas de transcender as limitações existentes no mundo e no próprio homem, sendo, portanto, uma mediação que merece a mais preciosa atenção das instituições que afirmam ter como missão a formação profissional.

6.2 Categorias

De acordo com Marx, “a realidade é síntese de múltiplas determinações” (1977, p.218), portanto, para abordar o contexto e a natureza das Escolas Agrotécnicas Federais, utilizaremos, basicamente, as seguintes categorias:

a **contradição**, entendida como motor interno do desenvolvimento, que confere caráter histórico aos fenômenos permitindo perceber suas diferenças e sua dinamicidade (CURY, 1992, p.30);

a **totalidade**, vista enquanto possibilidade de conectar dialeticamente um movimento particular com outros, numa síntese explicativa crescente (CURY, 1992, p.27);

a **mediação**, compreendida como percepção dos processos de modo não fragmentado, mas em reciprocidade, com os seus contrários se relacionando dialeticamente (CURY,1992, p.27);

a **reprodução**, enfocada como justificativa que toda sociedade tem como tendência, nas suas instituições, em reproduzir as condições que garantem a conservação de suas relações fundamentais (CURY,1992, p.28);

a **hegemonia**, interpretada como uma estratégia política para se obter das classes dominadas um consenso que mantenha as relações de produção, ou seja, uma espécie de conformismo (CURY,1992, p.28-29).

7 – Metodologia

7.1 - Universo

Os sujeitos desta pesquisa serão os professores e estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

Serão realizadas pesquisas documental e de campo para a identificação do cenário em que está inserida a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia no Triângulo Mineiro, abrangendo os aspectos legais, históricos, políticos e pedagógicos.

7.2 - Amostra

Vinte professores, o que corresponde a 50% do total de docentes e oitenta estudantes, 20% dos matriculados na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, atuantes no ano de 1999.

Levantamento de informações na instituição acerca dos procedimentos organizacionais e pedagógicos, buscando perceber os seus efeitos nos professores e estudantes.

7.2.1 - Técnicas de Coleta de Dados

Por meio das técnicas de observação direta e da aplicação de questionários.

7.3 - Levantamento da Bibliografia

É esperado identificar algumas referências em dissertações e teses, frutos de pesquisas acerca do ensino agrotécnico. Esses materiais poderão ser encontrados em bibliotecas de universidades públicas dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

7.4 - Tratamento da Bibliografia

Identificadas e consultadas as fontes, feita a transcrição dos dados selecionados para fichas, posteriormente, será desenvolvida a análise do material coletado.

7.5 - Pesquisa Documental

Consultas a publicações do Ministério da Educação, Grades Curriculares, Atas de Reuniões pedagógicas, Históricos Escolares, Livros de Ocorrências Disciplinares, Ordens de Serviço e outros documentos disponíveis nos arquivos da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

7.6 - Pesquisa de Campo

Visitas à Instituição para possibilitar diálogos com professores e estudantes, observação direta e aplicação de questionários.

8 - Conteúdo

O capítulo 1 será reservado à abordagem do fenômeno da globalização da economia e às considerações de alguns dos seus possíveis impactos no processo de formação dos recursos humanos de nível médio para a agropecuária brasileira.

Será dedicado, ainda, à busca de representação macroperspectiva dos conceitos de educação, trabalho e gerenciamento presentes no interior do desenvolvimento do modo de produção capitalista e a sua relação com o ensino agrotécnico.

O capítulo 2 se prestará à discussão da evolução das concepções e organizações curriculares das Escolas Agrotécnicas Federais. Abordará, ainda, sua fundamentação legal sintetizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de janeiro de 1996 e em fase de implementação em 1999 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

O capítulo 3 será o espaço para uma breve descrição da história do ensino agrotécnico no Brasil e da sua instalação na região do Triângulo Mineiro. Buscará, ainda, perceber algumas determinações liberais na educação brasileira assim como a caracterização atual da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

O capítulo 4 será dedicado à caracterização dos estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia no ano de 1999, à transcrição de suas vozes se manifestando a respeito dos motivos para a escolha do curso, das esperanças e inquietações frente ao mercado de trabalho e dos seus sentimentos em relação à própria instituição, assim como das suas sugestões e aspirações para o aperfeiçoamento do ensino agrotécnico.

O capítulo 5 buscará conhecer o perfil dos professores da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e os posicionamentos e as concepções desses profissionais acerca dos motivos que levaram o jovem a procurar a Instituição, e, ainda, a relação da instituição com o mercado de trabalho.

1. A GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA E SUAS CONEXÕES COM O ENSINO PROFISSIONALIZANTE BRASILEIRO

Este capítulo pretende construir uma possibilidade de análise do fenômeno da globalização da economia, seus impactos na vida sócio-política do Brasil, sobretudo, da presença do neoliberalismo na definição dos rumos do país.

O presente estudo encontra-se estribado em algumas idéias do sociólogo Robert Kurz, do professor Roberto Amaral e em informações veiculadas pela imprensa nacional.

Certamente poderá ser mais frutífero o estudo do ensino agrotécnico brasileiro com uma abordagem do que está acontecendo no mundo neste final do século XX, de diversas mudanças, que podem ser agrupadas debaixo do toldo da chamada globalização.

Afinal, o que podem nos informar os analistas e estudiosos que têm se dedicado a compreender a nova configuração mundial instalada no mundo atual e cujos efeitos são, direta ou indiretamente, sentidos por toda parte?

1.1 - Novo Mundo ou Nova Ordem?

Ao fazer coro à pergunta do sociólogo alemão Robert Kurz (1999, p.9): “em que mundo vivemos?” colocada no artigo *À Espera dos Escravos Globais*, certamente a resposta virá também em unísono: “num mundo de economia de mercado e democracia”.

Outro autor, Roberto Amaral (1999, p.1), ao apresentar sua visão do que chama *A Nova Ordem Mundial*, enfatiza a decadência do Estado moderno:

O atormentado final de século consolida a crise do Estado moderno: de um lado, o Estado-nação ameaçado em sua soberania, de outro, o Estado-social esvaziado pelo neoliberalismo. Ambos sofrem, por igual, a crise política, com todos os seus desdobramentos possíveis, inclusive a supremacia da guerra sobre a détente e a negociação, o esvaziamento da ONU e a virtual falência do direito internacional, reduzidos a menos arcaísmos pela nova ordem mundial, presidida pelo regime da potência única.

Esta versão traz, dentre outras preocupações, a de ver implodida boa parte do conjunto dos princípios e regras de convivência internacional, o que, é claro, põe em situação de risco a soberania de cada nação e, conseqüentemente, o seu modelo particular de gestão social.

Isso facilita a compreensão de muitas das ações governamentais, sobretudo, daquelas que tocam à educação e à formação profissional dos recursos humanos, porque o que se torna preponderante não é a necessidade do país ou da região, e sim a ditadura da demanda do mercado mundial. Diante disso, ao lançar o olhar sobre o ensino agrotécnico, buscando compreender suas ramificações político-pedagógicas dentro da estrutura liberal brasileira, torna-se um imperativo ampliar o foco para perceber um cenário mais abrangente e, provavelmente, portador de mais respostas para as indagações emergentes deste estudo.

Não é difícil perceber que a globalização da economia é, sobretudo, um projeto político e que nesse fim de século já é possível perceber os contornos de uma nova ordem mundial cuja característica que mais chama a atenção é o monopólio da informação por parte dos países ricos.

Esse sobressalto que se alastra pelo mundo todo tem maior reverberação em países cujo atraso tecnológico e político é maior, o que os torna mais vulneráveis aos acenos sedutores que o capital estrangeiro exhibe, com a promessa de promover o desenvolvimento e a solução dos seus graves problemas sócio-econômicos.

No caso do Brasil, por exemplo, embora não tenha, até o presente, equacionado problemas básicos como o da reforma agrária, do controle ambiental, da formação técnica dos que trabalham na agricultura e na pecuária, já está

envolvido nas discussões – e essas discussões em si não devem ser consideradas inoportunas – a respeito do cultivo de vegetais transgênicos. Cabe perguntar acerca dos motivos. Uma das respostas, e, certamente, a mais plausível seja: o lucro que isso poderá gerar com as exportações.

É esse descompasso que coloca o ensino agrotécnico à margem de muitas iniciativas de investimento por parte do governo brasileiro, uma vez que não há soberania nacional, mas uma agência estatal a serviço do poder mundial, tão difícil de ser localizado enquanto sede, mas facilmente perceptível pela força de sua ação.

É da forma como aponta Roberto Amaral: “O Estado tradicional entra em decadência e a humanidade volta a conviver com protetorados de fato” (1999, p.2).

Obviamente, o mundo politicamente organizado não é o mesmo de 1989, cujo marco é a queda do muro de Berlim. É, sem dúvida, a passagem do “polipoder” para a “unipolaridade”, cuja marca é o poderio militar se sobrepondo à negociação diplomática, como fica evidenciado na autonomia da Organização do Tratado Atlântico Norte (OTAN), concretizando, dessa forma, o enfraquecimento da Organização das Nações Unidas (ONU) e a sua impotência para liderar a resolução dos problemas internacionais.

A economia de mercado e a democracia, ao que parece, não satisfazem plenamente à humanidade política e economicamente organizada, afinal,

Quanto mais as catástrofes se acumulam nessa ordem mundial...mais incisivos, a cada novo colapso, são os pedidos estereotipados feitos pela consciência oficial por mais economia de mercado e por mais democracia (KURZ, 1999, p. 9).

É estranha e contraditória essa possibilidade de que o Estado seja capaz de decidir sobre assuntos que interessam a toda a coletividade e, a um só tempo, ser regulado pelos interesses capitalistas que se concretizam na perversa e excludente economia de mercado.

Localmente, como se identificar com a corrupção, com a traição do interesse público, a privatização do público pelos interesses do capital?, as administrações controladas pelos interesses do empresariado, o tráfico de informações privilegiadas proporcionado

por funcionários públicos em funções estratégicas que transitam do serviço público para o empresariado privado e vice-versa? O desvio, para fins privados, dos bens, benefícios e serviços públicos?, o nepotismo, o favorecimento, o clientelismo e a desmoralização do interesse público e do interesse nacional anatematizados como arcaísmos? Com o fim das conquistas republicanas – o fim do serviço público, o fim da igualdade dos direitos, o fim do direito à educação, do direito à saúde, à cultura, à arte e, finalmente, o fim do direito ao trabalho – se instala na população a crise da desconfiança no Estado e na prioridade do bem público (Roberto Amaral, 1999, p.3).

No entendimento de Robert Kurz (1999, p.9)

a vida social não é norteada pela discussão e pela consciente decisão comum dos membros da sociedade...Todas as decisões de instituições democráticas são plasmadas de antemão pelo automatismo do sistema econômico, que, como tal, não se presta a debates.

Isso é materializado no enfraquecimento das políticas regionais, na pseudodemocracia, na liberdade de pensamento e de imprensa, o que não redonda no debate social, não expõe as contradições das idéias e o confronto dos interesses.

Afirmações dessa natureza poderão ser verificadas no estudo dos procedimentos adotados pelo ensino agrotécnico brasileiro, contextualizando suas posturas e práticas na profissionalização dos jovens nas exigências da economia de mercado, cabe perguntar: a que ou a quem será útil a qualificação da mão-de-obra em dado momento histórico?

O “bem comum”, tratamento dado ao mercado econômico tem demonstrado ser, ao longo da história capitalista, um conjunto de “alternativas predeterminadas”, um malabarismo permeado de convincentes argumentos que faz a maioria dos membros da sociedade crer que faz escolhas livres.

De acordo com o texto *À Espera dos Escravos Globais*, que contribui com esta discussão,

a construção social da democracia de mercado ou do mercado democrático, contém, assim, um inconfessado aspecto ditatorial e totalitário, que se exprime no conceito de soberania estatal (KURZ, 1999, p.9).

E essa característica unilateral tem sido, por graça e obra da ideologia liberal, travestida em interesses coletivos, sociais e patrióticos, aceita pela esmagadora maioria das pessoas que vivem presas a conceitos que justificam as brutalidades exibidas pelos governos, sobretudo dos países empobrecidos. Não será demais ressaltar que princípio da soberania estatal elaborado pelo jurista francês Jean Bodin, significa, “o poder absoluto e perpétuo de um Estado para promulgar ou revogar leis e também fazê-las cumprir, se necessário, com o uso da força” (KURZ, 1999, p.9).

No seu Editorial, de 19 de setembro de 1999, o jornal Folha de S. Paulo analisa pontos de um relatório do Banco Mundial para compor o que intitula *A Miséria Globalizada*. Atualmente, segundo aquele texto, o Planeta pode contar um bilhão e quinhentos milhões de pessoas vivendo com um dólar por dia, isso significa que de 1987 a 1999 o batalhão dos que estão abaixo da linha da miséria arregimentou mais trezentos milhões de marginalizados.

A estimativa do Banco Mundial é de que esse número chegue a um bilhão e novecentos milhões no ano 2015.

No início do século, quando se discutia o desemprego e a exploração de países sobre outros política e economicamente mais fracos, muitos economistas diziam que no longo prazo os benefícios capitalistas haveriam de ser sentidos nas sociedades. Isso não acontece, pior: contraria aquelas expectativas.

O Editorial informa que nos países mais pobres se aglomeram quatro bilhões e quatrocentos milhões de pessoas, dessas, 60% não tem acesso ao saneamento básico, 25% desconhecem condições dignas de moradia e 20% estão privados da medicina.

Esse relatório do Banco Mundial pode ser visto sob alguns aspectos, dentre os quais o destaque que merece por se tratar de um órgão que, historicamente, tem sido uma agência de ajustes econômicos geradores ou multiplicadores dos graves problemas oriundos das desigualdades econômicas.

Outra reflexão possível é a evidência de que as elites econômicas, apesar de todas as desgraças sociais vem se enriquecendo continuamente,

mesmo e sobretudo, em países em que a distribuição de renda é tão perversa, que parece não existir.

Tudo isso aponta para as ameaças à vida civilizada, e aqui nem é preciso evocar as corridas armamentistas que parecem não ter fim.

Amaral (1999, p.2) não tem dúvida ao afirmar que

da condição de unipotência econômica, militar e política, resulta o monopólio de intervenção nos negócios e interesses de outras soberanias, posto que a política internacional, para esse país, e em face dessa nova geopolítica, é apenas o prolongamento da sua política nacional, a saber, uma projeção de seus interesses.

Os efeitos de tais posturas antidemocráticas são sentidos no ensino profissionalizante, uma vez que há interesses mercadológicos diretos nesse ramo educacional, o que pode garantir ou ameaçar a manutenção da "ordem" nas relações entre os trabalhadores entrantes no mercado produtivo e as exigências das organizações, que quase sempre mantém o poder estatal a seu serviço.

De toda forma, o que se pretende neste ponto da discussão é apresentar um painel em movimento que facilite, pela reflexão, relacionar o ensino profissionalizante agrotécnico brasileiro com as mudanças econômicas e sociais que são operadas na face do Planeta.

Segundo Brasil (1998), o que está em evidência é o confronto entre a concepção educacional e as exigências do mercado de trabalho.

Resgata, ainda, a pesquisadora, que

A profissionalização, adotada pelo Estado de forma generalizada no segundo grau, é um resultado da preocupação característica da 'sociedade nova' do início do século, com a tão discutida 'preparação para o trabalho' (BRASIL, 1998, p.3).

A história registrada tem revelado que desde os séculos XVI e XVII, o capitalismo tem feito movimentos no sentido de reafirmar a soberania dos Estados em detrimento das necessidades e anseios da população.

Evidentemente, patrocinar a supremacia estatal, é uma falácia e significa para a economia de mercado, garantir a manutenção do seu quase transcendental poder. Fica, pois,

no plano das relações internacionais, a falência da soberania (ou o fim da autodeterminação, acentuado pela militarização dos conflitos políticos) é a matéria-prima da interdependência global; no âmbito interno das nações seu correspondente é o esvaziamento da política. Antes, o próprio esvaziamento da nação (Amaral, 1999, p.2).

Não é sem fortes razões que se busca no Brasil, o chamado minimalismo do Estado.

A realidade da globalização da economia, um antigo projeto liberal, se apresenta, também, com o nome de nova ordem mundial e, conforme assinala o sociólogo Robert Kurz (1999, p.9), sofreu um abalo com a revolução microeletrônica, que “substitui em proporções crescentes, na vasta gama de atividades rotineiras, a força de trabalho humana pela tecnologia informática e robotizada”.

O mesmo estudioso enfatiza que “do ponto de vista dos mercados, as pessoas – e sua força de trabalho – tornam-se ‘supérfluas’. Hoje é de toda urgência que a soberania estatal não interfira no ‘quarto poder’ do mecanismo de mercado” (KURZ, 1999, p.9).

Essa nova forma de arbitrariedade e autoritarismo é mais sutil e menos ostensiva, pois camufla a própria existência e ação porque fala-se em democracia, em liberdade, em crescimento econômico e o Estado não censura a comunicação de massa.

A ampla divulgação do “dogma” que aponta para a autoregulação do mercado é, sem dúvida, um poderoso instrumento que faz a população crer que a não interferência do Estado nas relações econômicas é benéfica para si mesma.

O cidadão do Estado democrático, é pressuposto como ‘força de trabalho’; fora dessa definição, seu próprio status político e jurídico desaparece (KURZ, 1999, p.9).

O que pensar sobre os milhares de desempregados do Brasil embalado por mãos neoliberais?

E as relações de trabalho no campo, como superar os entraves políticos e econômicos que empurram para as periferias das cidades hordas de

pessoas cujo horizonte é da transformação de desempregado sem-terra em desempregado sem-teto e vice-versa?

É claro que o ensino técnico-profissionalizante tenta camuflar tais mazelas sociais sob a capa de comparações do tipo: um trabalhador qualificado nesse ou naquele ramo produz tantas vezes mais do que outro sem a devida capacitação técnica, portanto, basta ser profissionalmente qualificado para entrar no mercado de trabalho.

Isso não acontece assim, nessa perspectiva mecanicista, existem problemas estruturais, cujas soluções não são simples e nem possíveis de serem resolvidos apenas pela atuação das organizações escolares responsáveis pelo ensino profissionalizante.

Mesmo admitindo-se que alguém profissionalmente capacitado possa produzir mais que outra pessoa não qualificada, é preciso olhar com mais profundidade essa afirmação.

Brasil (1998, p.6), apresenta uma síntese do que entende ser o tipo de educação profissionalizante necessária:

O que se propõe, enfim, nesse tempo, para nossa realidade de final de século XX, face às exigências sócio-culturais, é uma escola que incida sobre conhecimentos amplos, de âmbito geral, capacidade de relação, associação de dados e informações, espírito de liderança, tomada de iniciativa frente às situações novas e complexas, senso crítico, responsabilidade e autoconsciência. Em suma, o avesso da separação entre o intelectual e a vida prática; entre o estudante, o trabalhador, o cidadão.

Embora essa diferença possa ser, em alguns casos, observável, o que está em jogo quando as organizações educacionais fazem tais comparações é uma visão utilitarista, no sentido de oferecer ao mercado pessoas mais produtivas, o que, em última instância, representa para os donos do capital uma segura fonte de aumento do próprio patrimônio financeiro.

Isso na prática funciona assim: quem se mostra incapaz da reprodução burguesa de sua vida tem de aceitar o 'destino' que lhe cabe e se apegar às regras do jogo.

A miséria causada pela economia de mercado é encarada, à maneira pós-moderna, como 'pluralidade de projetos de vida' ou como uma espécie de folclore da diferença (KURZ, 1999, p.9).

Entretanto, não é somente isso. A tragédia econômica e social atingiu uma dimensão cujas proporções apontam para a necessidade de um urgente esforço político para o enfrentamento do empobrecimento que se alastra velozmente.

Conforme os discursos liberais, o que fundamenta essa nova ordem econômica é a liberdade dos indivíduos. O que se percebe é o contrário ou seja, sua destruição pela a violência do desemprego, pela precariedade da sobrevivência física, pelo medo e insegurança.

Todo esse quadro ilustra o que pode ser considerado o nefasto triunfo da democracia liberal na quase totalidade do planeta.

A ideologia liberal, vigorosamente hábil, monta todo o cenário e

constrói o discurso único, dogmático, o monopólio da informação abundante e insignificante, desintegrada e desintegradora, dispersa e desestruturada e desestruturante, uma visão cada vez mais despolitizada, incolor e inodora, deshistoricizada e deshistoricizante, instaneísta e descontínua, atomizada e atomizante do mundo, o mundo mediático, que, virtual, se sobrepõe ao mundo real, expulso da televisão (Roberto Amaral, 1999, p.30).

E, na ausência de postura crítica, torna-se "natural" para muitas pessoas, ver o mundo apenas pela ótica oferecida pelos meios de comunicação que detêm o monopólio da audiência.

Aí está, também, a razão de muitos descompassos históricos nos processos produtivos ao redor do mundo, criando nuvens ameaçadoras de ruínas econômicas para vários países que não estão conseguindo "preparar o caminho para o Senhor".

O "Senhor" é o supermercado único implantado no cenário mundial.

Amaral (1999, p.4). aponta o

monopólio da ortodoxia tecnocrática, exercido pelos novos evangelistas do novo mundo: a tecnoburocracia, os altos funcionários das grandes empresas, os executivos dos organismos internacionais empunhando as bíblias e os alcorões do fundamentalismo neoliberal.

De fato, estamos assistindo à falência dos mercados nacionais e ao surgimento dos blocos regionais, tais como a Comunidade Econômica Européia – CEE e o, ainda confuso, *Mercado Comum do Cone Sul* – MERCOSUL, obviamente, sem esquecer do *Acordo de Livre Comércio da América do Norte* – NAFTA e da *Área de Livre Comércio das Américas* – ALCA.

O que se assiste nestes tempos de globalização é aos colapsos de moedas nacionais, atrasos de pagamentos de salários, interrupção do fornecimento de bens e serviços essenciais, empresas que fecham suas portas, dentre outros...

E o Estado? “E o Estado retira-se de cena, e o que resta de sua política econômica é gerido pelo Fundo Monetário Internacional” (KURZ, 1999, p.9).

O fenômeno da globalização traça o destino do Estado: o seu fim.

Não deve causar estranheza, por exemplo, o Estado brasileiro encetar esforços no sentido de transformar instituições de ensino profissionalizante em Organizações Sociais, o que é uma concretização da não intervenção estatal na formação profissional, o mercado ditará o tipo de trabalhador que necessita e a sociedade arcará com as despesas para atendê-lo.

As interferências do poder transnacional no Brasil têm sido constantes, tal como o que noticiou o jornal O Globo, em 25/03/98:

Depois do ensino fundamental, o Governo Federal vai concentrar esforços na expansão e aprimoramento do ensino médio e técnico, que a partir de 1999 receberá US\$ 5 bilhões para o desenvolvimento de novos projetos durante cinco anos. Os novos investimentos foram anunciados ontem pelo presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Enrique Iglesias, no Palácio do Planalto, durante cerimônia de assinatura de oito convênios de parceria, no valor de US\$ 8,3 milhões, com escolas técnicas de sete Estados, sendo duas delas vinculadas à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Central dos Trabalhadores (CGT). Iglesias ressaltou que o BID já tem os R\$ 2,5 milhões à disposição e que a outra metade dos investimentos serão bancadas pelo Governo brasileiro como contrapartida. Iglesias enfatizou que a prioridade do BID na América Latina é realizar uma revolução educativa, com três objetivos: mudar a qualidade do sistema produtivo, criar oportunidades de emprego e promover distribuição de renda.

Já se sabe que muitos países da América Latina estão promovendo mudanças em seus sistemas de educação como respostas de adesão às “generosas” propostas do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

O pesquisador Rossetti Júnior (1998, p.14) aponta alguns projetos com seus respectivos códigos que já estão em fase de implantação no campo da formação profissional:

- a) PARAGUAI: Programa de Formación y Capacitación Laboral (851/OC – PR);
- b) EL SALVADOR: Support Program For Education Technologies (1084/OC – ES);
- c) CHILE: Programa de Innovación en la Formación de Habilidades Técnicas (ATN/MH – 5393-CH);
- d) BOLÍVIA: Programa de Escolarización de Niñas y Niños Trabajadores de Siete a Doce Años de Edad (ATN/SF – 5143 – BO);
- e) BELIZE: Programa de Capacitación para Jovenes;
- f) URUGUAY: Programa de Modernización de la Educación Secundaria (922/OC – UR);
- g) URUGUAY: Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica (799/OC – UR);
- h) VENEZUELA: Programa de Capacitación Laboral para Jóvenes (805/OC – VE).

O que fica patente é a semelhança das adequações que estão sendo implementadas nos sistemas de educação profissionalizante com o fito exclusivo de atender às exigências do mercado, entenda-se o capital internacional.

As mudanças realizadas no ensino técnico-profissionalizante do Brasil não fogem a isso, como por exemplo, além de terem organizações curriculares independentes do ensino médio, os currículos desta modalidade estão estruturados em disciplinas que podem ser agrupadas em módulos, permitindo que sejam cursadas descontinuamente e em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas estaduais e federais.

O que se pode concluir facilmente é que existe uma direta e explícita conexão entre o ensino agrotécnico brasileiro e as exigências da globalização da economia mundial.

Esse império do mercado significa a ampliação do poder do consumidor, que é, na realidade, a substituição do cidadão, crítico, politizado, participativo, pelo consumidor, cujas reivindicações estarão circunscritas à esfera da qualidade do produto e do atendimento às suas necessidades, após pagar por isso, subentende-se.

O minimalismo do Estado, um grande passo para o seu desaparecimento, traz no seu rastro a luta das antigas elites burocráticas para "apropriar o restante dos despojos econômicos" (KURZ, 1999, p.9).

Recentemente, a chamada Rodada Uruguai, reuniões extraordinárias do *Grupo Mercado Comum (GMC)* e do *Conselho do Mercado Comum* realizadas no dias 05 e 06 de agosto de 1999, ao discutir a questão dos subsídios agrícolas, mantendo-os para países da União Européia, Estados Unidos e Japão, demonstrou de forma inequívoca que as distorções ali validadas têm como origem o poder de influência política econômica exibidos por essas potências.

Do outro lado, em relação à balança comercial do Brasil, as expectativas são que, depois de duas décadas perdidas, ela tenha, em 1999/2000, crescimento negativo, ou muito baixo, em torno de 1% a 1,5.

Isso reforça a tendência do mercado mundial em impor mais restrições ao crescimento econômico, sobretudo em relação a países emergentes, como é caracterizado economicamente o Brasil.

Claro fica que a esperada paz entre as nações ainda não pode ser avistada no horizonte dos embates econômicos que fervilham por todo o Planeta.

Robert Kurz faz uma grave advertência ao citar o historiador militar israelense Martin Van Creveld (1999, p.9): "A guerra do século 21 não será mais travada entre Estados, mas entre 'organizações não-estatais' dos mais diversos tipos".

O mundo tem se tornado lugar de concorrência entre regiões, como a União Européia e o bloco econômico capitalista dos Estados Unidos, o que cria aquilo que é conhecido como imperialismo de segurança, ou seja, cada vez mais se percebem as ações das chamadas missões de paz para o restabelecimento da segurança e da ordem em muitos pontos do globo.

O que é preciso questionar é sobre qual ordem que é implantada e a que interesses ela serve.

A concorrência econômica e social, sem dúvida alguma, tem destruído o domínio estatal, sem criar uma forma diferente de vínculo comunitário.

Em outras palavras, é como afirma Amaral (1999, p.4)

em nome do mercado e da liberdade, do livre-câmbio e do neoliberalismo, temos o monopólio absoluto ou mais perfeito (e não estamos em face de uma contradição de termos): o monopólio estatal pelo Estado único.

Seria a atual soberania substituída pelo império dos cartéis transnacionais, pelos fundos de capital financeiro e por uma polícia global?

Ou, então, pelo império da máfia, dos senhores da guerra e dos grupos terroristas armados?

Ou seriam todas essas forças operando concomitantemente na busca do maior controle possível?

A análise de Amaral (1999, p.9) é complementar:

começamos pelo óbvio: a nova ordem internacional (de que a autonomia dos exércitos norte-americanos é um só indicador) e a 'globalização' constituem fenômenos interdependentes e complementares, um circuito de vasos comunicantes. Sistema internacional de poder que substitui a guerra-fria, a 'globalização' é a disseminação do capitalismo financeiro sobre o capitalismo de produção, a onipotência do mercado livre (sendo livre, tão-só, o fluxo Norte-Sul), com todos os seus ingredientes, não só econômicos quanto políticos, não só ideológicos quanto militares, interligando mercado, ideologia e guerra.

Sem dúvida, isso caracteriza uma articulação de poder que busca dominar toda a extensão do mundo, mantendo sob controle a expressão do pensamento e do espírito humanos. Afinal, um projeto que tem por objetivo a consolidação de um mercado único, fazendo desaparecer as nações, por certo não admite a existência de cultura ou de força militar locais.

No caso do Brasil, o que é crescente é o desmantelamento do seu mercado interno, o aumento vertiginoso da concentração de renda, o declínio

do Produto Interno Bruto (PIB), o aumento do desemprego, a exclusão social e a baixa qualidade de vida da população.

Com uma população em torno dos 160 milhões, o Brasil mantém 15% desse total de pessoas analfabetas, o percentual de pessoas que completaram quatro anos de escolarização está na casa dos 35%, a infecção parasitária afeta 36% dos brasileiros.

Paradoxalmente, os bancos privados instalados no Brasil, no primeiro semestre de 1999 obtiveram lucros cujo montante soma o equivalente a 35,35% em relação ao ano anterior.

Diante desses dados, exibidos no editorial do jornal *O Globo*, em 1º agosto de 1999, a reflexão que se apresenta é que tais distorções, obviamente frutos de interesses políticos, econômicos e ideológicos da nova ordem mundial, carrega consigo a necessidade de tanto controle social por parte dos donos do grande capital, senhores da guerra e da paz.

O mais preocupante é que o império dos cartéis transnacionais e o império da máfia, que são duas formas decadentes da sociedade capitalista, podem unir seus esforços para sujeitar os cinco bilhões de pessoas a uma decadente ordem mundial que agoniza.

Roberto Amaral (1999, p.4) percebe que "os Estados cedem poder e competência em proveito de organismos que não pertencem a qualquer categoria da soberania popular ou da democracia representativa."

E no Brasil, como tudo isso se configurará? Tais preocupações têm sua razão de ser, tendo em vista que no cenário mundial pode ser percebido um crescimento de grupos armados, sobretudo, na América Latina, como o forte *Movimento dos Sem Terra*, por exemplo, cujas pretensões, segundo seus opositores, vão além da simples aquisição de lotes de terras, mas incluem a tomada do poder.

A inserção das Escolas Agrotécnicas brasileiras no campo, com certeza exigirá novas formas de abordar a própria formação profissional dos seus estudantes, sobretudo, no que diz respeito à busca da compreensão dos aspectos sociais, políticos e econômicos geradores ou mantenedores da atual situação.

1.2 - A educação e o trabalho: conflitos e exclusões

Ao longo da história conhecida do desenvolvimento capitalista, várias concepções de educação e de trabalho podem ser percebidas e esse tem sido objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento.

Nesta seção, serão identificadas algumas concepções de educação, trabalho e gerenciamento, com a finalidade de trazer subsídios para discutir, mais adiante, a situação do ensino agrotécnico brasileiro.

Macrovisão necessária

As referências para as abordagens que se seguem são o artigo Educação e Trabalho: Algumas Reflexões, de autoria da Prof^a Olinda Maria Noronha (1996), publicado na revista *Transinformação*, em abril de 1996 e os dois primeiros capítulos do livro *Trabalho e Capital Monopolista, A Degradação do Trabalho no Século XX*, de Harry Braverman (1980).

As mudanças que ora acontecem ao redor do mundo, sejam de ordem econômica, política ou social, têm em si, sobretudo, a marca da velocidade, o que tem sido um dificultador para a análise dos seus impactos na totalidade da sociedade contemporânea.

É como a constatação de Eric Hobsbawm (1995, pp. 24-25):

No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde deve levar-nos, nossa viagem.

Um rápido olhar para as exigências do mercado, tanto no passado próximo, quanto no presente, permite ao observador defrontar com conceitos e práticas que se alteram ao sabor do modelo de acumulação de capital adotado em determinados momentos históricos.

A observação poderá, por exemplo, partir do chamado modelo de produção pós-fordista, cujo caráter exhibe a exigência da ciência e da tecnologia, o desgaste por demais rápido da qualificação profissional.

Poderá percorrer a prática taylorista-fordista, com a fragmentação e a monotonia do seu trabalho além do controle centralizado das atividades.

Essa forma de controlar o trabalho é um atentado à concepção de que "o trabalho humano é consciente e proposital..." (BRAVERMAN, 1980, p.50).

Certamente também podem ser vistas, no passado próximo, a busca da rapidez da informação, a tentativa de recompor as atividades fragmentadas e a terceirização em conexão com a ampliação do aparelho estatal, com o Estado do Bem-Estar Social e com o pleno emprego.

Para quem compra a força de trabalho, o único objetivo é a produtividade, conseqüentemente, o lucro, portanto, "...vapor, cavalo, água ou músculo humano que movem seu moinho, são vistos como equivalentes, como 'fatores de produção'" (BRAVERMAN, 1980, p. 54).

Por isso é que, embora possa ser interpretada como visão pessimista, a análise de Braverman permite a desmontagem do discurso capitalista que chega às raias do cinismo ao pregar o Bem-Estar social e o intangível – para milhares de seres humanos - pleno emprego.

No presente, não escapará ao olho do observador que o modelo de acumulação de capital adotado inclui o Estado minimalista, a privatização frenética, a globalização do mercado, a Qualidade Total e a ampliação do capital financeiro.

A concepção de trabalho que tal postura capitalista adota pode ser abordada com o entendimento de que

o empregador, por outro lado, é possuidor de uma unidade de capital que ele se esforça por ampliar e para isso converte parte dele em salários. Desse modo põe-se a funcionar o processo de trabalho, o qual embora seja, em geral, um processo para criar valores úteis, tornou-se agora especificamente um processo para a expansão do capital, para a criação de um lucro (BRAVERMAN, 1980, pp. 55-56).

Mas não termina aí. Olhando com mais atenção, poderá ser percebida a explosão do número de excluídos da produção e do consumo e sua condução inexorável à miséria, ao desemprego e ao subemprego, à fome e às doenças.

Tal movimento não está restrito às regiões empobrecidas, podendo ser percebido, também, em países do chamado Primeiro Mundo.

A inquietação aumenta nos países economicamente periféricos por conta da perda da sua vantagem competitiva, ou seja, mão-de-obra barata e matéria prima. Uma vez que o novo modelo de acumulação de capital tem como instrumentos o poder da microeletrônica e o domínio técnico e científico, concretizado no monopólio de novos materiais, novas formas de energia, engenharia genética e novas formas de gestão social da força de trabalho, não é difícil inferir qual seja a dimensão da incerteza que envolve o presente momento histórico.

Diante de muitas conquistas tecnológicas e progressos espantosos em muitas áreas do conhecimento, cabe, aqui, o questionamento apresentado no texto *Educação e Trabalho: Algumas Reflexões*, escrito por Noronha (1995, p.3) "Não deveria essa conquista levar o homem a superar o 'reino da necessidade' e conquistar o 'reino da liberdade', como dizia Marx em sua crítica à sociedade capitalista, ao analisar a redução do homem ao 'homo economicus'?"

Estaríamos hoje diante do apogeu do fetichismo da mercadoria ou por outra diante do antagonismo absoluto de forças, tendências e categorias que se opõem, tais como o capital, o trabalho, a mercadoria, o sobretrabalho, o tempo livre?

Atualmente, percebe-se o domínio crescente da filosofia da Qualidade Total, que é uma concepção administrativa, que entende ser essencial a produtividade estar sob os parâmetros da qualidade de produtos, de processos e de vida.

Braverman(1980,p.58) tem uma consideração a respeito do comportamento do capitalista em relação ao trabalhador que ilumina as entrelinhas da pregação da Qualidade Total e outras formas de gerência da força de trabalho:

Ele (o capital) empreende todos os meios de aumentar a produção da força de trabalho que comprou quando a põe em ação. Os meios que ele utiliza pode, variar desde o obrigar o trabalhador a jornada mais longa possível, como era como era comum nos inícios do capitalismo, até a utilização dos mais produtivos instrumentos de trabalho e a maior intensidade deste. (...) porque é isto que lhe renderá o maior excedente e assim o maior lucro.

Essa forma de conceber o trabalho dá à luz, no Brasil, à chamada Pedagogia da Qualidade, uma metodologia que é proposta para as agências educacionais do país.

O que se faz necessário é resgatar que tal filosofia gerencial carrega em seu núcleo uma concepção de trabalho e de administração do trabalho que pode ser analisada a partir da seguinte informação:

O verbo to manage (administrar, gerenciar), vem de manus, do latim, que significa mão. Antigamente significava adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo praticar o manège. Como o cavaleiro utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento desde o nascimento para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se, através da gerência (management), em controlar (BRAVERMAN, 1980, p. 68).

Cabe, diante disso, perguntar se tal prática contribuirá para o resgate da dignidade dos seus atores e se serão encurtadas as distâncias sócio-econômicas tão conhecidas e cruelmente sentidas pela maior parcela da sociedade brasileira.

2 - AS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS E OS DESAFIOS DE UM MUNDO GLOBALIZADO

Pretende-se discutir, a seguir, alguns pontos do documento *Caracterização Ocupacional do Técnico em Agropecuária*, publicado em 1983, pela extinta Coordenação Nacional do Ensino Agrotécnico, do Ministério da Educação, no qual se descreve o fazer do Técnico em Agropecuária e destaca o currículo da habilitação desse profissional.

Serão abordados, para efeito de confrontação, dois textos;

A *Globalização: Um Caminho entre a Teoria e a Prática*, que é apresentado no capítulo 4 do livro *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*, de Fernando Hernandez e Montserrat Ventura; *Globalização, Poder e Medo*, artigo do sociólogo e antropólogo Renato Ortiz, publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, em 07 de outubro de 1998.

Será examinada, ainda, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), o que está disposto acerca da formação técnica e profissional, buscando identificar a sua efetividade em relação ao atual momento histórico, político e social.

Terá destaque, também, *As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional de Nível Técnico*, documento redigido pelo Conselho Nacional de Educação em 07.07.99. Trata-se de um conjunto medidas organizadoras e regulamentadoras da educação profissional de nível técnico que traz no seu corpo uma caracterização da área agropecuária, que é objeto de estudo desta pesquisa.

2.1 - Currículo e concepções

Ao apresentar o que chama de *O Currículo da Habilitação do Técnico em Agropecuária*, o Ministério da Educação e Cultura determina os conteúdos curriculares do núcleo comum e da parte diversificada.

No que se refere a esta última, outorga ao estabelecimento escolar o poder de escolha das matérias, conforme as necessidades da "clientela que atende na comunidade onde se insere" (BRASIL, 1983, p.52).

As Escolas Agrotécnicas Federais são apontadas como possuidoras de autonomia didática, uma vez que na *Caracterização Ocupacional do Técnico em Agropecuária*, é colocada a idéia de que "a escolha dos objetivos curriculares revelam a maneira particular como cada estabelecimento de ensino vê o homem e a sociedade e o que este homem deve ser" (BRASIL, 1983, p.52).

Pontifica, ainda, a importância das "disciplinas" do núcleo comum, para que os jovens compreendam o mundo e colaborem para a sua transformação. O que não explicita é como isso se dará na prática pedagógica.

Considera o documento do MEC haver uma "estreita relação" da Educação Geral com o desenvolvimento de habilidades individuais, tais como, "expressar-se com clareza, correção e raciocínio lógico".

Essa "estreita relação", provavelmente, significa uma tentativa de revalorização do conjunto de conteúdos sugeridos para o núcleo comum, pouco relevados no interior das Escolas Agrotécnicas, sob o argumento de que o importante é saber fazer.

Atribui grande valor à comunicação verbal, estribando-se na crença da importância de tal habilidade na formação humanística e cultural, no preparo técnico e no exercício eficaz de sua profissão.

Fica explícita, portanto, a marca inconfundível das concepções liberais, que traz no seu bojo a pregação do respeito ao indivíduo, o que, na realidade é um fomento ao individualismo.

Ao expor objetivos filosoficamente abrangentes, acena, indiretamente, para a necessidade de ações pedagógicas que contemplem a interdisciplinaridade, que é um dos sentidos dados à globalização na

educação, conforme aparece na obra *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho* (Hernandez & Ventura, 1988, p.51).

O conceito de interdisciplinaridade, "tentativa voluntária de integração de diferentes ciências com um objetivo comum" (HERNANDEZ & VENTURA: 1988, p.53) pode ser percebido na *Caracterização Ocupacional do Técnico em Agropecuária*, quando sinaliza para que a organização do currículo garanta a abrangência.

desde os aspectos do relacionamento humano e as formas racionais de intervir na natureza até a compreensão da organização do mundo do trabalho e como o homem nele se relaciona (BRASIL, 1983, p.53).

Preocupante descobrir que para os que conceberam esta orientação geral para as Escolas Agrotécnicas Federais, existe um "mundo do trabalho". Ora, admitindo-se tal dicotomia, pode-se pensar na existência de "outros mundos", tais como o do estudo, o do pensar, o do fazer...

Como propor uma integração de conteúdos baseando-se em uma concepção fragmentada da realidade?

Descrevendo a educação agropecuária e a habilitação do técnico em agropecuária, o documento do Ministério da Educação e Cultura nega a redução dessa modalidade de ensino a algo próximo da habilidade manual. Exalta, por outro lado,

conhecimentos científicos necessários à utilização das técnicas mais modernas de produção, bem como os conhecimentos científicos e políticos das condições de produção e suas variáveis econômicas e sociais (BRASIL, 1983, p.54).

Em que pese a ousadia desse projeto, fica uma lacuna à espera de resposta: Como torná-lo exequível no interior das instituições responsáveis pela formação do técnico em agropecuária, cuja metodologia é baseada no sistema escola-fazenda, organizada sob o lema "fazer para aprender a fazer".

O que se busca, com este questionamento é o entendimento de como o ensino agrotécnico brasileiro sairá da situação de atraso pedagógico para incorporar, como que, mecânica e instantaneamente, conceitos e tecnologias de uso que se superam numa velocidade crescente, emergindo, assim, para uma nova realidade.

Embora a *Caracterização Ocupacional do Técnico em Agropecuária*, se apresente como contribuição

para que escola reflita sobre seus objetivos, transcendendo o simples aprimoramento do mecanismos de execução das atividades educacionais e efetuando uma análise crítica sobre as conseqüências do ensino que ministra (BRASIL, 1983, p.15),

Contraditoriamente, na sua introdução, tal documento analisa o que nomeia "terminologia" que constitui, pode-se assim entender, suas categorias: "função, tarefa, operação habilidade e destreza" (BRASIL:1983, pp.14-15), sugerindo, assim, uma forte concepção positivista, mecanicista e utilitarista.

2.2 - Lei e regulamentações

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Darcy Ribeiro), de 20 de dezembro de 1996, destina o Capítulo III para tratar da Educação Profissional.

Sua concepção de escolas técnicas e profissionais supera a exigência da matrícula exclusiva nos cursos regulares, criando, assim, novas possibilidades para o ingresso dos membros das comunidades em que tais estabelecimentos estão instalados (LDB, cap. III, Art. 42).

Estabelece, pois, a Lei, segundo a qual, alunos egressos dos ensinos fundamental, médio ou superior, assim como todo trabalhador, jovem ou adulto, têm possibilidade de acesso à formação profissional, como forma de capacitação para sua inserção no mercado produtivo.

O Decreto Nº 2.208, de 18 de abril de 1997, regulamenta algumas das disposições expressas na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, como, por exemplo, a certificação por competência, que permite ao profissional

do mercado obter certificado correspondente de técnico de nível médio, desde que submetido a exames nos sistemas federal e estadual de ensino técnico.

O mesmo Decreto fixa três níveis para a Educação Profissional.

O primeiro refere-se à educação profissional de nível básico. Trata-se de nova modalidade de educação não-formal, com duração flexível, sem regulamentação curricular. Todas as instituições que ministram o ensino profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos desse nível em sua programação, com subvenção do Poder Público.

A segunda diz respeito à educação profissional de nível técnico, com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida simultânea ou em seqüência a este. Para obter o diploma de técnico de nível médio, o interessado deve possuir o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Outra novidade é que as disciplinas do currículo técnico podem ser agrupadas em módulos, podendo ser cursadas descontinuamente e em diferentes instituições dos sistemas federal e estadual. A única exigência é que o prazo de conclusão entre o primeiro e o último módulo não ultrapasse os cinco anos.

O terceiro nível é o tecnológico, que se refere aos cursos superiores, que, segundo o Decreto Nº 2.208, deverão ser organizados para atender aos diversos setores da economia, incluindo áreas especializadas e conferindo diplomas de tecnólogo.

Este último nível não é, assim como o primeiro, objeto deste estudo, portanto, é desnecessário detalhamento a respeito dos mesmos.

2.3 - Globalização econômica e adequações

Todavia, o novo posicionamento expresso na Lei Darcy Ribeiro vai ao encontro das modificações que estão ocorrendo na ordem mundial e que têm gerado gigantescas mudanças internas em um grande número de nações.

Certamente que a Educação e, especificamente, a profissional, continuará merecendo a atenção dos seus agentes, uma vez que o mercado, extremamente competitivo, excluirá - como já vem fazendo - os profissionais que não se enquadrarem nos perfis exigidos. É uma das faces da globalização dos mercados.

Sobre isso, o sociólogo e antropólogo Renato Ortiz, da Universidade Estadual de Campinas, apresenta algumas reflexões num artigo intitulado *Globalização, Poder e Medo*, publicado no jornal Folha de S. Paulo, no dia 07 de outubro de 1998.

A presente crise econômica que se abate sobre as nações tem sido a mola propulsora para a busca de adequação em todos os setores das sociedades organizadas. Segundo Ortiz, a "globalização redefine o papel do Estado-nação, sem implicar seu desaparecimento".

Numa economia como a atual, em escala global, ocorre uma espécie de mundialização da cultura. Claro está que a difusão maciça de implementos tecnológicos, know-how e formas diferenciadas de se obter eficácia e eficiência têm reflexos nas estruturações curriculares das agências de ensino profissional.

Como as Escolas Agrotécnicas Federais se posicionarão dentro de nova teia de mudanças e exigências?

Que conhecimentos tem a gestão do Ensino Agrotécnico sobre a relação entre as demandas ocupacionais e as necessidades educacionais, numa palavra, oferta e procura da mão-de-obra do Técnico em Agropecuária?

Há necessidades de criação de novos cursos ou especializações?

O que há de concreto, no Ensino Agrotécnico, quanto aos denominados cursos pós-técnicos?

Questões desta natureza e outras poderão contribuir para que haja uma profunda e ágil análise desta modalidade de ensino profissionalizante, provocando, certamente, a implementação de novas formas de se estabelecer seus parâmetros curriculares.

O mercado de trabalho torna-se, obviamente, um fortíssimo indicador para qualquer realinhamento ou readequação dos currículos das Escolas Agrotécnicas Federais.

Necessário se faz destacar que, nesta discussão, quando há referência a currículo, seu significado engloba as ações, decisões administrativas e pedagógicas, abrangendo desde o número de estudantes por sala de aula até a filosofia e a cultura que perpassam o processo educacional desenvolvido nas

Escolas Agrotécnicas Federais, além da teoria, deve saber fazer, e não apenas adotar uma postura crítica em relação aos fazeres.

Uma vez identificado o paradigma que dá origem à organização curricular das Escolas Agrotécnicas, torna-se premente a sua análise, admitindo-se a possibilidade de reorientar um novo currículo a partir de um modelo diferente de abordagem da realidade social e educacional.

E é mesmo diferente o que as *Diretrizes Curriculares Nacionais na Área de Agropecuária* estabelecem, o que exige rápidas adequações das instituições deste ramo de ensino.

O Documento deixa clara a exigência das transformações do contexto produtivo e busca garantir uma formação profissional que permita a arregimentação de competências e habilidades apropriadas à vida produtiva contemporânea.

Enquanto a atual organização curricular visa a formação geral do Técnico em Agropecuária, a que está em fase de implementação abre um leque de possibilidades de habilitações profissionais em vários campos, todos, efetivamente, mantendo o status de cursos técnicos.

Há, ainda, a possibilidade da instituição, a seu critério, organizar os cursos em módulos com terminalidade e articulados entre si, sem, entretanto, a necessidade de ser interdependentes.

Dessa forma, estará oferecendo ao estudante a liberdade para construção do seu próprio currículo, de acordo com seus interesses.

Cada módulo será uma unidade de ensino completa, de modo a contemplar a construção de competências específicas a que se propõe tal organização. Cada unidade concluída pelo estudante será documentada por um Certificado de Qualificação.

Após cumprir a carga horária mínima estabelecida de 1400 horas, o concluinte fará jus ao diploma de Técnico na Área de Agropecuária, com ênfase em determinada especialidade oferecida pela instituição e, obviamente, escolhida pelo estudante.

O que é preciso destacar é a possibilidade que será oferecida a quem se interessar em cursar um módulo qualquer, independentemente de estar matriculado no curso secundário, terá, assim a sua capacitação garantida.

Entretanto, só receberá o diploma de Técnico na Área de Agropecuária quem houver cursado tal nível à parte ou concomitantemente à formação técnica específica.

Outro aspecto novo é a autonomia da Escola Agrotécnica para, de acordo com as peculiaridades da região em que se localiza, oferecer capacitação técnica que atenda à demanda do mercado de trabalho local.

O Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação aponta seis funções com suas respectivas subfunções das quais não pode prescindir o processo de produção agropecuário, o que deverá ser observado cuidadosamente pelas Escolas Agrotécnicas.

Para que isso seja mais presente, será feita, seguir a exposição das referidas funções (F) e subfunções (SF) do processo produtivo, organizadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1999), o que, em última análise, é o estabelecimento de parâmetros ou referências norteadoras para que as Escolas Agrotécnicas organizem os cursos que irão ministrar:

F1 – PLANEJAMENTO E PROJETO

SF1.1 – Estudo da Vocação Regional

SF1.2 – Elaboração de Projetos

F2 – PRODUÇÃO VEGETAL

SF2.1 – Capacidade de uso e manejo do solo

SF2.2 – Estudo dos fatores climáticos e sua relação com a planta

SF2.3 – Crescimento e desenvolvimento da planta

SF2.4 – Propagação e plantio

SF2.5 – Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas

SF2.6 – Elaboração do plano de colheita e pós-colheita

F3 – PRODUÇÃO PAISAGÍSTICA

SF3.1 – Concepção e compreensão das características do ambiente

SF3.2 – Estudos e pesquisas

SF3.3 – Desenvolvimento e operacionalização

SF3.4 – Identificação das características

SF3.5 – Elaboração de projetos

SF3.6 – Execução e manutenção do projeto

F4 – PRODUÇÃO ANIMAL

SF4.1 – Reprodução animal

SF4.2 – Melhoramento genético

SF4.3 – Nutrição animal e pastagens

SF4.4 – Manejo da criação

SF4.5 – Sanidade animal

SF4.6 – Obtenção e preparo da produção

F5 – PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL

SF5.1 – Aquisição da matéria prima

SF5.2 – Higiene, limpeza e sanitização na produção agroindustrial

SF5.3 – Elaboração de produtos agroindustriais

SF5.4 – Conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos

SF5.5 – Controle de qualidade na produção agroindustrial

F6 – GESTÃO

SF6.1 – Montagem e monitoramento da estrutura administrativa do empreendimento

SF6.2 – Elaboração do plano de exploração da propriedade

SF6.3 – Monitoramento do processo de comercialização

SF6.4 – Monitoramento, controle e avaliação do processo produtivo

Não deixa dúvidas a intenção concretizada parcialmente nas Diretrizes de se promover uma otimização da formação dos novos Técnicos na Área de Agropecuária.

O que traz preocupação é o caráter puramente técnico da educação profissionalizante, tomando por exclusivo referencial o mercado de trabalho. Entretanto, até esse mercado já está acenando para a necessidade de trabalhadores que, além da competência específica, demonstrem habilidades nas relações interpessoais o que, certamente, exige a abordagem de valores inerentes ao espírito humano, o que não é enfatizado pelas reformas do ensino médio profissionalizante.

3 - BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DO ENSINO AGROTÉCNICO NO BRASIL E NO TRIÂNGULO MINEIRO, ATUALIDADES E PERSPECTIVAS

O presente capítulo apresenta uma síntese histórica do Ensino Agrotécnico no Brasil, e da sua instalação na região do Triângulo Mineiro, destacando algumas interpretações sociais e políticas que lhe forneceram o cenário de fundo. Descreve, ainda, a atual organização administrativa e pedagógica da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e suas perspectivas em relação às reformas do ensino médio e profissionalizante.

3.1 - O ensino agrotécnico no Brasil

O Decreto Nº 8.319, de 20 de julho de 1910, cria o Ensino Agrotécnico no Brasil, cuja finalidade é a instrução técnica profissional relativa à agricultura e à pecuária.

Tal segmento educacional, inicialmente, atrelado ao ensino superior, abrangia o Ensino Agrícola, o Ensino de Zootecnia, o Ensino de Indústrias Rurais e o Ensino de Medicina Veterinária.

Entretanto, o Ensino Agrotécnico brasileiro tem suas raízes no Século XIX, cujo marco é o Ato Legislativo de D. João VI, em 1812, exigindo o estabelecimento de "um curso de agricultura na cidade da Bahia" (BRASIL, 1970, p. 47), conforme constatou Eloy Alves Filho, ao pesquisar os *Fatores Associados às Aspirações Educacionais e Ocupacionais dos Alunos das Escolas Agrícolas de 2º Grau* (ALVES FILHO, 1977, p.17).

O Brasil fora transformado em sede da Corte Portuguesa, e isso implicava na necessidade de aperfeiçoamento do processo produtivo agrícola, portanto, era um imperativo a qualificação da força de trabalho para atuar naquele setor.

Alves Filho (1977, p.17) nos informa que a primeira Escola de Agricultura foi criada em 1848, mas que não chegou a se tornar realidade, e sua localização deveria ter sido na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro.

D. Pedro II determina a criação de vários estabelecimentos de ensino agrícola, denominados institutos, um exemplo a ser apontado é o curso de agricultura da Bahia que, em 1875, foi transformado no Instituto Imperial Baiano de Agricultura.

O mesmo imperador, em 1885, cria a Escola de Santa Cruz, cuja finalidade expressa era a "profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte em vários ofícios, inclusive, em prática agrícola ". Esse ato governamental constituía mais uma dentre as muitas das "iniciativas educacionais voltadas para a disciplinarização dos menores desvalidos, comuns no final do século anterior " (Neuvald,1996, p.72).

Fica implícita a concepção de trabalho associada à correção e a ênfase na disciplinarização, por extensão, ao castigo e à redenção social.

O período imperial abrigou, ainda, a criação de mais três estabelecimentos de ensino agrícola, sendo um na cidade de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, outro em Piracicaba, São Paulo e o terceiro em Lavras, Minas Gerais.

Para Alves Filho (1977:18), a criação do Instituto Agrônomo de Campinas, em 1887, representa um importante passo para a evolução do ensino agrícola. Certamente, tal destaque se deve à estratégica localização geográfica do Instituto.

Para Niskier (1995, p.134), "O que marca o Império e a República são tentativas isoladas de promover a educação rural..."

O ano de 1910 marca significativamente o ensino agrícola porque representa um novo momento educacional para essa modalidade, concretizado pelo Decreto 8.319 e o seu respectivo regulamento.

Passa a ser estruturado em níveis superior, médio ou teórico-prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes e conexos com o ensino agrícola, consultas ou conferências agrícolas (Art.2º).

Além desses, havia o de serviços e instalações complementares: estações ambientais, estações de ensaio, de máquinas agrícolas, por zootécnicos e meteorológicos (Art. 3º).

Mesmo com tais modificações, o caráter do ensino agrícola tinha pouco de uma ação educacional e muito de um plano assistencial aos desvalidos, tendo como objetivo principal a regeneração pelo trabalho, conforme corrobora a pesquisadora Luciane Neuvald (1996, pp.72-73).

Com relação às iniciativas de fundação de órgãos para fomentar o ensino agrícola, Niskier (1995, p.135) analisa:

Por falta de recursos financeiros suficientes não puderam esses órgãos prestar, com bons resultados, os serviços previstos quando de sua criação, que incluíam a fundação de escolas agrícolas.

Jorge Nagle (1974, pp.182-184) esclarece que, na Primeira República, o ensino agrícola estava dividido em duas modalidades: o ensino ministrado nos Patronatos Agrícolas e aquele presente na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária.

A primeira modalidade era destinada aos menores desvalidos, com idades entre 10 e 16 anos, oferecia o ensino primário e profissional, que consistia, dentre outros, no estudo dos solos, instrumentos agrários, escolha de sementes, jardinocultura, pecuária, laticínios, apicultura, sericicultura.

A segunda modalidade visava a alta instrução profissional, técnica e experimental referente à agricultura, à veterinária e à química industrial (NEUVALD, 1996, p.74).

Digna de destaque pela história do ensino agrotécnico, é a Escola Agrícola Luís de Queirós:

No início do regime republicano, um fazendeiro paulista, Luís Vicente de Sousa Queirós, doou ao Estado uma fazenda de 319 hectares localizada no município de Piracicaba, para nela ser instalada, no prazo de 10 anos, a escola de agricultura criada pelo Decreto nº 678, de 29 de dezembro de 1900. A doação fora aceita em 17 de novembro de 1892. A inauguração do estabelecimento ocorreu, em imóvel provisório, em 3 de junho de 1901 e, em instalações definitivas, em 14 de maio de 1907. A Escola Agrícola Luís de Queirós também integra hoje a Universidade de São Paulo e é uma das mais fortes expressões de valorização do setor primário da economia (Niskier, 1995, pp. 208-209)

À Primeira República podem ser atribuídas iniciativas mais concretas direcionadas para a formação de mão-de-obra qualificada para a agricultura, tendo como referência a criação de 17 escolas agrícolas no período compreendido entre 1910 e 1930 (FRANCO, 1994, p.67).

A economia brasileira, naquele período, estava ancorada na produção do café, portanto, aperfeiçoar a mão-de-obra e a tecnologia para atuar naquele setor poderia se dar pela via do ensino agrotécnico.

Entretanto, conforme comenta Niskier (1995, p.212) "O ensino agrícola não goza de status, na sociedade brasileira, o que representa uma falha lamentável."

3.2 - Ideologia liberal e pensamento educacional brasileiro: amalgamento e subordinação

A obra *50 Anos de Ciência Econômica no Brasil*, organizada por Maria Rita Loureiro, traz no capítulo 1 a contribuição de Bresser Pereira, que discorre acerca das "Interpretações sobre o Brasil".

Embora, como o próprio autor destaca, seja uma abordagem arbitrária, a periodização das "Interpretações" é de grande importância para elucidar pontos da história da educação brasileira, assim como, por conexão, das discussões que envolveram o ensino técnico-profissionalizante, no país, dos anos 30 aos 60, que é o objetivo principal desta parte.

Ali, de maneira concisa, o autor apresenta a chamada interpretação do período da vocação agrária do Brasil, que expressa o domínio da burguesia agrário-mercantil, encarando o país como

um país rico e cheio de futuro, com uma vocação agrícola definitiva. No plano político, o Brasil é visto como uma democracia presidencialista no estilo norte-americano, embora não passe de um regime oligárquico. No plano social, é visto como uma sociedade sem conflitos sociais e raciais, embora só a repressão reduza o conflito. No plano cultural, a interpretação da vocação agrária ignora que a cultura brasileira de então, de um lado era uma mera cultura ornamental, de salão, desligada do desenvolvimento das forças produtivas; de outro, era uma cultura transplantada, sem capacidade de formulação teórica original ou crítica (BRESSER PEREIRA, 1997, p.20).

Essa interpretação será hegemônica até os anos 30, período em que diminui o controle do Estado pela burguesia agrário-mercantil, como consequência da crise da economia agroexportadora, há que se esclarecer que não era uma dificuldade somente vivida pelo Brasil, mas uma condição imposta pelo mercado mundial, o que, desde a metade do século XIX vinha se repetindo ciclicamente.

Nesse momento, portanto, com as condições econômicas favoráveis à sua pregação, ganha corpo a interpretação nacional-burguesa, que nasce com uma crítica da interpretação da vocação agrária.

Segundo Bresser Pereira (1997, p.21), para essa nova interpretação “a cultura brasileira é então definida como alienada, heterônoma, transplantada, amorfa, inautêntica, ornamental, marcada pelo complexo de inferioridade colonial.”

Os partidários da interpretação nacional-burguesa, de acordo com Bresser Pereira, buscam uma identidade cultural para o Brasil, o que implica em formular um projeto de industrialização e independência política para o país.

Por seu turno, a oligarquia agrário-mercantil se posiciona contrariamente às ações modernizantes, assumindo, assim, um tradicionalismo colonial que lhe garanta o status quo fortalecido, sobretudo, na aliança com o imperialismo.

Esse antagonismo de interpretações esteve em conflito, sobretudo, nos anos quarenta e cinquenta, a partir de quando a visão nacional-burguesa entrou em franco desenvolvimento.

A força dessa nova interpretação pode ter nascido de suas próprias características:

A ideologia nacional-burguesa, entretanto, não era apenas burguesa. Era também uma primeira manifestação da ideologia modernizadora, desenvolvimentista e eficientista, da tecnoburocracia nascente no aparelho do Estado (BRESSER PEREIRA, 1997, p.22).

Todo esse discurso e movimento progressistas conseguirão mobilizar muitas forças do capital no país, o que cria as condições para mudar a maneira capitalista de manter-se no poder através da construção de um outro modelo econômico-produtivo: a industrialização.

Isso, obviamente, exige novas formas de produção, concretizado, expressivamente na transmutação das relações de trabalho. Apesar de o Brasil já estar vivenciando o Século XX, a sua cultura conserva fortes traços escravocratas o que representa dificuldades para assimilar rapidamente o trabalho assalariado como única possibilidade de manter funcionando o sistema de acumulação do capital.

É nesse contexto que o Estado brasileiro é transformado no grande arauto da industrialização e no perverso legitimador do monopólio da economia nacional.

Ações protecionistas, manipulações financeiras e cambiais, transferências de recursos da agricultura para a indústria eram os movimentos mais exibidos pelo Estado brasileiro sob a alegação de estar promovendo o desenvolvimento do país, sobretudo, pela criação de barreiras ao capital estrangeiro.

Embora todas essas estratégias tenham sido implementadas, esse modelo não suportou a pressão do capital internacional, notadamente, do imperialismo norte-americano. A indústria nacional, para sobreviver, em muitos casos, viu-se obrigada a associar-se a grupos econômicos estrangeiros.

E as classes privilegiadas da sociedade brasileira, reforçaram, assim, internamente, as distâncias econômicas, a desigualdade da distribuição da renda pela via da brutal concentração de renda.

Mas, de que forma o Estado poderia legitimar tais situações?

Certamente, o prestígio e o poder políticos garantiram fortes agentes aliados para a formação da opinião pública, pelo uso da disseminação ideológica de conceitos e interpretações que visavam camuflar os verdadeiros motivos da desigualdade social e econômica.

É claro que um ideário educacional tem a possibilidade de atingir um número significativo de cidadãos e a burguesia nacional não deixou de levar adiante o seu intento de inrustar na educação os seus princípios liberais.

Ilumina esta questão a leitura feita por Bárbara Freitag (1980, p.41) "um dos agentes mediadores entre transformação da filosofia da classe dominante em senso comum da classe subalterna é o sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado."

Retomando, os anos 20 e 30 são marcados pelo intenso envolvimento das classes dominantes brasileiras com a discussão da industrialização e da modernização do Brasil.

Nesse cenário, breve e resumidamente descrito, despontam os embates das concepções educacionais, destacando-se volumosamente as liberais, que irão dispende esforços para se impor ideologicamente.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, lançado em um momento de grande inquietação que dominava o Brasil, defendia, dentre outras propostas, a escola laica e pública, a ênfase em ciências gerais e profissionalizante, além de idéias educacionais não religiosas.

Em meio a tantos problemas sociais, econômicos e políticos, o *Manifesto* (1932), não vacila ao apontar que o maior de todos é o da educação, sendo urgente a sua reconstrução no Brasil: "Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação."

Essa absolutização da educação como solução para os demais problemas do país, foi, sem dúvida, utilizada como "matéria de desmobilização social" pelo Estado como analisa Cury (1982, p.5) no texto intitulado *Comemorando o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova/32"*.

De inspiração liberal, o *Manifesto* (1932) insinua, induz à compreensão de que as chances de melhorias individuais e das classes estavam apenas aguardando um tipo de educação ideal para se tornarem realidade:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a 'hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação" (1932)

Transparece, de modo inequívoco, a visão idealizada do trabalho, como "a maior escola de formação da personalidade moral", não se propondo, portanto, a discutir a exploração do trabalho e nem a sua manipulação em favor da acumulação de bens pelos donos do capital.

O trabalho é concebido como o método que realiza o acréscimo da produção social, o que seria essa produção, na visão liberal, senão e simplesmente um malabarismo intelectual para fazer crer que é somente trabalhando que o cidadão participa da sociedade, enobrece a si próprio e se realiza plenamente, camuflando, assim, a abordagem utilitarista do homem?

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos (AZEVEDO, 1932).

Dentro da apresentação das linhas gerais do plano de reconstrução nacional, além de criticar a educação pública, é expressa a preocupação com o ensino profissionalizante, visando resolver alguns problemas sociais emergentes naquela época, tais como a migração do campo para as cidades, já pelo início do processo de industrialização:

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um 'sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo'. É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, por em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio (AZEVEDO, 1932).

As considerações que o *Manifesto* tece em relação à educação de nível secundário, não são suficientes para mudar o seu caráter historicamente predominante, ou seja, elitista e propedêutico, conforme sublinha Xavier (1990, p.75) na sua obra *Capitalismo e Escola no Brasil*.

Nesse período de intensa ebulição na sociedade brasileira, lentamente, a discussão acerca dos "prós e contras" da relativa independência da educação nacional avança e se concretiza na centralização pelo Estado.

Esse processo centralizador, que pode ser percebido nas sucessivas reformas educacionais, levou em conta a luta travada entre os interesses privatistas e os estatais, que visavam, sobretudo, desmontar a estrutura educacional da educação confessional. O poder oficial buscou acomodar e abrigar a ambos, marcadamente pela participação desses grupos na organização burocrática da educação brasileira.

Uma abordagem retrospectiva de duas reformas na educação nacional, a Francisco Campos e a Gustavo Capanema poderá dimensionar o movimento político das forças que estavam operando no Brasil e se justificando ideologicamente pela via do discurso educacional.

A reforma conduzida pelo ministro da Educação e da Saúde Francisco Campos, em 1931, do governo de Getúlio Vargas, tinha como eixo o ensino secundário, como pode ser observada na Exposição de Motivos feita pelo titular daquele ministério:

“Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobilizar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes” (XAVIER, 1990, p.88).

Assim, o ensino secundário é dividido em duas partes, a primeira, com duração de cinco anos, visa a formação dos hábitos, atitudes e comportamentos; a segunda, tinha por finalidade a formação profissional específica e durava dois anos.

Uma reforma com tal carácter funcionaria como uma afirmação do Estado, que buscava demonstrar que tinha interesse em apresentar soluções inovadoras para o enfrentamento dos desafios colocados pelas demandas do processo de industrialização e, por outro lado, promover a “cultura geral sólida e abrangente”, que era uma aspiração do movimento renovador. Essa tarefa conciliatória do Estado visava, certamente, a garantia de mais um avanço no controle do sistema educacional.

Em 03 de maio de 1931 é criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, regulamentada pelo Decreto nº 21.353, concretizando uma das muitas aspirações de um momento historicamente marcado pela efervescência de idéias e ideais de cunho liberal.

Não obstante toda a movimentação para consolidar tal reforma do ensino, ficou patente a permanência do seu cristalizado carácter dualista, expresso, sobretudo, no ensino técnico comercial como um segmento dentro do ensino médio, porém sem conexão com a educação secundária e o nível superior, conforme determinam os decretos nº 20.158, de 30/06/31 e nº 21.241, de 04/04/32.

Na esclarecedora análise da pesquisadora Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier (1990, p.92),

o ensino profissionalizante acabou por se situar, assim, como uma espécie de ‘mal necessário’ do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-se precocemente no mundo do trabalho.

A Reforma Francisco Campos apropriou-se de muitas reivindicações contidas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, sobretudo no que diz respeito a uma “cultura sólida e abrangente”.

Nesse particular, buscou responder à necessidade de formação técnica-profissional, mantendo, entretanto, um enciclopedismo que, ao tentar alargar a educação humanística, acabou cristalizando o dualismo.

Valorizando excessivamente o processo avaliativo do ensino médio como educativo, buscava-se selecionar “os melhores e os mais capazes”, isso ideologicamente disseminado como necessário e inexorável, tal qual é a lei da seleção natural.

Por supervalorizar os métodos de aprendizagem, a Reforma Francisco Campos faz o amalgamento dos processos de aquisição de conhecimentos com a visão de realidade e conhecimento preconizada por John Dewey. A ênfase, portanto, recaiu sobre a aquisição de hábitos, atitudes e comportamentos como mediações que o espírito humano teria para construir ou ampliar conceitos com os quais poderia abordar o real.

Fica claro o caráter elitista da Reforma Francisco Campos, que, embora exponha motivos mais fortemente ligados à metodologia de ensino, mantém a exclusão das classes sociais economicamente inferiores e legitima o ensino nacional como formador da burguesia para o exercício do poder.

Outra reforma educacional, ocorrida cerca de dez anos depois, liderada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, abrangia os níveis primário e secundário.

o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (XAVIER, 1990, p.106).

A “consciência patriótica” pode ser entendida como suporte para o grande chamamento de reconstrução nacional que o liberalismo fez ecoar pelo Brasil, no período que se seguiu aos anos 30, de grandes turbulências econômicas, guerras e do subsequente fortalecimento do imperialismo norte-americano.

Coube à Reforma Capanema organizar o ensino técnico-profissionalizante como um segmento do nível secundário, seus objetivos apontavam para a formação humana do trabalhador em conjunto com a sua formação técnica, alertando, contudo, especialmente ao ensino industrial e ao agrícola para que evitassem a especialização prematura e excessiva, assegurando aos novos formandos a adaptabilidade profissional no mercado.

Tais preocupações significam um avanço para o ramo do ensino profissionalizante e é uma resposta aos clamores por renovação da educação que se alastravam pelo país.

Entretanto, a falta de previsão de recursos materiais pela lei condenou, de imediato, os cursos técnicos-profissionais à ineficiência na preparação para o ingresso no mercado produtivo, além de servirem como barreiras para o ingresso nos cursos superiores que objetivavam a formação de profissionais liberais, conforme analisa Xavier (1990, p.108).

Outro momento relevante para a história da educação brasileira foi marcado pelo projeto de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, elaborado no período de 1947 a 1948.

Na sua Exposição de Motivos, o então ministro da educação, Clemente Mariani, denuncia o dualismo educacional, explicita a disposição do governo em corrigir tais distorções e, ao mesmo tempo alardeia o princípio das igualdades de oportunidades para todos os cidadãos, respeitando-se a individualidade dos talentos. É uma clara alusão aos valores liberais, com os quais o projeto já nascia comprometido.

Traz à tona, novamente, a discussão da descentralização do ensino, tendo em vista a prevalência do aspecto político sobre o pedagógico cuja consolidação já estava em marcha adiantada no seio da educação brasileira.

Clemente Mariani, na sua Exposição toca na questão da necessidade de se buscar uma "unidade nos objetivos e variedade nos métodos de alcançá-los", pontifica, ainda, acabar com as barreiras entre estudos acadêmicos e estudos técnicos.

O projeto de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, embora carregue as aspirações de democratização do ensino, conserva o ideário do patriotismo, buscando contemplar "aptidões e necessidades tanto dos jovens quanto do organismo social" (XAVIER, 1990, p.126).

A respeito dos cursos técnico-profissionalizantes, o projeto incentiva a quebra da especialização, da fragmentação, sugerindo que sejam oferecidas "disciplinas de natureza cultural", com isso, os cursos técnicos acabaram por ampliar o ensino geral, possibilitando, presumivelmente, a preparação para o ingresso em cursos superiores, com baixa qualidade, em relação aos cursos puramente acadêmicos, permanecendo, por isso, como barreiras seletivas.

Esse projeto, apresentado em 1948, não foi aceito, permanecendo em discussão, como pode se depreender, por motivos políticos, durante dez anos.

Somente com o Substitutivo Lacerda, projeto de lei apresentado por Carlos Lacerda em janeiro de 1959, que substituiu o original, outra vez arquivado, é que o debate nacional acerca da educação voltou a ganhar força.

Embora o pano de fundo das discussões seja o embate entre a descentralização e a centralização política da educação, o que vem à baila é a disputa entre os partidários da escola pública e os da escola privada.

O Substitutivo Lacerda era de cunho privatista, e as evidências dessa tendência era, principalmente, a tentativa de garantir a liberdade de ensino (entenda-se a livre iniciativa: um princípio liberal) e vedar ao Estado o monopólio do ensino.

Após avanços e retrocessos das discussões, em 1961, ou seja, treze anos após a apresentação do projeto original, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sem que isso significasse alterações substanciais na práxis educacional brasileira.

E foi nesse turbulento período que nasceu a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

Em 21 de setembro de 1957, ao ser assinado o Termo de Acordo entre a União e o Estado de Minas Gerais, estava criada a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, ato que foi registrado no Tribunal de Contas em sessão do dia 13 de novembro daquele mesmo ano.

O Termo de Acordo foi necessário pelo fato de que a área era ocupada por uma Fazenda Experimental de Sementes da Agricultura de Minas Gerais, sob a administração dessa Unidade Federativa.

Segundo registra o *Documentário Histórico da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia* (s.d.), a designação Colégio Agrícola de Uberlândia foi estabelecida pelo Decreto Nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1962.

Nesse período, entre a aprovação e a construção final da escola, destacaram-se no trabalho de criação o então Deputado Federal Rondon Pacheco e Geraldo Migliorini, à época, Presidente da Associação Comercial de Uberlândia.

O movimento para a implantação da escola iniciou-se no período do segundo governo de Vargas e terminou durante o governo de Juscelino Kubitschek, que demonstra haver fortíssimo embate de interesses políticos regionais, redundando, assim, em morosidade para a sociedade local.

Os registros da Escola dão conta que apenas com a ascensão do Deputado Federal Rondon Pacheco a Ministro da Casa Civil, no governo Costa e Silva, em 1967, é que as obras de construção da Escola foram impulsionadas, sendo concluída após uma mobilização de alguns políticos locais que conseguiram recursos junto ao então Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário, com sede em Brasília.

Toda essa mobilização contou com a participação de vários representantes da sociedade uberlandense, tais como sindicatos, autoridades constituídas e associações de classe.

O início das atividades pedagógicas da Instituição foi no ano de 1969.

A partir de 1977, o Colégio Agrícola de Uberlândia passou por uma reforma e ampliação das instalações e do número de equipamentos, com verbas conseguidas através de empréstimos do Ministério da Educação e Cultura junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O nome atual, Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, foi conferido por meio do Decreto Nº 83.935, de 04 de setembro de 1979 (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, p.12.890).

A Instituição foi reconhecida pela Portaria Nº 86, de 07 de outubro de 1980, do Ministério da Educação e Cultura.

3.3 - A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia: características físicas atuais e organização pedagógica e administrativa

3.3.1 - características físicas:

A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia dispõe de 286,5 hectares de terra nua, sendo que deste total, 80% são apropriadas à agricultura, os 20% restantes constituem as reservas nativas.

Localiza-se a aproximadamente a vinte e cinco quilômetros do centro de Uberlândia.

É uma área de topografia plana, possuindo quatro nascentes de água potável, sendo uma de água sulfurosa, um córrego e um rego d'água além de dois poços artesianos.

A área construída corresponde a 37.299,92 m², sendo:

um prédio para atividades didático-pedagógicas, com seis salas de aula, um auditório para quatrocentas pessoas, uma sala para uso de recursos áudio-visuais, laboratórios de Física, Química, Biologia, Informática, Sala de Mecanografia e Reprografia, Sala de Professores, Sala de Estudos, Cantina, Biblioteca com aproximadamente sete mil volumes, Secretaria, Almoxarifado, Gabinete da Direção-Geral, Sala dos Serviços Gerais, Administração Patrimonial, Serviço de Pessoal, Orçamento e Finanças, Coordenação de Relações Empresariais e de Curso Técnico, Arquivo Morto, Procuradoria Jurídica,

Departamentos Pedagógico, de Atendimento ao Educando, Administrativo e um consultório médico-odontológico;

um prédio que abriga a Cooperativa-Escola dos Alunos, Bazar, duas salas de televisão com antena parabólica, Setor de Indústrias Rurais e Padaria;

um prédio em que funciona uma cozinha e um refeitório que serve aproximadamente mil refeições diariamente;

um prédio para lavanderia;

quatro prédios com alojamentos com capacidade para quatrocentos estudantes;

um prédio em que funciona uma escola de ensino fundamental, mantida pela Prefeitura Municipal de Uberlândia;

um complexo de esporte e lazer formado por um ginásio poliesportivo, uma quadra coberta, quadras de peteca e quatro campos de futebol, sendo um de tamanho oficial e três menores, todos com iluminação;

setores produtivos com oito salas-ambientes, ou seja, salas contíguas aos setores de prática e manejo;

três abatedouros para aves, suínos e bovinos;

cinco aviários com capacidade para oito mil aves de corte e cinco mil de postura;

uma fábrica e depósito de ração;

um galpão para a prática da cunicultura;

duas represas e seis tanques para a criação de peixes;

três estufas de plantação direta no solo e uma de hidroponia;

um viveiro de mudas;

setor de suinocultura com maternidade, recria e engorda com vinte e cinco matrizes e dois reprodutores,

setor de caprinocultura com aprisco, solário e sala de ordenha, dispondo de quinze matrizes e três reprodutores;

setor de bovinocultura de corte e de leite, com quarenta matrizes, estábulo, bezerreiro coletivo, curral, dois silos de superfície e três de trincheira;

um setor de mecanização com oficina, posto de gasolina, abrigo para máquinas, ônibus e caminhões;

um prédio com carpintaria e depósito de materiais de construção;

vinte e nove casas para residência de funcionários da Escola .

3.3.2 - Organização pedagógica:

Do ponto de vista pedagógico, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, com capacidade máxima para quatrocentos estudantes, oferece anualmente cento e sessenta vagas, o que acontece por meio de exames de seleção, tendo uma relação de três candidatos por vaga, em média, desde 1992.

A instituição toma parte, anualmente, de vários eventos que julga importantes para complementar a formação humanística dos estudantes, tais como: Feira de Ciências e Tecnologia, Banda Escolar, Pintura de telas, Teatro, Olimpíadas Esportivas, Jogos de Integração, Hora Cívica, Projeto Bem-te-verde (Ecologia e Meio Ambiente), Ação de Cidadania Contra a Fome, Projetos Literários e outros similares.

A organização do Curso Técnico Regular, mantém, por enquanto, a duração de três anos, sendo seriado e com uma grade curricular (vide anexos) com disciplinas de formação geral e outras específicas de formação técnica. Para complementar, há, ainda, um estágio profissional durante um semestre letivo.

O processo pedagógico é administrado pelo Departamento de Pedagogia e Apoio Didático, com sua estruturação ramificada em cinco Coordenadorias: Supervisão Pedagógica, Orientação Pedagógica, Relações Empresariais, Registros Escolares e Biblioteca.

3.3.3 - Organização administrativa:

A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia tem uma estrutura administrativa cujo organograma (1998) pode ser assim representado:

1- ÓRGÃO EXECUTIVO

1.1 DG Diretor-Geral

2- ÓRGÃO DE ASSISTÊNCIA DIRETA E IMEDIATA AO DIRETOR-GERAL

- 2.1 CG Chefe de Gabinete
- 2.1.1 SG Secretaria do Gabinete *
- 2.1.2 SPD Seção de Processamento de Dados *

3- ÓRGÃO SECCIONAL

- 3.1 DAP Departamento de Administração e Planejamento
- 3.1.1 CGAF Coordenação Geral de Administração e Finanças
- 3.1.1.1 SEOF Seção de Execução Orçamentária e Financeira *
- 3.1.1.2 SCB Seção de Contabilidade e Planejamento Orçamentário *
- 3.1.1.3 CSA Coordenação de Serviços de Apoio *
- 3.1.1.3.1 SA Setor de Almojarifado *
- 3.1.1.3.2 SP Setor de Patrimônio *
- 3.1.1.3.3 SCC Setor de Compras e Contratos *
- 3.1.2 CGRH Coordenação Geral de Recursos Humanos
- 3.2.1 SLCP Seção de Lotação, Cadastro e Pagamento*

3

4- ÓRGÃO VINCULADO

- PJ Procuradoria Jurídica

5- ÓRGÃO ESPECÍFICO SINGULAR

- 5.1 DDE Departamento de Desenvolvimento Educacional
- 5.1.1 CGE Coordenação Geral de Ensino
- 5.1.1.1 CSP Coordenação de Supervisão Pedagógica *
- 5.1.1.2 SER Seção de Registros Escolares *
- 5.1.1.3 SCDS Seção de Cursos e Desenvolvimento Sustentável *
- 5.1.1.4 SB Setor de Biblioteca *
- 5.1.1.5 CIEC Coordenação de Integração Escola-Comunidade *
- 5.1.2 CGPP Coordenação Geral de Produção e Pesquisa
- 5.1.2.1 SCE Seção de Cooperativa-Escola *
- 5.1.2.2 SPAG Seção de Projetos e Produção Agrícola *

- 5.1.2.3 SPAN Seção de Projetos e Produção Animal *
- 5.1.2.4 SMAP Seção de Máquinas e Apoio à Produção *
- 5.1.3 CGAE Coordenação Geral de Assistência ao Educando
- 5.1.3.1 SOE Seção de Orientação Educacional *
- 5.1.3.2 CAE Coordenação de Acompanhamento ao Educando *
- 5.1.3.2.1 SAN Setor de Alimentação e Nutrição *
- 5.1.3.2.2 SE Setor de Esportes *
- 5.1.3.2.3 SARC Setor de Atividades Recreativas e Culturais *

* Cargos de livre designação do Diretor-Geral da Escola.

Como ficou demonstrado, a exemplo da própria organização do Serviço Público brasileiro, há uma estrutura piramidal, verticalizada, o que, provavelmente, dificulta o fluxo das informações entre a base e o topo e vice-versa.

Outra característica diz respeito à centralização do poder, uma vez que quase a totalidade dos cargos fica sob a responsabilidade do dirigente máximo da instituição, podendo significar um fortalecimento da autoridade de um em detrimento da possibilidade decisória da comunidade escolar, inclusive da livre escolha dos seus coordenadores.

4 - A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO, O MERCADO DE TRABALHO E O FUTURO SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Este capítulo será dedicado à caracterização dos estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia no ano de 1999, à transcrição de suas vozes se manifestando a respeito dos motivos para a escolha do curso, das esperanças e inquietações frente ao mercado de trabalho e dos seus sentimentos em relação à própria instituição, assim como das suas sugestões e aspirações para o aperfeiçoamento do ensino agrotécnico.

Quatrocentos é o número de estudantes regularmente matriculados na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, em 1999. Destes, foram sorteados 80 (oitenta), abrangendo as três séries do curso, 20% do total, para participarem desta pesquisa.

Entretanto, participaram 69 (sessenta e nove) estudantes, correspondendo, portanto, a 17,25%

Foram usados questionários idênticos para todos os estudantes, independentemente das séries cursadas por eles.

Não é objetivo desta análise o foco sobre o aspecto quantitativo, os números e indicadores que serão apresentados apenas serão pontos-de-partida para uma abordagem qualitativa dos fenômenos apreendidos.

4.1 - Quem são

A caracterização dos estudantes demonstrou que a distribuição por faixa etária pode ser representada assim:

até 18 anos = 58%

de 19 a 25 anos = 39%

mais de 25 anos = 3%

Quanto ao gênero:

Feminino = 4%

masculino = 96%

4.2 - A origem

Ao pesquisar sobre local de nascimento, ou seja, a origem dos estudantes, fica evidente o predomínio da área urbana, com 92%, enquanto os que nasceram na área rural representam apenas 8%.

A respeito do local de residência dos estudantes e de suas famílias, a pesquisa apurou que residem na área rural apenas 13%, enquanto o percentual dos que têm na área urbana as suas residências fica no patamar dos 87%.

O que estaria atraindo jovens da cidade para um curso para formação de Técnico em Agropecuária? Seria a tendência crescente do desemprego nas áreas urbanas ou estaríamos diante de resquícios da crença na "vocação agrária do Brasil"? Por outro lado, poderia ser o baixo custo que representa o curso para o estudante?

Quanto ao raio de abrangência do atendimento da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, neste ano letivo, predominam os municípios localizados no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, com 84%, destas duas micro-regiões.

Em seguida, a maior representatividade é a do Estado de Goiás, com 14%, notadamente, das cidades situadas na região fronteira. E, por último, o Estado da Bahia, com 2% dos estudantes.

4.3 - Atividades profissionais dos pais

A respeito da atividade profissional dos pais, apenas 27% exercem atividades ligadas à agropecuária, variando desde fazendeiro até trabalhador rural. Os 73% restantes desenvolvem atividades sem liga o direta ou indireta com o campo, profissões e ocupa es tipicamente urbanas.

Sobre a ocupação profissional das mães, segundo as informações fornecidas pelos estudantes, **55%** das atividades exercidas podem ser classificadas como donas de casa. As demais mães, **45%**, exercem atividades profissionais que variam de empresária a governanta, sendo que, destas, **8%** são profissões de nível superior.

4.4 - Motivos para a escolha do curso

Questionados sobre as três razões que justificam a escolha do curso Técnico em Agropecuária, a pesquisa percebeu que, partindo do motivo mais apontado, os três primeiros foram:

- | | |
|---|------------|
| 1º) Gostar do contato com a terra/natureza/animais | 55% |
| 2º) Por ser um curso que cria mais oportunidade de emprego | 30% |
| 3º) Conhecer melhor a agricultura e a pecuária | 15% |

É clara a manifestação do idealismo que os jovens carregam ao ingressar na Escola, ou seja, a busca de fazer o que realmente gostam.

O que a Escola deve atentar é para o risco de alguns estudantes, à medida em que tomam contato com as rotinas embrutecedoras - entendidas como aquelas atividades cujos significados não são explicitados - deixem de lado o entusiasmo que os impulsionou a buscar o curso e, entregando-se à passividade, comprometam sua atuação e aproveitamento escolares.

Esta preocupação é derivada das falas de aproximadamente **11%** dos entrevistados, que justificaram a escolha do curso pelo gosto de contato com a terra, mas que, ao final do mesmo questionário se mostraram apáticos e pessimistas em relação ao curso, reivindicando mais comprometimento da instituição com a qualidade do ensino.

Por ser um curso que enfatiza a prática, muitos acreditam que isso significa maiores chances de se conseguir emprego, levando-os a buscar o ensino agrotécnico.

A busca do conhecimento é outra justificativa para a escolha do curso, entretanto, com as mudanças que ora se operam na estrutura do ensino médio profissionalizante, desmembrando-o em várias especialidades, é provável que

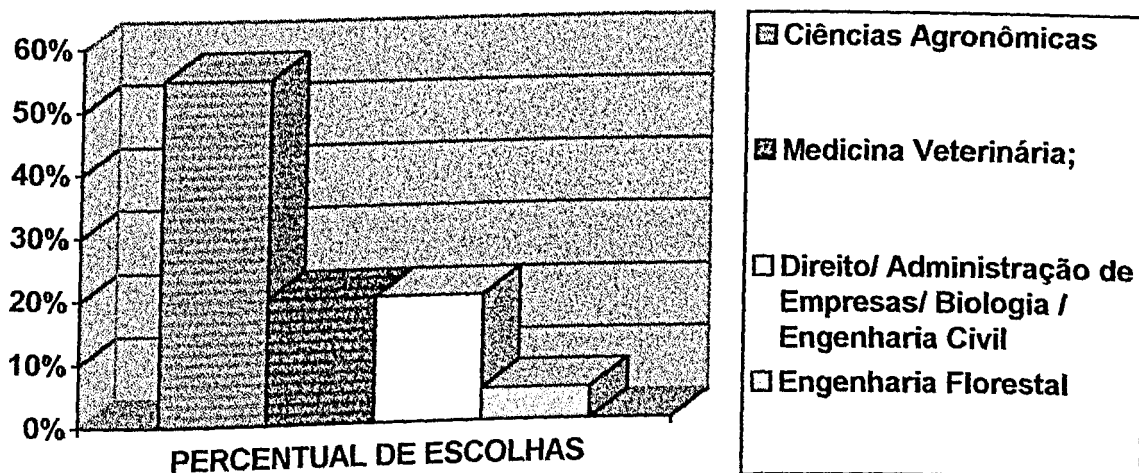
não haja possibilidades de se construir um conhecimento em extensão da agricultura e da pecuária.

4.5 - Continuidade e terminalidade

Ao responderem à pergunta se havia pretensão de ingressar em curso superior, **85%** optaram pelo sim, contra **15%** de estudantes que negaram tal objetivo.

Para os que afirmaram visar o ingresso no nível superior, foi solicitado que apontassem os cursos universitários de suas preferências.

O resultado aparece a seguir:



Chama a atenção o interesse por segmentos do conhecimento que não possuem conexão direta com o curso Técnico em Agropecuária. Isso pode indicar que alguns estudantes vêm a Escola como preparadora para o seu ingresso em outras áreas do conhecimento, no nível superior de ensino.

4.6 - Conhecimento dos objetivos do curso

Consultados se conheciam os objetivos do Curso Técnico em Agropecuária, os estudantes assim se posicionaram:

Sim = 81%

Não = 19%

As predominância das afirmativas, entretanto, carecem de congruência se forem observadas outras respostas, em que fica claro o desconhecimento dos objetivos do curso por grande parte dos estudantes, sobretudo, quando reivindicam preparação para o ingresso no nível superior de ensino, o que não faz parte do escopo dessa modalidade de ensino.

Se forem considerados os **19%** dos estudantes que declararam não conhecer tais objetivos em conjunto com os que, efetivamente, também desconhecem, estaremos, provavelmente, diante de uma dificuldade, por parte da organização escolar, em explicitar suas propostas e sua missão para a comunidade estudantil.

Mesmo levando-se em conta possíveis distorções da comunicação Escola-Estudante e dificuldades de compreensão de alguns jovens que ingressam no curso, é preciso questionar a que se presta manter pouca clareza de objetivos, sobretudo, se tratando de formação recursos humanos, o que pode implicar em sérios comprometimentos pessoais e sérias conseqüências sociais.

4.7 - Análise das atividades escolares

Foram apresentadas aos estudantes algumas questões a respeito da dinâmica da vida escolar, tais como a sua adequação em relação aos objetivos do curso, a sua atualização segundo os parâmetros do mercado de trabalho e sobre seu caráter reflexivo acerca dos problemas presentes na sociedade brasileira, para que eles pudessem emitir suas opiniões. Assim se manifestaram os entrevistados:

AS ATIVIDADES	SIM	NÃO	EM PARTE
Estão adequadas aos objetivos da Escola e das disciplinas?	68%	11%	21%
Procuram integrar as disciplinas do curso?	84%	6%	10%
Estão atualizadas de acordo com o mercado de trabalho?	52%	22%	26%
Refletem sobre problemas encontrados na sociedade?	69%	7%	24%

A preocupação que os estudantes demonstram é marcante em relação à atualização das atividades escolares para atender o mercado de trabalho.

Além de ser imprevisível o comportamento desse mercado, soma-se a isso os avanços conhecidos no campo da agropecuária e a gritante desatualização dos métodos e das informações oferecidos pela Escola.

Há que se considerar que alguns métodos são prejudicados devido à carência de recursos pedagógicos e tecnológicos, destacando-se, por exemplo, as instalações da agroindústria que, pela sua defasagem de instrumentos afeta grandemente o aprendizado, reduzindo suas possibilidades a níveis rudimentares, cuja principal característica é o uso das mãos.

Há, entretanto, um ponto de contradição porque, se Escola encontra-se melhor na questão da reflexão acerca dos problemas encontrados na sociedade, o esperado é que houvesse um correspondente esforço no sentido de atualizar suas práticas escolares.

4.8 - Efetividade das atividades

Foi solicitado aos estudantes que apontassem, pela ordem de preferência, os benefícios trazidos pelo conjunto de estudos e práticas da Escola. Buscou-se saber sobre as contribuições e sua abrangência no aspecto da formação humana e profissional. Eis a avaliação dos entrevistados:

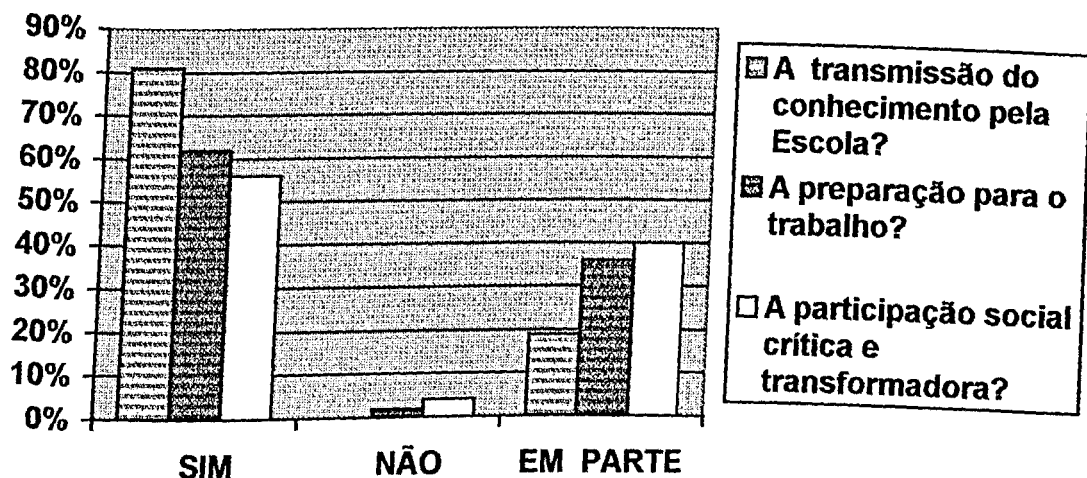
CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES NO SENTIDO DE PERCENTUAL	%
1º) Preparar para o trabalho com o objetivo de inserção no mercado produtivo	36%
2º) Ampliar e aprofundar conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas.	13%
3º) Desenvolver a autoconfiança.	11%
4º) A participação de forma responsável e criativa no desempenho de tarefas.	10%
5º) A construção de conhecimentos que lhe possibilite situar-se criticamente	9%
6º) Aperfeiçoar as formas de comunicação, sobretudo, da Língua Portuguesa.	7%
7º) Conhecer o próprio potencial e descobrir aptidões para prosseguir os estudos.	5%
8º) Exercer crítica e conscientemente a cidadania.	4%
9º) Participar do desenvolvimento econômico, social e cultural desta região.	3%
10º) Preservar e expandir o patrimônio cultural da região em que a Escola está localizada.	2%

Novamente, a tônica da preparação para o trabalho com o objetivo de inserção no mercado de trabalho, foi considerada pelos estudantes como a mais significativa dentre as atividades escolares.

É pertinente que, pelo menos, haja tal expectativa, devido ao caráter profissionalizante do curso, mas, a que nível esse significado pode chegar considerando-se o cultivo da dicotomia entre o fazer manual e o pensar nas entranhas das práticas pedagógicas da instituição?

É clara para os estudantes a rivalidade existente entre os profissionais de nível superior ("teoricamente", os pensantes) e os com níveis escolares mais baixos (supostamente, o que fazem). Em que essa teia de relações, subjacentes às ações educacionais, podem contribuir para formação profissional dos jovens matriculados em tais ambientes escolares?

Pretendia-se saber a opinião dos estudantes se era positiva, na Escola, a transmissão do conhecimento, a preparação para o trabalho e a participação social crítica e transformadora. Assim se posicionaram os entrevistados:



Embora 81% estudantes considerem positiva a transmissão do conhecimento, a preparação para o trabalho não é analisada de forma tão generosa, confirmando, assim, a preocupação principal daqueles jovens com a inserção nesse competitivo e excludente mercado.

A visão sobre a contribuição da Escola para fomentar a participação social crítica e transformadora não é significativamente positiva, uma vez que 44% dos estudantes entendem que isso não acontece ou apenas em parte.

4.9 - Procedimentos e recursos didáticos

Sobre os procedimentos didáticos mais adotados pelos professores, a resposta do grupo de entrevistados pode ser assim apresentada, em ordem decrescente:

1º) Aulas expositivas	42%
2º) Filmes, vídeos, slides e outros recursos audiovisuais	20%
3º) Consultas a revistas e periódicos	14%
4º) Práticas em laboratórios e unidades de produção (campo)	9%
5º) Seminários, palestras , encontros e debates	9%
6º) Computadores	4%
7º) Outros	2%

Nesta última categoria, são considerados: apresentação de trabalhos de consultas bibliográficas (alunos), visitas técnicas a empresas, a fazendas e a outras escolas agrotécnicas.

Pode-se perceber o predomínio da atitude professoral conservadora, segundo o entendimento dos estudantes. Ao apontar tal procedimento, efetivamente, os jovens estão expressando os seu descontentamento e insatisfação.

Embora possa ser uma prática importante e eficiente, há que se buscar a superação da ameaça que representa para as novas gerações esse "fazer tudo que o mestre mandar".

Mesmo mantendo sua função de transmissão do conhecimento, o que é significativo, é preciso buscar formas de atuação que despertem a reflexão acerca das informações, a sua transformação e a superação dos limites que cada modalidade de conhecimento traz consigo.

Apesar das limitadas condições de trabalho oferecidas aos docentes, esses profissionais podem provocar mudanças. Certamente, não será pela força da oratória nem pelo traço do giz que os professores farão a diferença na formação das novas gerações e menos ainda para o fortalecimento do respeito profissional que a sociedade organizada lhes deve e que o poder governamental lhes nega.

Tal desafio será enfrentado de forma mais eficaz pelo claro posicionamento político-pedagógico libertário, não só expresso pelo discurso, mas concretizado na práxis de um magistério construtivo, responsável e eficiente, o que poderá ser uma plataforma de lançamento para conquistas de espaços para a efetiva participação nas decisões da instituição.

4.10 - Os significados do trabalho

A pesquisa quis saber dos estudantes qual é o significado de trabalho que a Escola repassa para eles, através das aulas, falas, práticas, leituras, eventos culturais e outros. Apurou-se que os significados mais presentes são:

TRABALHO É	FREQÜÊNCIA
Auto-realização	50%
Forma de promoção social	15,27%
Obrigação social	13,88%
Outros*	20,85%

* "Dom que o homem possui".

"Responsabilidade".

"Necessidade".

"Fazer o que aprendeu, o que sabe e o que gosta".

"Conhecimento técnico".

Seguindo fielmente a cartilha liberal, o individualismo é fomentado pela Escola sob o disfarce da auto-realização, essa concepção não cede espaço para o trabalho como função social, de coletividade.

Fica implícita aí a ideológica chamada para a ascensão social pela via do trabalho, o que já se faz presente no imaginário da classe trabalhadora, ou seja, se o profissional pode se realizar, isso será aferido pelo seu ingresso e permanência no mercado de trabalho.

É a maquiagem de um processo de controle social que tem uma mensagem fulminante dos donos do capital: a auto-realização vem apenas pelo trabalho, que é nos servir, não se preocupe com mais nada, não pense, não se engaje, não reaja. Apenas trabalhe, esse é o caminho da sua felicidade pessoal e realização profissional.

Nessa ótica não há a percepção de outros viéses, "determinações múltiplas", que podem comprometer a auto-realização.

Como não considerar a importância do cultivo de um ambiente que facilite ao estudante sentir-se humano, merecedor incondicional de afeto e respeito?

Como omitir a percepção de que a Escola é eco dos interesses políticos e econômicos dominantes na sociedade em um determinado momento histórico?

Tudo isso precisa ser visto como alguns dentre os muitos entroncamentos por onde trafegam as lutas pelo poder e que afetam sobremaneira o indivíduo, esteja ele dentro ou fora da Escola.

Diante disso, a auto-realização do trabalhador ganha outros contornos e oferece outras possibilidades de abordagem, sobretudo, permite negar a postura em que o ser do trabalhador é suprimido ou reduzido a apenas um autômato, que se for "bem preparado" pela Escola, será bem sucedido.

Acatando-se isso, seria transferir para o trabalhador a total responsabilidade pelo próprio sucesso profissional, ou seja, a Escola o prepara, daí para frente, será com ele. Se fracassar é porque não seguiu tudo que a instituição indicou.

O trabalho é visto, também, como obrigação social, se todos trabalham, então é preciso trabalhar. É o trabalhar pelo trabalhar. Aqui se materializa a destruição do espírito humano, afinal, se não há motivo e criatividade na ação de trabalhar, nada resta senão o mecânico ato de fazer porque os outros humanos também fazem.

Conceitos pouco tangíveis como "dom que o homem possui", "responsabilidade" e "necessidade" pouco contribuem para plasmar valores que possam resgatar o trabalho como possibilidade de se construir o 'reino da liberdade', conforme sinalizava Marx (1995, p.3).

O trabalho entendido, também, apenas como conhecimento técnico se apresenta como execução de tarefas, eliminando-se, assim, a cabeça do trabalhador, em outras palavras, trabalho é conhecer como se faz e isso basta, o pensar cabe a outrem.

A concepção de que trabalhar é "fazer o que aprendeu, o que sabe e o que gosta" se apresenta como uma semente de esperança. Afinal, ficou bem claro em algumas respostas formuladas pelos estudantes que há, no interior da instituição, acenos de movimento de insatisfação com a estrutura político-pedagógica e, é claro, isso pode ser um promissor sinal de mudanças na concepção do trabalho humano.

É uma possibilidade de resgate do ser multidimensional do homem.

Havendo tal transformação pela força do debate entre os atores do processo de formação dos recursos humanos para a área da agricultura e da pecuária, assim como de outros setores ligados a esses dois eixos, por certo, será construída uma história diferente das Escolas Agrotécnicas brasileiras.

E a diferença estaria na concretização de uma dinâmica crítica pelo envolvimento dos profissionais e dos estudantes nas deliberações da instituição, o que equivale a dizer a fortalecer a autonomia, de fato e de direito. Não a autonomia que possa seduzir para a autofagia.

Agrupando-se a essa característica, viria a construção de uma consciência comunitária, fortalecendo-se progressivamente o quanto mais se abandone a busca do poder pelo poder.

Isso está longe de ser apenas utopia nas práticas de muitos educadores, entretanto, é apenas uma chama que mas precisa ser alimentada pelo combustível das idéias que muito podem pela sua latência transformadora.

4.11 - Convergências

Questionados se concordavam com a forma da Escola encarar e conceituar o trabalho, **84%** dos estudantes entrevistados responderam sim e as justificativas apresentadas foram as seguintes:

“A Escola encara a realidade de frente”.

É, sem dúvida, a expressão de confiança na instituição, o que é positivo e pode facilitar o trabalho da Escola no sentido de criar um ambiente de cooperação e solidariedade. Com esses dois valores, o básico para a construção de uma comunidade de aprendizado já estará garantido.

Por outro lado, demonstra a crença no messianismo da Escola, seus atributos de poder e força para encarar a realidade de frente, com coragem. Por essa razão, quem internalizar, incorporar tudo que a instituição apresenta, será forte e, certamente, um vencedor.

Resta perguntar de que forma a instituição tem conseguido projetar tal imagem, uma vez que ela tem sido apenas uma agência executiva de determinações hierarquicamente superiores.

Qual tem sido o real posicionamento da Escola durante suas participações nas discussões das inúmeras mudanças pelas quais o ensino médio vem passando, mais especificamente das *Políticas e Normativas (Alternativas em Construção)*, cujo objetivo é a definição das políticas e diretrizes para a consolidação das instituições federais de educação tecnológica como Agências de Desenvolvimento, lideradas pelo Ministério da Educação?

Obviamente, que não se discute aqui as participações, com outras instituições de ensino agrotécnico, de forma semelhante a colegiados para apresentarem sugestões e reivindicações ligadas a esse processo apelidado de “cefetização”, ou seja, a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em agências educacionais nos moldes dos Centros de Educação Tecnológica – CEFET.

O que ocorre são apenas adequações para se acomodarem ao que lhes tem sido imposto pelo Departamento de Desenvolvimento Institucional, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

“É uma forma prática de se adquirir conhecimento”.

É um mito que tem muita vitalidade na educação agrotécnica, ou seja, o perfeito desempenho da interação teoria e prática, e o aprender fazendo.

De acordo com vários posicionamentos de estudantes, tais como: **“muita gente faz o trabalho sem saber porque está fazendo”**, isso dificilmente se torna realidade no cotidiano da vida escolar.

Percebe-se a tentativa de indução à concepção de que basta ir fazendo, seguindo o que é orientado para, ao final do curso, ser produzido um profissional em agropecuária.

Isso pode reforçar a alienação em alguns que fazem porque lhes foi mandado que fizessem, rompe-se, na prática mais concreta, a anunciada integração entre o fazer e a teoria.

Portanto, se não há sentido para o trabalho, não há reflexão do homem que o realiza, então, perde-se o elo que poderia permitir à consciência abarcar as múltiplas facetas do fazer, suas implicações no indivíduo e no ambiente social.

“Eles estão fazendo um bom trabalho”.

Para a instituição é estimulante perceber que é vista de forma positiva, isso é uma expressão da esperança que os estudantes depositam na Escola Agrotécnica.

Mesmo admitindo que a Escola está com um bom desempenho, expressa o distanciamento entre os estudantes e os profissionais que atuam no processo ensino-aprendizagem, é um misto de alienação e não-comprometimento, compulsórios do estudantes, que, em trechos das entrevistas, deixam claro que a instituição não “aceita reclamações e nem favores dos alunos”.

“Assim, aprendo mais”.

É outra manifestação de confiança dos estudantes em relação à Escola Agrotécnica que acreditam nas metodologias que são empregadas.

É, paralelamente, a internalização da idéia que a Escola é a detentora da bússola, ou seja, alguns estudantes crêem que cumprindo as tarefas que lhes são confiadas, haverá mais aprendizagem.

É uma visão ingênua porque o jovem estudante sente-se pouco estimulado a ser o agente da sua própria formação, porque todos os passos já estão previstos pela instituição, restando ao educando poucas possibilidades de participação, além daquela de fiel cumpridor do programa. Dessa forma, delega à instituição, numa inocência útil, a responsabilidade de lhe apontar os caminhos que o conduzam ao sucesso.

“A Escola se preocupa muito em formar verdadeiros técnicos para que façam um bom mercado de trabalho”.

E essa é uma preocupação pertinente, tendo em vista a exigência do mercado de trabalho e a competitividade acirrada na maioria dos campos profissionais.

Falta, emretanto, ao estudante que emitiu a opinião - e isso é compreensível - um conceito mais claro do que seja mercado de trabalho, uma visão de totalidade dos elementos e forças que compõem essa instituição capitalista.

As determinações capitalistas e as exclusões sociais são elementos poderosíssimos que interferem, pela sua própria existência, de forma infinitamente mais decisivas do que a mera competência profissional, uma categoria que somente ganha corpo pela intencionalidade de quem seleciona os recursos humanos.

“Porque o aluno tem que trabalhar para a Escola. A Escola não trabalha para o aluno”.

É predominante a forma dogmática, emblemática, que os jovens estudantes do curso para formação de técnicos em agropecuária lançam mão para formular suas respostas. Fica evidente a forte influência das frases de efeito, dos dizeres peremptórios sobre os quais se estrutura a organização político-pedagógica das Escolas Agrotécnicas Federais.

Neste caso, é uma paráfrase de uma chamada feita por um presidente norte-americano para inflar o nacionalismo da população da América imperialista.

O questionamento é: se a Escola Agrotécnica não trabalhar para o estudante, para a qualidade da sua formação humana e técnica, qual seria a razão para manter suas portas abertas?

O perigoso disso tudo é que a ideologia do poder já teria alcançado seu grande objetivo: levar pessoas ou grupos a propagandear no meio dos seus pares os interesses dos dominantes, como se fossem os próprios interesses dessas pessoas ou grupos.

“Saber trabalhar é saber fazer bem feito, da maneira mais simples possível”.

A filosofia da qualidade total já está semeada e crescendo em boa parte do serviço público brasileiro como um forte instrumento de legitimação dos interesses do neoliberalismo, como por exemplo, o minimalismo, agilidade, excelência e eficiência travestidos de simplicidade e seus sinônimos.

Isso já chegou até o estudante, que, inadvertidamente e, na maioria das vezes, cheio de ideal e entusiasmo, torna-se presa fácil desse brilhante e atraente conjunto de conceitos bem lustrados, que a pouco se presta, além de lançar uma cortina de fumaça sobre os problemas graves que as sociedades vêm enfrentando, sobretudo o do oferecimento de vagas para se trabalhar.

“A Escola procura nos motivar nos diversos tipos de trabalhos”.

É uma atuação fundamental da instituição, uma vez que o aspecto psicológico pode ser determinante na participação do estudante na dinâmica da vida escolar.

Se a Escola procura motivar, ou, talvez o termo mais pertinente fosse incentivar, provavelmente, há uma carência de compreender a importância de ser ajuntada a teoria estudada e as práticas nas diversas unidades de ensino. Como fica a já abordada integração teoria e prática, “o aprender fazendo”? Há necessidade de explicitar melhor essa integração?

Questões dessa natureza poderão contribuir para o contínuo aperfeiçoamento da metodologia Escola-fazenda adotada pelas Escolas Agrotécnicas Federais.

“Somos cidadãos e também somos o futuro da nação”.

Concordar simplesmente por conta deste já desgastado jargão, que tempestivamente coloca o Brasil como o país do futuro, é preocupante porque a motivação não está na forma como o trabalho é abordado e sim naquilo que, presumivelmente, jovem já seria: cidadão e futuro (subentende-se um futuro feliz).

Mais que isso, é uma ideologia que já poderia ter sido superada pela exposição pública dos vários problemas e comprometimentos sociais que o Brasil carrega, com suas conseqüências se projetando na direção dos anos vindouros, torna-se surpreendente encontrar, ainda, com tanto vigor essa falaciosa mensagem disseminada para os estudantes da instituição aqui estudada.

“Trabalhando, você está aprendendo... e os professores elogiam muito”.

O quadro que pode ser evocado é o da história de Taylor e o carregador de ferro gusa, Schmidt, (Braverman, 1980).

No relato, Taylor apresenta qual era a sua tarefa: “fazer com que Scmidt operasse 47 toneladas de ferro por dia e torná-lo alegre com isso” (1980, p.96).

Ali, no interior da narrativa, percebe-se que um dos argumentos de persuasão daquele operário, escolhido previamente, por suas limitações intelectivas, era o uso do elogio: “...um homem valioso tem que fazer exatamente como lhe mandam de manhã até à noite” (1980, p.97).

Adentrando o próprio discurso, será percebida a exatidão do seu argumento. Afinal, um dos princípios fundamentais da acumulação de capital é que ninguém se enriquece às custas do próprio trabalho, mas colocando-se outras pessoas trabalhando para si, ou seja, a exploração da mão-de-obra alheia.

Por este ângulo, um homem valioso - para os expropriadores - tem que fazer como estes lhe mandam.

“Concordo em parte, devido ao uso de ideologias de trabalho não atualizadas”.

Ao concordar em parte, por entender que as ideologias, certamente o melhor seria dizer concepções de trabalho estão desatualizadas, sinaliza para o nascimento de uma consciência crítica, que não aceita passivamente as idéias que são apresentadas e que buscam abrigo nas mentes dos jovens estudantes.

“A Escola vê o trabalho como forma de aprendizagem”.

Em última análise, mesmo que não se aprenda, como reclamam alguns estudantes, as técnicas de cultivo, manejo e outras, terá sido aprendido por muitos o trabalho entendido apenas como fazer material, sem conexão com o pensar, com o escolher, com o decidir. Se não for uma forma de aprendizagem, é, certamente, um instrumento de doutrinação capitalista.

Ademais, as palavras de um professor daquela instituição, ao responder a um questionário, aponta um dos motivos de serem os estudantes lançados em trabalhos manuais: “a falta de funcionários”.

E a falta de funcionários, gerada pelo desmantelamento do serviço público brasileiro promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso nos últimos seis anos, é um fator que agrava a crise nas Escolas Agrotécnicas Federais, sendo que o grande prejudicado é o estudante, que, na linguagem dos filósofos da qualidade total, é o cliente final.

O preocupante, nesse contexto da Escola Agrotécnica, é o risco de se perder a dimensão pedagógica das práticas, limitando-se ao fazer porque alguém precisa fazer, não interessando a concepção que se procura repassar aos futuros técnicos em agropecuária.

“O mercado de trabalho está ligado à competição”.

É como se quisesse dizer que é natural a competição, portanto, depreende-se que, como os estudantes estão fazendo para aprender, estão aprendendo a ser competitivos.

A competência profissional, nesse enfoque, está relacionada com a capacidade para vencer. Fica implícita, a concepção, de que é preciso ser forte o suficiente para superar o outro, colocá-lo fora do mercado, pois ali é o lugar de quem pode mais. E a Escola prepara competidores.

Enquanto os jovens profissionais (competidores) ficam preocupados com os outros técnicos (adversários), não lhes é possível perceber as forças que operam o mercado fazendo-o dançar conforme o ritmo dos interesses capitalistas.

Claro está que ao anular no profissional a mediação do ver, a sua manipulação já terá começado, arrefecendo a sua inquietude e a sua indômita – ainda que temporária – vontade de mudar e provocar mudanças.

“Os professores nos preparam para uma atividade que nos dignifica”.

O entusiasmo que muitos dos jovens estudantes manifestam é um riquíssimo material que, se bem aproveitado pela Escola Agrotécnica, poderá forjar profissionais preparados e pessoas sintonizadas com o seu tempo, afinal, sensibilidade é fundamental nestes tempos em que a motivação tem sido rara em muitos segmentos do mercado de trabalho.

Uma preocupação com esse entusiasmo diz respeito à passividade desejável pelos agentes dos controladores do capital. Sendo filha da perniciosa doutrina de que “o trabalho dignifica o homem”, essa passividade pode se manter na trilha de um sloganismo pouco convincente, embora seja, ainda, largamente utilizado.

Por certo, isso se aproximaria de uma ontologia do ser, se não fosse fragmentada e alienante a própria organização contemporânea do trabalho.

Embora qualquer atividade aprendida possa ser significativa para quem a realiza, como considerar dignificante um conjunto de atividades que está asfixiado entre o servir aos profissionais de nível superior e aos donos do capital, sobretudo, grandes latifundiários e pecuaristas?

A não ser que dignidade, neste dinâmico final de século XX seja sinônimo de sobrevivência material.

“Temos que trabalhar, é fazendo que se aprende”.

Aqui fica patente a superioridade que é conferida ao fazer. O importante é praticar, mesmo que se entenda, fale e escreva mal a própria língua, mesmo que se ignore os movimentos da história presente e não se valorize a expressão cultural e artística.

Não é sem razão que as disciplinas do chamado Núcleo Comum sejam colocadas numa espécie de hierarquia interna na Escola Agrotécnica, marginalizadas pelo descaso de alguns profissionais e de estudantes.

“O aluno, a partir do momento que se forma, está apto para trabalhar”.

Assim como na Idade Média, a religião dava o veredito e, na atualidade, a ciência é o baluarte de muitas afirmações, surge o mercado de trabalho como o árbitro absoluto, que define quem está preparado para atuar profissionalmente.

Como esse poderoso construto capitalista se manifesta?

Principalmente pelas velozes pesquisas de opinião de empresários e especialistas em gestão, expressivamente dos consultores em Qualidade Total, que dizem o que o “mercado” exige dos profissionais dessa ou daquela área de trabalho.

Embora seja o objetivo de toda instituição séria, ao final de um curso ministrado, poder oferecer à sociedade profissionais aptos para atuarem, por conta dessa sobriedade e pela oscilação das exigências mercadológicas, torna-se precipitado garantir que os jovens técnicos estejam totalmente preparados, é mais uma aspiração do que algo que possa ser reconhecido, selado com uma International Standard Organization qualquer e apresentado ao mercado.

“O profissional competente para poder mandar, tem que saber fazer”.

É o coroamento da dicotomia trabalho intelectual e manual, contraditoriamente, o prêmio prometido é o mandar, supostamente com o significado de pensar, após alguns anos de obedecer fazendo o que outros mandam.

É uma visão taylorista, feitoral, que não oferece muitos indicativos de crescimento pessoal e profissional para os futuros técnicos em agropecuária, uma vez que sua função, em última análise, é mandar, é ser um feitor, cujo chicote é o poder que detém não o de saber fazer, mas o de informar ao chefe imediato sobre quem não está desempenhando suas tarefas, o que redundará na demissão daquele que não atende às expectativas da organização de trabalho.

Não é sem motivo que muitos estudantes reclamam dos colegas que delatam outros para os professores e diretores da Escola, com o objetivo de angariar simpatias e benefícios pessoais. Se isso for concreto, é uma relação de troca e uma espécie de treinamento para os futuros feitores.

4.12 - Divergências

Os estudantes que não concordam com a forma da Escola explicitar suas concepções de trabalho, 16%, apresentaram as seguintes justificativas:

“Porque tenta nos passar que só nós é que temos de mudar”.

A unilateralidade na responsabilização pela eficiência escolar é uma postura que não é desapercibida por aproximadamente 10% dos estudantes que responderam ao questionário. A instituição parece não perceber que o processo ensino-aprendizagem é multifacetado e, por isso, há a interdependência dos envolvidos.

Agindo sem considerar tal dinâmica, a Escola Agrotécnica retrocede ao infundado discurso da meritocracia, ou seja, parte do princípio de que ela, Escola, faz perfeitamente tudo o que deve ser feito para oferecer uma adequada formação profissional, se mesmo assim, os estudantes não conseguem lograr êxito, eles é que precisam mudar suas atitudes para merecer o reconhecimento e a aprovação da instituição.

Além de ser a tentativa da absolutização unilateral por parte da Escola, os jovens sentem-se pressionados constantemente pela premissa de que eles não apresentam as condições pessoais e disciplinares adequadas ou favoráveis para usufruírem integralmente dos ensinamentos e orientações que lhes garantirão um futuro de sucesso profissional.

Obviamente isso tem impactos fortíssimos sobre a auto-estima dos estudantes, o que poderá ser, embora possa ser encarado como um aspecto pouco tangível, gerador de desmotivação crescente de participação nas atividades escolares, estacionando-os na apatia para estudos e práticas orientadas.

“Afirmar que o mercado de trabalho é fácil”.

É claramente perceptível a contradição do discurso escolar, que, em determinadas circunstâncias, diz que o mercado é muito competitivo, por isso, os estudantes devem seguir cabalmente o que ela indica, para garantirem a sua empregabilidade.

Por outro lado, diz: o mercado é fácil, por isso, não se aflijam. É como se não houvesse o acirramento da competição selvagem por vagas no mercado produtivo, a Escola nega a voracidade do mercado, como se bastasse ao estudante se formar e entrar prontamente no mundo do trabalho.

“Temos que andar junto com a modernização, e nisso nós estamos ficando para trás”.

Embora a resposta queira se enquadrar na dimensão da contestação, seu núcleo permite que seja vista uma concepção de trabalho que em nada difere daquela que prega o fazer pelo fazer.

A única objeção que a resposta consegue colocar é que falta desenvolvimento tecnológico, no nível de implementos, máquinas e instrumentos e, isso, significa manter a concepção de trabalho na superficialidade do fazer, embora haja ampliação dos braços e mãos dos trabalhadores-estudantes.

“A Escola dá base para trabalhar, não para continuar os estudos”

É um contraponto significativo porque reivindica aprimoramento intelectual, portanto, trabalhar, segundo permite inferir esta justificativa, inclui o desenvolvimento do trabalhador pela via da continuidade dos estudos.

É percebido o caráter de terminalidade do curso profissionalizante, embora, como querem os tomadores de decisão do governo central, essa modalidade de ensino sofrerá inúmeras mudanças, inclusive com os pouco convincentes cursos pós-técnicos, que aparentam ser mais uma forma de fragmentação da formação profissional.

“Ocorre muita subordinação”

Novamente, depreende-se a força de coerção que a instituição de ensino agrotécnico exerce sobre os jovens estudantes. Obviamente que é necessário organização e normas básicas de funcionamento para que qualquer grupo humano possa manter, analisar e promover adaptações na sua dinamicidade.

Entretanto, a cega subordinação só é desejável por outrem, se há desejo de pleno domínio e controle; é sobre isso que a fala de alguns estudantes toca.

Noutra palavra, é a passividade, cujo fruto principal nesse contexto, é a inércia da reflexão e a perda do senso crítico que, quando articulados com a práxis, geram instabilidade e mudança, tudo que uma instituição arcaicamente controladora não deseja e não permite que cresça em seu seio, embora seu discurso possa ser recheado de jargões como cidadania e consciência crítica.

“A Escola simplesmente quer formar alunos”.

Provavelmente, isso signifique o propósito da Escola em arrebanhar alunos, por isso alardeie conceitos de trabalho que, na prática, não são presentes no cotidiano de suas atividades.

Sentindo-se vítima de tal processo, pode ser que, ao formular sua justificativa para a não concordância com a concepção de trabalho que a instituição apresenta, o estudante queira intervir para evitar a continuidade dessa prática .

É sabido que o número de alunos matriculados influencia na destinação das verbas de custeio das atividades escolares, o que, se for confirmado, poderá significar uma postura utilitarista da instituição que busca atrair para si o maior número de jovens que puder atender.

Obs: 01 entrevistado não respondeu a esta questão.

53% dos entrevistados não justificaram suas respostas.

4.13 - Os destaques

Foi pedido aos estudantes que numerassem de um a seis, do aspecto mais destacado ao menos destacado dentre as atividades desenvolvidas na Escola, ficando assim o resultado:

- 1) Preparar o estudante para relações de mercado que envolvem produção e comercialização.
- 2) Preparar o estudante para exercer a cidadania criticamente.
- 3) Preparar o estudante para auxiliar o trabalho de profissionais de nível superior e produtores rurais.
- 4) Preparar o estudante para prosseguir os estudos em nível superior.
- 5) Preparar o estudante para atuar como mão-de-obra.
- 6) Outros:
 - Ter negócio próprio
 - Resolver problemas
 - Conviver com pessoas desconhecidas
 - Seguir normas e ser bem sucedido
 - Competir diretamente com profissional de nível superior
 - Administrar fazendas e instruir produtores

O mito da preparação para o mercado de trabalho já se encontra fortemente arraigado no imaginário dos estudantes, o que se infere é que há uma concepção subjacente que induz à crença de que para entrar no circuito profissional basta participar de todos os rituais escolares, garantindo-se, dessa forma, o sucesso no momento da iniciação no mundo do trabalho.

O exercício crítico da cidadania, um ideal transformador e, ao mesmo tempo, um clichê que permeia boa parte das orientações que regem a educação brasileira e que encontra forte ressonância nas falas dos professores e diretores da Escola Agrotécnica já garantiu guarida nas esperanças dos futuros técnicos.

O que se questiona pouco é a relação passiva de cidadania, ou seja, ser tratado dignamente como cidadão, sobretudo, recebendo uma formação humana e técnica satisfatórias e tendo garantidas reais possibilidades de entrada e progressão no famigerado mercado de trabalho.

Um ranço profissionalmente mal-cheiroso é o da relação do Técnico em Agropecuária como mero auxiliar, uma espécie de peão qualificado daqueles profissionais de nível superior, destacadamente dos Engenheiros Agrônomos e Veterinários.

Tal relação servil é também uma expectativa no trato com os produtores rurais, que, independentemente de terem nível superior de escolaridade, são vistos como totens a quem os técnicos, mesmo presumivelmente detentores do conhecimento, devem atender numa posição infantilmente classificada como auxiliar.

Que nível de auto-estima profissional desenvolverão esses jovens, futuros Técnicos, uma vez que o lugar que os aguarda é o estreito espaço entre o corporativismo que garante o status quo e a força descomunal do capital?

As Escolas Agrotécnicas, favorecidas pelo isolamento dos aglomerados urbanos, cultiva sagazmente a imagem de serem as melhores no oferecimento dos estudos aos jovens, daí, certamente, a razão de aparecer em quarto lugar, de acordo com a classificação dos estudantes, a preparação para o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Embora não assumam uma função propedêutica e preguem abertamente o seu caráter terminal, ou seja, é um curso que o estudante pode terminar e imediatamente começar a atuar profissionalmente, há um ufanismo, sobretudo, ao salientar uma suposta integração entre a teoria e a prática.

Além de preparação de mão-de-obra qualificada, cria-se expectativas em torno do negócio próprio, sobretudo, no campo da agroindústria.

Isso é atraente, mas são desconsiderados aspectos tais como o monopólio dos grandes grupos econômicos, as leis que regem a micro e a pequena empresas, fica a ilusão de que bastam a coragem, o conhecimento de como fazer e uma boa idéia para que o profissional seja bem sucedido.

A convivência com pessoas desconhecidas, ou seja, de regiões diferentes, portanto, com costumes diversos e multivisões do mundo, certamente é uma experiência enriquecedora para os profissionais de todas as áreas.

E nesse campo das relações interpessoais, os estudantes das Escolas Agrotécnicas podem adquirir boa experiência, desde que seja criado e mantido internamente um clima organizacional pautado no respeito ao ser humano e às suas várias formas de viver.

A imagem de seguir metas e ser bem sucedido é uma inculcação muito presente em instituições como as Escolas Agrotécnicas, que mantêm um fortíssimo caráter disciplinador, herdeiro da sua tradição de reformatório, uma vez que sua origem se prende à "assistência aos desvalidos da sorte".

Claro está que o sucesso aqui é muito semelhante à promessa do Paraíso na eternidade aos que forem bem comportados durante a sua existência terrena.

O que está em jogo é conseguir um espírito de carneiro, ou seja, manso e de fácil condução em rebanho, dos jovens estudantes, pelo menos durante o tempo em que os mesmo estiverem na Escola, depois, será com eles...

Pelo desgaste psicológico que sofrem durante o curso, explicitado pela disputa por status entre os profissionais de nível superior e os técnicos que atuam na Escola, agora, faz-se presente o vislumbre por uma forma de igualdade futura entre eles.

Afinal, os estudantes serão técnicos também, mas se forem competentes poderão "enfrentar" Agrônomos e Veterinários utilizando-se do conhecimento que adquiriram nos bancos e nas práticas que a Escola lhes propõem.

Mais uma vez a ênfase na importância de se seguir tudo que a Escola indicar.

4.14 - Ensino x Produção

Ao buscar que tipo de entendimento os estudantes têm a respeito das atividades pedagógicas da Escola e o que elas privilegiam, a pesquisa encontrou os seguintes indicadores:

O ensino =	24%
A produção =	8%
Ambos =	68%

Inquiridos sobre o que eles privilegiariam, se tivessem poder para decidir, as respostas vieram afirmando que **20%** preferiram o ensino, **28%** dos estudantes apontaram a produção e **52%** deles optaram por enfatizar ambos.

Embora apresentem um forte traço de conservadorismo, os estudantes esboçam um movimento de busca de maior equilíbrio no trato com a dicotomia entre ensino e produção presente nas atividades das Escolas Agrotécnicas.

4.15 - As disciplinas: preferências e rejeições

Ao citar as três disciplinas que compõem o currículo do seu curso que mais despertam o seu interesse, em ordem de preferência, os estudantes assim escolheram:

- 1º) Zootecnia
- 2º) Agricultura
- 3º) Irrigação e Drenagem

Efetivamente, há uma supervalorização daquelas disciplinas que são consideradas práticas, dessa forma, há uma polarização nas escolhas e isso sugere desequilíbrio na formação profissional que, para garantir qualidade deve promover a intercomplementaridade dos conteúdos abordados.

Ao destacar, pela ordem de preferência, as três disciplinas que consideram menos importantes para o seu curso, o corpo discente não vacilou em apontar:

- 1º) Literatura
- 2º) Redação
- 3º) História

É nítida a dificuldade de perceber alguma importância nas disciplinas citadas. Alguns estudantes chegam a declarar que precisam apenas saber fazer e orientar outras pessoas, portanto, julgam não haver necessidade de terem os conhecimentos fornecidos por tais matérias.

4.16 - O que as atividades escolares promovem

Solicitados para emitir suas interpretações sobre os objetivos das atividades propostas pela Escola Agrotécnica, assim se comportaram os estudantes:

OBJETIVOS DAS ATIVIDADES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Liberdade para a produção e criação	44%	16%	44%
Incorporação de novas tecnologias	25%	30%	45%
Desenvolvimento de tecnologias próprias	30%	30%	40%
Conscientização para a necessidade de preservação da natureza	85%	1%	14%
Busca de respostas para os problemas vividos pela juventude	65%	7%	28%
Entendimento dos aspectos políticos que regem a vida social do país	59%	7%	34%
Oferecimento de formação humanística em conjunto com formação profissional	66%	2%	32%
Integração das disciplinas e conteúdos como forma de preparação para o trabalho	71%	10%	19%

4.17 - As práticas orientadas e os estágios

Ao explicitar o seu entendimento a respeito das práticas orientadas e os estágios, os estudantes entrevistados assim se manifestaram:

PRÁTICAS ORIENTADAS E ESTÁGIOS	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Momentos em que são aplicados, conferidos e testados os conhecimentos adquiridos ou construídos.	79%	6%	15%
Momentos em que os estudantes exercitam habilidades, cooperação, iniciativa, visão crítica na resolução de problemas.	86%	3%	11%
Oportunidades para a Escola de, por meio de receita própria (produção), avaliar o desempenho dos futuros técnicos e prover necessidades materiais, pedagógicas e administrativas.	58%	14%	28%

4.18 - A instituição e o mercado de trabalho

Em relação ao atual mercado de trabalho e à região em que está inserida a Escola, o curso Técnico em Agropecuária, segundo os estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia:

- Apresenta-se com boas perspectivas já que a agropecuária está em expansão, para **61%** dos entrevistados;
- É alternativa para aqueles que pretendem permanecer no meio rural, de acordo com **15%** ;
- Não existe um mercado garantido, porém, o curso prepara para outras atividades, é o que pensam **13 %** dos entrevistados;
- Não existe um mercado de trabalho garantido, é preciso ir para outras regiões, afirmam **8%** dos estudantes;
- Dá pouca visão do mercado produtivo e das relações empregado-empregador, alertam **3%** dos entrevistados.

4.19 - A transmissão do conhecimento

A pesquisa buscou saber como são divulgados pela Escola as descobertas e o surgimento de novas tecnologias, bem como as suas conseqüências nas relações de produção, mercado de trabalho, empregabilidade e desemprego, a tabela abaixo demonstra as formas de divulgação, segundo os estudantes:

FORMAS DE DIVULGAÇÃO	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Filmes, vídeos, programas de rádio e TV	47%	13%	40%
Jornais e revistas	68%	12%	20%
Palestras	47%	4%	49%
Aulas com os professores	71%	8%	21%
Exposições científico-culturais	26%	24%	50%
Seminários	3%	18%	49%
Visitas técnicas e excursões	37%	10%	53%

4.20 - "Morando na filosofia"

Solicitados para que resumissem a filosofia da Escola em uma frase, foram apresentadas as seguintes construções:

"Fazer para aprender e aprender para fazer".

Este é o lema adotado pelas escolas agrotécnicas federais de todo o país, que utilizam a metodologia da escola-fazenda. É o estandarte que levantam para dizer que integram teoria e prática na vida escolar.

"Esta Escola é o meu futuro".

Pode ser estimulante para a instituição confirmar por meio dos seus estudantes que ela desempenha um papel importantíssimo no aspecto da construção dos ideais de muitos jovens ali matriculados.

Ao mesmo tempo, é uma chamada à responsabilidade institucional, uma demonstração de confiança que exige clareza por parte da Escola sobre os recursos humanos que visa formar e oferecer ao mercado de trabalho.

Entretanto, é preciso atentar para o risco de que a idealização pode conduzir em retrocesso ao que pode ser identificado como o "momento do objeto".

Nele, o ser humano transfere para realidades externas a responsabilidade pela sua felicidade.

Esse deslumbramento tem sido mantido em boa parte dos estudantes pelas falas e discursos ufanistas, que impedem muitos jovens de perceberem que a eles, na coletividade, cabe a construção do seu presente e, por extensão, do seu futuro, ou seja, a busca da competência profissional e do seu desenvolvimento integral.

"Ensinar para o amanhã".

A desvinculação do homem com o seu tempo é um mal que se alastra vertiginosamente, sobretudo, agora, com o gigantesco progresso tecnológico. Ensinar para o amanhã é uma tarefa desafiadora porque, como bem sentenciou Heráclito de Éfeso: "a única certeza é a mudança", portanto, ensinar para o presente passa a ser uma forma de estar aferindo o próprio desempenho e redirecionando a metodologia, se for necessário.

Merece, ainda, por parte dos profissionais e dos estudantes da Escola Agrotécnica, cautela com essa visão futurística, porque pode afastar a pessoa do contato com o presente, rico, contraditório, entretanto, mais concreto que os clarins que tocam tentando acordar hoje o que provavelmente só poderá ser despertado amanhã.

“Aprender bem para fazer bem”.

Positiva essa busca da eficácia profissional, uma vez que numa economia planificada, extremamente exigente com a qualidade dos serviços e dos produtos, o trabalhador mais hábil tem, em certa medida, maiores oportunidades de inserção como força produtiva.

Mas é preciso clarificar ao máximo essa internalização, evitando-se que a sua inspiração mecanicista esconda a realidade do processo ensino-aprendizagem cujos resultados são gerados pela interação de todos os agentes nessa dinâmica.

O movimento do ensino-aprendizagem é mais rico pela sua relativa imprevisibilidade de resultados do que pelo seu engessamento em concepções mecanicamente empobrecedoras. Afinal, são humanos os seus principais interagentes.

“Faça o que gosta, não se iluda com o que falam para você”.

É o ideal de ter-se o privilégio de fazer o que gosta e não sofrer influências de outras pessoas.

Em outras palavras é a busca da autonomia, que como pregava Paulo Freire (1998: 52) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua criação ou construção autônoma.”

o alerta fica para o fato de que, se ideologicamente colocada, esta internalização pode indicar que mesmo havendo críticas ou orientações por parte de outras pessoas, o mais importante é seguir o que gosta. Seria o mesmo que dizer: o estudante sozinho sabe e deve decidir por si mesmo, afinal, é importante cultivar o individualismo.

Mas à Escola cabe ajudar a criar, a construir essa autonomia por meio de uma atuação que leve em conta, obviamente, as diferenças individuais, porém, sem fomentar o mito de que apenas pelo esforço próprio se alcança o êxito.

“Aprenda para viver”.

Os jovens estudantes falam em vida, em movimento, em funcionalidade contínua. Isso pode ser instigante para a instituição, tendo-se em vista que os cursos que ela oferece são diretamente ligados à vida.

Uma reflexão que pode ser suscitada é a do uso desse lema para desviar a atenção dos problemas que se ligam à questão da qualidade do ensino brasileiro.

Não seria possível aprender continuamente? Sem aprendizado não há vida? Que conceitos se articulam ou se complementam?

Assemelha-se sobremaneira com os ideais escolanovistas, que pregavam o ensino para a vida, retomados atualmente pelos agentes neoliberais brasileiros, sobretudo, com a propaganda de reforma do ensino médio, que prega um novo momento para esse nível de escolarização.

“Com força de vontade, tudo se realiza”.

Só o indivíduo é que pode fazer e acontecer. Aqui exclui-se toda superestrutura social e econômica e demais contextos, tudo depende do homem, se ele quiser e tiver força de vontade, tudo se realizará.

Corre-se o risco de que isso possa assumir contornos de ingenuidade, o que serviria, sobretudo, para legitimar as decisões dos manipuladores de opinião pública que, a serviço do grande capital, buscam plasmar na sociedade a ideologia de que pela livre iniciativa, se o indivíduo se determinar, será bem sucedido econômica e socialmente.

“A Escola é boa para quem, realmente, quer trabalhar na área de agropecuária”.

É um relativismo forçado e perigoso, porque não admite a possibilidade de existir uma escola de baixa qualidade, que não presta um atendimento satisfatório aos seus estudantes.

Não existindo escola ruim, só haverá uma boa, portanto, existem apenas estudantes que não querem trabalhar no segmento da agropecuária e é por conta deles que a instituição se torna ruim.

Falta um senso crítico mais apurado para perceber que esta afirmativa nega a possibilidade de haver escola ineficiente, incapaz de atender às buscas que os jovens encetam.

“Plantando é que se colhe”.

Uma visão mecanicista que fecha os olhos às possíveis interferências que sofre qualquer fenômeno, não se excetuando nem mesmo a vida profissional.

Entretanto, é um forte instrumento de controle que se apóia no sentimento de culpa da pessoa, afinal, o indivíduo, nessa abordagem, é o único responsável pelo seu êxito ou fracasso profissional.

E o que seria esse plantar? Não seria aceitar o que lhe é indicado para fazer ou a forma de se comportar conforme a instituição determina, garantindo, ele próprio, um futuro próspero porque nesse porvir desabrocharão os frutos oriundos dessas sementes de não-resistência regadas com as águas fecundas de uma ideologia que exalta a submissão?

“Sou feliz! Sou Técnico Agrícola! Alimento o meu país!”

É um tipo de estandarização imposto pelos que se autoproclamam entusiastas do ensino agrotécnico e tão surpreendentemente assimilado pelo jovem estudante.

Sobretudo, se for considerada a péssima distribuição da renda nacional e a conseqüente falta de acesso aos produtos. Um país que quebra, ano após ano, os próprios recordes de produção de alimentos aos quais uma parcela considerável dos brasileiros não têm acesso.

Sem estimular o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, futuros Técnicos em Agropecuária, incentivando, assim, a adoção de novas posturas pessoais e profissionais, provavelmente, essa alegria ufanista, poderá, lamentavelmente, se descobrir como mais uma peça que ajuda a manter em funcionamento as engrenagens das injustiças sociais, nos campos e nas cidades.

“No caminho certo para o progresso”.

Aqui, o ensino agrotécnico é visto como uma esteira que conduz ao progresso, basta estar em conformidade com os seus movimentos que, automaticamente se chega a um futuro melhor.

O jovem não precisaria mais nada do que a disposição para se enquadrar no que tal modalidade de ensino - pronta, acabada e capaz de promover a felicidade daqueles que escolheram o “mundo agrotécnico” - exige.

“Nós queremos formar Técnicos em Agropecuária e não Agrônomos e Veterinários”.

É a expressão da descoberta que a Escola quer ao formar o técnico que sabe fazer, porque para pensar, planejar e orientar, existem os profissionais de nível superior, portanto, o importante não “é fazer para aprender” mas, somente aprender fazer.

“Aprender, trabalhar e vazar *”. (* Sair rapidamente)

Demonstra a ansiedade de alguém que deseja se livrar de algo que está incomodando, que não é motivo de prazer e que, por isso, quer ver logo terminado.

Falta a visão do coletivo, afinal, poderia se inferir que aquela organização escolar pudesse também estar inquietando a outros, mas, prefere-se o individualismo, ou seja, fazer o que as regras ditam e sair, resolvendo, assim o problema que julga ser apenas enfrentado por um estudante.

“Aqui se aprende a dar valor à vida”.

Seria uma inspiração emanada dos estudos dos princípios da Biologia, do cultivo dos valores humanos ou por conta da sensação de segurança criada pela semelhança com os encastelamentos feudais do chamado “mundo agrotécnico”?

Se for esse o sentido do “aprender dar valor à vida”, os alicerces ideológicos do Liberalismo podem ser percebidos, mais uma vez, como bem acentua o atual Vice-Presidente da República, Marco Maciel (1987, p.7) “A escola, nessa ótica, é o abrigo do homem e das conquistas históricas que apresentam o intocável acervo da dignidade humana.”

Ou seria, ainda, pelo sentimento de liberdade limitada, a partir do momento do ingresso no ensino agrotécnico?

“Ensinar para vencer”.

A educação, segundo essa internalização, garante o êxito. Essa concepção exalta o espírito individualista do homem, fazendo-o crer que “educa-se, primeiro, para que seja capaz de dominar os instrumentos indispensáveis à sua realização pessoal” (MACIEL, 1987, p.16).

“Muito popular, pouco construtiva”.

A seriedade dessa proposta do lema para a Escola desperta para a dicotomia entre o discurso e a prática.

O “populismo pedagógico”, sobretudo, aquele que assume a aparência da democratização, que acende o sinal verde para a participação livre e irrestrita, pode camuflar mecanismos de controle cujo alcance pode ser ampliado na proporção da sua aceitação pelo grupo.

Certamente, não está desapercibida essa intencionalidade por parte do estudante, o que revela uma acuidade crítica capaz de perceber os elementos contraditórios na fala e no agir da instituição da qual ele faz parte.

“É o mundo que gira em torno dos mais fortes, que são os professores e diretores”.

A interpretação da Escola como um campo em que forças se enfrentam, com a nítida inferioridade para os estudantes, pode ser originária do tipo de tratamento que lhes é dispensado no cotidiano escolar ou mesmo da leitura do Manual do Aluno, que explicita as “normas de funcionamento” da instituição. O referido Manual, no seu capítulo V, Artigo 12 estabelece que “No final de cada ano letivo, será feita uma análise da vida pregressa do aluno para renovação de matrícula.”

A Disposição não esclarece a forma dessa análise, o que pode gerar a insegurança do estudante porque não tem como conhecer os critérios. Isso pode ser entendido como um forte instrumento de controle, de exercício de poder.

Outra Disposição é apresentada no Artigo 15

“O aluno que vier transferido de outros estabelecimentos de ensino terá de ficar em observação, por um período de 06 (seis) meses, para poder fazer jus ao regime de moradia integral, observado o limite de vagas.”

Aqui está presente o pensamento da meritocracia. Estar sob observação, por certo, é uma condição que não contempla a liberdade. Além disso, novamente, os critérios que serão observados não são explicitados.

Some-se a isso o desrespeito ao princípio da igualdade com o qual todo estudante matriculado naquela instituição deveria ser tratado. Isso pode ser interpretado como gerador de ações arbitrárias por parte da Escola.

Esse documento, além de esclarecer sobre o funcionamento da Escola, estabelece as “Medidas sócio-educativas” às quais os estudantes estão sujeitos, possivelmente, isso também possa gerar a percepção de que ali, seja o “mundo que gira em torno dos mais fortes...”

Entretanto, há que se guardar o bom senso para compreender que qualquer grupo humano organizado necessita normas claras e consensuais que garantam o seu funcionamento em benefício de todos os membros.

“Escola dos sem-futuro”.

O pessimismo em relação à profissão que foi escolhida se faz presente, não obstante todo o alarde que se faz interna e externamente quanto ao futuro da agricultura, da pecuária e das atividades delas derivadas.

As conseqüências de tal apreensão, certamente já podem ser sentidas no presente, pela falta do entusiasmo e da motivação para participar da própria vida escolar.

É um alerta para que se perceba que não se garante qualidade apenas com discursos, sobretudo num momento histórico de profundas e velozes transformações tanto no campo das relações profissionais quanto das inovações tecnológicas.

“Façam o que eu falo, não façam como eu faço”.

Novamente marca presença a percepção da dicotomia entre o dito e o feito, entre a teoria e a prática, entre os discursos e as iniciativas concretas de realização.

Isso pode ser um forte incentivo ao cultivo do improvisado em detrimento do aprendizado e da aplicação de conhecimentos e técnicas necessárias ao desempenho profissional.

Pode induzir à crença de que nas relações sociais não há lugar para a transparência, a congruência e o entendimento entre as pessoas; havendo, lamentavelmente, uma inversão de valores, sobretudo aquela que prega que “é preciso levar vantagem em tudo”, mesmo à custa da falácia, do engodo e da hipocrisia. Isso é, sem dúvida, um dificultador da formação humanística e social dos estudantes que nesse ambiente bebem tais impressões.

“A Escola é uma porta aberta para o futuro”.

Afinal, como o Liberalismo prega que

“Numa sociedade de pessoas educadas as diferenças reduzem-se porque sendo todas igualmente habilitadas passam todas a ter a mesma possibilidade de superar as diferenças que as separam”
(MACIEL, 1987, p.17),

é natural que as instituições escolares reforcem tal concepção junto aos seus estudantes e à sociedade para garantir o próprio status de portadora de um poder capaz de promover a igualdade social, motivo dos sonhos e das lutas de muitas pessoas.

“É uma Escola muito rígida”.

Mais uma contradição pode ser apreendida. “Muito rígida” em relação a quem ou a que? O que se denota é que há um forte movimento institucional para manter a ordem, sobretudo, entre os estudantes e no relacionamento destes com os profissionais que ali atuam, destacadamente, diretores e professores.

Uma estrutura verticalizada de administração como apresentam as escolas agrotécnicas federais, tende, infelizmente, a gerar o distanciamento entre os membros dessas comunidades escolares, o respeito à hierarquia torna-se mais significativo do que a reverência à individualidade, independentemente do patamar que a pessoa ocupe nessa escala de poder.

“Aqui é onde o filho chora e a mãe não vê”.

Aqui é apresentado um transplante de um refrão comumente associado às penitenciárias.

Embora devam ser guardadas as proporções, há um clamor de, aproximadamente, 15% dos estudantes por mais liberdade, sobretudo para contribuir com idéias e sugestões:

“A Escola deveria divulgar mais as suas propostas para os alunos, e também ouvir os alunos, porque a Escola não aceita reclamações de alunos e nem favores”.

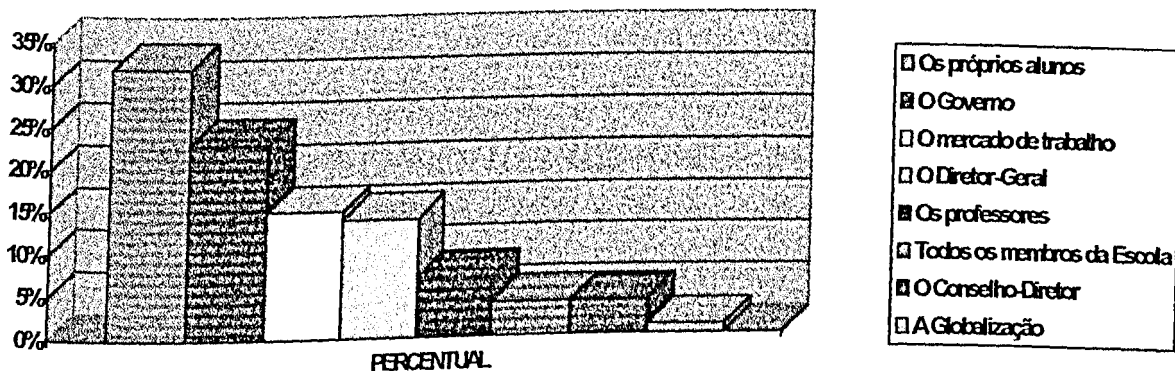
“Deveria ouvir e aproveitar os conhecimentos dos alunos. Com isso, haveria uma melhor relação entre os alunos e o curso”.

É preciso resgatar valores humanos, nesse caso, o valor da liberdade, como base para o lançamento à criatividade e ao gosto pelo que se faz, a começar pela escolha do curso e da escola, o que nem sempre é uma realidade para todos os estudantes matriculados no ensino médio.

4.21 - Quem determina

Foi solicitado que os estudantes emitissem opinião acerca de quem eles imaginam que determina os rumos que a Escola deve seguir para formar os Técnicos em Agropecuária?

Dos entrevistados:



Esse conjunto de opiniões permite perceber que há dificuldades por parte dos estudantes em perceber de forma mais clara quem determina os rumos a serem trilhados pela instituição, embora algumas partes citadas possam ser reconhecidas na organização escolar com níveis de influência diferenciados, sobretudo, a participação dos próprios estudantes.

4.22 - A valorização das experiências

O questionário buscou saber se os conhecimentos trazidos pelo estudante, ao ingressar na Escola, são reconhecidos e aproveitados por professores e técnicos?

Assim se expressaram os entrevistados:

SIM	46%
NÃO	20%
ÀS VEZES	34%

4.23 - Questionando

Foi destinado um espaço para que os estudantes pudessem expor alguma pergunta que gostariam de ver incluída neste questionário. A participação ocorreu assim:

“Você ingressou neste curso por livre e espontânea vontade ou só para satisfazer os seus pais?”

É uma pergunta que aponta a possibilidade de haver estudante que esteja matriculado na Escola por conta da imposição dos pais. Admitindo-se tal realidade, o que os genitores estariam objetivando?

Seria a formação profissional? A correção disciplinar? Ou haveria, ainda, outro tipo de interesse?

“Por que não estimular os alunos um pouco mais para que interessem pelo curso?”

Sugere a falta de motivação de estudantes para o envolvimento com o curso e a opinião de que a instituição poderia contribuir, incentivando-os.

“Como são tratados os alunos internos? Quais são suas condições de vida no alojamento?”

É uma questão que denuncia a precariedade das instalações em que os estudantes internos estão alojados. Obviamente que outras situações como a alimentação e a assistência aos que estão sob o regime de internato são evocadas.

“A Escola tem muita aula prática para o aprendizado de novas tecnologias?”

É preocupação com a defasagem dos estudos em relação ao contínuo progresso tecnológico no setor agropecuário. Essa inquietação pode ser convertida em um fator de desmotivação do estudante e da falta de credibilidade da Escola diante do corpo discente.

“A Escola tem laboratório próprio para aulas de reconhecimentos de pragas e doenças?”

Novamente, a tônica recai na falta de condições físicas para o aperfeiçoamento do estudante, sobretudo porque dissocia a almejada integração entre a teoria e a prática, reduzindo a formação do técnico em agropecuária, nesse caso, à leitura informativa, o que não garante a segurança para o exercício profissional.

“Você se sente bem na Escola?”

Esta pergunta remete para uma aspecto relevante em qualquer instituição, sobretudo se sua razão de existência for a formação humana e profissional: o clima psicológico predominante.

Não será demais salientar que se o estudante não se sentir integrado, fazendo parte da organização escolar, poderá haver comprometimento da sua formação e do seu aspecto motivacional.

“Como será a aceitação do Técnico em Agropecuária, no futuro?”

Diante da muitas mudanças que se anunciam no horizonte do ensino profissionalizante, o estudante demonstra preocupação com a existência de oportunidade no mercado de trabalho para a profissão que escolheu.

Este “como será”, provavelmente, pode ser substituído por esta questão: que modelo de curso deveria estar cursando agora o estudante para que possa pensar na possibilidade de ter a qualificação profissional para atender à demanda de um mercado cada vez mais mutante?

“Em que nível sua Escola se encontra em relação ao Ensino Médio?”

É uma pergunta que demonstra a sensação que o estudante tem de que a Escola Agrotécnica deixa algo a desejar pedagogicamente em relação ao universo do ensino médio. Isso poderá ser fruto das precariedades que outros estudantes já apontaram, cujo resultado tem sido a insegurança do futuro técnico se está ou não participando de uma educação de qualidade.

“Por que a área de agricultura é tão ampla e falta emprego?”

Derivada da percepção da crise representada pelo desemprego, esta questão traz à tona uma das várias contradições presentes na organização social do país.

Contrariando o que é parte de muitos discursos ufanistas, o campo da agricultura não tem absorvido a mão de obra de milhares de trabalhadores, em parte, por conta da crescente mecanização e da falta de qualificação profissional, mas, sobretudo, pela ganância dos que detêm o monopólio desse segmento produtivo, pagando salários muito baixos.

Isso, com certeza, é fonte de preocupação do futuro profissional que vê suas perspectivas se afunilarem e suas esperanças se dissolverem no confronto com a realidade política de um país continuamente empobrecido como o é o Brasil.

“Você percebe preocupação dos funcionários da Escola para tratarem os alunos como humanos?”

A questão remete para os aspectos éticos e para as aspirações humanas de dignidade e reconhecimento.

eticamente, por estar este momento histórico envolvido no resgate dos direitos, o estudante, naturalmente, busca um tratamento que não tente afastá-lo da sua essência humana, merecedora de urbanidade e respeito. O que transparece nesta e em outras manifestações dos estudantes, é que isso não tem sido, ainda, uma prática constante na Escola Agrotécnica de Uberlândia.

“Como anda o funcionalismo público da Escola?”

Há o questionamento de uma dimensão conjuntural, especificamente, da organização e da qualidade do serviço público prestado no Brasil. É uma demonstração, esta pergunta, de que a sociedade, ou pelo menos, alguns segmentos mais politizados da sociedade brasileira estão exigindo mais eficiência dos profissionais que atuam nesse segmento.

Por ser a Escola Agrotécnica uma instituição cujos profissionais são servidores públicos, a questão parte dos clientes diretos, ou seja, dos estudantes.

“O que vai ser feito dos jovens que estão se formando hoje?”

Exprime a ansiedade os estudantes diante do futuro e da incerteza de encontrar lugar no mercado de trabalho, mas significa muito mais.

Significa que há uma postura de passividade, como se alguma entidade governamental ou empresarial fosse conduzir o novo profissional para suas posições na sociedade e para seus postos de trabalho.

Pode significar também a perplexidade diante da descoberta de que todo o enredo para a formação dos técnicos conhecia a sua inoperância, mas mantinha-se inarredável na sua prática de anunciar um belo futuro aos jovens em formação.

“Por que muitos Agrônomos ficam atrás de muitos técnicos?”

É um questionamento que denuncia a prevalência dos que têm formação profissional de nível superior sobre os técnicos. Além de revelar um jogo pelo poder, insinua que haja algum tipo de incompetência profissional de alguns engenheiros agrônomos, o que redundaria na prática destes se apoiarem no conhecimento tácito do técnico em agropecuária.

Outro espaço foi cedido no questionário para que o participante da pesquisa descrevesse como vê a proposta político-pedagógica da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. O resultado pode ser lido a seguir:

“Quanto ao aspecto pedagógico, é ótimo; mas, quanto à política, favorece a alguns”.

“Muito ruim”.

“A política de minha Escola é muito ruim. Devido aos fortes terem poder, eles se esquecem que sem os alunos, a Escola não vive”.

“Não muito boa”.

“Cheia de defeitos. Ainda está no tempo antigo. A Escola não evoluiu nada no aspecto de tecnologia”.

“Falta muita força de vontade para realizar mais palestras, visitas técnicas e seminários para que o aluno se informe mais das novas técnicas e tecnologias aplicadas na agricultura e na pecuária”.

“A Escola deveria dar um incentivo aos seus alunos para fazerem especializações e curso superior; deixar de pensar na fama e no nome da Escola e sim no futuro de nosso país e do mundo, que está em nossas mãos”.

“Você acredita que o Brasil é o país do futuro?”.

Como pode ser percebido, há a expressão da insatisfação com o tratamento dispensado e com a estruturação política interna da instituição. Os jovens, por característica predominante, são irrequietos e críticos, demonstrando que apreendem a realidade predominante de lutas entre profissionais para a manutenção do status quo.

Os estudantes clamam por mais dignidade e mais comprometimento por parte dos profissionais responsáveis pela vida escolar, sobretudo na cessão de mais espaço para a participação estudantil. Os jovens estudantes querem que suas vozes sejam ouvidas dentro da Escola Agrotécnica.

Reivindicam, ainda, mais modernização e adequação dos métodos e das práticas à evolução dos tempos atuais.

Toda essa gama de inquietações, sugestões e reivindicações aponta, a um só tempo, para a inadequação de boa parte da funcionalidade implementada no curso para a formação do técnico em agropecuária e para a necessidade urgente de outro modelo de ensino que lhes garanta uma formação profissional de qualidade aliada ao resgate de valores humanos que, quando abandonados, formam uma perigosa plataforma de lançamento de onde são arremessados os futuros profissionais, cuja postura ética e, sobretudo, seu compromisso com a construção de uma sociedade melhor, são tão frágeis que parecem nem mesmo existir.

5 - POSICIONAMENTOS E CONCEPÇÕES DO CORPO DOCENTE DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA ACERCA DA INSTITUIÇÃO E DA SUA RELAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO

Além de buscar conhecer o perfil dos professores da Escola, este capítulo tem por objetivo saber, principalmente, como esses profissionais do ensino percebem quatro questões:

- 1 - Os prováveis motivos que levaram os jovens a se matricularem naquela instituição.
- 2 - Os conceitos de trabalho transmitidos aos estudantes.
- 3 - O posicionamento político e pedagógico da Escola em relação às exigências do mercado de trabalho.
- 4 - As perspectivas do mercado de trabalho para os Técnicos em Agropecuária no Triângulo Mineiro.

Caracterização do corpo docente

A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia tem no seu quadro de funcionários quarenta docentes, destes, 16 (40%) participaram desta pesquisa, respondendo a um questionário por escrito.

A média de idade dos professores é de quarenta anos.

Todos os entrevistados são de nível superior.

O que pensam os professores

Quanto aos motivos de ingresso na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, assim se posicionaram os entrevistados:

5.1 - Os prováveis motivos que levaram os jovens a se matricularem naquela instituição

Para 50%: "Por ser filhos de proprietários rurais"

"Espírito de aventura"

"A Escola tem alojamento"

"O gosto pela atividade agrícola"

"Baixo custo do curso"

"Bom nível do curso"

"Curso de curta duração"

"Por ser Escola Federal"

"Vocação para atividade agrotécnica"

"Possibilidade de concluir dois cursos ao mesmo tempo (médio e profissionalizante)"

"Importância da cidade"

Para 37,5%: "Facilidade de inserção no mercado de trabalho"

Para 12,5%: "Localização da Escola".

"As referências de egressos"

"Vontade dos pais que vêem a Escola como reformatório"

"Ensino gratuito"

"Ser escola pública"

"Propaganda nos meios de comunicação"

"A Escola possui todos os recursos pedagógicos e laboratoriais para um bom aprendizado"

"Acesso à alimentação e ao alojamento gratuitamente"

Necessário se faz a apresentação de duas observações: a primeira diz respeito da idéia que afirma que um dos motivos de ingresso na Escola deve-se aos estudantes serem filhos de proprietários rurais. De acordo com esta pesquisa, apenas 27% dos ingressos se enquadram nessa realidade.

A segunda observação tange à possibilidade do estudante concluir dois cursos ao mesmo tempo: médio e profissionalizante. Cabe esclarecer que é um curso só profissionalizante de nível médio.

5.2 - Os conceitos de trabalho transmitidos aos estudantes

Em relação aos conceitos de trabalho que a Escola repassa aos estudantes por meio de suas propostas e ações pedagógicas, os professores expressaram assim o conjunto de suas percepções:

a) Preparação para o mercado de trabalho:

“Profissionalizar para o mercado de trabalho.”

b) Relacionado à vida do estudante:

“Voltado para a vida do aluno, com vistas a busca da cidadania.”

“Intimamente ligado às atividades do dia-a-dia que o aluno executa.”

c) Valor:

“A única coisa que a escola formal não ensina é o valor do trabalho, sendo que 80% de nossas vidas são gastos trabalhando. Ensino e trabalho devem ser concomitantes.”

d) Mecânico x possibilidade de aprendizado:

“Para alguns professores é um trabalho mecânico, sem muita finalidade. Para outros, é considerado como uma forma do aluno vivenciar na prática os conhecimentos técnicos”.

“O trabalho é visto como uma atividade operacional, onde são feitas atividades mecânicas. Discordo desta visão, pois o trabalho deve levar o indivíduo a pensar no porquê está executando tal atividade.”

“O trabalho é visto como mera mecanização. Eu discordo. O trabalho deve ser visto de forma crítica: com que fim executa-se tal atividade.”

e) **Necessita revisão do conceito e da prática:**

“O perfil deste profissional e como prepará-lo ainda não foram revistos.”

“Existe uma razoável resistência por parte dos alunos em virtude da visão preconceituosa do trabalho braçal, por parte deles.”

f) **Integração da teoria com a prática:**

“Os alunos deveriam ter mais tempo para o estudo, e o governo deveria dar mais condições às escolas de propiciarem aos alunos mais práticas, demonstrando, assim, o que os mesmos aprendem na teoria.”

g) **Caráter utilitário:**

“As atividades desenvolvidas nas Unidades de Ensino e Produção têm caráter prático-aprendizagem e não de trabalho. Como temos deficiência de pessoal, estas atividades, para a Escola, são de grandes utilidades”.

“Não posso concordar com a falta de serviço desenvolvido nas atividades do dia-a-dia, pois perde-se muito tempo para poucas tarefas.”

h) **Atuação crítica:**

“O trabalho é visto como deve ser visto de forma crítica: com que fim executa-se tal atividade.”

5.3 - O posicionamento político e pedagógico da Escola em relação às exigências do mercado de trabalho;

No que diz respeito ao posicionamento da instituição em relação às exigências do mercado de trabalho, assim se manifestaram os professores entrevistados:

a) Otimistas:

“O papel das Escolas Agrotécnicas torna-se cada vez mais importante com a criação de novos cursos, principalmente os pós-médios, com conteúdos mais atualizados.”

“Temos, em nossa Escola, um Serviço de Relações Empresariais que, entre outras coisas, vê o perfil no mercado. Esta é uma atuação muito profícua.”

“A Escola sempre procura atender à demanda do mercado de trabalho.”

“A Escola, por meio de conteúdos curriculares, visitas técnicas, cursos, palestras e estágios, tem procurado formar um profissional sintonizado com a realidade do mercado.”

“Estamos formando o indivíduo para possíveis exigências do processo de globalização do mundo empresarial.”

b) Pessimistas:

“Eu, particularmente, não vejo como a Escola trabalha para esse fim”.

“Está defasada”.

“O que a Escola oferece em relação à tecnologia é muito pouco”.

c) Apontam para a necessidade de aperfeiçoamento:

“A Escola terá sempre muita dificuldade em colocar no mercado profissionais com as exigências desse mercado. Ela tem que formar profissionais ecléticos que se adaptem ao mercado.”

“O papel das Escolas Agrotécnicas torna-se cada vez mais importante com a criação de novos cursos, principalmente os pós-médios, com conteúdos mais atualizados.”

“A Escola tem buscado conscientizar o jovem de quanto as relações de trabalho estão mudando, por meio de palestras com pessoas ligadas aos vários setores. Ela tem procurado abordar o assunto em várias disciplinas, principalmente em Sociologia e Estudos Regionais.”

5.4 - As perspectivas do mercado de trabalho para os Técnicos em Agropecuária no Triângulo Mineiro

A pesquisa quis saber as opiniões dos professores acerca das perspectivas de trabalho para os Técnicos em Agropecuária na região do Triângulo Mineiro. Os docentes assim se posicionaram:

a) Totalmente otimistas:

“A agropecuária é uma atividade que vem se despontando com as mais diversas tecnologias, especialmente, nesta região. Portanto, o mercado é promissor.”

“Muito grandes e continua em expansão.”

“O mercado para este profissional, na atualidade, tem se mantido estável, com projeção de aumento para o futuro.”

b) Otimistas com restrições:

“Para o bom Técnico – competência X cidadania, as perspectivas são as melhores possíveis. Caso contrário, nenhuma categoria de técnico terá a menor chance.”

“Razoavelmente bom e até promissor, se comparado com outras categorias profissionais.”

“O mercado de trabalho não está fácil para nenhuma profissão, mas o Técnico Agrícola tem tido muitas ofertas de emprego no Triângulo Mineiro.”

“Estável. Não há mais demanda por falta de uma política agrícola.”

c) **Pessimistas:**

“Restrita, pois a agricultura e a pecuária estão altamente tecnificadas, exigindo cada vez menos mão-de-obra.”

“Com uma baixa remuneração.”

“Restrito. Baixos salários.”

d) **Pessimistas que apontam necessidade de revisão:**

“Eu vejo poucas possibilidades para o Técnico tradicional. Mas vejo um futuro mais promissor para o Técnico com visão de agrobusiness e meio ambiente.”

“Não existe mercado para aquele que se diz apenas Técnico. Para inserir-se no mercado de trabalho, o Técnico em Agropecuária terá de ser flexível, criativo e dinâmico.”

“Um pouco competitivo e limitado.”

e) **Neutros:**

“Não sei me posicionar a esse respeito.”

Em geral, os professores demonstraram profunda consciência em seus discursos, isso é positivo, na medida em que sua atuação, sua práxis acompanhar essas idéias, a Escola poderá vislumbrar a possibilidade concreta de contribuir para a formação dos novos recursos humanos para a área da agropecuária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi enunciado no início deste trabalho, procurou-se examinar a história do ensino agrotécnico no Brasil, a gênese das Escolas Agrotécnicas na região do Triângulo Mineiro e o seu posicionamento político e pedagógico em relação à formação humana e técnica.

Começou-se pela descrição e análise do cenário chamado de economia globalizada. Esta nova realidade, profusamente permeada de elementos ideológicos, pode ser compreendida a partir da categoria contradição, sobretudo no aspecto principal da globalização, que é representada pela coreografia do capital, originário das nações mais ricas, que prefere acenar para os países mais empobrecidos a possibilidade de resolver seus problemas mais graves.

O que se esconde no discurso é o projeto da ampliação dos mercados consumidores e da exploração da mão-de-obra a baixos custos.

Plasma-se, também, nessa relação entre países ricos e países empobrecidos uma característica hegemônica, porque, de um lado, aqueles anunciam querer contribuir para a resolução dos problemas econômicos e sociais dos mais fracos enquanto estes, por seu turno, difundem internamente o conformismo que, em vez de impulsioná-los rumo ao crescimento, os mantém ancorados no porto da servidão.

A categoria da totalidade esclarece todo esse quadro apresentado, uma vez que o fenômeno da globalização dos mercados tem conexões com os sistemas educacionais dos países que têm interesses ou representam interesses nesse jogo de relações. E as explicações só ganham corpo se consideradas numa espiral que ao se movimentar numa perspectiva infinita, aglutina os aspectos dialeticamente interligados.

Afinal, a busca da rapidez da informação, a tentativa de recompor as atividades fragmentadas e a terceirização em conexão com a minimização do aparelho estatal, a pregação do Estado do Bem-Estar Social e do pleno emprego, não representam apenas a contrapartida que os países inferiorizados economicamente devem oferecer para a consolidação do supermercado mundial?

É exatamente nesse contexto que se questiona qual tem sido o conceito de trabalho que as Escolas Agrotécnicas Federais têm adotado e divulgado para os estudantes. Por mais abordagens que possam permitir, fica claro que, em última análise, quem compra a força de trabalho visa lucro e isso não fica ausente nas práticas do ensino agrotécnico porque o seu parâmetro mais significativo, como ficou demonstrado no corpo desta pesquisa, é a preparação para o mercado de trabalho.

Obviamente que um curso profissionalizante tem que levar em conta as exigências do mercado produtivo. O cuidado deve ser tomado em relação ao perigo de uma absolutização desse construto capitalista em detrimento das aspirações dos jovens que não buscam apenas uma formação técnica.

Embora as estruturas curriculares explicitem a necessidade de promover o desenvolvimento do ser humano, fica, ainda, o desafio de se converter tudo isso em práxis no cotidiano das Escolas Agrotécnicas.

Por isso, fica demonstrado, também, ser significativo que, ao lado da profissionalização, que o ensino agrotécnico forneça oportunidades para que os estudantes se descubram enquanto pessoas capazes de criar, recriar e atuar como construtores de cidadania.

Na breve história do ensino agrotécnico brasileiro foi possível demonstrar que a educação profissionalizante, assim como outras modalidades de ensino, serviram como pano de fundo para disputas políticas nacionais e regionais.

Quando, a partir da mediação, se volta o olhar para as várias interpretações sobre o Brasil, novamente pode ser percebida a marca do interesse capitalista que procura se esconder sob as dobras das costuras de um maltrapilho sistema educacional, sobretudo na transição da vocação agrária para a necessidade de atender à demanda da industrialização nacional.

Analisando-se documentos tais como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, seus dispositivos e suas regulamentações tendo por contra-luz a verticalizada estrutura organizacional administrativa das Escolas Agrotécnicas, a categoria da contradição revela que torna-se tarefa difícil concretizar pressupostos flexíveis em ambiente cujas características mais relevantes sejam a rigidez e a centralização das decisões.

O capítulo que foi dedicado à caracterização dos estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia no ano de 1999 e ao registro de suas vozes expressando suas esperanças e inquietações frente ao mercado de trabalho e dos seus sentimentos em relação à própria instituição, serviu para corroborar a propriedade com que os jovens tecem sua visão de mundo.

Ao incentivar a busca das respostas para os grandes problemas vivenciados pela humanidade e pela juventude brasileira, especificamente, poderiam aquelas organizações escolares contribuir para o resgate e a preservação do espírito humano, já dilacerado pela imposição de pseudovalores que comprometem a formação da visão de mundo da clientela ali atendida.

Certamente, o pensar crítico é o caminho mais indicado para minar e destruir as teias da superorganização, considerando que esta interfere na vida de cada um determinando modos de viver, de pensar, de sentir e de agir.

As soluções para todos os questionamentos e para o aperfeiçoamento institucional das Escolas Agrotécnicas virão de diferentes direções, tais como do governo central, da participação da sociedade, sobretudo dos atores que estão diretamente comprometidos com o ensino profissionalizante, para evitar que recursos tão valiosos sejam sub-aproveitados em função da deficiência da sua preparação como profissional-ser-pensante.

Mais do que pensar apenas em soluções, é preciso criar possibilidades de se superar o marasmo da educação técnica-profissionalizante que se baseie apenas no "fazer para aprender e aprender para fazer", e que os momentos de aprendizagem sejam para a aquisição de ferramentas para participar da vida social e política, garantindo-se o direito de tomar parte da vida econômica do país, concretizada pelo acesso aos bens e serviços que os trabalhadores geram.

Por lidar com a terra, plantas e animais, conhecer pressupostos importantes da Biologia, o técnico em agropecuária dispõe de uma base intelectual que oferece um campo fértil para o florescimento da percepção das contradições ideológicas, sobretudo, na maneira abstratizada em que o mundo das relações é apresentado aos estudantes.

Manter fluente intercâmbio com a sociedade como um todo, por todas as vias possíveis, poderia garantir aos jovens em formação sentirem a importância que a troca de informações tem neste final de milênio de um mundo em franco processo de aldeamento.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES FILHO, Eloy.(1977). **Fatores Associados às aspirações Educacionais e ocupacionais dos alunos das Escolas Agrícolas de 2º Grau.**Piracicaba, (Dissertação de mestrado, ESAL/USP).
- A MISÉRIA GLOBALIZADA (1999, setembro 19). **Folha de São Paulo.** Editorial.
- AZEVEDO, Fernando.(1932). **Reconstrução Educacional no Brasil: Ao povo e ao governo.** Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- BID vai liberar US\$ 5 bilhões para a educação no Brasil (1998, março 25). **O Globo, Seção O País.**
- BOSIO, Maria Tereza.(1993). **Expansão e melhoramento da educação agrotécnica de nível médio através do financiamento de organismos internacionais: caso do Projeto Emeta em Córdoba, Argentina.** Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado, UFF).
- BRASIL, Rosa. (1998). Concepção Educacional x Exigências do Mercado de trabalho. **Revista da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte,** nº 12, v. 2, pp. 113 – 128.
- BRASIL (1983). Ministério da Educação e Cultura. **Caracterização Ocupacional do Técnico em Agropecuária.** Brasília.
- _____ (1999). Ministério da Educação e Cultura. **Políticas e Normativas (Alternativas em Construção).** Brasília.
- _____ (1999). Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Médio.** Brasília.
- BRAVERMAN, Harry. (1980). **Trabalho e capital monopolista : a degradação trabalho no século XX .** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. (1997). **Interpretações sobre o Brasil.** In: LOUREIRO, Maria Rita (Org). **50 Anos de Ciência Econômica no Brasil.** Petrópolis, pp.17-69.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. (1992) . **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 5 ed . São Paulo: Cortez - A. Associados.
- _____ (1982).Comemorando o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova/32. **Educação & Sociedade,** Nº 12, São Paulo: Cortez, pp.5-13.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1998). Portaria Nº 267 de 02 de outubro de 1998. Aprova o Quadro de Funções constante do Organograma. Diretor Geral Carlos Henrique Nazareno. Arquivo da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, 02 de out. 1998.

_____ (s.d.). **Caracterização da Escola**. 13 p. Mimeografado.

_____ (s.d.). **Grade Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária**, Modalidade: Pós-Técnico.

_____ (s.d.). **Grade Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em agropecuária**.

_____ (1997). **Grade Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia**.

_____ (1999). **Manual do Aluno**. 18p. Mimeografado.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE GOIÁS (Brasil). **Escolas Agrotécnicas Federais**. Goiânia: Via Wide Web: <http://www.redelet.etfgo.br/redelet1.htm>, 02 ago 1997.

ESPÍRITO SANTO (1998). **ESCOLA TÉCNICA FEDERAL. Mudanças na história do Ensino Técnico no Brasil**. Coord. Hélio Rossetti Júnior. Espírito Santo, ETFES, Mimeografado.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. (1994). **Ensino Médio: Desafios e Reflexões**. São Paulo: Papirus.

FREIRE, Paulo. (1988). **A Pedagogia da Autonomia**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAG, Bárbara. (1980). **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Editora Moraes.

FUKUI, Lia. (1980). **Educação e meio-rural** : breve contribuição visando a Proposição de temas para a pesquisa sócio-educacional. **Ciência e Cultura**. São Paulo: INEP. Nº 30, p.141-147.

GADOTTI, Moacir. (1986). **Concepção dialética da educação** : um estudo introdutório. 2 ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. (1990). **História da Educação**. São Paulo: Cortez. p.54-78.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. (1997). **Estado e agricultura no Brasil** : política agrícola e modernização econômica brasileira, 1960 -1980. São Paulo: Hucitec.

- HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. (1998). **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Trad. Jussara Haubert. Porto Alegre: Artes Médicas.
- INÁCIO FILHO, Geraldo.(1996). **A monografia na universidade**. Campinas: Papyrus.
- KURZ, Robert.(1999, junho 13). À Espera dos Escravos Globais. **Folha de São Paulo**, Caderno 5, p.09
- HOBBSBAUWN, Eric. (1995). **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 - 1991**. São Paulo: Companhia das Letras.
- MARTINS, José Luiz Padilha. (1994). **A construção de conhecimentos em colégios agrícolas do nordeste fluminense face às mudanças que se operam na base técnica do processo de produção – um estudo de caso**. Niterói, (Dissertação de Mestrado, UFF/RJ).
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (1979). Decreto Nº 83.935 de 04 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Presidente da República João Figueiredo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 de set.1979. Sec. I, pp.12.890 -12891.
- NEUVALD, Luciane.(1996). **O Ensino Agrícola no Período Populista – 1943/1964**. Educação Pública, Nº 8, Cuiabá: UFMT, pp. 87-106.
- NISKIER, Arnaldo.(1995). **Educação Brasileira: 500 anos de História, 1500-2000**. 2 ed. Rio de Janeiro: Consultor. Pp. 134-136 e 208-212.
- NORONHA, O.M.(1996). **Educação e Trabalho: algumas reflexões**. Transinformação, Nº 8, Campinas:PUC.
- ORTIZ, Renato. (1999, outubro 7). Globalização, Poder e Medo. **Folha de São Paulo**, caderno 1, p.06
- RIO GRANDE DO SUL (1998). FEDERAÇÃO NACIONAL DOS TÉCNICOS AGRÍCOLAS. Parâmetros Curriculares para o Curso Técnico Agrícola. Porto Alegre. Mimeografado.
- UBERLÂNDIA (1999). Universidade Federal de Uberlândia. Centro de Ciências Humanas e Artes.Programa de Mestrado em Educação Brasileira. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos em geral**. Coord. Geraldo Inácio Filho. Uberlândia: UFU.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. (1990) **Capitalismo e Escola no Brasil: A constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961)**. Campinas: Papyrus.

ANEXOS

DATA DO INÍCIO DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS

PERÍODO: 1911 A 1999

1911 - 1920

1921 - 1930

NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO	NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO
EAF DE SATUBA - AL	1911	EAF DE CASTANHAL - PA	1921
EAF DE BARBACENA - MG	1913	EAF DE BARREIROS - PE	1923
EAF DE INCONFIDENTES - MG	1918	EAF DE S. CRISTÓVÃO - SE	1924

1931 - 1940

NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO
EAF DE SANTA TEREZA - ES	1940

1941 - 1950

NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO	NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO
EAF DE MANAUS - AM	1941	EAF DE CUIABÁ - MT	1943

1951 - 1980

NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO	NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO
EAF DE S. J. EVANGELISTA - MG	1951	EAF DE SÃO LUIS - MA	1953
EAF DE ALEGRE - ES	1953	EAF DE MUZAMBINHO - MG	1953
EAF DE ALEGRETE - RS	1954	EAF DE UBERABA - MG	1954
EAF DE VITÓRIA S. ANTÃO - PE	1954	EAF DE S. VICENTE SUL - RS	1954
EAF DE IGUATU - CE	1955	EAF DE SOUZA - PB	1955
EAF DE COLATINA - ES	1956	EAF DE RIO VERDE - GO	1956
EAF DE SALINAS - MG	1956	EAF DE RIO POMBA - MG	1956
EAF DE URUTAÍ - GO	1957	EAF DE MACHADO - MG	1958
EAF DE BENTO GONÇALVES - RS	1959	EAF DE JANUÁRIA - MG	1960

1961 – 1970

NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO	NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO
EAF DE SERTÃO - RS	1963	EAF DE CATU - BA	1964
EAF DE CONCÓRDIA - SC	1965	EAF DE BAMBUÍ - MG	1968
EAF DE UBERLÂNDIA - MG	1969	EAF DE BELO JARDIM - PE	1970
EAF DE CRATO - CE	1970		

1971 – 1980

NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO
EAF DE CÁCERES - MT	1980

1981 – 1990

NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO	NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO
EAF DE ARAGUATINS - TO	1988	EAF DE PETROLINA - PE	1989

1991 – 1999

NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO	NOME DA INSTITUIÇÃO	ANO
EAF DE S.G. CACHOEIRA - AM	1993	EAF DE CERES - GO	1994
EAF DE SOMBRIO - SC	1994	EAF DE COLORADO D'OESTE-RO	1995
EAF DE GUANAMBI - BA	1995	EAF DE RIO DO SUL - SC	1995
EAF DE SANTA INÊS - BA	1996	EAF DE CODÓ - MA	1997
EAF DE S. DO BONFIM - BA	1999		

Fonte: <http://www.redelet.etfgo.br/redelet1.htm>, 02 ago 1997.

Contatos do pesquisador com as instituições por meio de telefonemas.

1298 Quarta-feira 8

DIÁRIO OFICIAL - Seção I - Parte I

0358, para o cumprimento e para o EAFU, 10/09/79

Brasília, 8 de Setembro de 1979

**MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
DEPARTAMENTO DE IMPRENSA NACIONAL
EXPEDIENTE**

**DIRETOR-GERAL
OCTACIANO NOGUEIRA**

**DIRETOR DA DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES CHEFE DO SERVIÇO EDITORIAL
DINUKA MORAES FERREIRA MARIA LÚZIA DE MELO**

**DIÁRIO OFICIAL
SEÇÃO I - PARTE I**

Órgão destinado à publicação dos atos de administração centralizada
impresso nas oficinas do Departamento de Imprensa Nacional
BRASÍLIA

ASSINATURAS

REPARTIÇÕES E PARTICULARES		FUNÇÕES	
Trimestral	Cr\$ 1.500,00	Trimestral	Cr\$ 440,00
Anual	Cr\$ 1.100,00	Anual	Cr\$ 340,00
ESTADOS		CIDADES	
Anual	Cr\$ 1.200,00	Anual	Cr\$ 1.400,00

FORTS AEREO

em funcionamento experimental com o Delegado Regional do ECT
e o Grupo Brasileiro de Correios e Telégrafos em Brasília

NUCLEO AVULSO

- O preço de compra e todas as figuras são cobradas de todo exemplar
- O preço de exemplar separado será a metade de Cr\$ 8,00 por ano, no de aquisição consecutiva

**AS EDIÇÕES DO DEPARTAMENTO DE IMPRENSA NACIONAL
ACHAM-SE À VENDA:**

NA SEDE DO DDI
Setor de Indústrias Gráficas, Quadra 8 - Lote 500
NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Rua: Avenida Rodrigues Alves, 1
Porto I - Ministério da Fazenda
Posto II - Palácio da Justiça, 8.º pavimento - Corredor D - sala, 311
ATENDE-SE A PEDIDOS PELO SERVIÇO DE REEMBOLSO POSTAL

- **Horário de Redação**
O Setor de Redação funciona, para atendimento do público, das 11 às 17 horas.
- **Das Originais**

As Repartições Públicas deverão entregar no Serviço de Comunicações do Departamento de Imprensa Nacional, até às 17 horas, o expediente destinado à publicação.

- Os originais para publicação, devidamente autenticados, deverão ser digitalizados eletronicamente, em espaço de 10 a 12 cm, em papel acetinado ou sperganizado, medindo no máximo 72 x 35 cm, sem emendas ou rasuras. Serão admitidas cópias em tinta preta e indelével, a critério do D.I.N.
- Os originais encaminhados à publicação não serão restituídos ao remetente, sendo que não publicados.

• Reclamações

As reclamações pertencentes à matéria retribuída, nos casos de erro ou omissão, deverão ser formuladas por escrito ao Setor de Redação, até o quinto dia útil subsequente à publicação.

• Assinaturas

- As assinaturas para o exterior serão anuais.
- As assinaturas vencidas serão suspensas sem prévio aviso.
- Para evitar interrupção na remessa dos órgãos oficiais, a renovação do assinatura deve ser solicitada com trinta (30) dias de antecedência.
- As assinaturas das Repartições Públicas serão anuais e deverão ser renovadas até 31 de março.

Os complementos às edições dos órgãos oficiais só serão remetidos aos assinantes que tiverem em dia as assinaturas.

Os pedidos de assinatura de servidores devem ser encaminhados com comprovante de sua situação funcional.

• Remessa de Valores

A remessa de valores deverá ser feita mediante Ordem de Pagamento por cheque, por depósito em trânsito, a favor do Departamento de Imprensa Nacional, acompanhada do comprovante, quando à sua aplicação.

Decreto nº 81.915 de 24 de setembro de 1979.

De acordo com o disposto no Decreto nº 81.141, de 12 de fevereiro de 1979, e no Regulamento e Lei nº 4.110, de 29 de junho de 1966, que dispõe sobre o Ensino na Marinha,

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 81, inciso III, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º - O "caput" do artigo 17 e os incisos I e II do artigo 22 do Decreto nº 81.141, de 12 de fevereiro de 1979, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 17 - Caberá à Diretoria de Ensino da Marinha, Órgão Central do Sistema de Ensino Naval, conforme definido no artigo anterior, exercer, sem prejuízo da subordinação prevista na estrutura da Marinha, a orientação normativa, a supervisão funcional, a fiscalização específica das organizações da educação e a supervisão dos cursos de graduação e pós-graduação entre-Marinha, realizados pelo pessoal da Marinha, à exceção daqueles pertencentes às áreas de arde e de engenharia naval."

"Art. 22 -

1 - A Escola Naval é o estabelecimento de ensino superior responsável pelos cursos de graduação, na área das Ciências Navais, e pelo treinamento nos estabelecimentos de ensino nível para troca de experiências;

2 - A Escola de Guerra Naval é o estabelecimento de ensino superior responsável pelos cursos de pós-graduação, na área das Ciências Navais, e pelo treinamento nos estabelecimentos de ensino nível para troca de experiências."

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 24 de setembro de 1979; 159º da Independência e 119ª da República.

JOAO FIGUEIREDO
Máximo Fozzari

Decreto nº 81.915 de 24 de setembro de 1979.

Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica,

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 81, inciso III, da Constituição e tendo em vista o que dispõe a Lei nº 3.693, de 11 de agosto de 1971,

DECRETA:

Art. 1º - Os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário-COAGNE, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau do Ministério da Educação e Cultura, terão a denominação uniforme de ESCOLA AGROPECUÁRIA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localiza o estabelecimento, conforme relação anexa.

Parágrafo único. É facultada a renúncia do nome de personalidade com a qual já se identifique oficialmente a escola, como complemento à denominação estabelecida por este Decreto.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 04 de setembro de 1979, 158º da Independência e 91ª da República.

JOÃO FIOREZINO E. Pereira

Decreto nº 22.926 de 04 de setembro de 1979

RECONSTITUIÇÃO ANTIGA	DEMONSTRAÇÃO NOVA
1. Colégio Agrícola de Amazonas-AM	Escola Agrícola Federal de Manaus - AM.
2. Colégio Agrícola "Manoel Barreto" - PA.	Escola Agrícola Federal de Castanhal, PA - "Manoel Barreto"
3. Colégio Agrícola de Maranhão-MA.	Escola Agrícola Federal de São Luís - MA.
4. Colégio Agrícola de Crato - CE.	Escola Agrícola Federal de Crato - CE.
5. Colégio de Economia Doméstica Rural "Ela Barreto" - CE.	Escola Agrícola Federal de Ipaussurama, CE - "Ela Barreto"
6. Colégio de Economia Doméstica Rural de Aruaçu - PB.	Escola Agrícola Federal de Sousa - PB.
7. Colégio Agrícola de São Jardim - PB.	Escola Agrícola Federal de São Jardim - PB.
8. Colégio Agrícola "João Colabra" - PB.	Escola Agrícola Federal de Barcelos, PB - "João Colabra"
9. Colégio de Economia Doméstica Rural "João Cláudio" - PB.	Escola Agrícola Federal de Vitória de Santo Antão, PB - "João Cláudio"
10. Colégio Agrícola "Floriano Peixoto" - RJ.	Escola Agrícola Federal de Itaboraí, RJ - "Floriano Peixoto"
11. Colégio Agrícola "Benjamin Constant" - RJ.	Escola Agrícola Federal de São Cristóvão, RJ - "Benjamin Constant"
12. Colégio Agrícola "Alvaro Severo Ramos" - RJ.	Escola Agrícola Federal de Caru, RJ - "Alvaro Severo Ramos"
13. Colégio Agrícola de Juazeiro-MS.	Escola Agrícola Federal de Juazeiro - MS.
14. Colégio Agrícola "Clemente Medeiros" - MS.	Escola Agrícola Federal de Salinas, MS - "Clemente Medeiros"
15. Colégio Agrícola de São João Evangelista - MS.	Escola Agrícola Federal de São João Evangelista, MS - "São João Evangelista"
16. Colégio Agrícola de Uberlândia - MG.	Escola Agrícola Federal de Uberlândia - MG.
17. Colégio de Economia Doméstica Rural "Lourivaldo Leite" - MG.	Escola Agrícola Federal de Uberlândia, MG - "Lourivaldo Leite"
18. Colégio Agrícola de São João del-Rei - MG.	Escola Agrícola Federal de São João del-Rei - MG.
19. Colégio Agrícola de Marabá-PA.	Escola Agrícola Federal de Marabá - PA.
20. Colégio Agrícola de Machado-PA.	Escola Agrícola Federal de Machado - PA.
21. Colégio Agrícola "Visconde do Rio Branco" - PA.	Escola Agrícola Federal de Incoffimantas, PA - "Visconde do Rio Branco"
22. Colégio Agrícola "Dionísio de Moraes" - PA.	Escola Agrícola Federal de Aruanã, PA - "Dionísio de Moraes"
23. Colégio Agrícola de São Fombar - PA.	Escola Agrícola Federal de São Fombar - PA.
24. Colégio Agrícola de Alegre - ES.	Escola Agrícola Federal de Alegre - ES.
25. Colégio Agrícola de Santa Tereza - ES.	Escola Agrícola Federal de Santa Tereza - ES.
26. Colégio Agrícola de Colatina - ES.	Escola Agrícola Federal de Colatina - ES.
27. Colégio Agrícola de Rio Verde - GO.	Escola Agrícola Federal de Rio Verde - GO.
28. Colégio Agrícola de Urucui-GO.	Escola Agrícola Federal de Urucui - GO.
29. Colégio Agrícola "Gustavo Dutra" - GO.	Escola Agrícola Federal de Urucui, GO - "Gustavo Dutra"
30. Colégio Agrícola de Conceição - GO.	Escola Agrícola Federal de Conceição - GO.
31. Colégio Agrícola de Brasília-DF.	Escola Agrícola Federal de Brasília - DF.
32. Colégio de Viticultura e Enologia de Santa Conquiza-DF.	Escola Agrícola Federal de Santa Conquiza - DF.

DECRETO Nº 22.926 - DE 04 DE SETEMBRO DE 1979. Altera o Regulamento do Regime Previdenciário e Assistencial dos Seguradores Rurais e seus Dependentes e dá outras providências.

(PUBLICADO NO DIÁRIO OFICIAL DE 03 DE SETEMBRO DE 1979)

RETIIFICAÇÃO

Na página 12.665, 1ª. coluna, ORDE II II:

Art. 1º - O artigo 2º do Regulamento do Sistema Previdenciário ...

Art. 2º - ... assim entendida a atividade agrícola, pastoreio, ...

IIIA-II:

Art. 1º - O artigo 2º do Regulamento do Sistema Previdenciário ...

Art. 2º - ... assim entendida a atividade agrícola, pastoreio, ...

No artigo 3º, ORDE II II:

Programa de Assistência ao Trabalhador Rural - PAR-TRUCAL, ...

IIIA-II:

Programa de Assistência ao Trabalhador Rural - PAR-TRUCAL, ...

MINISTÉRIO DA MARINHA

DECRETO DE 04 DE SETEMBRO DE 1979

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, de acordo com os artigos 108, item II; 110, item II; 112, item V e 115, alínea b), da Lei nº 3.774, de 23 de setembro de 1973, resolve:

Reformar o Capitão-de-Fragata Irajá CIO LOUREIRO FILHO, com a reanulação a que faz jus, observados os artigos 20; 21, item 3; 40, § 1º; 120, item 6, § 1º, item 1; 167 e 168, da Lei nº 3.787, de 27 de junho de 1978, alterada pelos Decretos-leis nºs 1.647, de 13 de fevereiro de 1978 e 1.693, de 22 de fevereiro de 1978.

BRASÍLIA, 04 de setembro de 1979, 158º da Independência e 91ª da República.

JOÃO FIOREZINO Máximo Fagundes

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO

DECRETOS DE 04 DE SETEMBRO DE 1979

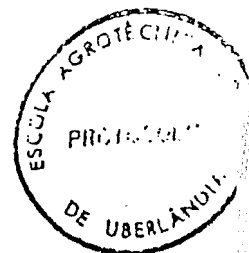
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, de acordo com o artigo 110, item I, letra b) e artigo 111, da Lei nº 3.774, de 23 de setembro de 1973,

RESOLVE:

Reformar, por haverem atingido o limite de permanência na reserva remunerada do Exército, até 31 de dezembro de 1978, os militares abaixo relacionados:

- Coronel 1G-131.080 ANTONIO JOAQUIM DA SILVA NETO
- Coronel 1G-763.436 CARLOS ALBERTO DE CARVALHO VIDAL
- Coronel 1G-099.947 DURVAL WANDERLEY MORAES
- Coronel 1G-116.272 GABRIEL AGUIAR
- Coronel 1G-121.669 JOÃO BORGES DOS SANTOS
- Coronel 1G-146.138 MARJO HIRANEA SANTA ROSA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA



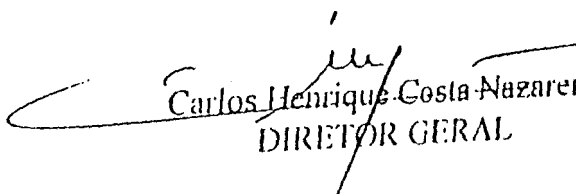
Portaria n.º 967 de 02 de outubro de 1998

O DIRETOR GERAL DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA-MG, no uso das atribuições legais que lhe confere a Portaria Ministerial n.º 986, de 23 de setembro de 1996, publicada no Diário Oficial de 26 subsequente,

Resolve:

I - Aprovar o Quadro de Funções constante no Organograma em anexo, conforme o Art. 8º do Regulamento Interno da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

II - Esta Portaria entra em vigor a partir desta data.


Carlos Henrique Costa Nazareno
DIRETOR GERAL

ORGANOGRAMA

1.1	ÓRGÃO EXECUTIVO		
1.1	DC	Director-Geral	
2	ÓRGÃO DE ASSISTÊNCIA DIRETA E IMEDIATA AO DIRECTOR GERAL		
2.1	CG	Chefe de Gabinete	
2.1.1	SG	Secrctaria do Gabinete	FG
2.1.2	SPD	Seção de Processamento de Dados	FG
3	ÓRGÃO SECCIONAL		
3.1	DAP	Departamento de Administração e Planeamento	
3.1.1	CGAF	Coordenação Geral de Administração e Finanças	CD-
3.1.1.1	SEOF	Seção de Execução Orçamentária e Financeira	CD-
3.1.1.2	SCB	Seção de Contabilidade e Planeamento Orçamentário	FG-4
3.1.1.3	CSA	Coordenação de Serviços de Apoio	FG-3
3.1.1.3.1	SA	Setor de Almoxarifado	FG-3
3.1.1.3.2	SP	Setor de Património	FG-5
3.1.1.4	SCC	Setor de Compras e Contratos	FG-5
3.1.2	CGRH	Coordenação Geral de Recursos Humanos	FG-5
3.1.2.1	SLCP	Seção de Lotação, Cadastro e Pagamento	CD-4
			FG-5
4	ÓRGÃO VINCULADO		
4.1	PJ	Procuradoria Jurídica	FG-5
5	ÓRGÃO ESPECÍFICO SINGULAR		
5.1	DDE	Departamento de Desenvolvimento Educacional	CD-3
5.1.1	CGE	Coordenação Geral de Ensino	CD-4
5.1.1.1	CSP	Coordenação de Supervisão Pedagógica	FG-3 *
5.1.1.1.1	SRE	Seção de Registos Escolares	FG-5 *
5.1.1.1.2	SCDS	Seção de Cursos e Desenvolvimento Sustentável	FG-4 *
5.1.1.1.3	SB	Setor de Biblioteca	FG-5 *
5.1.1.2	CIEC	Coordenação de Integração Escola-Comunidade	FG-2 *
5.1.2	CGPP	Coordenação Geral de Produção e Pesquisa	CD-4
5.1.2.1	SCE	Seção de Cooperativa-Escola	FG-4 *
5.1.2.2	SPAG	Seção de Projetos e Produção Agrícola	FG-4 *
5.1.2.3	SPAN	Seção de Projetos e Produção Animal	FG-4 *
5.1.2.4	SMAP	Seção de Máquinas e Apoio à Produção	FG-4 *
5.1.3	CGAE	Coordenação Geral de Assistência ao Educando	CD-4
5.1.3.1	SOE	Seção de Orientação Educacional	FG-5 *
5.1.3.2	CAE	Coordenação de Acompanhamento ao Educando	FG-3 *
5.1.3.2.1	SAN	Setor de Alimentação e Nutrição	FG-5 *
5.1.3.2.2	SE	Setor de Esportes	FG-5 *
5.1.3.2.3	SARC	Setor de Atividades Recreativas e Culturais	FG-5 *

* Cargos de livre designação do Director-Geral da Escola

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GRADE CURRICULAR

Curso Técnico Agrícola

Habilitação Agropecuária

Duração do curso 03 anos Dias letivos 200

Módulo 40 semanas

AREAS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SÉRIE / ANO			CARGA HORÁRIA TOTAL
		1ª série 1999	2ª série 2000	3ª série 2001	
Códigos e Linguagens	- Língua Portuguesa	04	04	02	400
	- Redação Oficial	-	-	02	80
	- Informática	02	-	-	80
	- Educação Física	02	01	02	200
Ciências Humanas	- Geografia	03	-	-	120
	- História	-	03	02	200
Ciências da Natureza e Matemática	- Química	02	02	03	280
	- Biologia	02	04	03	360
	- Física	-	02	03	200
	- Matemática	03	03	03	360
Parte Diversificada do Médio (Orientação para o Trabalho)	- Introdução à Agricultura	02	-	-	80
	- Introdução à Zootecnia	02	-	-	80
	- Introdução à Agroindústria	01	-	-	40
	- Introdução à Mecanização Agrícola	01	-	-	40
	- Desenho Técnico	02	-	-	80
	- Língua Estrangeira Moderna Inglês	02	-	-	80
	- Administração e Economia Rural	-	02	02	160
Sub-Total		28	21	22	2840
Parte Diversificada (Profissionalizante)	- Zootecnia I	06	-	-	240
	- Zootecnia II	-	06	-	240
	- Zootecnia III	-	-	06	240
	- Agricultura I	06	-	-	240
	- Agricultura II	-	06	-	240
	- Agricultura III	-	-	06	240
	- Topografia	-	03	-	120
	- Irrigação e Drenagem	-	-	03	120
	- Construções e Instalações	-	-	03	120
	- Agroindústria	-	02	-	80
- Mecanização Agrícola	-	02	-	80	
Sub-Total		12	19	18	1960
Estágio Supervisionado		-	-	-	400
Total (Ensino Médio)		26	20	20	2840
Total (Profissionalizante)		12	19	18	1960
TOTAL GERAL					5200

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

GRADE CURRICULAR

CURSO Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária
TURNO Diurno integral
MODALIDADE Pós-Médio Modulado
SEMANAS 40/20 por semestre (08 módulos de 5 semanas cada)

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL		CARGA HORÁRIA PARA CADA MÓDULO DE 05 SEMANAS (h/a)								CARGA HORÁRIA TOTAL	
	1º Sem	2º Sem	Mod I	Mod II	Mod III	Mod IV	Mod V	Mod VI	Mod VII	Mod VIII		
- Introdução à Agricultura	04	-	16	-	-	-	-	-	-	-	-	80
- Introdução à Zootecnia	04	-	16	-	-	-	-	-	-	-	-	80
- Metodologia Científica Aplicada	02	-	08	-	-	-	-	-	-	-	-	40
- Introdução à Agroindústria	04	-	-	16	-	-	-	-	-	-	-	80
- Desenho Técnico	02	-	-	08	-	-	-	-	-	-	-	40
- Informática Aplicada	02	-	-	08	-	-	-	-	-	-	-	40
- Introdução à Infra-Estrutura	02	-	-	08	-	-	-	-	-	-	-	40
- Animais de Pequeno Porte	05	-	-	-	20	-	-	-	-	-	-	100
- Olericultura	05	-	-	-	20	-	-	-	-	-	-	100
- Jardinagem e Paisagismo	02	-	-	-	-	08	-	-	-	-	-	40
- Topografia	03	-	-	-	-	12	-	-	-	-	-	60
- Agroindústria	03	-	-	-	-	12	-	-	-	-	-	60
- Métodos Matemáticos Aplicados	02	-	-	-	-	08	-	-	-	-	-	40
- Animais de Médio Porte	-	05	-	-	-	-	20	-	-	-	-	100
- Culturas Anuais	-	05	-	-	-	-	20	-	-	-	-	100
- Animais de Grande Porte	-	05	-	-	-	-	-	20	-	-	-	100
- Culturas Perenes	-	05	-	-	-	-	-	20	-	-	-	100
- Mecanização Agrícola	-	03	-	-	-	-	-	-	12	-	-	60
- Construções e Instalações Rurais	-	03	-	-	-	-	-	-	12	-	-	60
- Vivericultura	-	02	-	-	-	-	-	-	08	-	-	40
- Sociologia e Relações Humanas	-	02	-	-	-	-	-	-	08	-	-	40
- Irrigação e Drenagem	-	03	-	-	-	-	-	-	-	12	-	60
- Administração e Economia Rural	-	03	-	-	-	-	-	-	-	12	-	60
- Inglês Instrumental	-	02	-	-	-	-	-	-	-	08	-	40
- Redação Técnica	-	02	-	-	-	-	-	-	-	08	-	40
SUB-TOTAL	40	40	320								1600	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO											360	
TOTAL GERAL											1960	

CURRICULAR DE HABILITAÇÃO DE TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG

NÚCLEO COMUM						PARTE DIVERSIFICADA					
DISCIPLINAS	Séries			Total de Horas	DISCIPLINAS	Séries			Total de Horas		
	1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª			
LÍNGUA PORTUGUESA	Língua Portuguesa	3	2	2	210	Redação e Expressão	-	-	2	60	
	Literatura Brasileira	1	1	1	90		Estudos Regionais - Sociologia	-	-	-	-
LÍNGUA ESTRAN- GERA MODERNA	Inglês	-	2	-	60	Extensão Rural	-	2	2	120	
						Administração e Economia Rural	-	-	2	60	
MATEMÁTICA	Matemática	3	3	3	270	Cooperativismo	1	-	-	30	
						Desenho e Topografia	-	4	-	120	
CIÊNCIAS EXATAS	Geografia	2	-	-	60	Zootecnia I	8	-	-	240	
						Zootecnia II	-	6	-	180	
						Zootecnia III	-	-	8	240	
CIÊNCIAS EXATAS	História	3	-	-	90	Agricultura I	8	-	-	240	
						Agricultura II	-	6	-	180	
						Agricultura III	-	-	8	240	
CIÊNCIAS EXATAS	Biologia	2	2	-	120	Irrigação e Drenagem	-	-	3	90	
						Química	2	2	-	120	
						Física	-	2	2	120	
CURSO 79	Educação Física	3	3	3	270	Construções e Instalações	-	-	3	90	
	Educação Artística	1	-	-	30	Mecânica Agrícola	-	2	-	60	
	Programa de Saúde	2	-	-	60	Indústrias Rurais	-	2	-	60	
	Ensino Religioso	1	-	-	30	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	-	-	360	
SUB-TOTAL		23	17	11	1530	SUB-TOTAL		17	22	25	2370
NÚCLEO COMUM				1530		PARTE DIVERSIFICADA				2370	
TOTAL GERAL - 3900											

GRADE CURRICULAR DE HABILITAÇÃO DE TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG

NÚCLEO COMUM						PARTE DIVERSIFICADA					
MATÉRIAS	DISCIPLINAS	Séries			Total de Horas	DISCIPLINAS	Séries			Total de Horas	
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª		
PORTUGUÊS	Língua Portuguesa	3	2	2	210	Redação e Expressão	-	-	2	60	
	Literatura Brasileira	1	1	1	90	Estudos Regionais - Sociologia					
LÍNGUA ESTRAN- GEIRA MODERNA	Inglês	-	2	-	60	Extensão Rural	-	2	2	120	
						Administração e Economia Rural	-	-	2	60	
MATEMÁTICA	Matemática	3	3	3	270	Cooperativismo	1	-	-	30	
						Desenho e Topografia	-	4	-	120	
ESTUDOS SOCIAIS	Geografia	2	-	-	60	Zootecnia I	3	-	-	240	
	História	3	-	-	90	Zootecnia II	-	6	-	180	
CIÊNCIAS	Biologia	2	2	-	120	Zootecnia III	-	-	8	240	
	Química	2	2	-	120	Agricultura I	8	-	-	240	
	Física	-	2	2	120	Agricultura II	-	6	-	180	
ARTIGO 7º	Educação Física	3	3	3	270	Agricultura III	-	-	8	240	
	Educação Artística	1	-	-	30	Irrigação e Drenagem	-	-	3	90	
	Programa de Saúde	2	-	-	60	Construções e Instalações	-	-	3	90	
	Ensino Religioso	1	-	-	30	Mecânica Agrícola	-	2	-	60	
					Indústrias Rurais	-	2	-	60		
	SUB-TOTAL	23	17	11	1530	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	-	-	360	
						SUB-TOTAL	17	22	25	2370	
	NÚCLEO COMUM	1530				PARTE DIVERSIFICADA	2370				
TOTAL GERAL - 3900											

Uberlândia, 28 setembro de 1999

Caro (a) Estudante,

Queremos contar com a sua participação respondendo ao questionário em anexo, cujo objetivo é colher informações acerca do ensino agrotécnico para fundamentar parte de uma pesquisa de mestrado que estamos realizando em tal modalidade de educação profissionalizante.

Estamos certos de que as suas opiniões muito contribuirão para o entendimento dos desafios que ora se apresentam para a formação do Técnico em Agropecuária no Brasil.

Futuramente, esse estudo será divulgado para a comunidade escolar envolvida com o ensino agrotécnico.

Enfatizamos que quanto maior clareza suas respostas tiverem, tanto mais você estará colaborando para o nosso trabalho.

Atenciosamente,

Alúcio José Alves
Mestrando em Educação Brasileira
Universidade Federal de Uberlândia

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES*

1 - Marque com um X:

- a) Idade até 18 anos
 de 19 a 25 anos
 mais de 25 anos
- b) Sexo feminino masculino
- c) Local de nascimento área rural área urbana
- d) Local de residência área rural área urbana

2 - Responda :

- a) Município da residência _____
- b) Atividade do pai _____
- c) Atividade da mãe _____

d) Cite três motivos que justifiquem a sua escolha pelo curso Técnico em Agropecuária:

3 - Você pretende ingressar em curso superior?

- Sim. Qual? _____ Não

4 - Você tem conhecimento dos objetivos do Curso Técnico em Agropecuária?

- Sim Não Mais ou menos

* Adaptação do instrumento utilizado por José Luiz Padilha Martins (1994).

5 - Na sua opinião, as atividades desenvolvidas na Escola:

- a) Estão adequadas aos objetivos da Escola e das disciplinas
sim não em parte
- b) Procuram integrar as disciplinas do curso
sim não em parte
- c) Estão atualizadas de acordo com o mercado de trabalho
sim não em parte
- d) Refletem sobre problemas encontrados na sociedade
sim não em parte

6 - O conjunto de estudos e práticas da Escola contribui para:

(Numere, do mais significativo ao menos significativo)

- a) A construção de conhecimentos que lhe possibilite situar-se criticamente
- b) A participação de forma responsável e criativa no desempenho de tarefas
- c) Aperfeiçoar as formas de comunicação, sobretudo, da Língua Portuguesa
- d) Ampliar e aprofundar conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas
- e) Desenvolver a autoconfiança
- f) Conhecer o próprio potencial e descobrir aptidões para prosseguir os estudos
- g) Participar do desenvolvimento econômico, social e cultural desta região
- h) Exercer crítica e conscientemente a cidadania
- i) Preservar e expandir o patrimônio cultural da região em que a Escola se insere
- j) Preparar para o trabalho com o objetivo de inserção no mercado produtivo

7- Tem sido positiva, na sua opinião:

a) a transmissão do conhecimento pela Escola?

- sim não em parte

b) a preparação para o trabalho?

- sim não em parte

c) a participação social crítica e transformadora?

- sim não em parte

8 - Quais têm sido os procedimentos didáticos mais adotados pelos professores?

(Veja a lista abaixo e numere de um a sete, partindo do mais utilizado)

- ___ Aulas expositivas
- ___ Práticas em laboratórios e unidades de produção (campo)
- ___ Seminários, palestras , encontros e debates
- ___ Consultas a revistas e periódicos
- ___ Filmes, vídeos, slides e outros recursos audiovisuais
- ___ Computadores
- ___ Outros:

9 - No geral, qual é o significado de trabalho que a Escola repassa, para você?

- Obrigação social
- Auto-realização
- Forma de promoção social
- Outro: _____

10 - Você concorda como o trabalho é visto pela Escola?

sim

não

Justifique: _____

11 - Numere, de um a seis, do aspecto mais destacado ao menos destacado dentre as atividades desenvolvidas na Escola.

___ Preparar o estudante para atuar como mão-de-obra

___ Preparar o estudante para auxiliar o trabalho de profissionais de nível superior e produtores rurais

___ Preparar o estudante para prosseguir os estudos em nível superior

___ Preparar o estudante para exercer a cidadania criticamente

___ Preparar o estudante para relações de mercado que envolvem produção e comercialização

___ Outro. Qual? _____

12- No seu entendimento, as atividades pedagógicas da Escola privilegiam:

o ensino

a produção

ambos

13 - Se você pudesse decidir, privilegiaria:

o ensino

a produção

ambos

14 - Cite as três disciplinas que compõem o currículo do seu curso que mais despertam o seu interesse, em ordem de preferência.

1- _____

2- _____

3- _____

15- Destaque, pela ordem, as três disciplinas que você considera menos importantes para o seu curso:

1- _____

2- _____

3- _____

16-Você encontra nas atividades desenvolvidas na Escola:

- 1- Liberdade para a produção e criação sim não às vezes
- 2- Incorporação de novas tecnologias sim não às vezes
- 3- Desenvolvimento de tecnologias próprias sim não às vezes
- 4- Preocupação com a integração das disciplinas e conteúdos como forma de preparação para o trabalho sim não às vezes
- 5- Busca de conscientização para a preservação da natureza sim não às vezes
- 6- Preocupação com os problemas vividos pela juventude sim não às vezes
- 7-Preocupação com os aspectos políticos que regem a vida social do país sim não às vezes
- 8-Oferecimento de formação humanística em conjunto com formação profissional sim não às vezes

17- Como você entende as práticas orientadas e os estágios?

a) Momentos em que são aplicados, conferidos e testados os conhecimentos adquiridos ou construídos.

sim não às vezes

b) Momentos em que os estudantes exercitam habilidades, cooperação, iniciativa, visão crítica na resolução de problemas.

sim não às vezes

c) Oportunidades para a Escola de, por meio de receita própria (produção), avaliar o desempenho dos futuros técnicos e prover necessidades materiais, pedagógicas e administrativas.

sim não às vezes

18- Em relação ao atual mercado de trabalho e à região em que está inserida a Escola, o curso Técnico em Agropecuária:

- apresenta-se com boas perspectivas já que a agropecuária está em expansão
- é alternativa para aqueles que pretendem permanecer no meio rural
- dá pouca visão do mercado produtivo e das relações empregado-empregador
- não existe um mercado de trabalho garantido, é preciso ir para outras regiões
- não existe um mercado garantido, porém, o curso prepara para outras atividades

19- Como são divulgados pela Escola as descobertas e o surgimento de novas tecnologias, bem como as suas conseqüências nas relações de produção (mercado de trabalho, empregabilidade, desemprego, etc)?

- Filmes, vídeos, programas de rádio e TV sim não às vezes
- Jornais e revistas sim não às vezes
- Palestras sim não às vezes
- Aulas com os professores sim não às vezes
- Exposições sim não às vezes
- Seminários sim não às vezes
- Visitas técnicas e excursões sim não às vezes

20- Se você fosse resumir a filosofia da Escola em uma frase, como seria?

21- Na sua opinião, quem determina os rumos que a Escola deve seguir para formar os Técnicos em Agropecuária?

22- Os conhecimentos trazidos pelo estudante ao ingressar na Escola são reconhecidos e aproveitados por professores e técnicos?

sim

não

às vezes

23- Há alguma pergunta que você gostaria de ter incluída neste questionário? Qual?

24- Use o espaço do verso para descrever como você vê a proposta político-pedagógica da Escola na qual estuda.

Uberlândia, 28 setembro de 1999

Caro (a) Professor(a),

Queremos contar com a sua participação respondendo ao questionário em anexo, cujo objetivo é colher informações acerca do ensino agrotécnico para fundamentar parte de uma pesquisa de mestrado que estamos realizando em tal modalidade de educação profissionalizante.

Estamos certos de que as suas opiniões muito contribuirão para o entendimento dos desafios que ora se apresentam para a formação do Técnico em Agropecuária no Brasil.

Futuramente, esse estudo será divulgado para a comunidade escolar envolvida com o ensino agrotécnico.

Enfatizamos que quanto maior clareza suas respostas tiverem, tanto mais você estará colaborando para o nosso trabalho.

Atenciosamente,

Aluisio José Alves
Mestrando em Educação Brasileira
Universidade Federal de Uberlândia

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES*

Identificação

Nome:
Naturalidade:
Formação Acadêmica:
Idade:
Instituição: ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Função:
Disciplina (s) que leciona (se professor):

- 1 - Como você percebe de forma mais clara o conceito de trabalho nas atividades desenvolvidas por esta escola? Concorda? Discorda? Por quê?

- 2 - Na sua opinião, quais são os motivos que levam um estudante a escolher este curso e esta escola?

- 3 - Sua visão é de que esta Escola prepara o estudante para que?

- 4 - Caracterize um "bom" e um "mau" estudante.

- 5 - Você tem conhecimento da trajetória do estudante, antes do início do período letivo?

- 6 - De que forma você percebe a inclusão da (s) disciplina (s) que leciona no currículo desta Escola? Como se posiciona em relação a ela (s) a direção, a supervisão, a orientação pedagógica, demais professores e estudantes?

* Adaptação do instrumento utilizado por José Luiz Padilha Martins (1994)

- 7 - Em que aspectos você percebe a contribuição de reuniões e encontros de professores com a coordenação pedagógica? Acontecem regularmente nesta Escola?
- 8 - Em sua opinião, as práticas pedagógicas desta Escola privilegiam: o ensino, a produção, ou ambos? Como você vê os conhecimentos trazidos pelos estudantes, de suas experiências anteriores?
- 9 - Alguns educadores estão preocupados com a situação do ensino médio e profissionalizante e a sua posição em relação aos demais níveis do ensino: o fundamental e o superior. A ampliação da escola básica, educação tecnológica, politécnica, polivalência, qualidade total, etc, são conceitos que têm surgido nas discussões que envolvem o processo educacional. Você tem lido a respeito ou participado de algum evento que aborde esses temas? O que pensa desses novos conceitos?
- 10 - Os jornais e as revistas têm aberto espaço para que especialistas empresários se posicionem acerca das habilidades necessárias aos trabalhadores deste final de século, é a questão da empregabilidade. Diante disso, o que pensa sobre a atuação desta Escola em relação à demanda do mercado de trabalho?
- 11 - Como você vê o mercado de trabalho para os técnicos em agropecuária na atualidade, no Triângulo Mineiro?
- 12 - Você tem tido contato com alguns egressos desta Escola? Tem conhecimento das atividades que eles desempenham atualmente?
- 13 - Quais sugestões você tem para melhorar o curso Técnico em Agropecuária e a Escola Agrotécnica em que atua?