

O AVANÇO DO CAPITALISMO NO CAMPO BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.

Maria Madalena da Silva

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

Elisângela Ferreira Floro

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

Resumo: As transformações políticas, econômicas e sociais instauradas no Brasil nas últimas décadas demandaram mudanças em todas as áreas da atividade humana. Nesse cenário insere-se a reforma da Educação Profissional. Preconizada pela Lei 9.394/96, regulamentada pelo decreto 2.208/97, e em seguida pelo decreto 5.154/04, os estudos desenvolvidos por Frigotto (2005), Manfredi (2002), Sobral (2004, 2008 e 2009), e Caldart (2004, 2008, 2010 e 2012), mostram que a principal meta da Educação Profissional no país, continua sendo, preparar mão-de-obra qualificada, para atender as novas exigências do capitalismo contemporâneo. Este texto traça um panorama histórico da educação profissional brasileira pós-1960, tendo como foco o ensino agrícola, buscando estabelecer a relação entre as transformações ocorridas no campo, a legislação dela decorrente, e a influência desses fatos na formação do Técnico em Agropecuária. Neste sentido busco apreender da concepção de Educação do Campo, desenvolvida atualmente pelos Movimentos sociais do campo, elementos que possam contribuir para repensar o Projeto Político Pedagógico do curso de Técnico em Agropecuário integrado ao Ensino Médio do IFCE/Campus Iguatu, na perspectiva da emancipação humana.

Palavras-chave: Capitalismo - Educação Profissional – Técnico em Agropecuário.

INTRODUÇÃO

Este texto traça um panorama histórico da educação profissional brasileira pós-1960, tendo como foco específico o ensino agrícola, e busca estabelecer a relação entre as transformações ocorridas no campo, a legislação, o desenrolar desses acontecimentos e as influências na formação do técnico em agropecuária.

Nas décadas de 60 e 70, criou-se no Brasil um ambiente político e econômico ideal para se adotar políticas de transformação da agricultura brasileira. Este período se caracteriza pela implantação de uma política estatal de desenvolvimento agropecuário para a modernização do campo, que provocou mudanças profundas no cenário agrícola brasileiro, privilegiando a agricultura capitalista.

O final do século XX trouxe para a sociedade mundial, intensas e marcantes transformações, econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais. Nesse cenário intensificam-se os debates entre diferentes grupos da sociedade brasileira em torno das mudanças necessárias a nossa educação e uma atenção especial é dada ao Ensino Médio e a Educação Profissional.

Sob as novas configurações que ocorreram em todos os setores produtivos do país e priorizando a análise atual do campo brasileiro depreende-se a existência de dois modos distintos de produção agrícola. Um deles voltado para a produção e consumo, ou seja, entre a produção de alimentos e as necessidades alimentares da população, que é identificada como agricultura familiar camponesa e outro voltado para a produção em grande escala, ou seja, a agricultura capitalista ou agronegócio.

Em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e em 1997, a Educação Profissional é regulamentada pelo Decreto 2.208 de 17 de abril. A estrutura prescrita no Artigo 3º. incisos I, II, e III, do referido decreto, tem-se os níveis: a) Básico: que destinou à qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores independente da escolarização prévia; b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do ensino médio; c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos oriundos do ensino médio técnico.

A Educação Profissional de nível médio no Brasil, é hoje, regulamentada pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, que manteve as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, prescritos pelo decreto anterior – 2.208/07 – e trouxe de volta em seus princípios e diretrizes a proposta de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio.

A compreensão deste contexto e no bojo das contradições que dele emergem, desde o final da década de 90, vem se constituindo no Brasil, “*um novo jeito de lutar e de pensar a educação para os brasileiros que trabalham no campo e vive do campo*”. (CALDART, 2002, p.18). Temos a intenção de trazermos uma reflexão sobre a Educação do Campo, e a partir daí, buscarmos identificar, ainda que inicialmente, elementos que possam contribuir efetivamente para a construção coletiva e participativa de uma proposta pedagógica, que partindo da realidade e de experiências já vivenciadas, dirija o foco da formação para uma consciência da emancipação humana que se efetive enquanto estratégia de transformação, ou seja, que não se restrinja à lógica do mercado, ao caráter utilitarista e economicista da educação.

1 – A Modernização da Agricultura e a formação do Técnico em Agropecuária - (1960-1980).

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela educação brasileira, talvez um dos que mais tenham oscilado, desde longa data, tenha sido a Educação Profissional. Assumiu por um longo tempo, finalidades sociais de assistencialismo, correção, moralização e prevenção da marginalidade. Em meados dos anos 30 e início dos anos 40, com a expansão do meio industrial, começa a fazer parte do debate nacional. Nesse sentido é possível compreender que a formação técnica no Brasil foi requerida juntamente com a emergência da industrialização do país. No entanto, Sobral (2004) nos lembra que o sentido da qualificação profissional dos trabalhadores era usada na formação técnico-profissional urbana, no meio rural o entendimento era de que a produção agropecuária, não demandava a formação de técnico de nível médio.

No início da década de 60, “o Brasil atravessa um período de séria contradição entre a ideologia política e o modelo econômico. Se por um lado o nacionalismo populista buscava a identidade do povo brasileiro e sua independência, por outro lado cedia a internacionalização, submetendo-se ao controle estrangeiro”. (ARANHA, 2008, p. 313)

O golpe militar de 64 fez a opção pelo aproveitamento do capital estrangeiro e acabou de vez com o nacional-desenvolvimentismo. O projeto de desenvolvimento capitalista alcançou a agricultura brasileira, na perspectiva de modernizá-la, o que não significa dizer que agricultura e indústria já não estivessem integradas desde a década de 30, quando a industrialização passou a ser o principal setor da economia brasileira.

Desse período podemos destacar então a aprovação do Estatuto da terra¹ – Lei 4.504 – em 30 de Novembro de 1964, que na visão de Oliveira (2007), esse fato ocorreu “em função de um quadro de pressão social”, no qual os conflitos no campo haviam atingido um nível bastante elevado. Em 1965, o governo militar cria o IBRA — Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, e o INDA — Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário. o INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário, um órgão autárquico, vinculado ao Ministério da Agricultura, com o objetivo principal de promover o desenvolvimento rural, essencialmente através da colonização, a extensão rural e do cooperativismo.

O ambiente político e econômico era ideal para a adoção de políticas de produção agrícola para a exportação de grãos e importação de implementos e insumos

¹ - Em 02 de maio de 1963, já havia sido promulgado a Lei 4.214, que instituiu o Estatuto do trabalhador. Esse registro torna-se fundamental pela importância que ambas as leis representam no contexto da luta no campo.

favoráveis aos interesses econômicos e financeiros que operam em escala internacional. Conforme a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) era necessária a modernização do setor e a elevação do padrão de vida das populações rurais, de forma que elas pudessem se constituir em um mercado consumidor para as indústrias emergentes, eliminando o arcaico do meio rural.

Nesse sentido, o padrão agrícola brasileiro começa a mudar através de políticas de financiamento para compra de insumos modernos sendo estes entendidos como máquinas, tratores, colheitadeiras, fertilizantes, defensivos químicos, além de uma integração entre o setor primário e o setor secundário. Esse processo de modernização na agricultura promoveu uma revolução no campo, denominada de Revolução Verde.

As inovações científicas e tecnológicas são introduzidas e incorporadas no campo provocando mudanças significativas. Vale ressaltar que mais do que um grande pacote tecnológico a “Revolução Verde”, subordinou a agricultura dos países “em desenvolvimento” aos complexos agroindustriais multinacionais e, ao mesmo tempo, contribuiu para a despolitização do problema agrário. O aumento da produção agrícola foi acompanhado de uma redução das oportunidades de emprego no campo, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão, sendo o Estado o suporte para o aumento dessa desigualdade. A política de crédito considerada o carro-chefe da política de modernização, favoreceu uma minoria, excluindo uma parcela de agricultores, concentrando terra e renda. A facilidade de crédito por parte de latifundiários, aponta uma desigualdade na distribuição do financiamento subsidiado. O sistema de crédito mostrou-se concentrado em determinadas regiões, culturas e segmentos de produtores. Assim, as regiões Sudeste e Sul e as culturas que visavam a exportação e os médios e grandes produtores foram privilegiados em detrimento da maioria dos pequenos produtores rurais. (SOBRAL, 2004)

A Região Nordeste, neste momento, destaca-se no cenário nacional, pela intensificação das lutas camponesas lideradas pelas ligas camponesas e pelos sindicatos rurais. Estes camponeses se apropriaram da legislação que acabara de ser aprovada através do Estatuto da Terra, e passaram a lutar para que os direitos estabelecidos em lei fossem cumpridos. O Estado que sempre interviu nesta Região, reavaliou e redefiniu suas práticas, resolvendo adotar medidas para promover o desenvolvimento econômico, única forma de resgatar o poder político e superar o impasse que já se revestia de um problema de segurança nacional. (DINIZ, 2009, p. 62-63)

De acordo com Sales (2009) desde o início do século XX até o ano de 1960, a intervenção do Estado foi marcada por um caráter assistencialista. A criação e a atuação do Departamento Nacional de Obras contra as Secas – DNOCS – ficou conhecido como intervenção hidráulica. A segunda fase de intervenção, teve seu marco com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE - “já com o traço de uma ação planejada sendo uma tentativa de superação do conflito de classes intra-regional e de uma expansão, pelo poder de coerção do Estado, do capitalismo do centro-sul”. (OLIVEIRA apud DINIZ, 2009, p. 64)

Continuamos com DINIZ (2009) afirmando que a intervenção planejada não cumpriu um dos seus objetivos, que era barrar o crescimento dos conflitos sociais no Nordeste. Para tanto, seguindo o planejamento da política econômica nacional, se multiplicaram as linhas de crédito rural subsidiado no Nordeste, decorrente da implantação de uma série de programas especiais de desenvolvimento regional, como o PIN – Plano de Integração Nacional e o PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terras e Incentivos à Agricultura do Nordeste e o Programa de Desenvolvimento de Áreas Irrigadas do Nordeste. (POLONORDESTE). (DINIZ, 2009, p. 67)

Essas medidas passam a identificar o tradicionalismo e a baixa produtividade agropecuária como as causas básicas do atraso e do subdesenvolvimento da região nordeste. Por outro lado, revelam a concordância da concepção do governo com as ideias de Shultz, que atribui o aumento da eficácia da produtividade da agricultura, a mudança nos fatores externos, entre eles o crédito subsidiado. E ainda, a opção do Estado, no que diz respeito à transformação no campo e a adaptação da agropecuária as exigências do avanço do capitalismo.

Na compreensão de Oliveira² (2007)

“o PIN, o INCRA e o PROTERRA formavam um esquema articulado nos bastidores do governo militar. Ou seja, criava o governo do General Médici um programa que simplesmente contrariava o Estatuto da Terra, que previa a desapropriação

² - “ o plano inicial de distribuição de terras do PROTERRA, além de ser bastante original, restringe-se apenas a algumas das zonas da região consideradas como prioritárias para a realização da reforma agrária: Zona da Maia e a Agreste (33% das terras de Pernambuco); Zona do Brejo (15% da Paraíba) e **Sertão de Quixeramobim, Senador Pompeu e Inhamuns, Zonas de Iguatu, Caririçu e Chapada do Araripe (39% do Ceará)**. (OLIVEIRA, p.124)- Grifo meu. O registro se faz importante por se tratar do espaço onde esta localizado o objeto de estudo, do trabalho de pesquisa.

através de pagamento com “Títulos da Dívida Agrária”. Entretanto, através do PROTERRA, passava esta desapropriação a ser feita “*mediante prévia e justa indenização em dinheiro*” (alínea “a” do artigo 3). (OLIVEIRA, 2007, p. 124)

No Ceará³, foram registrados vários conflitos entre moradores e proprietários. O algodão seu principal produto, começou a entrar em declínio, Sales (2009) aponta que os proprietários foram estimulados pela ação do Estado, via política de créditos e incentivos fiscais, a encontrarem outra forma de organização da produção. A política de modernização do regime militar, com apoio e cumplicidade dos coronéis, incorporou os grandes proprietários com acesso a recursos financeiros. (DINIZ, 2009, p.75)

SOBRAL (2005) citando Massuquetti e Silva, ainda em relação ao crédito rural, destaca o papel da extensão rural, criada em 1948 que sempre preconizou o uso do crédito rural. Esperava-se que a integração do crédito rural com a Assistência Técnica fosse um instrumento de viabilização das tecnologias propostas pelo aparato governamental, ou seja, como modernizador da estrutura produtiva. (SOBRAL, 2004, p. 27)

O impacto da transformação tecnológica potencializa a estratificação dos pequenos produtores rurais em dois grupos, os integrados à agroindústria e os não integrados. O sistema de integração pressupõe que haja a subordinação direta entre os pequenos produtores rurais e a agroindústria. Os integrados gozam de algumas garantias na relação com a agroindústria, entretanto, perdem autonomia **Essa transformação no meio rural proporcionada pela teoria do capital humano e viabilizada pelo programa denominado de “Revolução Verde”, eleva o padrão técnico de produção e foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que desse conta de promover uma nova extensão rural. A ideia principal era possibilitar um maior apoio técnico, para aumentar a produtividade do produtor integrado.**

Dessa forma o país atinge o auge da modernização e da ênfase a sua participação na economia internacional, quando se discute as questões que embasaria o desenvolvimentismo, tanto o poder público quanto o setor privado, assumem a função de preparar recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Com as dificuldades instaladas nas universidades que não conseguiam absorver a demanda,

³ - O destaque dado ao Estado do Ceará, permite um breve delineamento do contexto onde está situado o objeto de estudo do trabalho de pesquisa.

além dos interesses mais imediatistas do mercado, o ensino técnico assume maior importância no sentido de contribuir com as funções políticas-ideológicas do país.

Nesse contexto, ocorre o advento da Reforma Administrativa dos Ministérios, que é legitimada pelo Decreto Lei nº 200/67, e o Ensino Agrícola que nasceu no Ministério da agricultura e permaneceu de 1910 a 1967 é absorvido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, onde foi criada a Diretoria do Ensino Agrícola – DEA. Mais tarde sob a coordenação daquele Ministério foi criado o Departamento de Ensino Médio – DEM, que absorveu as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário. Desse momento em diante, o ensino agrícola, em especial o técnico profissionalizante, passa a se expandir pelo país. (SOBRAL, 2009, p.3)

Essa discussão é importante para que possamos compreender que a estrutura curricular, pensada e organizada para este nível de ensino, orientava-se e orienta-se no sentido de reproduzir o projeto hegemônico da sociedade.

A educação aparece como uma condição para o crescimento econômico. Era preciso adequar a educação as exigências da sociedade industrial e tecnológica, com economia de tempo, esforços e custo. Para tanto, vários acordos foram feitos entre MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional.

Os pressupostos pedagógicos que podem ser encontrados na referida proposta, está apoiada na concepção pragmática e tecnicista de que o ensino deve estar integrado às necessidades econômicas do mercado de trabalho. A Teoria do Capital Humano, que fundamenta esta concepção, compreende a escola como uma empresa especializada em produzir instrução. A repercussão imediata do governo autoritário se faz sentir em duas leis que elaboraram um perfil para o sistema educacional brasileiro: a Lei 5.540/68 (para o ensino universitário) e a Lei 5.692/71 (para o ensino de 1º. e 2º. Graus), que pretendeu implantar compulsoriamente a profissionalização no ensino médio, ambas as leis foram impostas por militares e tecnocratas, resultados dos acordos MEC/USAID, já referidos acima.

No que se refere ao Ensino Agrícola, para atender o atual modelo de desenvolvimento que estava sendo implantados os colégios agrícolas passam a adotar a metodologia do sistema escola-fazenda, sendo determinante no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola, que se baseava no princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender”. Tendo como princípio a pedagogia Tecnicista os “conteúdos de

formação geral e específica, constituem a fundamentação teórico-prática que possibilita aos alunos aplicá-los técnica e racionalmente na execução dos projetos agropecuários, agroindustriais, artesanais e de melhoramentos das Unidades Educativas de Produção”. (SOBRAL, 2004, p.29)

Tal sistema tinha por objetivo proporcionar condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como patrocinar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação-trabalho e produção. O objetivo da formação técnica, independente da área, indicava claramente a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A transformação no meio rural proporcionada pela teoria do capital humano⁴, viabilizada pelo programa denominado de “Revolução Verde”, foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que desse conta de promover uma nova extensão rural. Com a elevação dos padrões técnicos de produção, surge a necessidade de maior apoio técnico para aumentar a produtividade.

É neste contexto, que surgem as Escolas Agrotécnicas Federais, responsáveis pela formação da mão-de-obra especializada, que é nesse momento o Técnico em Agropecuária, sendo ele, o agente difusor, que faz a mediação entre a agroindústria e o pequeno produtor rural. A formação de extensionistas proposta nesse período, voltava-se para a criação e a difusão da ideologia modernizante, a qual serviu para implantar e justificar as modificações nas bases tecnológicas e nas relações sociais de produção, garantindo que o homem rural e sua família entrassem no ritmo e na dinâmica da sociedade industrial. A extensão rural, considerada como um instrumento necessário para a efetivação das políticas de modernização do campo apresentava principalmente a “intervenção técnica” como responsável por mudanças na sociedade rural. (SOBRAL, 2009, p.6)

De acordo com SOBRAL (2005):

Para os seguidores de Shultz no Brasil, a modernização da agricultura dispensaria a Reforma Agrária como instrumento para o desenvolvimento agrícola. A adoção das novas tecnologias permitiria a elevação da renda dos agricultores,

⁴ Shultz apud Sobral (2005), considerado um dos principais ideólogos da modernização da agricultura, orientava que a única maneira de aumentar a eficácia produtiva na agricultura seria através de fatores externos: substituir os insumos tradicionais por insumos modernos, créditos subsidiados aos agricultores acompanhado de assistência técnica. (SOBRAL, 2005, p. 86).

através principalmente do aumento da produtividade.
(SOBRAL, 2005, p. 86)

Podemos entender a Extensão Rural praticada no país como fruto de convênios realizados entre o Brasil e os Estados Unidos os quais se estenderam para as agências formadoras dos extensionistas, ou seja, as escolas agrícolas, principalmente a partir da década de 60, quando a Rede Federal de Escolas Agrotécnicas se expandiu no Brasil.

O sistema escola-fazenda se consolida em 1971, quando da aprovação da Lei nº 5.692/71, através da qual se tentou implantar uma escola única em termos de uma educação profissionalizante para todos. Até então, o ensino agrícola passou por inúmeras mudanças quando foi definida uma nova política. Pelo Decreto 72.434 de 09 de Julho de 1973, é criada a COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola.

Em 1976, a COAGRI se torna um órgão autônomo da administração direta, sendo responsável pela administração de 33 Escolas Agrícolas Federais. Na compreensão de SOBRAL (2009) a criação do referido órgão possibilitou uma revitalização do ensino agropecuário, representando um marco na história das escolas agrícolas. Para o referido autor, a COAGRI, foi responsável por sistematizar e garantir uma identidade, não constituída até então para essa modalidade de ensino (SOBRAL, 2005, p. 89-90).

Para o autor acima referido, para compreendermos a política implantada pela COAGRI, explicitada em suas linhas norteadoras, é importante salientarmos que vivíamos uma crise econômica e uma crise política de legitimidade, que conduzia ao esgotamento do regime militar. Há uma mudança na lógica da elaboração da política educacional. Enquanto no primeiro período do regime (1964-1974) a formulação das políticas foram feitas de forma impositivas, reduzidas a questões técnicas, pautadas na teoria do capital humano; o segundo período (1975-1985) o Estado busca legitimar-se diante de um discurso consensual e participacionista.

Durante boa parte de seu período de atuação, a contribuição da própria COAGRI na execução da política para a educação agrícola, foi sintonizada com as prioridades econômicas estabelecidas no II PND – Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985) e com as diretrizes estabelecidas pelo III PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985).

Na opinião de SOARES (2003)

“a COAGRI, atendendo as orientações políticas do III PSECD, direciona as escolas agrotécnicas para uma atuação como Centro de desenvolvimento rural, oferecendo ao Técnico em Agropecuária. [...] O Técnico deveria contribuir na promoção das organizações comunitárias, auxiliar na consolidação de empresas familiares e incentivar empreendimentos absorvedores de mão-de-obra”. (SOARES, 2003, p. 92)

No final da década de 70 e início da década de 80 o regime militar dava sinais de enfraquecimento. Uma crise econômica, política e de legitimidade do regime, foi conduzindo ao declínio e ao fim do regime militar. Sofrendo também, as influências da crise internacional e estrutural do capitalismo que vivenciava desde os anos 70 pelos países do núcleo central da economia capitalista mundial, provocando nos países periféricos o aumento de suas dívidas, juros ascendentes e pela queda dos principais commodities.

Neste contexto, a dinâmica da agricultura brasileira passou a ser determinada por Complexo Agro Industriais – CAIS e pela industrialização. A integração de capitais sob o comando do capital financeiro tornou esse processo ainda mais complexo podendo se observar a subordinação cada vez mais da agricultura à indústria. Além disso, processou-se uma significativa mudança no processo de trabalho agrícola, passando o trabalhador a ser um apêndice da máquina, bem como o crédito rural foi inserido num sistema financeiro geral, tornando-se atrativo para outros setores, que passaram a disputar essa fonte de financiamento com o setor agrícola, o que resultou em maior concentração e centralização de capitais e da terra (BRAGA apud SOARES, 2003, p. 90)

Em 04 de setembro de 1979, pelo Decreto No. 83.935, as escolas Agrícolas passam a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde se encontram localizadas⁵. De forma ampla, por volta dos anos 80, já

⁵ Pelo Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, o Colégio de Economia Doméstica Elza Barreto, recebeu a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Iguatu – Ce. A Escola teve declarada a sua regularidade de estudos pela Portaria nº 085, de 07 de outubro de 1980, da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no

era reconhecido o fracasso da implantação da Lei 5.692/71 e a Lei 7.044/82 desobrigando a profissionalização no ensino de 2º. Grau. Objeto de críticas e controvérsias, a Lei 5.692/71, pode ser considerada como uma reforma que não houve.

O Decreto no. 93.613, de 21 de novembro de 1986, extingue a COAGRI, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado a SESG (secretaria de Ensino de 2º Grau). A partir de então, num cenário de profundas e polêmicas mudanças, as políticas de desenvolvimento são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais⁶.

- Anos 90 e 2000 – Um “novo” contexto ... uma nova formação?

O final do século XX trouxe para a sociedade mundial, intensas e marcantes transformações, econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais.

As mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar riam gerar tensões e contradições entre o “velho sistema educacional” e as novas necessidades de educação para o trabalho. Novas demandas e necessidades iriam tensionar velhas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e da educação profissional. (MANFREDI, 2002, 9. 107)

No discurso do Ministério da Educação-MEC, essa nova configuração estaria impondo para nosso país e especificamente para o sistema educacional, e em particular para a Educação Profissional, urgentes mudanças, na perspectiva de que pudéssemos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos da sociedade técnico-informacional ou sociedade do conhecimento.

D.O.U. de 10 de outubro de 1980. De acordo com a Portaria n° 46, de 24 de novembro de 1982 da COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário), foi implantada a habilitação de Técnico em Agricultura com ênfase na irrigação. A Portaria n° 170, de 15 de março de 1985 substituiu a habilitação de Técnico em Agricultura por Técnico em Agropecuária.

⁶ Nesse quadro de crise o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos de acordo com propósitos estratégicos. A situação da dívida externa principalmente dos países de terceiro mundo é agravada. (SOARES, 2003, p. 90)

Nesse cenário intensificam-se os debates entre diferentes grupos da sociedade brasileira em torno das mudanças necessárias a nossa educação e uma atenção especial é dada ao Ensino Médio e a Educação Profissional, que prescindiam de uma nova estrutura. Vários projetos foram objetos de disputa durante a primeira metade do ano da gestão do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Os diferentes projetos representavam concepções e ideologias distintas.

No âmbito do governo federal, existiam dois projetos distintos: o do Ministério da Educação por meio da Secretária do Ensino Técnico, e outro do Ministério do Trabalho, por meio do Sefor – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. No âmbito da sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum em Defesa da Escola Pública. (MANFREDI, 2002, p.114)

Nesse contexto, em 12 de Abril de 1990, o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à SENETE (Secretaria Nacional de Educação Tecnológica) que passa a “estabelecer políticas, normas, diretrizes, bem como prestar assistência técnica-pedagógica às instituições que oferecem educação tecnológica, no âmbito de todos os sistemas de ensino”. (BRASIL-MEC/SENETE apud SOBRAL, 2005, pág. 91).

Em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 que configura o ensino médio como a etapa final da Educação Básica, possibilitando o ingresso do aluno no Ensino Superior ou na carreira técnico-profissional, depois de atendido a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º. , seção IV da referida Lei. Dessa forma caracteriza-se, a separação entre o ensino médio de caráter propedêutico como aprofundamento do ensino fundamental, e o ensino médio técnico profissionalizante.

A Regulamentação dada pelo Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, prescreve em seu Artigo 3º. incisos I, II, e III, que a Educação Profissional passa a ser oferecida em três níveis: a) Básico: que destinou à qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores independente da escolarização prévia; b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do ensino médio; c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos oriundos do ensino médio técnico.

Segundo Manfredi(2002), a reforma da Educação profissional regulamentada pelo Decreto 2.208/97, legitima um entre vários projetos de educação que vinham sendo discutidos. O referido decreto estabelece em seu Art. 5º. a separação entre os ensinos médio e profissional, gerando dois sistemas de ensino, sendo que na percepção de estudiosos como Kuenzer(1999), Silva(2006) e Oliveira(2006), seria um retorno claro a proposta da dualidade estrutural, já vivenciada pela sociedade brasileira na década de 40.

Dois novos termos são introduzidos nessa configuração do ensino profissional: *módulos e competências*. Os módulos que, de acordo com o art. 8º, do Decreto em tela, constituem-se no agrupamento de disciplinas e poderão ter um caráter de terminalidade, ensejando um certificado de qualificação profissional. É oferecida a possibilidade de que o aluno curse os módulos em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que a conclusão do primeiro e a do último módulo não ultrapasse cinco anos. A instituição de ensino profissional, que conferir o último certificado de qualificação, deverá expedir o diploma de técnico de nível médio, na habilitação correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Neto (2005) afirma

“que nesse cenário, o discurso empresarial e governamental comete á educação o trabalho de preparar os indivíduos para a empregabilidade desenvolvendo competências enfatizadas pelo mundo do trabalho: criatividade, capacidade de análise e de solucionar problemas imprevisíveis, prospecção, capacidade de comunicação, autodisciplina, responsabilidade, etc. (NETO, 2005, p. 168)

Juntamente com o Decreto 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o Governo Federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento a política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento e materializado por meio do PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional.

O Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP, implementado através da Portaria MEC nº 1.005, de 10 de

setembro de 1997, é um forte exemplo, pois vincula os recursos vultuosos - cerca de 250 milhões de dólares, aliados à contrapartida nacional de mais US\$ 250 milhões (dos quais 50% originários do orçamento do MEC e 50% do Fundo de Amparo ao Trabalhador- FAT), num total de US\$ 500 milhões a serem repassados às escolas das redes Federal, do Distrito Federal e dos Estados, além das escolas comunitárias¹¹⁴, com o objetivo de implementar a Reforma da Educação Profissional, além da própria expansão da Educação Profissional. (SOARES, 2003, p. 121)

Objeto de profundas críticas o Decreto 2.208/97 foi revogado, mas como afirma Oliveira (2006) seus princípios não foram abandonados. A Educação Profissional de nível médio no Brasil é hoje, regulamentada pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, que manteve as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente prescritos pelo decreto anterior – 2.208/07 – e trouxe de volta em seus princípios e diretrizes a proposta de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio.

Neste sentido, compreende-se que foram mantidas as bases da educação reprodutivista, e que a principal meta da Educação Profissional no país, continua sendo apenas, preparar mão-de-obra qualificada, para atender as novas exigências do capitalismo contemporâneo. Tal concepção de educação, se contrapõe a orientação emancipadora formulada por Adorno (1995), o qual encoraja a resistência e a oposição por aquelas pessoas que acreditam numa formação técnica para o trabalho que vá além do adestramento, pautado na lógica da competência e na ideologia da empregabilidade.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional elaboradas em 1999, após a edição do Decreto 5.154/04, reforça o viés adequacionista da educação e explicita as contradições próprias da política Neoliberal. Ao dividir a educação profissional em 20 áreas profissionais, as diretrizes apresentadas para o Curso Técnico em Agropecuária, orienta que “*os alunos deverão dedicar-se aos estudos sobre atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, cujo objetivo é a preparação para a atuação de profissionais na cadeia produtiva do agronegócio*” (RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 04/99, p.6)

Agronegócio é o novo nome do modelo econômico da agricultura capitalista. Sua origem está no sistema plantation, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para a exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem.

... é uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. (Fernandes e Molina, 2004, p.16)

Aqui se define claramente o caráter da política neoliberal de colocar as instituições públicas a serviço do capital privado, transformando-as em um agente capacitador de mão-de-obra, revitalizando a Teoria do Capital Humano, já vivenciada na década de 60 e 70, quando a revolução verde, por um lado, aumentou consideravelmente a produtividade no setor agropecuário, mas por outro, aumentou o êxodo rural, a dependência do pequeno produtor rural para com o capital da grande indústria e a concentração agrária. (SOBRAL, 2009, p.5)

Na compreensão de Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto 5.154/2004

é fruto de um conjunto de disputas, e por isso mesmo, é um documento híbrido, com *contradições*⁷, que para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudança pelos que não querem se identificar com status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 26).

Afirmam os autores citados logo acima, que esta é uma *travessia*⁸ que o decreto 2.208 havia interrompido. Portanto, há um desafio a ser trilhado no sentido de reverter à missão formadora dos cursos de nível técnico, para uma formação menos utilitarista e mais emancipatória. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.15).

⁷ Grifo meu.

⁸ O termo travessia é utilizado pelas autoras para explicitar a compreensão, sobre o processo de integração entre o Ensino Médio integrado ao técnico, numa nova realidade.

Outro Documento Legal que precisa ser aqui citado é o Documento Final do Seminário Nacional de (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, elaborado em 2009 pelo MEC/SENTEC, o mesmo aponta para o fato de que, com processo de modernização que se instalou no campo o ensino agrícola ministrado nas Escolas agrotécnicas direcionou e continua a direcionar o trabalhador rural para fazer uso de máquinas em várias de suas atividades. Mais ainda: além da substituição do trabalho humano pela máquina, ocorre, também, a necessidade de apropriação de um novo saber, por parte desse trabalhador, o que interfere sobremaneira na sua cultura e modo de vida. Nesse processo de modernização, a revolução técnico-científica exerce pressão e colabora para sua expropriação. (BRASÍLIA, 2004, p.)

Ao apresentar as discussões ocorridas no grupo de trabalho sobre ‘currículo, o documento aponta uma perspectiva de construir um novo currículo articulado a uma proposta pedagógica orientada para a formação integral. Neste sentido a proposta apresenta-se num viés oposto a diretrizes curriculares estabelecidas na Resolução CEB Nº04/1999, ao nos remeter a proposta do Ensino Médio Integrado, “que supera a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências”. (RAMOS, 2010, p. 107) O Referido documento aponta para a necessidade da construção de um Projeto Político Pedagógico, desenvolvido a partir dos princípios dos movimentos sociais do campo.

Portanto, há um desafio a ser trilhado no sentido de reverter a missão formadora dos cursos de nível técnico, para uma formação menos utilitarista e mais emancipatória. Para Sobral (2009), leitura e referência fundamental para esse trabalho, “o momento atual é oportuno para discussão de um projeto de formação profissional agrícola que priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana demandada pelos movimentos sociais”. (SOBRAL, 2009, p. 94).

Sob as novas configurações que ocorreram em todos os setores produtivos do país e priorizando a análise atual do campo brasileiro depreende-se a existência de dois modos distintos de produção agrícola. Um deles voltado para a produção e consumo, ou seja, entre a produção de alimentos e as necessidades alimentares da população, que é identificada como agricultura familiar camponesa e outro voltado para a produção em

grande escala, ou seja, a agricultura capitalista ou agronegócio⁹. Essa polarização vem sendo acirrada a medida que as contradições da lógica capitalista vão ficando mais explícitas. *Surge uma aliança de classe entre empresas nacionais, o capital financeiro (bancos) as empresas de comunicação de massa (mídia) e os grandes proprietários de terra, para controlar a agricultura, através do mercado de sementes, fertilizantes químicos sintéticos, agrotóxicos, máquinas e caminhões.* (CALDART, 2010)

No momento atual da sociedade capitalista há um domínio econômico e hegemonia cultural do agronegócio sobre a agricultura camponesa. Porém a insustentabilidade deste modelo evidenciada nas crises de produção e distribuição de alimentos, na maior concentração de terras, ampliação da pobreza no campo, combinada com a destruição do meio ambiente e o comprometimento da qualidade de vida, abre a possibilidade concreta para a construção de um projeto alternativo de desenvolvimento do campo.

Tal projeto não tem ainda uma formulação pronta, acabada, mais alguns aspectos tem sido consensuais entre as organizações dos trabalhadores do campo e suas organizações que tem tomado posição nos confrontos entre concepção de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Tais aspectos envolvem *a soberania alimentar como princípio organizador da agricultura, a democratização da propriedade e uso da terra, uma nova matriz produtiva e tecnológica, como base na agroecologia, e uma nova lógica organizativa da produção, tendo por base a cooperação.* (CALDART, 2010, p.233-235)

A compreensão deste contexto e no bojo das contradições que dele emergem, desde o final da década de 90, vem se constituindo no Brasil, *“um novo jeito de lutar e de pensar a educação para os brasileiros que trabalham no campo e vive do campo”*. (CALDART, 2002, p.18). Além de uma construção conceitual, se constitui numa construção política e ideológica, que nasce da crítica a educação rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar de produção de mercadorias e não como espaço de vida.

A Educação do Campo é fruto de um processo de luta, os movimentos sociais e demais entidades ligadas ao campo brasileiro travam uma disputa pelo direito à educação e defendem um projeto de campo, que se posiciona “contra a lógica do campo

⁹ Estas considerações sobre estão presentes no documento (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, produzido durante os anos de 2008/2009 pelo GT do Ensino Agrícola por meio da realização de seminários regionais e seminário nacional com representantes de unidades federais de ensino agrícola, além de convidados envolvidos com a temática em questão.

como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisam cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção da sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas” (CALDART, 2002, p.21).

Pensar a formulação de propostas de educação profissional de nível técnico para os povos do campo implica hoje preparar os educandos para a análise dessa realidade polarizada entre diferentes lógicas de produção e as contradições reais envolvidas, sem esquecer que mesmo sendo o Brasil um país de origem agrária, a pouca atenção que foi dada a educação oferecida à população camponesa. O último censo agropecuário (2006) aponta que em nosso país 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos e 80% não chegou a concluir o ensino fundamental. Na compreensão de Caldart (2010) esse dado faz parte da lógica do projeto hegemônico e que não tem como pensar a educação profissional para esta realidade, se não levarmos em conta em primeiro lugar a necessidade urgente da universalização da educação básica. (CALDART, 2010, p. 235)

Considerando que o “sistema federal de ensino agrícola” surgiu para atender as demandas da chamada “revolução verde”, o debate sobre as finalidades educativas da educação profissional para o campo e da formação de profissionais vinculados a produção agrícola aponta que

“essa modalidade de ensino tem uma tradição ligada a duas vertentes: o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agro-exportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de assistência técnica aos agricultores, ou seja, não existe no país uma política de educação profissional para a agricultura camponesa, [...] e também por isso, camponeses que conseguem estudar nas escolas ditas agrícolas via de regra deixam de ser agricultores e deixam o campo”. Mesmo quando os dados do Censo Agropecuário (2006) deixa clara a importância da agricultura familiar na produção de alimentos no país. (CALDART, 2010, p.236)

Neste sentido, é importante buscar dentro dos princípios do Documento Final do Seminário Nacional sobre a (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e a Proposta de Educação Profissional do Campo

que vem sendo pensada pelos movimentos sociais, elementos que possam contribuir efetivamente para a construção coletiva e participativa¹⁰ de uma proposta pedagógica, que partindo da realidade e de experiências já vivenciadas, dirija o foco da formação para uma consciência da emancipação humana e que se efetive enquanto estratégia de transformação, ou seja, que não se restrinja à lógica do mercado, ao caráter utilitarista e economicista da educação.

E é nessa perspectiva que concordamos com Neto in Oliveira (2005), quando o autor afirma que,

“as estruturas culturais e políticas historicamente elaboradas no espaço escolar podem ignorar, escamotear, resistir ou absorver de forma fragmentada as pretensas mudanças criadas nos órgãos dos governos federal e estadual. Podemos aproveitar o espaço de contradições e prover mecanismos para que os alunos não se limitem à assimilação do saber objetivo como resultado, mas possam apreender o processo de produção, bem como as possibilidades de sua transformação”. (NETO, 2005, p. 180)

Continua o autor, “a escola pode ser o agente potencializador do desenvolvimento do trabalhador e não se limitar ao papel de agente de sua subordinação, dado o caráter contraditório dos interesses das classes sociais na sociedade capitalista”. O seja o papel das instituições de ensino, não deve ser o de mantenedoras de um modelo marcado pelo individualismo, da preparação da mão-de-obra, para atender as exigências de capitalismo contemporâneo. (NETO, 2005, p. 180)

Portanto, há um desafio a ser trilhado no sentido de reverter o caráter histórico a que sempre esteve submetido os cursos de nível técnico, não pensado como instrumento de preparo de indivíduos para a disputa no mercado de exploração do trabalho. Superar a visão dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual e elaborar uma proposta que seja de interesse dos alunos, filhos dos trabalhadores do campo, articulando-a a um projeto contra hegemônico, para que construam formas de produção que atendam seus interesses de classe e seus desafios humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁰ A concepção de Projeto Político Pedagógico como uma construção coletiva e participativa esta fundamentada em Veiga (2002). Segundo a autora este é o primeiro fundamento para a sua construção.

Não é difícil constatar que no Brasil a Educação Profissional sempre esteve voltada para a formação econômica, voltada para o mercado de trabalho, procurando responder as suas demandas. Quando analisamos especificamente a formação do Técnico em Agropecuária basta que consideremos as mudanças e o contexto na qual elas foram efetuadas, ou seja, as mudanças ocorrem na perspectiva de atender de forma mais adequada e satisfatória o projeto hegemônico da sociedade.

Segundo Caldart (2010), para os povos do campo - os dados do último censo agropecuário (2006), que nos alerta para um dado alarmante: em nosso país 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos e 80% não chegou a concluir o ensino fundamental -, além da escassez de oferta da educação pública, e em especial a Educação Profissional, há um outro problema:

... não existe no Brasil uma política de educação profissional voltada para a agricultura camponesa, porque isso seria atender a uma demanda vindo do polo do trabalho e não do capital, e portanto, portadora de outro tipo de exigência de formação. (Caldart, 2010, p.236)

Para Claudemiro Godoy (2011) a Educação do Campo pode ser considerada como uma alternativa de educabilidade política à concepção do mundo burguês. Ela é parte do processo de construção da história alternativa como um todo. (GODOY, 2011, p.112) Ou seja a Educação profissional do campo que não se propõe a ter um caráter somente instrumental, do ponto de vista técnico, nem muito menos formar trabalhadores submissos, do ponto de vista político, aproxima-se da proposta do Ensino Médio Integrado, que aponta a Legislação brasileira – Decreto 5.154/04 – e como reconhece Frigotto, Ciavata e Ramos (2010).

São nessas premissas que venho refletindo e buscando identificar os elementos que podem contribuir para repensar o Projeto Político Pedagógico dos cursos na área do Ensino Agrícola do IFCE - Campus Iguatu, na perspectiva de que priorizem a emancipação humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** (Documento BASE). Brasília:MEC/SETEC,2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (Documento Final)**. Brasília DF, abril de 2009.

CALDART, Roseli Salete. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli.(Orgs). **Educação do Campo e Políticas Públicas**. Coleção: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, No. 04.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a Transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do campo**. 1ª. Edição – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. Verbete do **Dicionário da Educação do Campo**. 1ª. Edição. RJ/SP Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

COSTA, Áurea de Carvalho. **A educação profissional no campo hoje**. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia, Brasília, v. 2, n. 1, p. 67-74, jul./dez. 2007.

DINIZ, Aldiva Sales. **Trilhando caminhos: a resistência dos camponeses no Ceará em busca de sua libertação**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da FFLCH da USP. 2008, p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

GRITTI, Silva Maria. **Técnico em Agropecuária: servir a agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRS. 2007, p.251.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLINA, Monica Castagna e JESUS, Sônia Meire S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto para a Educação do Campo**. V.5. Brasília, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições. 2007, p. 184.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e configurações do currículo de formação de Técnicos em Agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e sociedade. 2003, p.252.

SOBRAL, Francisco José Montório. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

SOBRAL, Francisco José Montório. **Novos desafios para a Educação do Campo**. Palestra apresentada no Seminário Nacional de Educação Profissional, do PRONERA/INCRA, em 04/06/2008, em Luziânia/GO.

SOBRAL, Francisco José Montório. **Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil** In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009). – Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual ISSN: 1983-0408. p. 75 a 95.

NETO, Enéas A. Araújo e CARDOZO, Maria José P. Barros. **O Ensino Médio e a formação do trabalhador: competências para quem? para quê?** IN SOUSA, Antonia de Abreu e OLIVEIRA, Elenilce Gomes de (Orgs). Educação Profissional: análise contextualizada. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.