

TRABALHO E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES TECNOLÓGICOS EM AGRONEGÓCIO.

Victor Hugo Junqueira

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina dos Santos Bezerra

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO

O presente trabalho discute a relação trabalho e educação no campo por meio da análise da expansão de cursos superiores tecnológicos voltados ao agronegócio, cuja premissa que partimos é de que as transformações na reprodução do capital passam a exigir, tanto na cidade quanto no campo, trabalhadores adaptados e adaptáveis à utilização cada vez mais constante de tecnologias e recursos informacionais necessários à reprodução do capital. Na realização desta pesquisa adotamos o referencial materialista-histórico para identificar as implicações da reestruturação produtiva do capitalismo na educação e nas exigências da “formatação” de um “novo trabalhador”, bem como, as reformas na educação profissional no Brasil, levadas a cabo pelas políticas neoliberais, que viabilizaram o crescimento de cursos tecnológicos do agronegócio. Com base nestas informações os resultados indicam que a expansão dos cursos direcionados ao agronegócio representa a necessidade do setor para formatação de um profissional que disponha de um conhecimento suficientemente necessário sobre os diferentes setores da produção, tornando-o flexível para se doar a encontrar soluções para as barreiras criadas ao processo de expansão do capital no campo.

Introdução

A reestruturação produtiva do capital desenvolvida desde a década de 1970, denominada toyotista, implicou em uma série de transformações nas relações de trabalho que objetivaram o aprimoramento da racionalização da produção e aproveitamento da força de trabalho. Esta nova racionalização da produção apoiada em formas flexíveis de acumulação e “captura” da subjetividade do trabalhador modificaram as formas de produção industrial, as relações de trabalho, a organização espaço-tempo e implicaram em uma maior fluidez internacional de capitais (ALVES, 2011; HARVEY, 1992; SANTOS, 2008).

Na agricultura este conjunto de transformações intensificou os processos modernizantes e conservadores de domínio capitalista no campo, contudo, integrando-se ainda mais, a uma lógica financeira internacional. Além disso, submetida aos mesmos vetores de produção que se desenvolvem na indústria que visam a ampliação da produtividade do

trabalhador por meio de novas formas de subsunção real do trabalho, a produção capitalista no campo tornou-se também exigente de novas funcionalidades e especializações da força de trabalho.

Com efeito, partindo da compreensão de que a educação em nenhum momento se desvincula das práticas sociais, ou melhor, das relações sociais de produção, argumentamos neste texto, por meio da análise da expansão dos cursos superiores tecnológicos em agronegócio, que as transformações na reprodução do capital, passam a exigir, tanto na cidade, quanto no campo, trabalhadores adaptados e adaptáveis à utilização cada vez mais constante de tecnologias e recursos informacionais, que viabilizem a superação das barreiras criadas pelo próprio capital ao seu movimento de expansão.

Reestruturação produtiva e o papel da educação na “formatação” de um “novo trabalhador”.

O capitalismo move-se por processos de reestruturações produtivas como mecanismo de superar as suas próprias contradições e crises estruturais de acumulação e reprodução. Alves (2011) chama a atenção para o fato de que é da própria natureza histórico-ontológica do capital a sua capacidade e necessidade de revolucionar as condições de produção e as relações de trabalho, parafraseando Marx e Engels de “desmanchar tudo o que é sólido”.

Nesse sentido, o toyotismo a partir da década de 1970, representou um novo estágio de desenvolvimento capitalista, adequado às condições materiais de crise de sobreacumulação, mundialização financeira e novo imperialismo, para os quais o modelo fordista-taylorista não conseguiu dar respostas (ALVES, 2011).

O autor destaca ainda que o toyotismo não eliminou a lógica fordista-taylorista de racionalização do trabalho, mas a superou, pois se na linha de montagem triunfou a racionalização dos aspectos físico-operatórios, representando uma “racionalização inconclusa”, o toyotismo herdou estas variáveis, incorporando a dimensão psicológica na subsunção real do trabalho ao capital. Em consequência, “não é apenas o “fazer” e o “saber” operário que são capturados pela lógica do capital, mas sua disposição intelectual-afetiva que é mobilizada para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 2007, p.186).

No entanto, engana-se ou tentam enganar os que projetam que estes elementos do toyotismo conduziram a necessidade generalizada da intelectualização dos trabalhadores,

para que mesmo na lógica capitalista, ocorresse a maximização da exploração da força de trabalho. A racionalização da produção capitalista toyotista exigiu aumento da qualificação de alguns trabalhadores, mas por outro lado, dispensou enormes contingentes de trabalhadores, tornando o desemprego condição estrutural da reprodução da sociedade.

Ademais, a implantação de políticas neoliberais atuou, entre outras coisas, na redução das garantias empregatícias, contribuindo para precarizar as condições de trabalho, seja pelos mecanismos de subcontratação e terceirização dos serviços, ou pela elevação das taxas de informalidade (ANTUNES 2004, 2011; ALVES, 2012).

Neste contexto, Antunes (2011, p.47) salienta que o universo do mundo do trabalho sob o regime de acumulação flexível caracteriza-se por uma múltipla processualidade, na medida em que:

[...] de um lado verificou-se a desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo. Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços; verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da incorporação do contingente feminino no mundo operário; vivencia-se também uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário.

Segundo o autor, a reestruturação produtiva fragmentou, heterogenizou e complexificou ainda mais a força de trabalho. Ao passo, que ampliou a exigência da qualificação em alguns setores, por outro lado, produziu uma massa de trabalhadores desqualificados e precarizados que competem pelas poucas vagas no mercado formal e informal de trabalho, igualmente necessários a reprodução do capital. Assim,

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de part-time, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2011, p.43)

Com o desenvolvimento e descentralização da produção capitalista em escala global, estas relações de trabalho tendem a ser difundidas por todos os espaços, não como um movimento linear e sincrônico, mas desigualmente implantada sobre a base pretérita, que em tempos de globalização da produção, sujeita os trabalhadores de diferentes regiões do mundo

a diferentes formas de exploração, tão quão necessárias forem à continuidade da reprodução de capital.

Estas transformações nas relações de produção expressam uma nova ofensiva do capital sobre o trabalho, expressão latente da luta de classes, que tendem a ser ocultadas. Nesse sentido, o toyotismo também representa uma ofensiva ideológica do capital, que segundo Alves (2011), utilizando a expressão gramsciana, constitui a “ideologia orgânica” do capital.

Para o autor os “valores-fetichel” disseminados pelo “espírito do toyotismo”, não estão apenas na empresa “mas se refletem no campo educativo, constituindo parâmetros ideológico-discursivos de políticas governamentais de educação profissional, além de serem incorporados nos currículos escolares” (ALVES, 2011, p. 92).

A educação desponta, assim, no discurso do capital como condição para o desenvolvimento econômico-produtivo, cujo eixo principal é o argumento de que a educação deve servir para formar trabalhadores flexíveis, que acompanhem a dinâmica dos processos produtivos.

Trata-se, de modo genérico, de uma construção ideológica que retoma os princípios da teoria do capital humano², mas agora de maneira mais perversa. Originalmente, no regime fordista/taylorista a teoria do capital humano vinculava a ideia da educação como instrumento de agregação de valor no mercado de trabalho e a preparação para o trabalho ocorria em um cenário de expansão do emprego e de uma lógica centrada nas demandas coletivas. No regime de acumulação flexível no qual prevalece o trabalho morto sobre o trabalho vivo, a educação torna-se um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas a competirem por empregos em uma sociedade que não há empregos para todos (SAVIANI, 2008; GENTILI, 2005).

Emerge disso, o discurso da empregabilidade (ALVES, 2011; GENTILI, 2005; SAVIANI, 2008) e da sociedade do conhecimento (DUARTE, 2001; FRIGOTTO, 2011) que

¹ O autor utiliza a expressão valores-fetichel para caracterizar “o conteúdo vocabular-locacional do imperialismo simbólico. Eles são valores, expectativas e utopias de mercado que permeiam o sociometabolismo do capitalismo tardio. Na medida em que se põe a vigência do mercado sob as políticas neoliberais, agudiza-se o fenômeno do fetichismo da mercadoria”. (ALVES, 2011, p. 90 e 91)

² De acordo com Frigotto (2006) a Teoria do capital humano surge na década de 1950 e passa a ser difundida ao mundo nas décadas seguintes, tendo como um dos seus principais expoentes Theodore Schultz. A concepção geral da teoria era a de que o trabalho humano, quando qualificado era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica. A educação constituía, então, o principal capital humano “concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho.” (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

de maneira semelhante representam uma refuncionalização da teoria do capital humano, mais adequada as condições materiais da acumulação flexível do capital.

Para Alves (2007, p. 250) a empregabilidade traduz as exigências de novas qualificações, mas “oculta a natureza íntima do desenvolvimento tardio do capital, ou seja, a lógica da produção destrutiva e da exclusão social”. Na mesma direção Pablo Gentili (2005, p. 52) diz que “a ‘empregabilidade’ é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade - também estrutural - da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática”.

Outra implicação teórica e prática da incorporação dos “valores-fetichê” ao vocabulário e as políticas educacionais foi a implantação da denominada “pedagogia das competências” cujo objetivo é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2008, p.437).

Ramos (2001, p. 39) ao estudar as bases conceituais e empíricas da pedagogia das competências argumenta que a emergência da noção de competência atenderia ao menos três objetivos:

- a) Reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas do trabalho;
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram relações contratuais, de carreira e de salário;
- c) formular padrões de identificação de capacidade *real* do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Europeia e do Mercosul).

A pedagogia das competências representaria, assim, a transposição para o nível educacional do deslocamento conceitual da noção de qualificação à competência, como ocorreu nas empresas. Nos processos educativos este discurso tornou-se mais adequado ao contexto neoliberal e pós-moderno de “desenvolvimento de um individualismo a-social, na despreocupação com qualquer forma de integração e na busca da satisfação dos interesses individuais” repercutindo na formulação de políticas educacionais que objetivariam a “formação do núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo básico da personalidade (liberal)” (RAMOS, 2001, p. 256).

Portanto, a pedagogia das competências é um meio de construção dessa personalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no

plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. (RAMOS, 2001, p. 273).

É atendendo a estes princípios que o discurso da “competência” passa a fazer parte da linguagem cotidiana da escola, objetivando “tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 438).

Estes princípios e sua correspondente vinculação ideológica vão transparecer nas reformas educacionais de cunho neoliberal implantadas no Brasil a partir da década de 1990 que procuraram ajustar a educação aos desígnios do mercado e a formação de trabalhadores adaptados ao “espírito toyotista”.

As Reformas na Educação Profissional no Brasil.

A principal ação educacional na década de 1990 foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 cujos princípios da pedagogia das competências já se faziam notar. Esta legislação que disciplinou a educação em todos os seus níveis deliberou o ensino médio como a etapa final da educação básica, com duração de 3 anos e definiu como uma de suas finalidades Art. 35 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

O discurso da flexibilidade e da aprendizagem contínua, característica do “espírito toyotista”, desponta desde o primeiro momento como uma das atribuições deste nível de ensino, que habilitaria os concluintes para o ensino superior, mas também, para o exercício de profissões técnicas.

Dado ao caráter generalista da LDB 9.394/96 a educação profissional foi regulamentada no ano seguinte por meio do Decreto-lei nº 2.208/97. Por este Decreto a educação profissional passou a compreender os níveis: I - *básico*: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia; *técnico* destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o *tecnológico* que corresponderia a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O decreto regulamentou o nível técnico com uma organização curricular específica e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Para Santos (2003) o decreto recompôs a dualidade entre formação técnica e propedêutica que marca a história da educação brasileira, pois apesar da LDB prever a articulação ensino médio e profissional, na prática constituiu-se como sistemas paralelos.

No que tange aos cursos tecnológicos (Lobo Neto, 2006³ apud Frigotto, 2007) explica que o governo utilizou-se do discurso da tecnologia e da “tecnologia” do discurso para organizar cursos de formação profissional paralela, estreita e que dissimulasse a natureza tecnicista da educação profissional, com isso, estabeleceu-se “um direcionamento que reduziu o tecnológico a um *upgrade* da formação técnico-profissional” (FRIGOTTO, 2007, p. 1140).

Na verdade, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores. (FRIGOTTO⁴, 2005 apud NASCIMENTO, 2009, p. 201).

Ramos (2008, p. 547, 548) ao analisar as medidas expressas neste mesmo decreto aponta que elas buscaram adequar a formação dos trabalhadores ao regime de acumulação flexível, garantindo:

política de capacitação de massa, com finalidades compensatórias ao desemprego, por isto sustentada no argumento da empregabilidade; barateamento dos custos profissionalizantes; criação de caminhos alternativos às universidades e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva, já que os formandos dos cursos tecnólogos teriam as seguintes características: competências gerais e abstratas desenvolvidas a partir de curso de nível superior e competências específicas adquiridas pela profissionalização. Esta combinação entre competências gerais e específicas seria a síntese da formação flexível.

De acordo com Nascimento (2009) este Decreto-lei foi complementado com outros instrumentos legais e outras ações⁵ durante o governo FHC que objetivaram “qualificar

³ LOBO NETO, F.J.S. O discurso sobre tecnologia na “tecnologia” do discurso: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da lei de diretrizes e bases da educação de 1996. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

⁴ FRIGOTTO, G. Escola pública da atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 221-254.

⁵ Nascimento (2009) destaca os programas de qualificação criados no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego.

e requalificar os trabalhadores, num processo de transferência da responsabilidade para os próprios trabalhadores por estarem desempregados ou sujeitos a perderem o emprego”.

O Decreto nº 2.406/97 foi revogado em 2004, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva cumprindo os compromissos assumidos com a sociedade durante a campanha eleitoral o substituiu pelo Decreto 5.154/2004, reestabelecendo a possibilidade de integração entre o nível médio e técnico, principal crítica de setores da sociedade ao texto anterior. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Com apenas uma pequena mudança de nomenclatura, este Decreto manteve a educação profissional organizada em três níveis: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

No artigo 4º o decreto estabelece que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais, as normas complementares e as exigências das instituições de Ensino. Segundo o decreto, esta articulação poderá ocorrer de duas formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. (BRASIL, 2005)

Contudo, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 1093) defendem que “a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio”. Ou seja, o decreto institucionalizou a complementaridade e a simultaneidade entre o ensino médio e o profissional, mantendo a exemplo do governo anterior a dualidade entre os dois níveis de ensino.

Desse modo, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 1095) consideram que a orientação do decreto e a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais⁶ para o Ensino

⁶ O autor se referia a Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CEB nº 4, de 4 de dezembro de 1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, ambas em vigor naquele momento.

Médio e para a Educação Profissional firmadas no governo FHC, representou uma continuidade na política curricular:

marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmadas nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”.

Kuenzer (2006, p. 906) ao analisar as políticas de educação profissional a partir da década de 2000 também, observa que as ações do Governo Fernando Henrique não foram superadas no Governo Lula, alguns deles inclusive tendo sido intensificados. Além disso, indica entre os principais elementos que caracterizaram o cenário das políticas de educação profissional nos dois governos foi a “destruição progressiva das ofertas públicas e o fortalecimento crescente do setor privado, que cada vez recebe mais recursos para realizar funções que são do Estado”.

Para os cursos tecnológicos de nível superior além da mudança na nomenclatura, substituindo *educação tecnológica* por *educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação*, foi garantido também⁷ para os cursos de graduação que “quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento”. (BRASIL, 2005)

Em 2008, este Decreto foi incorporado a LDB substituindo os arts. 37, 39, 41 e 42 na forma da Lei 11.741/2008, consolidando o discurso da articulação e da integração das ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Entretanto, conforme mostram os trabalhos de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005); Kuenzer (2006) e Ramos (2008) a formulação discursiva, na prática não rompe, pois não pode romper com a dualidade estrutural da educação capitalista. Nesse sentido, as reformas educacionais na educação profissional serviram para flexibilizar e adaptar a formação dos trabalhadores as necessidades impostas pela reprodução do capital no contexto de acumulação flexível.

Na atual etapa de mundialização e financeirização da economia mundial, organizada pelo “espírito do toyotismo” há uma necessidade cada vez mais acirrada por

⁷ No Decreto anterior esta possibilidade existia apenas para cursos de nível técnico.

formações e especializações distintas para os diversos ramos produtivos. Assim, na dinâmica da acumulação flexível, a desqualificação para uma grande massa de trabalhadores, escolarizados, mas sem acesso ao saber científico, cultural, histórico e tecnológico, se combina, com a exigência de trabalhadores com conhecimentos necessários – somente necessários - a operação e reprodução técnica, automatizada, administrativa, agrícola, informacional, entre outras. Em resumo, trabalhadores “qualificados tecnicamente” ou “qualificados tecnologicamente” para servir a determinados processos de valorização do capital seja nas operações industriais, agrícolas, como no setor de serviços.

Para Kuenzer (2007, 1168) estas condições adquirem materialidade nas práticas sociais, pois é necessário ao capital:

ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativas e absolutas.

Na prática, à lógica perversa de reprodução do capital que substitui capital variável por capital constante, implica na multiplicação das formas de subsunção real do trabalho ao capital. Nesta perspectiva, como temos argumentado, a educação em seus diferentes níveis colocada a serviço do capital é um meio necessário a conformação ideológica e “formatação” de trabalhadores às correspondentes relações técnico-produtivas de trabalho, existentes no atual estágio de desenvolvimento capitalista.

Nas atividades do agronegócio, como parte do processo de reprodução do capital a nível internacional, as relações de trabalho análogas à escravidão e a exploração cada vez mais intensiva do trabalho, se articulam com trabalhos exigentes de conhecimentos técnicos e informacionais, além de trabalhos altamente qualificados e remunerados, para cargos de gestão e administração.

O crescimento de cursos superiores tecnológicos do agronegócio, como procuraremos demonstrar a seguir, responde, assim, ao processo de transformações na reprodução do capital e as suas exigências por qualificações diferenciadas para parte dos trabalhadores, a serem utilizados em processos produtivos que requerem “competências” específicas e gerais ao desenvolvimento do capitalismo no campo.

A expansão de cursos superiores tecnológicos em agronegócio

No Brasil, a palavra agronegócio representa a atual ideologia do capitalismo no campo, buscando a todo o momento e por todos os meios possíveis difundir os valores da prosperidade, progresso e sustentabilidade no campo. Para Delgado (2012, p. 94) na acepção brasileira do termo, o agronegócio é “uma associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária. Essa associação realiza uma estratégia econômica de capital financeiro perseguindo o lucro e a renda da terra sob patrocínio do Estado”.

Desde o final da década de 1990 quando o governo brasileiro optou pela política de valorização das exportações de produtos primários (*commodities*) como mecanismo de ajuste macroeconômico diante dos sucessivos déficits gerados no setor de serviços com a saída de capitais especulativos do país (DELGADO, 2012) o agronegócio passou a receber uma série de incentivos fiscais e financeiros do Estado e apresentou um crescimento econômico vigoroso.

Desde então, com a internacionalização das relações de produção da agricultura capitalista e a utilização crescente de tecnologias nos processos produtivos, que por um lado contribuíram para consolidar a tendência, em processo desde meados do século XX, de redução da demanda por força de trabalho no campo, por outro levou o setor a defender a necessidade da formação de um perfil profissional específico, para atuar nas diferentes etapas (produção, armazenamento, certificação de produtos, marketing e comercialização dos produtos) do ciclo de reprodução do capital no campo.

Por isso, empresas e associações ligadas ao agronegócio vêm apoiando pesquisas e defendendo a necessidade da formação de um perfil profissional específico para o agronegócio, o que contribuiu para a criação de novos cursos nas instituições superiores, que trazem em sua nomenclatura o termo Agronegócio, associando-se as concepções e valores intrínsecos a esta ideologia.

Estes cursos que se apresentam em diferentes graus (bacharelado, tecnológicos e sequenciais) nas modalidades presenciais e a distância se somaram aos tradicionais cursos ligados as ciências agrárias: Agronomia, Engenharia Agrícola, Engenharia Agroindustrial, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia, que historicamente, estiveram predominantemente ligados à reprodução do capitalismo no campo.

De acordo com dados consultados⁸ na Plataforma E-mec⁹ atualmente existem 128 cursos em atividade no país, destes 05 são de bacharelado ofertados por Universidade Públicas, 02 sequenciais¹⁰ oferecidos em Instituições privadas e 121 cursos tecnológicos, dos quais 30 são gratuitos (29 oferecidos em instituições públicas¹¹) e 93 não gratuitos ofertados em instituições privadas.

De acordo com o histórico da educação tecnológica no Brasil apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (2001) a origem dos cursos superiores de tecnologia remonta a década de 1960, apoiados nas necessidades do processo de industrialização e regulamentados pela primeira LDB (Lei nº. 4024/61).

Os primeiros cursos criados (engenharias de operação e cursos de formação de tecnólogos, ambos com três anos de duração) surgiram por iniciativa do sistema federal e do setor público e privado, especialmente, no estado de São Paulo. Na década de 1970, em consequência dos reflexos do “milagre econômico” os cursos tecnológicos apresentaram um vigoroso crescimento, especialmente, direcionados as atividades industriais.

Ainda segundo Conselho Nacional de Educação (2001, p.8):

Em 1979, o MEC mudou sua política de estímulo à criação de cursos de formação de tecnólogos nas instituições públicas federais, cursos estes que deviam primar pela sintonia com o mercado e o desenvolvimento tecnológico. A partir dos anos 80, muitos desses cursos foram extintos no setor público e o crescimento de sua oferta passou a ser feita através de instituições privadas, nem sempre por vocação, mas para aumentar o número de cursos superiores oferecidos, visando futura transformação em universidade.

Com a aprovação da LDB 9.394/96 e as posteriores regulamentações da educação profissional por meio dos Decretos Federais nº 2.208/97 e dos Pareceres CNE/CES nº 436/01 e no Parecer CNE/CP nº 29/02, foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares

⁸ Os dados foram consultados entre os dias 14 de fevereiro e 16 de fevereiro de 2014.

⁹ Plataforma E-mec do Ministério da Educação é um sistema eletrônico que permite o acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Na plataforma é permitida a consulta de informações tanto por Instituições de Ensino Superior, bem como por cursos. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>.

¹⁰ Os cursos sequenciais são previstos na LDB 9.394/96 como uma das modalidades da educação superior. Conforme Resolução nº 1 de 27 de janeiro de 1999 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação os cursos sequenciais por campos de saber, de nível superior e com diferentes níveis de abrangência, destinam-se à obtenção ou atualização: I - de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas; II - de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes. Ainda de acordo com a resolução a carga horária mínima destes cursos é de 1600h e não poderão ser concluído em prazo inferior a 400 dias letivos. (BRASIL, 1999). Os cursos sequenciais em atividade no Brasil são ofertados pela Faculdade Colíder no município de Colíder - MT e pelas Faculdades Integradas de Cacoal, no município de Cacoal - RO.

¹¹ A Faculdade de Tecnologia Centec - Sertão Central classificada pelo Ministério da Educação como faculdade privada sem fins lucrativos oferece gratuitamente o curso de Tecnologia em Agronegócios na cidade de Quixeramobim no Ceará.

Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia (Resolução CNE/CP n.º 3, de 18 de dezembro de 2002), que embasaram o Decreto 5.154/2004.

Segundo estas Diretrizes (Art. 2) a educação profissional de nível tecnológico, deve entre outros aspectos:

I - Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III- *desenvolver competências profissionais tecnológicas*, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V - promover a *capacidade de continuar aprendendo* e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; VI. adotar a *flexibilidade*, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; (BRASIL, 2002, destaque nosso)

A utilização da linguagem neoliberal e os seus respectivos valores toyotista mostram que os cursos tecnológicos objetivam uma formação aligeirada para atender as determinações específicas de diferentes setores produtivos efetivamente ou potencialmente utilizadores de tecnologia, “além de aliviar a pressão sobre o nível superior, por se tornar uma alternativa, assumiriam a função de formar técnicos adequados ao novo patamar científico-tecnológico da produção” (RAMOS, 2008, p. 547).

A autora afirma ainda que com as reformas na educação profissional implantadas desde a década de 1990:

se acirra uma concepção utilitarista de ciência e tecnologia, com todas as consequências decorrentes em termos da privatização do processo de produção e de apropriação do conhecimento científico-tecnológico; vincula-se a formação a demandas econômicas, em detrimento das necessidades dos trabalhadores e de um projeto de país soberano (RAMOS, 2008, p.552)

Com efeito, desde a década de 2000 estes cursos apresentaram um crescimento constante. Em 2002 foram 69.797 matrículas nesta modalidade de ensino, destas 25.871 em instituições públicas e 43.926 em instituições privadas. Em 2012, os cursos tecnológicos¹²

¹² Na divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior 2012, o então Ministro da Educação Aloízio Mercadante declarou que "O segmento que mais cresce em número de matrículas são os cursos tecnológicos". Segundo ele "isso tem muito a ver com o atual momento do Brasil, com o mercado de trabalho aquecido.". Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado. Acesso em: 11 de fevereiro de 2014.

alcançaram a marca de 944.904 matrículas, sendo 140.935 em instituições públicas e 803.969 em instituições privadas. (BRASIL, 2013).

Com estes valores os cursos tecnológicos que representavam 5% das matrículas dos cursos de graduação em 1998 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), passaram a representar 13,5% em 2012. Considerando o interstício ente 2002-2012 os cursos tecnológicos apresentaram crescimento de aproximadamente 1.250%. As vagas públicas cresceram aproximadamente 444% enquanto as privadas 1.730%.

A expansão dos cursos tecnológicos corresponde, dessa forma, as necessidades do mercado por uma formação rápida, diversificada e flexível. Na mesma direção, a massiva propaganda do agronegócio como um mercado em expansão, abre à iniciativa privada condições para criar e expandir cursos afinados aos interesses do mercado, representando uma das dimensões da “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2008), que oculta a natureza, cada vez mais, excludente do mercado de trabalho no campo e na cidade.

Na oferta de cursos superiores tecnológicos em agronegócio há um domínio das instituições privadas, dos 121 em atividade, 91 são particulares. Destes 84 ocorrem na modalidade presencial e 07 na modalidade à distância. Os cursos tecnológicos a distância são ofertados por apenas sete instituições privadas¹³, mas que juntas estão autorizadas a disponibilizar mais de 3.500 vagas em polos espalhados por todos os estados brasileiros.

Já os cursos presenciais estão distribuídos por 18 estados da federação: Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins, sendo que a maior concentração ocorre nos estados em que há maior desenvolvimento da agricultura capitalista, com destaque para Minas Gerais com 13 cursos, Mato Grosso, Paraná e São Paulo com 11 cursos cada e no Rio Grande do Sul onde são ofertados 10 cursos.

No Estado de São Paulo os cursos privados são oferecidos nos municípios de Adamantina, Andradina, Batatais, Franca, Itapetininga, Lupércio, Penápolis, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, São João da Boa Vista e São José do Rio Preto.

¹³ As instituições privadas que ofertam o curso superior tecnológico em agronegócio na modalidade a distância são: o Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR); a Universidade de Uberaba (UNIUBE); as Faculdades Integradas Espírito Santenses (FAESA I); a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); A Universidade de Salvador (UNIFACS); O Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e o Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)

Nas instituições públicas estão ofertados 34 cursos, distribuídos em nove estados conforme apresentado na tabela abaixo, na qual consta também, a instituição o município no qual ocorre o curso e o ano de início de funcionamento do curso.

Tabela 1 – Cursos Superiores Tecnológicos ofertados em Instituições Públicas no Brasil.

Estado	Instituição	Município	Ano de Início de Funcionamento do Curso
Ceará	IF ¹⁴ CE	Limoeiro do Norte	2009
	IFCE	Quixadá	2009
	IFCE	Quixadá	2010
Maranhão	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Itapecuru-Mirim	Informação Indisponível
Tocantins	IFTO	Palmas	2009
	FEPAP ¹⁵	Pium	2014
Goiás	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Campos Belos	2012
	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Edéia	2012
	IFGO	Iporá	2012
	IFGO	Rio Verde	2006
Mato Grosso	IFMT	Juína	2011
Mato Grosso do Sul	IFMS	Ponta Porã	2011
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Silveira Martins	2009
	IFRS	Sertão	2007
	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Pinheiro Machado	2014
	IFFarroupilha	Júlio de Castilhos	2012
	IFFarroupilha	Santo Augusto	2008
	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Dom Pedrito	2009
Minas Gerais	Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)	Paracatu	2009
São Paulo	IFSP	Avaré	2013
	FATEC-BT	Botucatu	2008
	FATEC- JALES	Jales	2007
	FATEC	Mococa	2008
	FATEC-MC	Mogi das Cruzes	2008
	FATEC	Ourinhos	2008
	FATEC	Presidente Prudente	2007
	FATEC	Presidente Prudente	2007

¹⁴ Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia.

¹⁵ Faculdade Propício Antônio de Aguiar Franco – na Plataforma do Ministério da Educação é descrita como Faculdade Pública Municipal.

	FATEC-RP	São José do Rio Preto	2008
	FATEC- TQ	Taquaritinga	2006

Fonte: Plataforma E-mec. Org. Victor Hugo Junqueira.

Os dados dispostos na tabela evidenciam de um lado, a dimensão espacial da distribuição dos cursos, que correspondem às áreas de maior desenvolvimento das relações capitalistas de produção no campo, na sua fase globalizada, além da afirmação ideológica do agronegócio, por meio de associações e federações patronais. Do outro lado, está a dimensão temporal. A criação e expansão destes cursos ocorrem a partir de 2005 coincidindo com o relançamento da política do agronegócio pelo Estado brasileiro e a maior difusão ideológica pelos representantes do setor, que associam persistentemente, a geração de empregos e renda como um dos principais predicados do setor.

Em 2010, foram catalogadas pelo MEC, 112 graduações tecnológicas, em 13 eixos tecnológicos. O curso de agronegócio segundo o catálogo do MEC está incluído no eixo de Recursos Naturais, para quem o tecnólogo em agronegócio é:

o profissional que viabiliza soluções tecnológicas competitivas para o desenvolvimento de negócios na agropecuária a partir do domínio dos processos de gestão e das cadeias produtivas do setor. Prospecção de novos mercados, análise de viabilidade econômica, identificação de alternativas de captação de recursos, beneficiamento, logística e comercialização são atividades gerenciadas por este profissional. O profissional do agronegócio está atento às novas tecnologias do setor rural, à qualidade e produtividade do negócio, definindo investimentos, insumos e serviços, visando à otimização da produção e o uso racional dos recursos (BRASIL, 2010, p.106)

É curioso observar a inserção do agronegócio no eixo de Recursos Naturais, ainda que na própria definição do perfil profissional do MEC não se faça qualquer alusão a qualquer dimensão natural, deixando implícito, que se trata, mais uma vez, de uma operação ideológica que associa o agronegócio a sustentabilidade ou a preservação ambiental.

Mas o que fica claro é que a proposta para a formação do tecnólogo em agronegócio, objetiva a formação de um trabalhador que viabilize as condições para o crescimento do capital via agricultura, seja pela otimização dos recursos existentes ou pela busca de novos mercados, recursos ou condições gerais que garantam maior competitividade a empresa e favoreçam o crescimento dos negócios.

Considerações Finais

A reestruturação produtiva do capital alterou as relações de trabalho e o mercado passou a requerer “um novo trabalhador” adaptável às mutações e flexibilidade dos processos produtivos. Neste cenário, as reformas educacionais no ensino profissional aplicadas no Brasil de conotação neoliberal ampliaram a oferta de vagas em cursos técnicos ou tecnológicos profissionalizantes, mas diretamente, vinculados às necessidades do mercado.

Estas reformas também contribuíram para sedimentar o discurso do capital que alça a educação como condição para o desenvolvimento econômico-produtivo, apoiando-se nas noções de competências, flexibilidade e polivalência, que ocultam a natureza da contradição capital-trabalho que se reproduz na sociedade de classes.

Dessa forma, destacamos a necessidade de apontar a indissociável relação trabalho e educação como ponto central dos debates sobre os processos educativos, que ocorrem em quaisquer espaços, sejam eles na cidade ou no campo. Outrossim, é necessário questionar os estudos sobre educação do campo, que entendem o campo pelo campo, ou defendem a necessidade de uma educação específica para o campo.

Como argumentamos, a integração cada vez mais intensa entre os negócios do campo e da cidade, no contexto das formas de acumulação flexível, nos mostra que o capitalismo torna-se exigente de um trabalhador disciplinado às condições históricas-materiais do seu desenvolvimento, independente do seu espaço de moradia.

A consolidação de uma sociedade urbana e o baixo interesse dos jovens pelos trabalhos rurais tornou-se uma preocupação, também, de algumas empresas e associações patronais do agronegócio, que desenvolvem projetos educacionais, nas quais difundem os seus valores em escolas urbanas e rurais.

Para apontar apenas um exemplo em 2012, a Minerthal, empresa de suplementos para a alimentação animal, patrocinou a Campanha chamada de Bravo, Bravo!, na qual, todos os shows da dupla sertaneja Fernando e Sorocaba começam com um vídeo que estimula os jovens a trabalhar com o agro e a permanecer no campo.

Em entrevista ao portal de notícias¹⁶ do Movimento Sou Agro¹⁷, Fernando Schalch Júnior, responsável técnico da empresa declarou: “A continuidade do negócio rural

¹⁶ Disponível em: < <http://souagro.com.br/fernando-e-sorocaba-estimulam-jovens-a-permanecer-no-campo/>>
Acesso em: 05 de março de 2014.

de nossos clientes e a atração de mão de obra qualificada para o setor são dois problemas importantes” (SOU AGRO, 2012, s.p.).

As exigências de formação para o agronegócio não se circunscrevem, portanto, a um determinado nível de ensino, mas atua de forma diferenciada da educação básica à pós-graduação, de acordo com as especificidades da divisão técnica e social do trabalho.

Os cursos direcionados ao agronegócio, como os cursos tecnológicos superiores, explicitam a necessidade da formatação de um profissional que disponha de um conhecimento suficientemente necessário sobre os diferentes setores da produção, tornando-o flexível para se doar a encontrar soluções para as barreiras criadas ao processo de expansão do capital ou para que possa ocupar distintas funções dentro da empresa, de modo que a extração da mais-valia seja maximizada.

A expansão dos cursos direcionados ao agronegócio se apresenta, portanto, como uma importante estratégia para a reprodução do capital no campo, que no seu processo de reestruturação produtiva, passa a exigir novas funcionalidades dos trabalhadores, com qualificações diferenciadas e com competências multifuncionais e para se inserirem em distintos setores e momentos da produção. Em outras palavras, trata-se da formação de um trabalhador que pode ser usado e recusado em diferentes trabalhos e momentos, de acordo, com a viabilidade deste processo.

Referências

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Ensaio de Sociologia do trabalho. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007, 288 p.

_____. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo editorial, 2011, 168 p.

_____. Trabalho e nova precariedade salarial no Brasil. Morfologia Social do Trabalho na década de 2000. **Oficina do Centro de Estudos Sociais**, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. 2012. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/index.php?id=6024>> Acesso em: 10 de abril de 2013.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal: (Collor, FHC, Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.

¹⁷ Movimento Sou Agro é uma iniciativa de grandes empresas e entidades de classe que buscam difundir ideias e publicar informações positivas referentes ao agronegócio. Disponível em: <<http://souagro.com.br/sou-agro/movimento/>> Acesso em: 05 de março de 2014.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15ª edição. Campinas: Editora Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 16 de jan. 2014.

_____. **Decreto n. 5.154**, de 23 de junho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 16 de jan. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012**. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado> Acesso em 23 de janeiro de 2014.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 de jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2010. 73 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&> Acesso em: 02 de março de 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer: CNE/CES n. 436**, de 02 de abril de 2001. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acesso em: 15 de jan. 2014.

_____. **Parecer: CNE/CP n. 29**, de 03 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>> . Acesso em: 15 de jan. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 3**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>> Acesso em: 15 de jan. 2014.

DELGADO, G. **Do capital financeiro na agricultura à economia do Agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18 p. 35-40, set/out/nov/dez 2001.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf> > Acesso em: 16 de fevereiro de 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª edição. Campinas, SP: Editores Associados, Histedbr, 2005, p. 45-59.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 14 de maio de 2013

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>> Acesso em: 10 de março de 2014.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

NASCIMENTO, M. N. M. **História, Trabalho e Educação**: relações de produção e qualificação da força de trabalho na agroindústria canavieira. 2009. 243 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: Autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008. Disponível em: < <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r187.pdf> > Acesso em 21 de fevereiro de 2014.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: FARIA FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G.; LOPES, E. M. T. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOU AGRO. **Fernando e Sorocaba estimulam jovens a permanecer no campo**. 15 de junho de 2012. Disponível em: <<http://souagro.com.br/fernando-e-sorocaba-estimulam-jovens-a-permanecer-no-campo/>> Acesso em 12 de março de 2014.