

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**TRABALHO, QUALIFICAÇÃO E PRECARIIDADE:  
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO  
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS  
CRATO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ**

**ELISÂNGELA FERREIRA FLORO**

**2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO AGRÍCOLA**

**TRABALHO, QUALIFICAÇÃO E PRECARIIDADE:  
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO CURSO  
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS CRATO DO  
INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ**

**ELISÂNGELA FERREIRA FLORO**

*Sob a orientação do Professor*  
**Dr. José dos Santos Souza**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Ensino da Produção Vegetal.

**Seropédica, RJ  
Março de 2012**

630.71098131

F639t

T

Floro, Elisângela Ferreira, 1973-

Trabalho, qualificação e precariedade: perspectivas profissionais de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Crato do Instituto Federal do Ceará / Elisângela Ferreira Floro - 2012.

181 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 149-162.

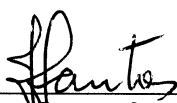
1. Agropecuária - Estudo e ensino - Cariri (CE : Microrregião) - Teses. 2. Formação profissional - Cariri (CE : Microrregião) - Teses. 3. Ensino profissional - Cariri (CE : Microrregião) - Teses. 4. Mercado de trabalho - Cariri (CE : Microrregião) - Teses. I. Souza, José dos Santos, 1966-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**Elisangela Ferreira Floro**

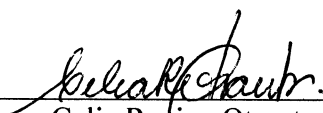
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/03/2012.



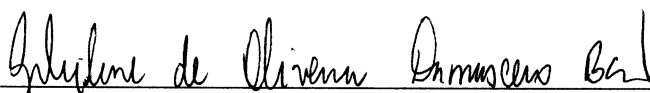
---

José dos Santos Souza, Dr. UFRRJ



---

Celia Regina Otranto, Dra. UFRRJ



---

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão, Dra. UERJ

*Dedico este trabalho à  
Rosângela Ferreira Floro.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todas as pessoas que Ele colocou no meu caminho e que me ajudaram a concretizar este trabalho, pois esta conquista não é um ato individual, pois se cheguei onde estou, é porque muitos me ajudaram.

À minha mãe (que mesmo sem conhecer a máxima de Santa Teresa de Jesus: “Nada te perturbe, nada te espante, tudo passa, só Deus basta!”), ensinou-me, pelo exemplo, a ser forte e confiante, sobretudo, nos momentos mais difíceis da vida.

À Rosângela Ferreira Floro, minha irmã, que sempre acompanhou e incentivou a minha trajetória de estudo e de vida pessoal, dando apoio incondicional a todos os meus projetos, por mais absurdos que parecessem.

Ao meu orientador, José dos Santos Souza, pelo comprometimento e seriedade com que me acompanhou durante esta pesquisa, pois seus ensinamentos e argumentações me fizeram compreender a complexidade e o rigor metodológico que se deve dar a um trabalho acadêmico.

A todos os meus professores que alimentaram o meu intelecto com as dúvidas e as perguntas necessárias.

Aos colegas de trabalho, Teresinha, Ulisses e Ademar, que me ouviram atentamente e contribuíram com opiniões sinceras para que eu refletisse melhor sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Ao José da Silva, meus eternos e sinceros agradecimentos, por ter me acompanhado em várias visitas às empresas e aos produtores rurais.

Aos profissionais que trabalham na ACB porque foi por intermédio deles que descobri a força e as dificuldades da agricultura familiar no município de Crato. Foi lindo! Pois os meus olhos fotografaram o que máquina nenhuma no mundo pode registrar!

Aos profissionais que trabalham na EMATERCE, que em meio a tantos afazeres, receberam-me com enorme presteza (com os quais nos solidarizamos pela situação de descaso e precarização a que o governo estadual lhes submeteu).

A todos os alunos e colegas de trabalho do SESC/Crato, que se tornaram grandes amigos, os quais, mesmo distantes, continuam a confiar e torcer por mim (e eu por eles).

Aos agricultores familiares, e aos representantes de movimentos sociais que conheci durante esta pesquisa (aos quais reverencio), pois me ensinaram o que não está escrito em nenhum livro.

Por fim, agradeço ao povo brasileiro que, por meio de impostos, garantiram as condições para que este trabalho fosse concluído em uma universidade pública e gratuita, embora muitos deles tenham sido excluídos deste espaço.

### **Nada é impossível de mudar**

Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar.

*Berthold Brecht*

## RESUMO

FLORO, Elisângela Rodrigues. **Trabalho, qualificação e precariedade: perspectivas profissionais de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Crato do Instituto Federal do Ceará**. Seropédica, RJ. 2012. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2012

A crise no acúmulo do capital que vem ocorrendo há quase quatro décadas nos países capitalistas trouxe profundas mudanças nos modos de produção e no mundo do trabalho. Os avanços tecnológicos relacionados às novas formas de organização da produção passaram a exigir novo perfil de trabalhador, diferente daquele imposto pela rigidez e fragmentação do taylorismo-fordismo. Considerando que as mudanças no mundo do trabalho são heterogêneas e compreendendo que as mesmas precisam ser analisadas em relação à região geográfica e ao ramo produtivo em que ocorrem, delimitamos como objeto de estudo as condições de emprego e de trabalho de técnicos em agropecuária que atuam no Triângulo CRAJUBAR, Região do Cariri, no Sul do Estado do Ceará. Nosso objetivo foi analisar como o processo de reestruturação produtiva impôs reformas aos sistemas educacionais e ocasionou a crise na agropecuária, afetando as trajetórias de formação e atuação de egressos do Campus Crato do Instituto Federal do Ceará (IFCE/Crato). Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa e de caráter descritivo que utilizou como instrumentos de coleta de dados as seguintes fontes bibliográficas primárias: a) documentos internos do IFCE/Crato (Plano de Desenvolvimento Institucional, Plano Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso, registros escolares de alunos egressos e ementas de disciplinas); b) questionários aplicados aos docentes, empresários e proprietários rurais; c) transcrição de entrevistas com empresários e produtores rurais; d) diário de campo (registro de visitas aos produtores agrícolas). Para uma caracterização da produção agrícola do Triângulo CRAJUBAR, utilizamos dados estatísticos do IPECE e do IBGE. Os dados analisados revelaram que o processo de formação técnico-profissional dos alunos do IFCE/Crato foi influenciado pelas concepções do Sistema Escola-Fazenda e da agricultura convencional, sem contemplar estudos sobre a agricultura familiar (principal responsável pela produção agrícola no Triângulo CRAJUBAR). As chances de emprego para egressos do IFCE/Crato em empresas rurais de médio e grande porte são raríssimas. As oportunidades efetivas de trabalho estão nas empresas de assistência técnica e extensão rural que têm como objetivo auxiliar as famílias rurais a desenvolver um modelo de agricultura compatível com o semiárido nordestino. Porém, o processo de formação técnico-profissional no IFCE/Crato está baseado no esforço em inserir avanços tecnológicos nos processos de produção do agronegócio. Esta opção, em detrimento dos estudos sobre agricultura familiar, distanciou o processo de qualificação dos alunos do IFCE/Crato da realidade da agropecuária do Triângulo CRAJUBAR, revelando a crença na universalidade e neutralidade da tecnologia como se esta pudesse ser simplesmente transplantada do modelo empresarial para o modelo de desenvolvimento agrícola familiar. Não obstante, este caráter despolitizado da formação técnico-profissional do IFCE/Crato se soma ao fato de a principal oportunidade de inserção de seus egressos no mercado de trabalho consistir na oferta de trabalho temporário, com relações trabalhistas flexibilizadas e condições de trabalho precarizadas, por parte de uma empresa pública estadual do Ceará.

**Palavras-Chave:** Trabalho e Educação; Trabalho Precário; Flexibilização da Produção; Educação Agrícola; Ensino Médio; Ensino Técnico.



## ABSTRACT

FLORO, Elisângela Ferreira. **Work, professional qualification and precariousness: news graduates's professional prospects from the Agricultural Technical Course of the Instituto Federal do Ceará** (Federal Institute of Ceará State Crato*Campus*). Seropédica (RJ): 2011. 181p. Dissertation (Masters Degree in Agricultural Education) – Agronomy Institute, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2012.

The crisis within the accumulation of capital which has been happening to almost four decades in the capitalist countries brought some deeper changes to the manners of production and in the work environment. Technological developments related to the new forms of production organization turned to require a new profile of worker, different from that one who was imposed by rigidity and fragmentation of the Taylor and Ford's system. Taking into consideration that the changes in the work are heterogeneous and comprehending that they need to be analyzed in relation to the geographic region and to the productive sector in which they occur, delimited as an object of study the conditions of employment and labor of agricultural technicians who work in the CRAJUBAR Triangle, (it is how is popularly called a specific territory in the region of Cariri in the Southern Ceará). Our aim was to analyze how the productive restructuring process imposed reforms to the educational systems and caused the crisis to agriculture, affecting the new graduates's procedures and formation trajectories from the Crato*campus* of the Instituto Federal do Ceará (IFCE/Crato). It is a basic research of qualitative analysis and descriptive approach in which was used as data collection instruments, the following primary sources: a) internal documents of IFCE Crato (Institutional Development Plan, Institutional Pedagogical Plan, Educational Project Course, school records of recently new graduates ones and subjects guidelines); b) questionnaires applied to teachers, businessmen and landowners; c) transcription of interviews applied to businessmen and rural producers; d) field diary (record of visits to farmers). For a characterization of the agricultural production in the Crajubar Triangle we used statistical data from IPECE and IBGE. The data which were analyzed revealed that the student's process of technical-professional education of IFCE/Crato were influenced by the conceptions of the School-farm System and by the conventional agriculture, without taking account of studies about family agriculture (the major responsible for agricultural production in the CRAJUBAR Triangle). The chances of employment for the graduates of IFCE/Crato on medium and large range agricultural companies are very rare. The real job opportunities are in the companies of technical assistance and rural extension, which ones that aim to assist farming families to develop a model of agriculture that must be compatible to the semi arid Northeast region. However, the process of technical-professional education in IFCE/Crato is based on the effort to insert technological advances into the production processes of agribusiness. This option, on the detriment of the studies about family farming, distanced the qualification process of students of IFCE/Crato from reality of farming on the CRAJUBAR triangle, revealing the belief in the universality and neutrality of technology as if it could be simply transplanted business model to the family agricultural development model. Nevertheless, this apolitical character of the technical-professional education of IFCE/Crato adds itself to the fact of the main opportunity for integration of graduates to the labor market consist on the offering of temporary work, with flexible relations and poor working conditions offered, by a public company of the Ceará State.

**Key words:** Work and Education–Precarious Work–Production Flexibilization–Agricultural Education– High School Education–Technical Education

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACB	⇒ Associação Cristã de Base
ADECE	⇒ Agência Desenvolvimento do Ceará
AF	⇒ Agricultura Familiar
ANCAR	⇒ Associação Nordestina de crédito e Assistência Rural
ANF	⇒ Agricultura não Familiar
ATER	⇒ Assistência Técnica e Extensão Rural
BID	⇒ Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	⇒ Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEPAL	⇒ Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CIEC	⇒ Cento de Integração Escola Empresa
CNPJ	⇒ Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
COAGRI	⇒ Cooperativa Agrícola
CREA	⇒ Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
EMATERCE	⇒ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará
ENEM	⇒ Exame Nacional de Ensino Médio
FAT	⇒ Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	⇒ Fernando Henrique Cardoso
FMI	⇒ Fundo Monetário Internacional
FUNCAP	⇒ Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEB	⇒ Fundo de Manutenção e desenvolvimento de Educação Básica
FUNDEF	⇒ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	⇒ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INCRA	⇒ Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária
IPECE	⇒ Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LULA	⇒ Luiz Inácio Lula da Silva
MDA	⇒ Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	⇒ Ministério da Educação e da Cultura
TEM	⇒ Ministério do Trabalho e Emprego
ONGs	⇒ Organização não Governamental
PAOs	⇒ Práticas Agrícolas Orientadas
PBA	⇒ Programa Brasil em Ação
PCNs	⇒ Parâmetros Curriculares Nacionais
PDA	⇒ Pólo de Desenvolvimento de Agronegócios
PDE	⇒ Plano Desenvolvimento da Escola
PDI	⇒ Plano Desenvolvimento Institucional
PEA	⇒ População Economicamente Ativa
PIB	⇒ Produto Interno Bruto
PIBID	⇒ Programa de Bolsas de Iniciação a Docência
PLANFOR	⇒ Plano Nacional de Formação Profissional
PNATER	⇒ Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
PNPE	⇒ Programa Nacional de Estimulo ao Primeiro Emprego
PNQ	⇒ Plano Nacional de Qualificação
PPC	⇒ Projeto Pedagógico do Curso

PREAL	⇒ Programa de Promoção da Reforma Educativa na America Latina e no Caribe
PROÁLCOOL	⇒ Programa Nacional de Álcool
PROCEAGRI	⇒ Programa Cearense de Agricultura Irrigada
PROEJA	⇒ Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	⇒ Programa de Expansão da Educação Profissional
PROGER	⇒ Programa de Geração e Renda
PROJOVEM	⇒ Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONAF	⇒ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PT	⇒ Partido dos Trabalhadores
DAS	⇒ Secretaria de Desenvolvimento Agrário do Ceará
SDT	⇒ Secretaria Desenvolvimento Territorial
SEFOR	⇒ Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	⇒ Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UAB	⇒ Universidade Aberta do Brasil
UEPs	⇒ Unidades Educativas de produção
UNESCO	⇒ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA	⇒ Universidade Regional do Cariri

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Cadeia Produtiva do Leite Cearense por Pólos de Produção - 2008.....	95
<b>Tabela 2</b> - Cadeia produtiva do mel cearense por polos de produção – 2009 .....	96
<b>Tabela 3</b> - Cadeia Produtiva de Frutas Cearenses por Pólos de Produção – 2009 .....	97
<b>Tabela 4</b> - Cadeia Produtiva do Caju Cearense por Pólos de Produção, ano base/2009 ....	97
<b>Tabela 5</b> - Cadeia produtiva de flores cearenses por pólos de produção, ano base - 2009.	98
<b>Tabela 6</b> – Estrutura setorial do valor adicionado a preços básicos – Ceará – 1985/2002101	
<b>Tabela 7</b> - Principais Culturas Temporárias do Triângulo CRAJUBAR por área plantada, quantidade e valor da produção – 2010 .....	105
<b>Tabela 8</b> - Principais Culturas Permanentes do Triângulo Crajubar, por área plantada, quantidade e valor da produção – 2010 .....	106
<b>Tabela 9</b> – Número de estabelecimentos rurais no Triângulo CRAJUBAR por condição do produtor em relação às terras e à agricultura familiar .....	107
<b>Tabela 10</b> - Setores da economia por valor adicionado a preços básicos- Triângulo CRAJUBAR – 2003/2008.....	111

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Percentual de docentes do IFCE/Crato, segundo indicação dos principais problemas do Curso Técnico em Agropecuária – 2011 .....	81
<b>Gráfico 2</b> – Percentual de docentes do IFCE/Crato, segundo indicação de mudança no perfil dos alunos - 2011 .....	83
<b>Gráfico 03</b> – Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem – 1990-1999 .....	85
<b>Gráfico 4</b> – Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem – 2000 a 2002 .....	87
<b>Gráfico 5</b> – Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem – 2003 a 2007 .....	88
<b>Gráfico 6</b> – Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem – 2008 a 2010 .....	89
<b>Gráfico 7</b> – Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por Municípios de origem – resumo de 1997 a 2010 .....	90
<b>Gráfico 8</b> – Estimativa da População por domicílio - 2010.....	109
<b>Gráfico 9</b> - Nº de empregos formais – Região metropolitana do Cairi - 2008 .....	114
<b>Gráfico 10</b> - Nº de empregos formais no Triângulo Crajubar - 2008 .....	115
<b>Gráfico 11</b> - Oportunidade de ocupação profissional de acordo com a avaliação dos docentes .....	119
<b>Gráfico 12</b> - Percentual de Técnicos em Agropecuária por faixa etária - 2011 .....	130
<b>Gráfico 13</b> - Percentual de técnicos em agropecuária por tipo de contratação predominante - 2011 .....	131
<b>Gráfico 14</b> - Percentual de técnicos em agropecuária por remuneração média mensal - 2011 .....	134
<b>Gráfico 15</b> - Percentual de indicações dos docentes por categorias de características do mercado de trabalho para o técnico em agropecuária - 2011 .....	139

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Posição geográfica do Triângulo Crajubar em relação à Região Metropolitana do Cariri.....	6
--	---

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Organização do currículo na área de agropecuária .....	52
<b>Quadro 02</b> - Resumo das principais características dos quatro períodos do Curso Técnico em Agropecuária do <i>Campus Crato</i> - 2010 .....	63
<b>Quadro 03</b> – Comparativo entre as disciplinas e cargas horárias do ensino profissionalizante nas matrizes curriculares dos concludentes de 1999 e 2000. ....	68
<b>Quadro 04</b> – Comparativo entre as matrizes curriculares do curso Técnico em Agropecuária dos egressos de 2001/2002 .....	71
<b>Quadro 05</b> – Comparativo da matriz curricular do Ensino Médio - 2001/2002 .....	74
<b>Quadro 06</b> - Matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura e Pecuária – 2003/2007 .....	76
<b>Quadro 07</b> - Demonstrativo do aumento da carga horária do Curso Técnico em Agropecuária entre os anos de 1999 a 2010. ....	79



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1 PONTO DE PARTIDA: o problema da pesquisa, o objeto de estudo e os procedimentos metodológicos .....</b>	<b>5</b>
1.1 A Região do Crato e o Trabalho do Técnico em Agropecuária .....	5
1.2 O Trabalho Educativo do IFCE .....	8
1.3 Para onde vão os Técnicos em Agropecuária Formados pelo IFCE/Crato?.. .....	10
1.4 Trajetória de Investigação .....	11
1.4.1 Delimitação do objeto de estudo e sistematização dos objetivos da pesquisa .....	11
1.4.2 Procedimentos metodológicos .....	13
1.4.3 Quadro teórico .....	15
1.4.4 Percurso analítico adotado .....	19
<b>2 A CRISE DO CAPITAL E A EMERGÊNCIA DO NEOLIBERALISMO. 21</b>	<b>21</b>
2.1 Produção Taylorista/Fordista.....	21
2.2 A Reestruturação Produtiva a partir do Modelo Japonês .....	23
2.3 Breve Relato das Propostas Neoliberais no Governo de Fernando Henrique Cardoso .....	27
2.4 A Submissão Consentida ao Capital no Governo Luís Inácio Lula da Silva .....	33
2.5 Qualificação, Pedagogia das Competências e Alienação .....	38
<b>3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA .....</b>	<b>45</b>
3.1 A Formação para o Trabalho na Legislação Brasileira .....	45
3.1.1 O decreto n° 2208/1997 .....	48
3.1.2 Portaria n° 647/1997 e o PROEP: a tirania do capital e a submissão da escola aos novos modos de produção.....	54
3.1.3 Utopia de um projeto de formação profissional baseado no princípio da escola desinteressada do trabalho.....	55
3.1.4 O Decreto n° 5154/04: resposta conciliatória às exigências por uma educação integrada .....	57

3.1.5	Ambivalências entre os Decretos nº 2208/1997 e nº 5154/2004 .....	60
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA NO CAMPUS CRATO DO IFCE DENTRO DE UM PROJETO HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE: uma história em quatro fases .....</b>	<b>62</b>
4.1	O IFCE/Crato no contexto das políticas educacionais que antecederam a reforma neoliberal da educação profissional .....	62
4.1.1	O currículo do Curso Técnico em Agropecuária durante a vigência do Decreto nº 2208/1997 .....	67
4.1.2	Transformações na organização curricular em face das determinações do Decreto nº 5154/2004 .....	78
4.2	Quem Eram e Quem são os Alunos do Curso Técnico em Agropecuária?...	84
<b>5</b>	<b>A CONFIGURAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO EM QUE ATUA O TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EGRESSO DO IFCE/CRATO .....</b>	<b>91</b>
5.1	Reestruturação Produtiva no Espaço Rural Cearense.....	91
5.2	Configuração do Setor Primário da Economia no Triângulo Crajubar ...	103
5.3	Características do Emprego Agrícola no Triângulo Crajubar .....	112
5.4	Análise das Possibilidades de Emprego Formal na Área de Formação Técnica em Agropecuária no Espaço do Triângulo Crajubar.....	116
5.5	O Trabalho dos Técnicos em Agropecuária na Ematerce .....	120
5.6	O Trabalho dos Técnicos em Agropecuária na Associação Cristã de Base ..	127
5.7	Principais Características dos Técnicos em Agropecuária que Atuam no Triângulo Crajubar .....	130
5.8	Concepções das Empresas sobre os Processos de Formação Inicial e Continuada dos Técnicos em Agropecuária .....	134
5.9	A Apologia ao Empreendedorismo é Solução para a Força de Trabalho Ociosa no Triângulo Crajubar?.....	138
5.10	Relação entre a Formação Profissional do Técnico em Agropecuária no IFCE/Crato e o Mercado de Trabalho: Formar Técnicos em Agropecuária Para Quê?.....	140
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>144</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>

<b>8</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>163</b>
	Anexo I.....	164
	Anexo II.....	172
	Anexo III .....	176

## INTRODUÇÃO

O curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato forma profissionais para atuar no setor primário da economia desde a década de 1970. As primeiras orientações curriculares para a trajetória de formação dos alunos deste curso se fundamentavam no Sistema Escola-Fazenda, que influenciou toda a história da oferta deste curso. No final da década de 1990, sob os impactos do processo de reestruturação produtiva, o Curso Técnico em Agropecuária reestruturou a trajetória de formação dos alunos, a fim de conformá-la às exigências das reformas educacionais e do mercado de trabalho, construindo um novo projeto de qualificação da força de trabalho.

Enquanto ocorriam mudanças estruturais no currículo do Curso Técnico em Agropecuária, um conjunto de transformações começou a se manifestar no desenvolvimento da agropecuária brasileira e cearense, redesenhando o campo de trabalho no qual o aluno formado pelo IFCE/Crato viria a atuar após a conclusão do curso. Entre estas transformações, podemos citar a inserção dos avanços tecnológicos no campo e a diminuição do contingente de trabalhadores necessários ao desenvolvimento da produção em determinadas cadeias produtivas.

Partindo do pressuposto de que estas transformações não ocorrem de modo homogêneo e compreendendo que o desenvolvimento da agricultura/pecuária de precisão está construindo novas territorialidades e fronteiras agrícolas, os chamados pontos luminosos, buscamos investigar como este processo está acontecendo no Ceará, em especial, no Triângulo CRAJUBAR, uma vez que este é o campo de atuação de 50% dos egressos que concluem o curso Técnico em Agropecuária no IFCE/Crato. A hipótese que permeou este trabalho foi a de que a reestruturação produtiva afetou duplamente a trajetória de formação e atuação do técnico em agropecuária: ao impor reformas nos sistemas educativos e ao reconfigurar o desenvolvimento da agropecuária, que desencadeou processos de contratação flexível, precarizada e redução dos postos de trabalho para os técnicos em agropecuária.

Os resultados da pesquisa que apresentamos por meio desta dissertação estão organizados em seis capítulos. No primeiro capítulo, dedicamo-nos à exposição dos fatos que nos levaram a analisar as influências do processo de reestruturação produtiva sobre a trajetória de formação e atuação do técnico em agropecuária formado pelo IFCE/Crato. Nossa hipótese era a de que os egressos do Curso Técnico em Agropecuária estavam se deparando com um mercado de trabalho precarizado, flexibilizado e com vagas cada vez mais escassas.

A fim de contextualizarmos este estudo, iniciamos o texto apresentando um panorama geral da situação política, econômica, social e educacional dos três municípios que compõem nosso campo de investigação (o Triângulo Crajubar) e descrevendo, de modo geral, o curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, no que concerne às suas origens e a sua configuração curricular até o ano de 2010.

Ainda no primeiro capítulo, expusemos o objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia, os instrumentos de coletas de dados, o percurso analítico e o referencial teórico sobre trabalho, educação e desenvolvimento agrícola adotados na pesquisa.

No segundo capítulo, tecemos considerações sobre a crise do capital e sobre como o modelo taylorista/fordista e o Estado de Bem-Estar Social foram responsabilizados pela queda da taxa de lucros que desembocou no processo de reestruturação produtiva, fazendo com que otoyotismo e o Estado Mínimo fossem apresentados como alternativa e solução para a recomposição das bases do capital. Discorremos sobre os governos Collor de Mello,

FHC e Lula (dando ênfase aos dois últimos), uma vez que consideramos que nestes, houve o processo de implantação e submissão consentida da política, da economia e da educação ao projeto neoliberal.

Por meio destas considerações, evidenciamos como as reformas da educação brasileira foram influenciadas pelo toyotismo e se configuraram em exigência dos setores produtivos por mudanças nos processos de qualificação do trabalhador, em especial no que concerne à formação por competências. Analisamos como o conceito de competências (ao difundir a ideia de que a conquista e a manutenção do emprego é um problema a ser resolvido, no plano individual e subjetivo, pelo trabalhador) contribuiu para ampliar a alienação e a subsunção da classe trabalhadora aos novos modos de produção.

No terceiro capítulo, analisamos como o processo descrito acima influenciou as reformas educacionais brasileiras, enfatizando as transformações que ocorreram no Ensino Médio e na Educação Profissional, principal alvo do governo, por se tratar da transição entre a formação técnico-profissional e o ingresso do jovem no mercado de trabalho. Iniciamos esta reflexão analisando a concepção de trabalho presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e evidenciando que há um forte interesse de que a educação brasileira promova o preparo básico do jovem para o mercado de trabalho.

A questão foi analisada em dois momentos, ao expormos as reformas educacionais no governo FHC, por meio do Decreto nº 2208/1997 e ao tecermos considerações sobre o Decreto nº 5154/2004, promulgado no governo Lula. Observamos que o primeiro Decreto proibiu a oferta de ensino integrado e impôs o currículo por competências, a flexibilização, o aligeiramento e a certificação parcial nas escolas profissionalizantes, ao mesmo tempo em que investiu em cursos de qualificação oferecidos em instituições não-públicas, privatizando segmentos da educação brasileira.

O Decreto nº 5154/2004 revogou a proibição de ofertar ensino integrado, porém manteve intactas as orientações e diretrizes curriculares do Decreto anterior. Concluimos este capítulo, comparando as propostas educacionais dos governos FHC e Lula, evidenciando o caráter de continuidade entre duas propostas educacionais que eram declaradas como antagônicas, mas que na prática se revelaram como fases distintas do mesmo projeto de educação, o neoliberal.

No quarto capítulo, analisamos as trajetórias de formação dos técnicos em agropecuária formados pelo IFCE/Crato. As considerações que tecemos, foram resultantes das análises que realizamos nas seguintes fontes primárias: PDI da Instituição, ementas, Projeto Político Pedagógico do Curso e entrevistas aplicadas aos docentes. A organização destes dados nos permitiu sistematizar a história de oferta do curso técnico em agropecuária do IFCE Crato em quatro períodos: a) Sistema Escola-Fazenda, b) Início das reformas e modularização dos cursos, c) Dupla certificação (agricultura e pecuária) e d) ensino integrado (Decreto nº 5154/2004). Cada um destes períodos correspondeu a uma ou mais alterações nas matrizes curriculares, bem como mudanças no perfil dos alunos concludentes.

Observamos que a escola não aderiu passivamente às imposições da legislação educacional, porém, isto não significou a opção pela construção de uma proposta de formação que rompesse com o projeto capitalista, pois, a materialização das reformas no IFCE/Crato, divergia do governo apenas quanto à forma de promover a educação profissional, uma vez que os princípios filosóficos e econômicos da formação técnico-profissional eram compartilhados tanto pelo governo, quanto pela referida instituição.

No quinto capítulo, apresentamos dados do IBGE e do IPECE sobre o desenvolvimento da agropecuária no Ceará e no Triângulo Crajubar, a fim de evidenciarmos como o desenvolvimento da agropecuária neste estado se deu de modo

desigual, fato comprovado quando se compara a produtividade e a rentabilidade do setor primário entre diferentes pólos agrícolas do Estado. Os dados analisados demonstraram que a agropecuária no Triângulo Crajubar é desenvolvida prioritariamente por agricultores familiares que não possuem recursos financeiros para implantar um modelo agrícola fundamentado no agronegócio. A riqueza produzida pela agropecuária neste espaço advém da soma da produção de inúmeras pequenas propriedades. Isto revela que apesar de pequena, quando comparada à indústria e aos serviços, a agropecuária existe, produz e gera dividendos significativos para os municípios, mas, os pequenos proprietários (apesar de produzirem mais do que as propriedades patronais) são vítimas da falta de políticas públicas capazes de atender às suas necessidades.

Comparamos os dados sobre o desenvolvimento da agropecuária local, com os dados que coletamos na pesquisa de campo (observação nas empresas, entrevistas realizadas com proprietários rurais e com os professores das disciplinas técnico-profissionais) a fim de observar o nível de emprego e a atuação profissional do egresso do IFCE/Crato. Pudemos constatar, na pesquisa de campo, que o aluno formado pelo IFCE/Crato tem mais oportunidades de trabalho em empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) que lidam diretamente com o agricultor familiar.

Acompanhamos o trabalho do técnico em duas instituições de ATER (uma pública - EMATERCE e uma ONG - ACB) no Triângulo Crajubar que são referência na prestação de serviços à comunidade rural, não só pelo tempo atuação, como também pela qualidade do trabalho que desenvolvem.

Observamos que as duas empresas de ATER requerem um técnico em agropecuária com competências profissionais e com conhecimentos para além do domínio da técnica, principalmente, no que concerne ao desenvolvimento da comunicabilidade, espírito de equipe, capacidade de resolver de forma criativa os problemas que surgem no cotidiano das ações de ATER (desenvolvidas especialmente no contexto da agricultura familiar). Assim sendo, observamos que há influências do toyotismo nas duas empresas, porém, não de modo generalizado, pois, do técnico em agropecuária tanto é cobrada a execução de tarefas previamente determinadas pela chefia, quanto lhe é concedida a participação no planejamento, na organização e nos processos decisórios de como, quando e onde se desenvolverá o trabalho de ATER.

Observamos que existe uma dicotomia entre as necessidades das empresas de ATER e os processos de formação do técnico em agropecuária, pois, a instituição prioriza a formação universalizada (inspirada no agronegócio) e o estudo sobre a agricultura familiar não faz parte do currículo do IFCE/Crato. Isto contribui para que o técnico em agropecuária desconheça as problemáticas vividas pelos agricultores familiares e pela agropecuária no Triângulo CRAJUBAR. Em virtude destas constatações, concluímos este capítulo, apontando a necessidade de uma formação técnico-profissional mais crítica, capaz de refletir sobre as dificuldades dos pequenos produtores rurais conviverem e sobreviverem no semiárido nordestino, enfim, uma formação que aborde os problemas no campo, não apenas pelo viés tecnológico, mas, sobretudo pelo viés das desigualdades sociais. Este tipo de formação, inclusive, é requisitado por uma das empresas investigadas.

Outra problemática evidenciada neste capítulo é a forma de contratação dos egressos que atuam como extensionistas na empresa pública, pois, os mesmos passam por um processo seletivo para ter acesso a uma “bolsa de aprendizado temporária” de três anos, que não é sequer um contrato de trabalho temporário. Após os três anos, o bolsista é desligado das funções, sem acesso aos direitos trabalhistas e sem a possibilidade de renovar a bolsa. Os anos de atuação na empresa não contabilizam para o tempo de

aposentadoria e os “bolsistas” não têm direito à rescisão de contrato etc.; configurando o caráter precarizado e flexibilizado das relações de trabalho.

No sexto capítulo, desenvolvemos uma análise comparativa entre a trajetória de formação técnico-profissional e as reais oportunidades de emprego formal no Triângulo CRAJUBAR para os egressos do IFCE/Crato. Vimos que o currículo do curso se distancia dos problemas da agropecuária local/regional e se inspira no agronegócio. Contudo, constatamos que as chances dos egressos ocuparem postos de trabalho em propriedades rurais de grande porte são raríssimas e que há mais postos de trabalho nas empresas de ATER, que atuam com a agricultura familiar. Devido a esta contradição, finalizamos este capítulo nos indagando para quem e para quê o IFCE Crato está formando os seus alunos.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o debate sobre trabalho e educação principalmente no que concerne ao fato de que os processos de formação profissional não são apenas um fato educativo, pois, ao serem organizados com a premissa de qualificar a força de trabalho, tornam-se objeto de interesse da classe empresarial, que busca impor ao trabalhador um tipo de educação condizente com os seus interesses por mais acúmulo de capital. Diante das circunstâncias, cabe às instituições educativas o papel de resistir às investidas do capital e para isto é necessário abolir toda e qualquer pretensão de neutralidade do processo educativo e de formação técnico-profissional.

# **1 PONTO DE PARTIDA: O PROBLEMA DA PESQUISA, O OBJETO DE ESTUDO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

## **1.1 A Região do Crato e o Trabalho do Técnico em Agropecuária**

O Triângulo CRAJUBAR fica situado no sul do Estado do Ceará, sendo formado pela conurbação de três cidades: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. Estas três cidades se destacam das demais circunvizinhas por se caracterizar como um pólo de referência no setor de serviços hospitalares, educação superior, turismo religioso e reservas naturais. O distanciamento geográfico entre as cidades é de 12 quilômetros, aproximadamente, cuja mobilidade pode ser feita em trinta minutos (média). O transporte coletivo (ônibus, metrô superficial e micro-ônibus) circula constantemente entre as cidades, permitindo à população usufruir dos serviços de saúde, educação, turismo, lazer etc., porém, a relação entre os três municípios não se dá apenas sobre o usufruto de serviços. Existe uma “flutuação” na oferta/demanda de empregos, de modo que uma parte da população reside em um município e trabalha em outro.

Coadunando com o pressuposto teórico de Santos (2006, p. 66-70) de que a natureza do espaço não pode ser estudada como se os elementos que o constituem tivessem vida própria, passaremos a tecer um breve relato das principais características dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, por meio do qual será possível evidenciar as principais diferenças entre estes municípios e explicitar como o desenvolvimento político, econômico e educacional deles se articulam na constituição do Triângulo CRAJUBAR. Assim sendo, acreditamos que o espaço se caracteriza pelo dinamismo e pela intervenção das ações humanas no tempo histórico em constante movimento.

Feita esta consideração, passaremos a tecer uma breve descrição dos três municípios que compõem o Triângulo CRAJUBAR a fim de que possamos compreender o espaço no qual o objeto de estudo desta investigação está inserido.





**Figura 01** – Posição geográfica do Triângulo CRAJUBAR em relação à Região Metropolitana do Cariri.

Fonte: <http://juaneews-100anos.blogspot.com/2010>.

O Crato tem uma extensão territorial de 1.009,2 Km<sup>2</sup> e uma população de 121.428 mil habitantes (Censo de 2010). Este município é uma referência na história do Ceará devido a sua participação e resistência nos movimentos políticos, econômicos e sociais do Estado. É conhecido como a “terra da cultura” pelo fato de ter sido pioneiro na oferta de educação para a população caririense. O colégio mais tradicional, o Seminário São José foi fundado no ano de 1.875 e desde esta época a cidade passou a receber jovens da elite, oriundos de diversos municípios do Estado do Ceará e do Pernambuco, interessados em prosseguir seus estudos, uma vez que a maioria destas localidades ofertava apenas os níveis mais elementares da escolaridade.

Nas duas primeiras décadas do século XX, foram fundadas várias escolas (de cunho confessional) por congregações católicas, a fim de oferecer instrução às classes mais abastadas. A condição de vanguarda lhe rendeu a abertura da Faculdade de Filosofia do Crato, a primeira em toda a Região do Sul do Ceará, no ano de 1960 (sob a gestão financeira e administrativa da Fundação Padre Ibiapina, Congregação Católica). Em 1985 esta instituição é transformada em uma universidade pública estadual, chamada de Universidade Regional do Cariri (URCA), criada também para atender à população das regiões circunvizinhas.

Além de ser um pólo na oferta de educação, o Crato é conhecido pela tradição cultural, cujos expoentes na atualidade são a Exposição Agropecuária do Crato (cuja primeira edição foi em 21 de junho de 1944), atraindo visitantes e expositores de produtos agropecuários, artesanais, industrializados e a Mostra de Cultura e Artes do Cariri, que nos

últimos dez anos entrou no calendário cultural da cidade, com a realização de nove dias de espetáculos teatrais, musicais e cinematográficos.

O município de Juazeiro do Norte se destaca pelo turismo religioso em torno da figura do Padre Cícero, recebendo em cada uma das oito romarias anuais uma média de 350 mil romeiros advindos de vários estados do país. Apesar de ser o menor em extensão territorial (248,558 km<sup>2</sup>), tem uma população de 249.936 habitantes (censo de 2010), a maior dentre as três cidades do Triângulo CRAJUBAR.

O turismo religioso alavancou a economia de Juazeiro do Norte, contribuindo para o desenvolvimento do comércio e da indústria local. No entanto, o turismo não é a única fonte geradora de riquezas para o Juazeiro, pois toda uma estrutura industrial, de serviços de saúde e educação se desenvolveu nos últimos trinta anos, fazendo com que empresas, novos hospitais, escolas e cursos superiores (particulares e privados) se instalassem na cidade.

Já Barbalha possui a menor população dentre os três municípios, 55.323 habitantes (censo 2010) e uma extensão territorial de 479,184 km<sup>2</sup>. Esta localidade conta com uma rede hospitalar de referência para o Estado do Ceará, por isto foi o primeiro município em todo o Cariri Cearense, a oferecer uma graduação pública e gratuita em medicina. Uma tradição desta cidade eram os engenhos de cana-de-açúcar que produziam rapadura, açúcar e cachaça, enquanto os engenhos de muitos outros municípios faliram devido à impossibilidade de concorrer com os preços de produtos vindos de outros estados. Barbalha também se destaca pela cultura em torno da tradicional festa de Santo Antônio e do hasteamento do pau-da-bandeira<sup>1</sup>, que atrai a população dos municípios vizinhos durante os dias em que ocorrem os festejos.

As pesquisas estatísticas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) sobre o desenvolvimento social e econômico do Brasil e do Ceará revelam que a agropecuária dos três municípios, no ano de 2007, contribuiu, respectivamente, com apenas 1%, 3% e 5% para a produção de riquezas de cada um dos municípios. Apesar do baixo percentual (em relação à indústria e ao comércio) estes números precisam ser investigados porque representam a atividade produtiva potencialmente geradora de empregos e renda que constitui o mercado de trabalho para o técnico em agropecuária.

A análise dos dados sobre as potencialidades econômicas da Região do Caririnos permitirá suscitar uma série de questionamentos sobre a oferta do Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo IFCE/Crato, tais como: Quais as semelhanças e diferenças da agropecuária no Triângulo CRAJUBAR em relação ao desenvolvimento da agricultura e da pecuária no restante do país e no Ceará? Quais as relações entre este percentual da agropecuária no Produto Interno Bruto (PIB) e a oferta de empregos para o técnico em agropecuária? Em que circunstâncias a agropecuária no Triângulo CRAJUBAR foi afetada pelo processo de reestruturação produtiva no campo? Como o desenvolvimento da agropecuária no contexto da reestruturação produtiva afeta a trajetória de formação técnica-profissional e a inserção do técnico em agropecuária no mercado de trabalho?

As respostas a estas questões não podem ocorrer apenas no plano da produção agrícola, precisam estar articuladas com o conhecimento de como o IFCE *campus* Crato

---

<sup>1</sup> O hasteamento do Pau-da-Bandeira é uma festa centenária que inicia com uma procissão, na qual um tronco de árvore de aproximadamente 20 metros é carregado nos ombros dos homens barbalhenses em um percurso de aproximadamente 6 Km. A festa é uma mistura do sagrado e profano, existindo a crença de que o tronco da árvore é 'milagroso', ensejando casamento certo para as mulheres solteiras que o tocarem ou beberem o chá da casca.

organizou o processo de formação dos seus alunos, num contexto histórico marcado pela dualidade do ensino para a formação de mão-de-obra ou para composição dos quadros da elite pensante do país.

## 1.2 O Trabalho Educativo do IFCE

O IFCE/Crato<sup>2</sup> forma técnicos em agropecuária desde a década de 1970. Quando a primeira turma colou grau, no ano de 1973, o tecnicismo educacional e a Revolução Verde exerciam grande influência na formação do técnico agrícola. Segundo os *Cadernos Temáticos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica* (SETEC, 2004) as escolas agrotécnicas surgiram no contexto de divulgação dos ideais da Revolução Verde e sob a ótica da Teoria do Capital Humano, a fim de atender as demandas do capital agroindustrial.

A Revolução Verde caracterizava-se por um “pacote tecnológico” constituído de um conjunto de técnicas, como: a utilização de sementes melhoradas, insumos industriais, mecanização e diminuição do custo do manejo, uso extensivo de tecnologia no plantio, na irrigação e na colheita, a monocultura e o gerenciamento empresarial da produção com vistas a aumentar vertiginosamente a produção de alimentos. Segundo os divulgadores do “pacote”, seria possível resolver o problema da fome nos países subdesenvolvidos com a inserção da tecnologia no campo (SANTOS, D, 2006, p. 02).

O tecnicismo educacional, inspirado na Teoria do Capital Humano visava à formação de força de trabalho para suprir as necessidades do mercado de trabalho e reprimir a demanda por nível superior (ao abreviar o tempo de estudo e aligeirar a entrada do jovem no mercado de trabalho). A ação pedagógica tecnicista era inspirada na “pretensa” cientificidade e neutralidade do processo educacional, estudado e planejado por especialistas e imposto aos professores e alunos de forma rígida.

A Revolução Verde e o tecnicismo educacional foram inseridos na organização didática e curricular das escolas agrícolas por meio do Sistema Escola Fazenda, mediante os acordos de cooperação técnica e financeira que o Brasil fez com os Estados Unidos.

O sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso - CONTAP II (Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MA/USAID para suporte do ensino agrícola de grau médio). 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 (SOBRAL, 2009, p. 85).

Por haver um forte apelo à formação de profissionais capazes de contribuir para a inserção da economia brasileira no mercado mundial, os técnicos eram formados com

---

<sup>2</sup> O atual IFCE/Crato surgiu em abril de 1954 com a denominação de Escola de Tratoristas. Em 1964, ocorreu a mudança para Colégio Agrícola do Crato, sob a égide da Lei nº 4024/1961. Em 1979, o Colégio Agrícola passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Crato e em 29 de dezembro de 2008, por instituição da Lei 11892, passou a compor o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará, sendo transformado em IFCE/Crato (terminologia que estamos utilizando no texto para uniformizar a nomenclatura).

vistas a contribuir para a eliminação de práticas empíricas no processo de produção agropecuária, responsabilizadas pela situação de “atraso” em que o país se encontrava em relação à produção de alimentos nos países da Europa e da América do Norte.

Os técnicos deveriam ser capazes de “levar” aos produtores rurais as mais novas tecnologias que estavam sendo desenvolvidas pelas grandes corporações do agronegócio e, para isto, era necessário criar um sistema de funcionamento de uma fazenda ideal, capaz de servir de modelo para um país de dimensões continentais como o Brasil. É em decorrência desta concepção que a estrutura física e os modos de gerenciamento e ensino das Escolas Agrotécnicas foram padronizados no Brasil inteiro.

Porém, a partir do final da década de 1980, o tecnicismo educacional entrou em crise e a Revolução Verde se mostrou um processo extremamente danoso, particularmente para os países subdesenvolvidos, pois se observou o aumento crescente de problemas ambientais, maior concentração da posse da terra, exclusão social, má distribuição de renda, aumento no número de famintos no mundo, enquanto havia superprodução de determinados alimentos.

Apesar de haver resistência constante ao processo de industrialização no campo, na década de 1990 estes problemas se intensificam devido à globalização da economia, que desenhava novos quadros para o gerenciamento da produção agrícola. Aliadas às já conhecidas “inovações tecnológicas”, surgiram transformações na base técnica da produção agrícola, tais como: controle do comércio agrícola pelos grandes grupos multinacionais; estímulo à implantação de grandes fazendas destinadas à importação de alimentos; subsunção do setor público agrícola ao mercado, que passou a ser o regulador da tecnologia (STÉDILE, 2002).

Nos quase quarenta anos de oferta do curso Técnico em Agropecuária pelo IFCE/Crato, muitas modificações aconteceram na educação, na economia e na agricultura brasileiras, fazendo com que o currículo se modificasse a fim de acompanhar às exigências dos setores produtivos. No período da Revolução Verde, por exemplo, exigia-se do técnico em agropecuária a capacidade de indicar, manejar, aplicar tecnologias, insumos e medicamentos. Já no contexto da crise do capital, exige-se o desenvolvimento da capacidade de intuir soluções criativas para os problemas da produção, adaptabilidade às mudanças, e, sobretudo, disponibilidade ao aprendizado, o que significa ser flexível e predisposto a aderir às constantes inovações tecnológicas inseridas no campo.

Segundo Gritti (2007), o ensino agrícola tem se constituído em instrumento privilegiado de veiculação e propaganda das inovações científicas e tecnológicas, para as quais o técnico em agropecuária deve estar permanentemente atualizado. Ele precisa conhecer “as novidades” lançadas pelo mercado e se constituir em um consumidor destas novas tecnologias.

Não coincidentemente, entre as décadas de 1980 e 1990, os conceitos de inovação tecnológica, flexibilização (já destacados nas reflexões sobre a economia e os modos de produção no campo) também fizeram parte do debate educacional, em especial nas reformas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 (LDB); pelo Decreto nº 2208/1997 e pelo Decreto nº 5154/2004, os quais incidiram diretamente sobre reorganização curricular do curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato.

Diante do exposto, é preciso investigar as relações existentes entre a crise do capital, a reestruturação produtiva no campo e a trajetória de formação profissional dos egressos do curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato.

### **1.3 Para onde vão os Técnicos em Agropecuária Formados pelo IFCE/Crato?**

A qualificação do trabalhador é uma ação que se insere no contexto da materialidade histórica e dos padrões de acúmulo do capital. Portanto, só é possível compreender as ações de formação técnico-profissional quando conhecemos as bases materiais que regem os processos de produção, uma vez que estas subsumem o trabalhador duplamente: ao absorvê-los como força de trabalho e ao determinar os paradigmas dos processos de qualificação profissional. Ao analisar a questão, Souza (2009) afirma que para compreender o processo de formação/qualificação profissional é necessário compreender o papel da ciência e da tecnologia no processo de valorização do capital, pois a inserção de ambas na produtividade tem exigido a formação de novas competências profissionais e sociais para o conjunto da classe trabalhadora.

Partindo deste pressuposto, analisamos, por meio deste trabalho, a formação do técnico em agropecuária em relação ao contexto material e histórico em que ocorreu a reestruturação produtiva no campo, observando como a “modernização” e “industrialização” da agricultura favoreceu o agronegócio e expulsou a pequena e a média propriedade da esfera produtiva, aumentando o desemprego, a precarização e a flexibilização do trabalho no setor primário da economia.

Assim sendo, a nossa investigação objetivou analisar os impactos da reestruturação produtiva na formação técnico-profissional e na atuação do técnico em agropecuária egresso do IFCE/Crato. A intrínseca relação entre a esfera produtiva e a qualificação do trabalhador, nos levou a indagar: a) quais as relações existentes entre a crise do capital, a reestruturação produtiva e as reformas educacionais brasileiras; b) como a organização didática do curso foi estruturada a fim de atender as determinações das reformas educacionais; c) quais implicações o processo de reestruturação produtiva no campo trouxe para a trajetória de formação técnico-profissional dos egressos do IFCE/Crato; d) quais as relações existentes entre o potencial econômico da Região do Triângulo CRAJUBAR e as demandas do mercado de trabalho por técnicos em agropecuária; como o curso se articula com a realidade da agropecuária do Triângulo CRAJUBAR; e) a realidade do mercado de trabalho para o técnico em agropecuária que atua no Triângulo CRAJUBAR é marcada pela flexibilização e precarização?

A partir deste conjunto de questões situamos nossa reflexão no campo das teorias que analisam a relação trabalho e educação ancorada nos marcos dos modos de produção e em cuja base reside a histórica luta de classes que disputam entre si a hegemonia por projetos de qualificação para o conjunto da classe trabalhadora. Esta perspectiva perpassou pelas reformas educacionais em curso e pelo fenômeno da redução/estagnação da agropecuária no Estado do Ceará, em especial dos três municípios do interior que formam o Triângulo CRAJUBAR, da Região do Cariri. Nossa análise partiu da hipótese de que os egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato estão sendo lançados em um mercado de trabalho em que os empregos na área são cada vez mais raros e precarizados.

## **1.4 Trajetória de Investigação**

### **1.4.1 Delimitação do objeto de estudo e sistematização dos objetivos da pesquisa**

Sabemos que a apreensão da realidade requer um estudo conjuntural e articulado, devido à complexidade dos fenômenos que envolvem as condições materiais da sociedade, pois um fenômeno sempre está articulado a outro, e ambos, para serem compreendidos, devem ser postos em relação dialética.

No caso deste estudo não foi diferente. Para analisarmos as trajetórias profissionais dos egressos do curso técnico em agropecuária do IFCE/Crato, articulamos informações das áreas de trabalho, educação e agricultura, porém, com o cuidado de não divagarmos sobre inúmeros temas, ou, nos aprofundarmos demasiadamente em um, minimizando o estudo do outro, sob pena de tornar o trabalho difuso e superficial.

Assim sendo, a análise que realizamos sobre a formação do técnico em agropecuária, teve como objeto de estudo o nível de ocupação, as condições de trabalho e as trajetórias profissionais de alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, no período de 2002 a 2010.

Tomamos como referência este período, por compreender o final da vigência do Decreto nº 2208/1997, que foi promulgado sob o governo Fernando Henrique Cardoso, em acordo com a concepção (dos organismos internacionais) de que a solução para os problemas nas frágeis economias dos países subdesenvolvidos seria a articulação dos processos educativos com as necessidades imediatas dos setores produtivos. Este Decreto determinava que a organização didática das escolas profissionalizantes fosse reestruturada para atender às necessidades do mundo empresarial e visava ao aumento do fluxo de serviços entre escolas e empresas, a fim de que a formação dos jovens se adequasse às novas demandas dos setores produtivos.

Além de o recorte temporal possibilitar a compreensão do percurso formativo dos alunos sob a égide do Decreto nº 2208/1997, também compreendeu o período no qual este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 5154/2004, aprovado no Governo Lula, que assumiu em 2002, com a proposta de romper com o modelo de desenvolvimento econômico gerador das desigualdades sociais.

O período selecionado, ao abranger os seis anos iniciais de desdobramento do Decreto nº 5154/2004, nos permitiu analisar como o IFCE/Crato organizou a trajetória de formação técnico-profissional dos alunos a fim de colocar em prática as concepções de ensino integrado que fundamentavam este Decreto.

O recorte histórico entre os anos de 2002 e 2010, além de abranger a transição entre os Decretos citados, compreendeu o período no qual surgiram os Institutos Federais de Educação profissional, Científica e Tecnológica com o objetivo de articular o processo educativo com as demandas da sociedade e da economia (em consonância com aspectos do revogado Decreto nº 2208/1997), mas agora não só com o intuito de formação de força de trabalho, como de ser a própria instituição educativa uma geradora de tecnologia para o mundo produtivo.

Outros aspectos mais específicos também nos amparam na delimitação deste recorte histórico, foram eles: a) o fato de que, neste período, entre o total de egressos, havia mais alunos do Crato do que de outros municípios, um fenômeno importante a ser investigado, visto que os egressos do Crato sempre foram minoria; b) o fato de que, neste período, se percebeu flagrante estagnação da agropecuária na Região; c) o fato de que, neste período, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará

(EMATERCE) abriu processos seletivos para agente rural, cujo contrato de trabalho, apesar de ser temporário, pode ter criado expectativas de ocupação profissional para os egressos do IFCE/Crato.

Do total de alunos egressos que concluíram o curso entre 2002 a 2010, pouco mais de 50% são oriundos do Triângulo CRAJUBAR (especialmente do Crato) e o restante são oriundos de outros municípios do Ceará e de outros estados da federação (principalmente Pernambuco). Diante deste percentual, delimitamos como universo desta pesquisa o campo de trabalho que poderia vir a ser o potencial contratador dos egressos oriundos do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, ou seja, as empresas que atuam no Triângulo CRAJUBAR.

Não inserimos como parte da investigação o estudo sobre a atuação de egressos que atuam fora do Triângulo CRAJUBAR porque o número de empresas a investigar inviabilizaria a conclusão da pesquisa, dado nosso limite de tempo e de recursos. Também consideramos que a escola, ao receber alunos de outras localidades do Ceará e de outros estados (principalmente Pernambuco), cumpre o papel de qualificar força de trabalho para atuar nestas localidades. Assim sendo, a delimitação do universo de pesquisa ao Triângulo CRAJUBAR, não corresponde a uma visão estreita do raio de atuação e da importância do papel da escola na qualificação de técnicos em agropecuária para atuar no setor primário da economia cearense. Pelo contrário, entendemos que a escola cumpre um papel importante para o desenvolvimento da agricultura e da pecuária cearense ao qualificar alunos de diferentes municípios. No entanto, o fato de que pouco mais de 50% dos egressos são oriundos de apenas três municípios cearenses apontou para a necessidade de investigarmos o nível de ocupação e as relações de trabalho no espaço geográfico, político, econômico, cultural etc. do Triângulo CRAJUBAR.

Utilizamos o *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos* (2008) como referencial teórico para delimitarmos nosso campo de investigação, pois, este documento apresenta a seguinte lista com as principais atividades que o técnico em agropecuária pode vir a desempenhar no exercício de suas funções:

Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa (MEC/SETEC, 2008, p.141).

O catálogo ainda apresenta as propriedades rurais, as empresas comerciais, os estabelecimentos agroindustriais, as empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa e os parques e reservas naturais como possíveis locais para o técnico em agropecuária desempenhar as atividades supracitadas.

Tendo como referência as atividades e os locais de atuação listados pelo Catálogo, delimitamos como nosso universo de pesquisa uma propriedade rural, uma empresa comercial, um estabelecimento agroindustrial e duas empresas de assistência técnica e extensão rural, tendo como critério de seleção àquelas de maior relevância econômica e social para a agropecuária do Triângulo CRAJUBAR.

Decidimos excluir da lista os parques e as reservas naturais porque consideramos que a inserção deles no universo desta pesquisa implicaria na necessidade de discorrermos sobre o papel desempenhado pelo técnico em agropecuária neste local, o que não poderia se feito sem que realizássemos um aprofundamento teórico sobre a questão ambiental. Apesar de os parques e reservas naturais serem um possível campo de atuação para o

técnico em agropecuária, não os incluímos neste trabalho por dois motivos: este não era o foco principal do nosso estudo e a amplitude da temática inviabilizaria que a consecução deste trabalho.

Além dos motivos expostos para delimitação do universo de pesquisa, a escolha nos permitiu compreender os níveis de emprego e as relações de trabalho em empresas de situações jurídicas diferenciadas, pois os principais trabalhos de assistência técnica e extensão rural (no Triângulo CRAJUBAR) são realizados por órgãos públicos e por organizações sociais, enquanto as propriedades rurais, as empresas comerciais, e os estabelecimentos agroindustriais que respondem pela produção agrícola e pecuária são pertinentes à iniciativa privada.

#### **1.4.2 Procedimentos metodológicos**

A investigação realizada nesta pesquisa classificou-se quanto à natureza como uma pesquisa básica, que visou contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre as relações entre trabalho e educação no processo de qualificação e atuação profissional do egresso do curso Técnico em Agropecuária permitindo evidenciar as relações de exploração do trabalhador pelo capital.

As respostas às questões propostas foram investigadas por meio da pesquisa qualitativa, de particular relevância para o estudo das relações sociais porque não reduz a complexidade da vida a uma única dimensão. Segundo Flick (2009), o estudo de um fenômeno não pode ser resumido a uma única dimensão porque a análise de casos concretos deve estar contextualizada com a dinâmica macroestrutural e com as peculiaridades locais e temporais. Por isto, ao tratarmos do estudo sobre o processo de qualificação e atuação do técnico em agropecuária, fizemo-lo a partir da consideração das relações existentes entre educação, desenvolvimento da agropecuária e o contexto da reestruturação produtiva.

Do ponto de vista dos objetivos, caracterizou-se como uma pesquisa descritiva. De acordo com Gil (1999), o objetivo deste tipo de pesquisa é descrever um dado fenômeno e estabelecer relações entre ele e suas variáveis. Oliveira (2008) entende que a pesquisa descritiva permite uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, permitindo a análise do papel das variáveis que influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos.

Os critérios utilizados para a seleção da amostra de pesquisa foi feita com vistas a apreendermos as várias dimensões do nosso objeto de estudo. Segundo Flick (2009, p. 126), as decisões relativas à amostragem oscilam entre os objetivos de cobrir um campo da forma mais ampla possível ou realizar análises com maior profundidade possível. Para este autor a opção em atender aos critérios de extensão ou de profundidade não é decisão correta *per se*, pois a amostragem é uma decisão sobre quantos e quais casos são necessários para responder às questões de pesquisa.

Neste trabalho, optamos em responder às questões suscitadas em profundidade, pois a compreensão da nossa problemática não dependeu da investigação de muitos casos, pelo contrário, resultou de uma exaustiva análise da amostragem selecionada: um número representativo de empresas que atuam no Triângulo CRAJUBAR e que podem vir a ser potencialmente contratadoras dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato.

A escolha deste número representativo correspondeu a uma amostra não-probabilística e intencional, que obedeceu às seguintes etapas: a) mapeamento das empresas que atuam no Triângulo CRAJUBAR, identificadas como potencialmente contratadoras de



egressos do Curso Técnico em Agropecuária (utilizando os dados cadastrais do Centro de Integração Escola X Empresa do IFCE *campus* Crato - CIEC);b) verificação da natureza jurídica das empresas a fim de selecionar uma representante do setor público (empresa de assistência técnica, extensão rural e pesquisa), uma representante da iniciativa privada (empresas comerciais e estabelecimentos agroindustriais), uma representante de uma organização social (empresa de assistência técnica, extensão rural e pesquisa) e uma propriedade rural; c) os critérios utilizados para selecionar cada uma destas empresas, fundamentou-se na relevância delas para o desenvolvimento da agricultura e da pecuária do Triângulo CRAJUBAR.

A coleta de dados se fez mediante: revisão de literatura; entrevista semi-estruturada; observação não-participante e fontes bibliográficas primárias.

A revisão de literatura levantou dados sobre produções científicas relacionadas às reformas no Ensino Médio e Profissionalizante e às políticas de Estado Mínimo que corroboraram para desenhar o quadro investigado: a trajetória de formação e atuação do egresso do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato. Para compor este quadro de análise, também levantamos dados sobre a produção acadêmica que analisa a atual situação da agricultura e da pecuária brasileira e cearense, a fim de analisarmos as implicações da reestruturação produtiva no campo sobre o trabalho do técnico em agropecuária.

Para Echer (2001, p. 07) a revisão de literatura é necessária porque apóia as decisões do estudo, instiga dúvidas, contrapõe a posição de autores sobre uma questão, atualiza os conhecimentos do pesquisador, reorienta o enunciado de um problema e permite redirecionar a metodologia enquanto a pesquisa se realiza. Assim sendo, a revisão de literatura não foi um momento estanque e esteve presente em todas as fases da pesquisa, enriquecendo o estudo que foi realizado.

Nossa proposta de pesquisa contemplou a observação sistemática das empresas que compuseram nossa amostra de pesquisa. Para Chizzotti (2003) a observação é um núcleo privilegiado da pesquisa, pois permite a apreensão de uma questão específica em relação à totalidade da realidade em que ela ocorre. Deste modo, o pesquisador planeja antes de ir a campo, estabelecendo previamente os fatos que deseja observar.

Após a observação direta, aplicamos às empresas, um questionário constituído de uma entrevista semiestruturada (com perguntas abertas e fechadas), com o intuito de conhecer o nível de emprego e as relações de trabalho nestes locais. Além dos questionários, realizamos entrevistas com os proprietários rurais, etapa da pesquisa que nos propiciou conhecer as dificuldades de inserção dos egressos no mercado de trabalho, bem como ter uma visão mais integral da relação entre os processos formativos e a atuação dos técnicos em agropecuária.

Para subsidiar a pesquisa, utilizamos os dados estatísticos disponíveis no IBGE e IPECE sobre a situação da agropecuária no Brasil, no Ceará, na Região do Cariri (em especial nos três municípios que constituem o Triângulo CRAJUBAR), a fim de compreendermos como estes dados se relacionam direta ou indiretamente com o processo de qualificação do técnico em agropecuária.

Também utilizamos os documentos do Setor de Registros Escolares do IFCE/Crato, especificamente as pastas dos egressos do curso Técnico em Agropecuária e os documentos legais referentes à legislação do Ensino Médio e Profissionalizante para compreendermos como se estruturou os processos de formação dos alunos que concluíram o curso entre os anos de 2002 a 2010.

### 1.4.3 Quadro teórico

As reflexões realizadas nesta pesquisa foram subsidiadas por um conjunto de teorias advindo de diferentes campos do conhecimento às quais podemos sistematizar em três dimensões: a) a crise do capital e o contexto da reestruturação produtiva; b) as reformas educacionais no Ensino Médio e no ensino técnico-profissional; c) a inserção dos novos modos de produção no campo.

A articulação entre estas dimensões nos permitiu compor o quadro de análises, contribuindo para que compreendêssemos as influências da crise do capital e do processo de reestruturação produtiva sobre a trajetória de formação técnico-profissional e atuação do egresso do curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato.

O primeiro passo foi discorrermos sobre a crise do capital e o processo de reestruturação produtiva. Para isto, fundamentamo-nos em Souza (1998; 2000; 2002; 2004; 2010), que entende a crise como um elemento destruição e de construção do sistema capitalista. Este autor explica que as inovações tecnológicas, as baixas taxas de crescimento, a alta inflação e o avanço das conquistas políticas da classe trabalhadora compuseram as condições objetivas da crise de acumulação do capital, ao passo em que estas mesmas condições criaram um conjunto de medidas postas como necessárias à sua recomposição. Desta forma, o processo de reestruturação produtiva é a resposta do capital à crise.

Para explicarmos a reestruturação produtiva nos fundamentamo-nos em Antunes (2007, p. 36) que explica a reorganização do sistema produtivo como um processo que mantém imutáveis os pilares essenciais do capitalismo. Ainda nesta perspectiva, Souza (2009, p. 26) afirma que o sentido da atual recomposição do capital é, na realidade, uma re-introdução da sua velha alternativa em tempos de crise: modificar a gestão e intensificar a aplicação da ciência e da tecnologia para aumentar a produtividade.

Para compreendermos as mudanças nos modos de produção, discorreremos sobre o esgotamento do taylorismo/fordismo. Este processo gerou as bases necessárias para a recomposição do trabalho no interior das fábricas e ficou conhecido como toyotismo, cujo objetivo segundo Souza (2009, p.56-57), era tornar o processo de produção versátil e integrado. O toyotismo se caracterizou pela inserção da microeletrônica e da informática na produção e pela flexibilização da força de trabalho, tornando as empresas mais competitivas e eficientes ao promover a sua adaptação às demandas do mercado.

A necessidade de tecer considerações sobre estes modelos gerenciais residiu no fato de que as exigências por mudanças nos processos de formação técnico-profissional foram forçadas pelas demandas dos setores produtivos por um “novo tipo de trabalhador”.

A fim de compreendermos as características do “novo trabalhador”, fundamentamo-nos nas explicações de Antunes (2010, p. 33-35) sobre as influências do toyotismo na redefinição da organização/gestão da força de trabalho. As reflexões do autor elucidam que o toyotismo “redescobre” a classe trabalhadora como elemento-chave da rentabilidade e competitividade das empresas, evocando meios para convencê-la a se comprometer com ideia do trabalho em equipe, dos círculos de controle de qualidade total, da multifuncionalidade e da flexibilidade. O toyotismo visa à adesão plena dos trabalhadores ao processo produtivo e faz transparecer menos rigidez do que o taylorismo/fordismo, quando na realidade seu desígnio primordial é capturar a subjetividade do trabalhador. O autor (2007, p. 52-53) ainda afirma que na flexibilização são utilizadas novas técnicas de gestão da força de trabalho que requerem, no plano

discursivo, mais envolvimento e liberdade do trabalhador, quando, de fato prepondera a manipulação, que preserva a essência do trabalho alienado.

A fim de compreendermos os desdobramentos que o modo gerencial toyotista trouxe para o conjunto da classe trabalhadora, apoiamo-nos nas reflexões de Mészáros(2007) para quem, os mais afetados pela crise do capital foram os trabalhadores, submetidos pelo trabalho presente e futuro próximo a conviverem com dois dos mais estimados lemas das “personificações do capital”: “flexibilidade” e “desregulamentação”, lemas traduzidos na dinâmica concreta das relações trabalhistas em: desemprego, trabalho *part-time*, exploração do trabalho infantil, entre outros.

Como nossa questão de pesquisa aludiu à hipótese de que o trabalho do técnico em agropecuária podia estar marcado pela precarização e flexibilização, trouxemos para o bojo deste estudo a exposição do assunto, sob a perspectiva de três autores diferentes: a) Druck (2002, p. 12-13), que explica que a flexibilidade no trabalho caracterizou-se no mundo inteiro pelo emprego temporário, pelas atividades autônomas e pela informalidade, que associadas aos processos de desindustrialização e descentralização geográfica das fábricas corroboraram para acentuar a instabilidade e a precarização dos empregos; b) Antunes (2010), que afirma que os governos por meio dos projetos de qualificação aligeirada passaram a difundir largamente a ideia de que a solução para o desemprego e a precarização é o trabalhador se tornar um empresário de si mesmo, ou seja, ser um empreendedor; c) Souza (1998, p. 54-57), que explica que as novas tecnologias e a flexibilização dos processos de trabalho, no caso dos países latinos americanos, em especial o Brasil, não correspondem diretamente ao modo de produção toyotista, estando restritas a um pequeno número de empresas. O autor considera que no Brasil coexistem diferentes práticas de produção, tanto as típicas do padrão de acumulação rígida do capital, quanto as que são baseadas na produção flexível.

Considerando que há estudos que explicam que no Brasil a crise do capital, a reestruturação produtiva, a flexibilização e a precarização do trabalho adquirem contornos diferenciados em relação aos países desenvolvidos, passaremos a discorrer como este processo influenciou no caso brasileiro (e também no contexto mais amplo) a demanda por modificações na qualificação do trabalhador. Souza (2010, p.16-17) afirma que alguns teóricos defendem a necessidade de investir em qualificação como forma de garantir empregabilidade, manutenção dos postos de trabalho e de renda; enquanto para as empresas o investimento em capital humano pode significar sobrevivência, competitividade e permanência no mercado cada vez mais concorrido. Analisando o fato, o autor assevera que desse modo, transfere-se do Estado para o indivíduo a responsabilidade pela garantia e manutenção do emprego, ao passo em que se ofusca as reais causas do desemprego e flexibilização.

Para elucidarmos como a flexibilização se manifesta no processo de qualificação do trabalhador, fundamentamo-nos nas análises de Souza (2011, p. 22) sobre a materialização da hegemonia neoliberal nas políticas públicas que promoveram a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Para este autor (2009), a qualificação profissional para a população jovem tem se configurado em um meio de conformar a classe subalterna ao projeto neoliberal, ao passo em que o desemprego e a flexibilização são apresentados como consequências da falta de qualificação.

A fim de entendermos como as novas demandas de qualificação profissional desencadearam reformas educacionais, fundamentam-nos em Souza (2010, p. 16) e Ramos (2006) que explicam como conceitos típicos do mundo empresarial, tais como: “qualidade total”, “empreendedorismo”, “pedagogia das competências”, “formação

flexível e polivalente” foram inseridos nas reformas educacionais brasileiras, influenciando diretamente os cursos de formação técnico-profissional.

A análise destes conceitos nos permitiu compreender como o IFCE/Crato organizou a trajetória de formação do Curso Técnico em Agropecuária. Para proceder a esta análise, fizemos uma exposição das principais reformas educacionais brasileiras, principalmente àquelas referentes ao Ensino Médio e Profissionalizante, por se tratar da etapa de escolaridade que mais aproxima o jovem do mercado de trabalho.

O primeiro autor que suscitamos para fundamentar nossos argumentos acerca das reformas na educação brasileira foi Frigotto (2001; 2003) porque ele apresenta a existência de dois projetos educacionais diferenciados: um patrocinado pelos organismos internacionais/mercado de trabalho e outro na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora. Segundo Frigotto, as reformas educacionais em curso, em particular, os pareceres e portarias que regulamentam o Ensino Médio e técnico-profissional estão subordinadas ao ideário do mercado e do capital, sob influência das orientações do Banco Mundial, configurando-se em um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda e predatório. Este projeto foi responsável por inserir nas orientações pedagógicas da formação técnico-profissional a pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades.

Para compreendermos o processo de inserção dos conceitos de competências e habilidades nas reformas educacionais, fundamentamos-nos em Silva (2008), pois, esta autora explica que estes conceitos foram amplamente difundidos no Brasil no interior das políticas de formação do trabalhador por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pelo Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) às quais difundiam a ideia de que o “trabalhador qualificado é imune ao desemprego” (MORAES, 1999, P.25). Para a autora foi através da SEMTEC que o modelo de competências se difundiu como principal referência para a educação profissional.

A fim de analisar como a legislação estruturou a organização didática dos cursos técnico-profissionais com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, apresentamos as reflexões de Ramos (2006) sobre o real significado da pedagogia das competências na educação brasileira. A autora compara o conceito de qualificação com o conceito de competências, apresentando as diferenças, semelhanças e contradições existentes entre os fundamentos teóricos de ambos os conceitos, contribuindo para que reflitamos se a pedagogia das competências representa autonomia ou adaptação da educação ao mundo produtivo.

Evocamos na nossa explanação o debate sobre o conceito de qualificação e de competência, para podermos refletir sobre a formação do técnico em agropecuária do IFCE/Crato e situar as práticas educativas da instituição em uma dada concepção de formação profissional.

Ainda no âmbito das reformas, discorremos sobre as legislações educacionais situadas entre os anos 2002 a 2010, a fim de analisarmos a dualidade histórica na oferta do ensino médio e do ensino técnico-profissional para a população brasileira. A exposição destes fatos foi feita mediante a interpretação dos Decretos nº 2208/1997 e nº 5154/2004, analisados por alguns autores do meio acadêmico como sendo, o primeiro, legitimador das desigualdades sociais e, o segundo, “o caminho” para a superação da dualidade histórica do Ensino Médio. Os argumentos que tecemos sobre o assunto, pautaram-se nas reflexões de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que analisam as controvérsias existentes entre os dois decretos, ao passo em que apresentam a revogação do Decreto nº 2208/1997 pelo Decreto nº 5154/2004 como uma travessia marcada por intensos conflitos entre os setores

progressistas e os conservadores da sociedade. Segundo os autores a transição entre um e outro Decreto não provocou as rupturas necessárias, mas continuidade, pois, apesar das mudanças anunciadas prevaleceu a ênfase no individualismo e na formação de competência voltadas para a empregabilidade, preservando-se esta concepção tão danosa à classe trabalhadora.

Para concluir as análises sobre as reformas educacionais, apresentamos algumas reflexões de Oliveira (2009) sobre o papel do ensino integrado como promotor de uma ação formativa capaz de contribuir para a emancipação da classe trabalhadora. Corroborando com a ideia, Neves (1994, p. 18-27) afirma que subjacente à ideia gramsciniana de escola integral reside o entrelaçamento entre teoria/prática e o pensar/agir, que possibilita a superação da dualidade existente entre diferentes projetos de educação da classe trabalhadora, proporcionando os meios necessários para que o trabalhador resgate sua condição de sujeito do processo social.

Para compor o quadro de análise sobre as reformas educacionais e a qualificação do trabalhador, fundamentamo-nos em Freitag (1986), Kuenzer (2002), Rummert (2000), Arruda (2008; 2009); e Silva (2008), pois estes autores também refletem sobre o projeto de conformação da classe trabalhadora às mudanças em curso na sociedade capitalista, ao passo que consideram que o mesmo processo abre possibilidades para que o trabalhador vislumbre sua emancipação (SOUZA, 1998, p. 67).

Para concluir a composição do quadro teórico, tecemos considerações sobre o processo de reestruturação produtiva no campo, apresentando as reflexões de Schneider (1994, p. 109) sobre a natureza das transformações na estrutura agrária e no processo de produção agrícola. Para este autor, é inconcebível analisar as transformações na agricultura moderna sem considerar as mudanças de cunho global da economia capitalista, pois a subordinação das políticas agrícolas a outras políticas macro-estruturais é uma característica que vem se acentuando cada vez mais, o que demonstra o elevado grau de interdependência entre os diversos setores econômicos.

Para analisarmos como a economia globalizada afeta na prática o processo de produção agrícola, fundamentamo-nos em Elias (2006, p. 59) que afirma que a reestruturação produtiva da agropecuária brasileira se processou de forma socialmente excludente e espacialmente seletiva, acentuando desigualdades sociais e territoriais, além de criar muitas novas desigualdades. Para aprofundarmos a análise desta questão, suscitamos as reflexões de Gritti (2007) sobre a “modernização” da agricultura. Segundo esta autora, o processo de reestruturação no campo encontra suas origens na “Revolução Verde”, iniciando no Brasil na década de 1980 e se acentuando com a inserção da agricultura de precisão, da microeletrônica, dos computadores e satélites no processo de produção.

Para entendermos como a reestruturação produtiva assegurou a existência de mão-de-obra barata para o empresariado urbano e rural, nos basearemos em Mendonça e Thomaz Jr. (2002) que entendem que o modelo agroexportador além de viabilizar a manutenção das elites agrárias no poder, acentuou a pobreza no campo.

A fim de apreendermos como a reestruturação produtiva no campo afetou o nível de emprego no setor primário da economia, baseamo-nos em Thomaz Jr. (2011). Este autor afirma que a concentração fundiária no Brasil ocupa lugar central, quando se trata de explicar o atual estágio de miserabilidade e precarização dos trabalhadores mais empobrecidos nos campos e nas cidades. Para ele a eliminação/precarização dos postos de trabalho tornou o emprego moribundo.

A análise do processo de precarização do trabalho no campo também se fundamentou nas reflexões de Elias (2006) sobre o trabalho temporário. Para a autora o

trabalhador agrícola temporário é “um proletário” desprovido dos meios de produção e, enquanto tal, obrigado a vender a sua força de trabalho para garantir a subsistência.

O aprofundamento da questão também se pautou nas proposições de Antunes (2010), que afirma que os empregadores dispõem de uma variedade de formas de contratação precarizadas e flexíveis, muitas delas arregimentadas por lei, o que contribui para acentuar a intensificação da exploração da força de trabalho.

Concluindo o quadro teórico, baseamo-nos nas análises de Alves e Antunes (2004) que consideram a alienação/estranhamento mais intensa, desumanizadora e bárbara nos estratos precarizados da força humana de trabalho.

A intersecção destas teorias constituiu o quadro analítico que nos possibilitou tecer as argumentações que subsidiaram as investigações sobre as relações existentes entre a crise do capital, a reestruturação produtiva (no contexto mais amplo e no campo), as reformas educacionais e as influências deste processo sobre a trajetória de formação/atuação do egresso do curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato no mercado de trabalho, ao mesmo tempo, em que nos permitiu examinar se a realidade do Triângulo CRAJUBAR era marcada pela flexibilização e precarização.

#### **1.4.4 Percurso analítico adotado**

Iniciaremos esta pesquisa com uma revisão de literatura na qual evocaremos os estudos dos pesquisadores que contribuíram para a sistematização dos estudos sobre a crise do capital e o processo de reestruturação produtiva. Para isto estabeleceremos um diálogo entre os pesquisadores e autores que contribuíram para a sistematização das teorias que analisam criticamente o processo de acúmulo do capital sob a égide da capitalização financeira, da inserção da microeletrônica, da flexibilização dos modos de produção e precarização do trabalho em escala mundial.

Em seguida, procedemos à análise de como este fenômeno influenciou as reformas educacionais brasileiras. Para responder a estas questões, apoiamo-nos na revisão de literatura dos pesquisadores que investigam as relações entre trabalho e educação na sociedade brasileira. Neste contexto, abrimos um leque de discussões sobre a influência dos organismos internacionais nas reformas das políticas educacionais e na dualidade histórica entre a formação geral/ formação para o trabalho.

Após a exposição destas duas proposições, analisamos como a organização didática do curso Técnico em Agropecuária foi estruturada a fim de atender as determinações das reformas educacionais. Para isto, utilizamos os dados coletados na pesquisa de fontes bibliográficas primárias (os planos de curso, as ementas e as matrizes curriculares) que foram coletadas no Setor de Registros Escolares do IFCE/Crato e submetidas à análise com base no referencial teórico já apresentado.

As relações existentes entre o potencial econômico da Região do Triângulo CRAJUBAR e as demandas do mercado de trabalho por técnicos em agropecuária foram analisadas por meio dos seguintes dados do IBGE e do IPECE: o PIB, a participação da agropecuária na produção de riquezas, o setor da agropecuária que mais se desenvolve, o quantitativo da população urbana e rural, o nível de empregados formais por setores da economia etc. Estes dados contribuíram para que compreendêssemos a atual situação da agropecuária e as projeções dos órgãos de pesquisa para próximos anos. Deste modo, construímos as condições necessárias para analisarmos o mercado do trabalho do técnico em agropecuária no presente e em um futuro próximo.

O passo seguinte foi fazermos um comparativo entre a realidade econômica, política, cultural etc., dos três municípios e a quantidade de egressos do IFCE/Crato. Para

isto, levantamos dados no Setor de Registros Escolares sobre a quantidade (estimativa) de alunos egressos entre 2002 a 2010 oriundos do Triângulo CRAJUBAR, isto nos permitiu tecer comparativos entre o nível do emprego e a quantidade de empregos formais ocupados.

Para respondermos às questões sobre a articulação do curso com a realidade do Triângulo CRAJUBAR, realizamos uma pesquisa em fontes bibliográficas primárias (planos de curso e ementas), a fim de observar se houve mudanças ou adaptações no currículo com vistas a atender às necessidades dos setores produtivos.

Para compreendermos como eram mediadas as relações de trabalho do técnico em agropecuária nas empresas selecionadas (como amostragem desta pesquisa), procedemos a observação direta e às entrevistas. Os dados coletados neste estudo empírico foram tabulados e analisados à luz das teorias que pesquisam a situação da agropecuária brasileira no contexto da reestruturação produtiva no campo.

Após todas estas etapas, articulamos as várias dimensões do processo de formação dos alunos com as análises feitas sobre a agropecuária no Triângulo CRAJUBAR, a fim de responder à questão: será que a realidade do mercado de trabalho para o técnico em agropecuária que atua no Triângulo CRAJUBAR é marcada pela flexibilização e precarização?

Para operacionalizar o debate sobre esta questão, apresentamos os dados coletados sobre o nível de ocupação da agropecuária no Triângulo CRAJUBAR, tendo como base os dados oficiais do IBGE e do IPECE, os dados coletados na observação e nas entrevistas realizadas nas empresas. Estes dados foram interpretados a partir do referencial exposto no quadro teórico, e por meio deles, concluímos o percurso analítico que sistematizou a pesquisa que originou esta dissertação.

Em resumo, nosso percurso analítico fundamentou-se nos referenciais teóricos sobre trabalho e educação, postos em diálogo nesta dissertação com os estudos sobre a crise do capital e o processo de reestruturação produtiva que contribuíram para o agravamento dos problemas no campo e para as reformas educacionais.

## 2 A CRISE DO CAPITAL E A EMERGÊNCIA DO NEOLIBERALISMO

### 2.1 Produção Taylorista/Fordista

O taylorismo/fordismo é uma organização científica do trabalho que contribuiu para a consolidação da economia capitalista, constituindo a fase conhecida como “era de ouro”, momento no qual o acúmulo do capital atingiu o apogeu.

Este modelo gerencial introduziu transformações no processo de produção que se tornaram referências para as indústrias nas primeiras décadas do século XX. Os fundamentos essenciais do taylorismo/fordismo se baseavam no consumo e na produção em massa de mercadorias, no parcelamento das tarefas, na criação de linhas de montagem, na padronização das peças e na automatização da produção.

Neste processo as máquinas não podiam parar, e para que isto ocorresse, era necessário ampliar o número de postos de trabalho. Segundo Antunes (2007), no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa podia ser mensurada pelo número de operários que nela trabalhavam.

A alta produtividade também dependia de que novas máquinas fossem adquiridas, acelerando o trabalho realizado pelos operários. O comando do processo de produção era planejado por especialistas que organizavam os setores fabris de modo a simplificar e economizar os gestos dos operários e ampliar a produção. Este mecanismo não implicava na diminuição do tempo de trabalho, pelo contrário, favorecia a extração da mais-valia, fonte geradora de lucros para o capitalista.

Além de individualizar e fragmentar o processo de produção, o taylorismo/fordismo transformava o trabalho, que ontologicamente deveria servir como meio de socializar e humanizar os indivíduos, em mecanismo de aprisionamento e alienação. Como a produção era padronizada, a mercadoria podia ser produzida em série, cabendo aos operários, apenas dominar os conhecimentos mínimos necessários para executar seu trabalho. Por isto, se tornava fácil substituir um trabalhador, sem que houvesse prejuízo para o processo de produção.

O próprio Taylor (1987) afirmava que a ciência que preside as operações de trabalho era tão complexa que o melhor trabalhador adaptado à sua função seria incapaz de entendê-la por falta de estudo ou de capacidade mental; portanto, defendia a necessidade de um tipo homem para planejar e outro para executar.

A fim de minimizar os conflitos de classes, decorrentes do processo de exploração do trabalhador, foi necessário “incorporar” as massas de operários ao projeto capitalista de acúmulo do capital, recorrendo-se às concepções keynesianas de estado de bem-estar social. No fordismo/keynesianismo um conjunto de ações de proteção social é acionado a fim de “oferecer” à classe trabalhadora alguns direitos básicos, tais como: assistência social/médica, política do pleno emprego e educação com o objetivo de manter a “harmonia” da sociedade.

Para Harvey (1992) a aliança entre o fordismo e o keynesianismo se expandiu mundialmente e ao mesmo tempo em que ofereciam melhorias para a classe trabalhadora, criava as condições necessárias para minimizar os conflitos sociais. É por isto que estes direitos se constituíram na base da social democracia dos países capitalistas, confundindo-se com a própria cidadania.

As políticas de pleno emprego se associavam a investimentos públicos em transporte, complemento salarial, gastos com assistência médica, habitação etc. Segundo Harvey (1989, p.129) estes investimentos eram vitais para a



economiacapitalista, uma vez garantiam as condições mínimas necessárias para a efetivação da atividade laborativa dos trabalhadores.

No tocante à oferta de educação, apesar de o padrão de gerenciamento taylorista/fordista compreender o ser humano como mais um elemento descartável do processo de produção, previa a existência de um tipo específico de educação para os filhos dos trabalhadores, com o objetivo de que eles aprendessem na escola a obedecer a ordens, que mais tarde se converteriam no cumprimento das atividades fabris. Uma educação atrelada ao aprendizado de um ofício, fragmentada como fragmentado era o processo de produção. Uma escola moldada pelo cientificismo curricular, voltada para produzir o exército de reserva de “peças humanas” ávidas por ocupar o lugar que lhes coubesse nas fábricas.

[...] à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através de mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas sociais (FRANCO; FRIGOTTO, 1993, p.04).

Enfim, uma educação comprometida com a criação das condições necessárias para fazer incidir sobre o espírito dos filhos da classe trabalhadora a subjetividade capaz de manter a hegemonia do capital.

O padrão de acúmulo do capital, típico da era de ouro, começa a ruir em meados da década de 1960 porque a “fórmula” produção e consumo em massa já não respondia mais à avidez do capital por lucros crescentes. Os produtos padronizados não estimulavam mais o consumo de uma sociedade cada vez mais heterogênea, o que entre outros fatores acarretou a queda da taxa de lucros. A crise instaurada pela incapacidade de o modelo taylorista/fordista continuar saciando os desejos dos empresários em acumular cada vez mais capital, fez com que uma série de ações fosse posta em prática a fim de “estancar” as quedas tendenciais nas taxas de lucro.

O expoente deste período é a crise americana caracterizada por duas crises do petróleo (1973/1979); desvinculação do ouro/dólar americano (devido à dificuldade de manutenção da hegemonia do dólar no mercado financeiro); a inflação; os déficits comerciais; a hipervalorização financeira etc., que fizeram com que, no final da década de 1970, Margareth Thatcher recorresse ao então “desconhecido” pensamento neoliberal, como meio de fundamentar mudanças na organização econômica.

O “resgate” feito por Thatcher do pensamento de Hayke (economista austríaco que defendia a regulação espontânea da economia, por meio do livre mercado) trouxe para o cenário social o progressivo atrofiamento do Estado de bem-estar social, fazendo com que em pouco tempo o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial mudassem completamente sua política econômica, a fim de ajustá-la à nova realidade da economia.

Hayek considerava que intervenção do Estado na regulação dos empregos, dos direitos trabalhistas e no investimento em serviços públicos impedia a economia de atingir níveis mais altos de desenvolvimento, enquanto coibia a liberdade dos cidadãos. Portanto, este economista incentivava a privatização, a terceirização dos serviços públicos, como forma de reduzir custos, fomentar a concorrência e aumentar o acúmulo de capital.

Para Druck (1999, p. 32) a doutrina neoliberal via o Estado como um entrave ao seu movimento de internacionalização ao impor limites aos seus ganhos por meio da regulação do mercado de trabalho. Por isto, a doutrina neoliberal passou a reivindicar a reestruturação do modelo econômico como meio de flexibilizar as relações de produção e garantir o acúmulo do capital. Esta política econômica é explicada por Souza (2009) da seguinte forma:

O ideário neoliberal [...] consiste em uma reação teórica e política veemente contra o Estado de Bem-Estar Social [...]. Trata-se de um ataque contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, considerada como uma ameaça à liberdade econômica e política. O ideário neoliberal tem como propósito combater o keynesianismo e solidarismo[...] e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. O eixo central de argumentação neoliberal é a propaganda de que o “igualitarismo” promovido pelo Estado de Bem-Estar Social destrói a liberdade dos cidadãos e a concorrência, da qual depende a prosperidade de todos. Seus apologetas argumentam que a desigualdade é um valor positivo e até imprescindível em si [...]. As propostas neoliberais, em linhas gerais, são: manter o Estado forte frente ao movimento sindical e ao controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e na regulação da economia; e, acima de tudo controlar a inflação. (SOUZA, 2009, p.88).

Como o estado de bem-estar social passou a ser acusado de agravar a crise, iniciou-se um processo de reestruturação na política econômica mundial, fazendo com que o Estado abrisse mão do processo de intervenção social que garantia os direitos básicos sociais à população, ao passo em que, contraditoriamente, assumiu o papel de mediador do controle da taxa de juros, em favor dos grandes capitalistas.

## **2.2 A Reestruturação Produtiva a partir do Modelo Japonês**

O toyotismo é uma experiência japonesa idealizada por Taich Ohno, que se tornou referência em modelo de gerenciamento de empresas, disseminando-se rapidamente em vários países.

O toyotismo rompeu com a produção em massa típica do fordismo e passou a produzir as mercadorias em menor quantidade e maior variedade. Como consequência houve a redução dos estoques, da necessidade de espaço, de equipamentos e de pessoal para produzir mercadorias no sistema de quotas (mensais, quinzenais, semanais, por encomenda etc.). Grande parte do que era produzido no interior da fábrica foi transferido para outras empresas, constituindo o que ficou conhecido como fenômeno da terceirização, que provocou salários mais baixos, o desmantelamento e enfraquecimento dos sindicatos.

O toyotismo é um estágio superior de racionalização do trabalho que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo/fordismo. É por isto que alguns autores [...] o denominam de “neofordismo” [...] Poderíamos até afirmar o toyotismo é um modo de organização do trabalho e da produção capitalista adequado à era das novas máquinas de automação flexível, que constituem uma nova base

técnica para o sistema do capital e da crise estrutural da superprodução com seus mercados restritos [...] o toyotismo é meramente uma inovação organizacional, não representando, portanto, uma nova forma produtiva, propriamente dita (ALVES, 2007, p. 02).

No toyotismo, o processo de produção, que antes aprisionava o operário a um trabalho braçal e repetitivo, começou a ser transformado em um processo flexível, exigindo-se do trabalhador a capacidade de participar do planejamento e gerenciamento da produção através dos círculos de qualidade. Para este modelo gerencial, os operários deveriam colocar à disposição das empresas os conhecimentos construídos no chão da fábrica, a fim de identificar problemas, sugerir e experimentar mudanças que favorecessem o aumento da produtividade e a redução de custos.

Se por um lado as opiniões dos trabalhadores foram apropriadas ao processo de produção e eles passaram a ter mais autonomia e liberdade para se organizarem e reorganizarem em equipes de trabalho flexíveis e multifuncionais, por outro lado, a apropriação do saber advindo do chão da fábrica, quando incorporado às inovações tecnológicas trouxeram resultados danosos para a classe trabalhadora.

Segundo Antunes (2007, p.131) as sugestões oriundas do chão da fábrica, depois de comprovada sua exequibilidade e vantagem lucrativa para o capital passaram a ser absorvidas pelas empresas. As máquinas se tornaram mais “inteligentes”, prescindindo menos força de trabalho para operá-las.

Como consequência dos avanços da ciência e da tecnologia, a produção de base microeletrônica permitiu às fábricas a possibilidade de aumentar a produtividade e a qualidade sem necessidade de aumentar na mesma proporção o número de trabalhadores.

Souza (2004, p.04), analisando o processo de redução no número de empregos formais, afirma que frequentemente a ciência e a tecnologia são apontadas como “culpadas” pela “crise do trabalho”, em um discurso que visa escamotear a real condição de exploração do trabalhador pelo capital, ao mesmo tempo em que nega a força de trabalho humano como o principal ativo do processo de produção, com o objetivo de explicar a redução dos postos de trabalho como um processo inevitável e natural da “revolução” científica e tecnológica.

De acordo com Antunes (2010, p. 103) cada vez mais homens e mulheres trabalhadores encontram menos trabalho e se espalham pelo mundo à procura de qualquer tipo de ocupação, constituindo uma escala global de precarização do trabalho, que vai dos EUA ao Japão, da Alemanha ao México, da Inglaterra ao Brasil. Ou seja, enquanto se diminui o número de trabalhadores com vínculo empregatício formal, aumenta-se o número daqueles que trabalham com vínculos precários.

Filiais de grandes empresas são abertas em países periféricos, centralizando o processo de planejamento e gestão nas suas sedes, enquanto utilizam mão-de-obra feminina e infantil em partes do mundo em que os mecanismos regulatórios do trabalho permitem maior exploração do trabalhador. O mesmo ocorre nas fronteiras nacionais, quando as empresas se deslocam de um estado para outro em busca de incentivos fiscais e mão-de-obra mais barata. Antunes (2010) chamou estes processos de reterritorialização e desterritorialização da produção. Uma empresa pode ser substituída por várias pequenas unidades produzindo muitas vezes mais e a menor custo; exploram os recursos naturais, ganham com os baixos salários, os incentivos fiscais e vão embora quando não lhes convém mais.

É possível abrir uma empresa em qualquer lugar do mundo (como tem ocorrido na Ásia e, em especial, a China), fazê-la produzir bens sem nacionalidade a

baixos custos, com uma margem de lucro altíssima porque os salários, impostos e demais custos de produção são mais baixos do que nos países de origem. Deste modo, podemos concluir que as transformações na economia mundial geram a difusão do ideal capitalista como um bem universal. Também é universal o desemprego e a exclusão social. É a chamada Terceira Revolução Industrial, que vem acompanhada de uma extensão sem precedentes da divisão internacional do trabalho (FONTES, 1997, p. 07).

Estas modificações no mundo do trabalho são utilizadas, por alguns autores, para sustentar o argumento de que as análises marxistas sobre a centralidade do trabalho estejam defasadas. São anunciadores do fim do trabalho na sociedade “contemporânea” e “pós-moderna”, ou seja, defendem que não há mais sentido em falar sobre a centralidade do trabalho, nem sobre a exploração do trabalhador pelo capital.

Mészáros (2007) repudia esta hipótese, ao dizer que os propagandistas do fim do trabalho manual, “de macacão”, buscam esvaziar o papel das lutas sociais e com isso obter uma possível harmonização/humanização nas relações capitalistas, anunciando o fim da exploração do trabalhador. Há a tentativa de cimentar a hegemonia de que as sociedades capitalistas já resolveram os conflitos de classe, que não há sentido em utilizar as categorias marxistas para compreender o trabalho na sociedade neoliberal, uma vez que o grande capital já teria institucionalizado mecanismos de atender às reivindicações da classe trabalhadora por meio da participação nas decisões da empresa, dos acordos coletivos, da negociação entre empresários e sindicatos etc.

O panorama que acabamos de esboçar aponta como a crise do capital contribuiu para que o Estado de bem-estar social fosse paulatinamente substituído pelo estado neoliberal e como o toyotismo constituiu as bases da reestruturação produtiva com vistas a “salvar” as empresas da retração econômica que se instaurou no mundo a partir da década de 1970.

Em suma, o binômio toyotista/neoliberal se constituiu na “fórmula” utilizada pelas empresas para restabelecer o crescimento e elevar as taxas de lucro, por meio da inserção da microeletrônica no processo de produção, da financeirização descontrolada e expansionista.

A análise feita por Souza (1998, p. 53-54) sobre este processo evidencia que no caso brasileiro, o modo de produção taylorista/fordista, assim como em outros países da América Latina, não se consolidou do mesmo modo que nos países desenvolvidos.

No Brasil, a industrialização iniciou no pós-guerra em meados da década de 1930, período marcado por um golpe de Estado e pela implantação de uma ditadura vanguardista. Mas, apenas em 1950, com a implantação do Modelo de Substituição das Importações é que o desenvolvimento da indústria nacional se intensifica. Este modelo, fundamentado no trabalho assalariado, na disciplina fabril e no uso de tecnologia para gerir recursos materiais e humanos visava alavancar a produção interna e retirar o país do “atraso” em relação ao desenvolvimento econômico americano e europeu, com perspectivas de inserir a economia brasileira no mercado mundial.

Contudo, um conjunto de fatores evidencia que o taylorismo/fordismo, no Brasil, não pode ser igualado ao modelo praticado nos países desenvolvidos.

Em primeiro lugar, o país era dependente da importação de tecnologia estrangeira e parte do seu desenvolvimento, deveu-se à internacionalização da indústria brasileira, com a instalação de empresas controladas por capitais multinacionais. Em segundo lugar, as empresas estrangeiras eram beneficiadas com uma legislação trabalhista mais flexível, cujos encargos e salários eram mais baixos do que aqueles pagos nos países desenvolvidos. Em terceiro lugar, o país vivenciava, na década de

1960, um rígido modelo político que coibia manifestações populares, facilitando o controle do trabalhador pelas empresas capitalistas. Em quarto lugar, como consequência deste conjunto de fatores, o Estado de Bem-Estar Social, seja pelos baixos salários, pela existência de um grande contingente de trabalhadores não absorvidos pelo mercado, pela restrição de direitos, pela exponencial desigualdade de renda, não se efetivou no Brasil como nos demais países desenvolvidos.

Por isto, alguns autores afirmam que apesar da inserção do taylorismo/fordismo, na década de 1930, ter alçado o país a certa competitividade no mercado internacional, não se pode falar em “esgotamento do velho regime” porque o país não produzia tecnologia e nem se assemelhava aos modos de produção internacionais típico da “era de ouro” do capitalismo (SOUZA, 1998, P. 54).

Ora, se não é adequado falar do esgotamento do taylorismo/fordismo, é lícito falar da implantação do toyotismo nas empresas brasileiras?

Para Ferreti (1994) e Andrade (1995) o toyotismo no Brasil está circunscrito a um pequeno número de empresas. Para Souza (1998, p. 56) alguns autores chamam a atenção para a impropriedade de se caracterizar as tendências atuais de organização do trabalho no Brasil como toyotistas, tendo em vista que a autoritária relação empresarial brasileira é caracterizada pela dificuldade de o patronato adotar o trabalho em equipe e abrir espaço para a participação dos operários na gestão das empresas. Por isto Leite (1994, p. 44) afirma que no Brasil, este modelo deixa de ser japonês para se tornar nissei.

Segundo Druck (1999, p. 39-40) o genuíno modelo japonês se assenta em quatro dimensões: no sistema de organização e gestão do trabalho, no sistema de inter-relação entre empresas, no sistema de empregos e o sistema de representação sindical.

O sistema de organização e gestão do trabalho é caracterizado pelo trabalho em equipe, pela produção “enxuta”, pela busca de qualidade total etc. Já a relação entre empresas é marcada pela terceirização dos serviços e alto nível hierárquico, dependendo do potencial e do tamanho de cada uma.

O sistema de empregos de acordo com o modelo japonês se dá por meio da contratação de trabalhadores em função da empresa e os salários são estipulados de acordo com o cargo. Há o emprego vitalício até a aposentadoria aos 55 anos, apesar de esta política não estar regulamentada formalmente na legislação trabalhista. Existe promoção por tempo de serviço, com base no critério da “antiguidade” na empresa e são adotados critérios de avaliação das equipes de trabalho para determinar promoções ou aumentos salariais.

Os sindicatos cumprem o papel de intermediadores entre as empresas e os operários, mas estes não são exatamente sindicatos “dos trabalhadores”, mas “das empresas”. Sua existência não é de oposição entre os trabalhadores as práticas gerenciais, pelo contrário, confundem-se com a própria estrutura hierárquica da empresa, funcionando como verdadeiros departamentos de recursos humanos.

Como nem todas estas quatro dimensões foram transferidas para o Ocidente, alguns autores advogam a impropriedade de se falar sobre o toyotismo no Brasil. Entretanto, Druck (1999, p. 42) afirma que é necessário analisar a diversidade pela qual se dá a transferência do modelo toyotista nas mais diferentes regiões do mundo, sendo necessário problematizar as diferentes formas pelas quais este modelo gerencial é aplicado nos níveis nacional, regional e setorial.

Com este discurso a autora quer alertar para o fato de que nem no próprio Japão há homogeneidade na aplicação do toyotismo. Portanto, o argumento de que nem

todas as dimensões toyotistas foram implantadas no Brasil, não pode corresponder à premissa de que não é lícito falar sobre este modelo gerencial no Brasil.

Para Druck (1999, p. 44) o modelo toyotista foi implantado no Brasil com os seguintes objetivos: a) sobreviver à instabilidade econômica provocada pela alta inflação; b) responder à crise herdada pelo Modelo Sistema de Importações que tornou o país dependente de tecnologia estrangeira; c) justificar o financiamento da iniciativa privada pelo Estado, como meio de garantir a competitividade internacional. Por isto, a autora afirma (1999, p. 46-47) que no Brasil o modelo japonês se efetivou nos “moldes nacionais”, sendo voltadas especialmente para as práticas da gestão empresarial como programas de qualidade total, flexibilização e terceirização.

Assim sendo, é discutível a afirmação de que o modelo japonês não se estende a todas as categorias de trabalhadores brasileiros e que apenas as empresas “mais organizadas” se inspiram no toyotismo.

### **2.3 Breve Relato das Propostas Neoliberais no Governo de Fernando Henrique Cardoso**

A inserção das políticas neoliberais no Brasil vem se disseminando nas políticas econômicas e educacionais a partir da década de 1990 e entre seus principais objetivos está conduzir o Brasil ao capitalismo internacional. Segundo Neves (2004, p. 01-02) as principais características do projeto neoliberal brasileiro se configuram pela inserção submissa do Brasil ao capitalismo internacional, pela implantação de um processo de produção de desenvolvimento econômico voltado para o mercado externo, pela superexploração da força de trabalho, pelo estímulo à conciliação de classes e pelo desmonte das formas de organização social, como os sindicatos, por exemplo. Para a autora, o neoliberalismo no Brasil pode ser dividido em três fases: a fase do ajuste econômico, a fase de reestruturação das funções econômicas e político-ideológicas (governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC) e a fase de submissão consentida (no governo Luís Inácio Lula da Silva – Lula).

A adesão das propostas de FHC ao projeto neoliberal já se anunciava desde a posse, momento no qual já se percebia o interesse do governo em atrair capital estrangeiro para o Brasil. Para mostrar aos investidores internacionais que o Brasil era um país “seguro” para investimentos, o governo promoveu a privatização das estatais, a fim de tornar a economia interna “enxuta” e “flexível”. A meta de FHC era preparar o país para o século XXI, inserindo o Brasil no cenário da globalização e cumprindo as orientações dos organismos internacionais que preconizavam o desenvolvimento do capital dentro de uma estrutura econômica não regulada pelo Estado.

As principais consequências da política de FHC para a economia, educação e para o trabalho foram:

[...] o aumento da dependência externa do país e no crescimento acelerado da dívida pública; na desnacionalização da estrutura produtiva e financeira; em taxas de crescimento diminutas, as menores da história econômica do Brasil; na precarização violenta do mercado de trabalho - com a elevação das taxas de desemprego e subemprego para níveis nunca antes atingidos, a ampliação da informalidade e a redução dos rendimentos reais dos trabalhadores -; na manutenção do elevado grau de concentração da renda pessoal historicamente existente no país, além da redução da participação dos salários na renda nacional; na crise de energia e no aumento das tarifas públicas; e, por fim, na ampliação da

pobreza e da insegurança em todos os âmbitos da vida social (FILGUEIRAS, 2002, p.04).

No que concerne às políticas de geração de emprego e renda, a principal característica do governo FHC foi a ênfase dada ao empreendedorismo, como forma de ocupar a força de trabalho ociosa. Os gastos com os benefícios sociais, a educação e a qualificação do trabalhador eram vistos como um “peso” para a política econômica, por isto, o governo passou a difundir a ideologia de que era necessário criar um novo modelo educacional, de qualificação do trabalhador e de geração de emprego e renda, com vistas a tornar o Estado livre do ônus de ser o responsável por minimizar as desigualdades sociais. Assim sendo, a pobreza passou a ser relacionada à falta de qualificação, uma questão a ser resolvida pelo indivíduo livre empreendedor.

Este fato é evidenciado no Programa Brasil em Ação – PBA (1998), quando o governo afirma estar acontecendo uma “revolução silenciosa” no país que começa a mudar o perfil de vários municípios brasileiros. Segundo o PBA, a abertura de pequenas indústrias, empresas comerciais e a ampliação do setor de serviços têm mudado o panorama de várias cidades e contribuído para a diminuição da emigração destas localidades.

O governo FHC preconizava, por meio do Programa de Geração e Renda (PROGER), a concessão de crédito para quem tinha pouco ou nenhum acesso ao sistema financeiro. O objetivo do PROGER era incentivar o trabalhador a se tornar um “patrão de si mesmo” por meio da abertura de um negócio próprio (que se bem sucedido, poderia gerar trabalho e renda para outros trabalhadores desempregados).

Para efetivar este projeto e incentivar o empreendedorismo, o governo criou o Programa de Crédito Produtivo Popular para que o trabalhador de baixa renda tivesse acesso a “uma fonte de renda segura” para abrir o próprio negócio e sair da informalidade.

O microcrédito no governo de FHC era compreendido como “crédito produtivo”, mas na realidade privilegiava os credores em detrimento daqueles que recorriam às políticas de financiamento, geralmente concedidas por bancos privados a juros altíssimos. O microcrédito produtivo visava à “inclusão dos excluídos” no acesso a financiamentos para que o trabalhador tocasse o próprio negócio (COSTA, 2010).

Esta política de incentivo ao empreendedorismo foi articulada com as propostas de um novo tipo de qualificação para o trabalhador, de rápida duração e resposta às necessidades do mercado. Para atender esta demanda o governo FHC criou o PLANFOR, destinado a oferecer, com prioridade, qualificação aos trabalhadores que: a) estivessem desocupados ou fossem beneficiários do seguro-desemprego; b) pessoas em risco de desocupação em decorrência, por exemplo, da modernização tecnológica, das privatizações ou “vítimas” da reestruturação produtiva; c) pequenos e microprodutores da agricultura familiar e os beneficiários do crédito rural; d) pessoas que trabalhassem por conta própria, autônomos etc.

A oferta de cursos básicos (usando recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT) aliada à concessão de crédito se constituiu na base das políticas de geração de emprego e renda no governo FHC, o que denota o caráter terceirizado e privatizado das políticas de qualificação do trabalhador.

O PLANFOR assume feições terceirizadas porque se constitui em uma parceria entre o Ministério do Trabalho, as secretarias estaduais de trabalho, as comissões estaduais e municipais de emprego, a rede de educação profissional do País, as universidades públicas e privadas, o sistema S (Sesi, Senai, Sesc, Sebrae, Senar), os sindicatos de trabalhadores, as escolas de fundações de empresas e as organizações não-

governamentais e de ensino profissional livre, com o objetivo de oferecer qualificação e requalificação à População Economicamente Ativa (PEA) maior de 16 anos e que se enquadrasse no público alvo estabelecido pelo programa.

O fundamento básico do PLANFOR era a premissa de que o mercado estava em constantes transformações, exigindo um “trabalhador de novo tipo”. A lógica do PLANFOR era muito simples: havia uma demanda de mercado (falta de trabalhadores qualificados); por outro lado havia um batalhão de trabalhadores, jovens e adultos que não se enquadravam no perfil exigido pelas empresas, por isto estavam ociosos. Estas pessoas “sem ocupação” constituíam a “demanda social” dos trabalhadores que deviam ser atendidos pelo PLANFOR.

Neste contexto, a Resolução nº 258/2000 do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) estabelecia como objetivos do PLANFOR: a) aumentar a probabilidade do trabalhador obter trabalho, gerar e elevar sua renda; b) reduzir o desemprego e subemprego; c) reduzir da pobreza; d) reduzir os riscos de demissão e da taxa de rotatividade; e) elevar a produtividade e a competitividade.

Estes objetivos evidenciavam que a política de emprego e renda no governo de FHC, fundamentava-se na concepção de que era necessário “ensinar o trabalhador a pescar” e não, “dar-lhe o peixe”. Em vários discursos, ao longo de dois mandatos, este presidente conclamou a população a se adaptar às mudanças da sociedade globalizada por meio do processo de qualificação profissional.

No Discurso de Cerimônia de Abertura do Seminário Internacional sobre Emprego e Relações de Trabalho, em 07 de abril de 1997, FHC anunciou que:

[...] o desafio aos países que estão em desenvolvimento, diante da globalização e da questão do emprego. Não adianta ficar de braços cruzados lamentando um processo real. O que se tem que fazer é ficar com os braços apontando para o caminho do futuro e não simplesmente chorando um passado que não voltará ou indiferente a um presente que pode ser fatal, pode ser letal se nós não tomarmos as medidas necessárias. E para isso se requer compreensão e coragem. É claro, as conseqüências existem, os efeitos provocados pelo processo de integração em nível planetário, do modo de produzir, a necessidade imperiosa da atual etapa do desenvolvimento do sistema produtivo, do sistema capitalista que é o de aumentar a produtividade, é de intensificar a competitividade, são reais. E, diante deles, não adianta fazer como avestruz e enfiar a cabeça na areia porque eles existem. Quem não perceber que é assim e não se preparar para enfrentar essa questão do desafio do desenvolvimento tecnológico, portanto da ciência e tecnologia, da educação, não só da população em geral, não adianta só a mão-de-obra, hoje tudo é sistêmico, ou existe um conjunto de processos educativos que permita à nação avançar ou não haverá possibilidade de um desenvolvimento produtivo de modo satisfatório (CARDOSO, 1997a, p.399-400).

Para este presidente (1997), os que choram o passado são aqueles que ainda insistem em falar da exploração do trabalhador pelo capital. Os que apontam para o futuro reconhecem que existe um sem número de trabalhadores que não interessam ao sistema produtivo, sequer para serem explorados; entendem que quanto mais a tecnologia avança, menos trabalhadores são incluídos nos processos de produção, tornando-se “inimpreáveis”. Este presidente afirmava que era necessário reconhecer que os empregos já não eram os mesmos, uma vez que o processo de reestruturação produtiva criara novas formas de ocupação da força de trabalho, que apesar de não



serem empregos formais, contribuía para gerar renda para a população ociosa. Se os empregos não eram os mesmos, o processo de qualificação e requalificação dos trabalhadores também não poderia permanecer rígido e fragmentado como preconizava o modelo taylorista/fordista. Por isto, o governo FHC preconizava uma total reformulação nos processos de qualificação do trabalhador, conforme o discurso já citado:

Nós vamos ter que preparar a mão-de-obra para uma certa mobilidade, mão-de-obra *lato sensu* para certa mobilidade. Mobilidade geográfica e mobilidade mental, capacidade de adaptação. Isso vai implicar numa reforma na educação que já está em marcha, de tal maneira que a educação possa dar um amplo leque de oportunidades e que não se pense educação só como treinamento formal na escola, mas se pense educação como se pensa já hoje, como um processo interativo, contínuo dentro da fábrica, fora da fábrica, nos escritórios, nas televisões, no lazer etc., para que as pessoas tenham também as suas potencialidades como seres humanos, mais abertas e possam se defrontar com uma série de situações inovadoras e se adaptar de uma maneira criativa a essas situações inovadoras. Mas em qualquer circunstância, na relação de trabalho é fundamental entender que o aumento da produtividade será o que impulsiona para o futuro, porque sem isso não haverá riqueza e sem riqueza não há bem-estar social (CARDOSO, 1997a, p. 403-404).

No entanto, esta defesa por uma qualificação mais flexível e adaptada ao contexto da reestruturação produtiva subjaz à doutrina neoliberal de que os trabalhadores, primordialmente, precisam se preparar para mudanças nas relações jurídicas nos contratos de trabalho, cuja formalidade e seguridade de direitos conquistados ao longo de anos, são vistos como “privilégios” que atrapalham a expansão econômica das empresas porque são onerosos demais para os empregadores.

Neste discurso, FHC afirma que o maior desafio para o trabalhador se incluir e se manter no mercado de trabalho, é ele se tornar competitivo, por isto, a educação e a qualificação é apresentada como fator essencial para a conquista de uma ocupação, apesar de ela sozinha não bastar.

No Discurso de Cerimônia da Abertura da 1ª Reunião Regional de Avaliação da Cúpula de Desenvolvimento Social da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), em São Paulo, o presidente FHC continuou afirmando que era necessário investir fortemente na qualificação do trabalhador e na ampliação da Educação Básica, a fim de que a população brasileira tivesse acesso às condições mínimas necessárias para se tornar empregável. Este governo afirmava que não haveria inclusão dos “deseducados” no sistema de empregos, se o nível de escolaridade/qualificação não fosse ampliado (CARDOSO, 1997b, p. 342).

Em relação à responsabilidade do Estado com o processo de qualificação do trabalhador, o governo FHC afirmava no Discurso de Cerimônia de Assinatura de Atos com Vistas ao Estabelecimento de Políticas de Investimentos e Capacitação Beneficiando a Indústria do Setor de Telecomunicações que:

[...] no âmbito específico da questão do emprego, que o governo retreine mão-de-obra e requer, também, que nós mudemos a nossa mentalidade, porque a mobilidade existente, hoje, no capital é

muito maior do que jamais se imaginou. E o mesmo não ocorre na mão-de-obra, sobretudo num país como o nosso, onde a limitação regional, local, é muito forte e a migração de mão-de-obra competente ainda é restrita. E o futuro será um futuro de muito maior mobilidade da mão-de-obra, lato sensu, de técnicos, de engenheiros, de professores e de trabalhadores. E isso significa que nós devemos preparar, na educação, as pessoas, de tal maneira que elas ampliem seus horizontes e que possam, ao invés de ficar encurraladas por uma formação muito específica, tenham um âmbito, um espectro muito mais amplo de escolhas para que possam se equacionar ou se readaptar, rapidamente, às mudanças que ocorrem [...] (CARDOSO, 1997c, p. 420).

No Discurso de Cerimônia de Encerramento do *MercosurEconomic Fórum I* (1997d, p. 316-317), o presidente FHC explicou que a noção de emprego estável, ao ceder lugar para a noção de ocupação, passou a exigir do trabalhador uma formação básica muito boa e um esforço enorme para adaptação às mudanças nas formas de oferta e contratação da força de trabalho. FHC afirmou que as políticas sociais e as políticas educacionais precisavam ser reformuladas para ajudar o operário a encontrar trabalho e melhorar o nível de renda, habilitando o país para o desafio da competição mundial.

A síntese das concepções do governo FHC, em relação à qualificação e a geração de emprego e renda, foi explicitada na entrevista concedida à Rádio Jovem Pan (1997e), ocasião na qual afirmou que a oferta de emprego não é obrigação do governo, não é do país, mas dos empresários. O desemprego foi posto como uma realidade inexorável do mundo produtivo à qual os trabalhadores deveriam se “conformar”, encontrando dentre as possibilidades existentes um meio de garantir sua sobrevivência. Em suma, o indivíduo que almejasse permanecer no mercado deveria “aproveitar” as oportunidades de qualificação e requalificação que o Estado lhe oferecia.

Esta “qualificação” para o “preparo” de uma “pseudo-profissão”, desvinculada de uma formação mais ampla estava em consonância com as orientações dos organismos internacionais, como podemos observar no *Relatório Educação um tesouro a descobrir*:

O ensino e a formação técnicos e profissionais que preparam técnicos e trabalhadores de nível médio, são particularmente, importantes, para os países em desenvolvimento. A falta de recursos e o custo relativamente elevado de uma formação técnica de qualidade, tornam, contudo, muito difícil o desenvolvimento deste setor, exatamente nos países em que ele é mais necessário [...] Observamos em alguns países em desenvolvimento soluções pragmáticas para pôr em prática sistemas de ensino e de formação técnica e profissional [...] Algumas das formações desenvolvidas implicam relativamente poucos custos e estão bem mais adaptadas à aplicação de tecnologias de nível intermediário, adequadas à melhora da produtividade econômica [...] Para ser pertinente, o ensino secundário relacionado com o setor industrial deve desenvolver-se em estreita relação com o setor de emprego (DELORS, 1998, p. 136).

As propostas de “qualificação” do PLANFOR se mostraram danosas à classe trabalhadora, pois, os cursos oferecidos não implicavam em melhores condições de emprego, ao passo que contribuía para a conformação da classe trabalhadora ao trabalho precário, flexibilizado e desvalorizado.

No campo da Educação Básica, o governo FHC consolidou o projeto neoliberal iniciado no Governo Itamar Franco por meio *Plano de Educação para Todos*. Segundo Souza (1998, p. 65), embora o governo FHC tenha “esquecido” de cumprir as metas deste plano, teve o mérito de “congregar” um debate aparentemente “democrático” e “plural” sobre o papel da educação brasileira no processo de qualificação da força de trabalho e na formação básica do cidadão, ao promover o confronto entre opiniões tanto do movimento sindical, quanto do empresariado nacional.

Para este autor, no campo educacional foi criada uma estratégia sutil de conformação das massas ao projeto de educação do bloco hegemônico no poder através da possibilidade de participação popular na elaboração das políticas educacionais enquanto se estruturavam os meios necessários para “convencer” as massas do compromisso/preocupação do empresariado com a educação do trabalhador.

O *Plano Decenal*, ao ser criado com a “ampla participação da sociedade”, possibilitou à classe empresarial oportunidades de ver aprovada suas propostas de qualificação do trabalhador, sem que para isto tivessem que usar da coação. É neste contexto que Souza explica que:

[...] superada a mobilização em torno da construção do *Plano Decenal*, as estratégias do bloco no poder são direcionadas para atender às demandas industriais por maior qualificação e para consolidar a conformação ético-política da classe trabalhadora, mais condizente com as exigências do avanço da base científica e tecnológica do trabalho e da vida urbano-industrial dos anos 90 – típicas do *modelo de desenvolvimento flexível do capital*(SOUZA, 1998, p. 66).

Uma estratégia para efetivar o projeto neoliberal na educação brasileira foi a adoção de práticas gerenciais de flexibilização e privatização, típicas do mundo empresarial, no processo de gestão e organização do processo educativo, tornando a própria escola uma “espécie de empresa”. Em decorrência desta “aproximação” que são promulgadas no governo FHC, a Emenda Constitucional nº 14 (em setembro de 1996 – LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Decreto nº 2208/1997. Ao analisar estas políticas educacionais, Souza afirma que:

Através da Emenda Constitucional Nº 14, de 12/09/96, o Governo FHC conseguiu o que o Governo Collor e o Governo Itamar não conseguiram: dar prioridade ao ensino fundamental na aplicação das verbas destinadas à educação (18% da arrecadação), abrindo o terreno para a ação da iniciativa privada nos outros níveis da educação nacional. Além disso, através dessa emenda, o Governo FHC consegue restringir o direito dos jovens e dos adultos e dos alunos do ensino médio à “obrigatoriedade” conquistada na Constituição de 1988, ao dar outro entendimento ao que vem a ser “ensino obrigatório”. Pelo novo texto, “obrigatório” não é mais o

que o Estado é obrigado a oferecer, mas o que o aluno é obrigado a frequentar (Souza, 1998, p.66).

Assim sendo, o governo FHC conseguiu priorizar o ensino fundamental e deixá-lo sob a responsabilidade dos municípios, enquanto o ensino médio não se constituiu em uma obrigação do Estado, apesar de ser visto, como um nível estratégico, ao possibilitar “a preparação do jovem para o mundo do trabalho, aumentando a qualificação dos jovens e suas oportunidades de obter emprego”(SOUZA, 2002, p. 122).

As concepções do governo FHC sobre o papel da educação nas políticas de geração de emprego e renda, assim como na forma de gerenciamento dos recursos educacionais influenciaram diretamente a reforma do ensino profissional no Brasil, cujo expoente foi a promulgação do conturbado e controverso Decreto n° 2208/1997, que determinou a separação da educação profissional técnica de nível médio da formação geral e inseriu a concepção de formação flexível e adaptável ao mercado de trabalho, ao obrigar que os currículos das escolas se estruturassem com base na formação de competências e habilidades exigidas pelas empresas.

#### **2.4 A Submissão Consentida ao Capital no Governo Luís Inácio Lula da Silva**

O governo Lula representou, segundo Neves (2004, p.04-05), a terceira etapa da implantação das políticas neoliberais no Brasil com a instituição das reformas previdenciária, trabalhista e sindical que não foram concluídas nos governos dirigidos diretamente pela burguesia, devido à oposição dos trabalhadores. Para esta autora, as políticas deste governo foram marcadas por um projeto societário que visava à consolidação de um novo homem coletivo, com vistas a obter a hegemonia do capital no contexto da reestruturação produtiva. Refletindo sobre o papel de “educador” do Estado, a autora explica que:

O governo Lula se propõe, portanto, a realizar um **pacto nacional**, em outros termos, a submissão **consentida** do conjunto da sociedade às ideias, ideais e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje. Neste projeto de adaptação ou reeducação técnica e ético-política da população brasileira ao projeto de sociabilidade cujo horizonte se restringe à “humanização” do capitalismo, de acordo com os preceitos políticos da chamada Terceira Via [...] (NEVES, 2004, p. 04-05).

Boito Jr. (2010, p. 01) afirma que o governo Lula se caracterizou em uma espécie de terceira via da periferia, que se beneficiou do apoio da classe média e do operariado para consolidar a hegemonia neoliberal. Para o autor, a pressão por redução das desigualdades sociais foi “neutralizada” quando as classes populares foram “atraídas” pelo discurso neoliberal deste governo.

Quando Lula assumiu a presidência, evidenciava o compromisso em romper com a política econômica do seu antecessor, como se observa no discurso da primeira vitória:

A esperança venceu o medo e o eleitorado decidiu por um novo caminho para o país. [...]

A maioria da sociedade brasileira votou pela adoção de outro modelo econômico e social, capaz de assegurar a retomada do crescimento, do desenvolvimento econômico com geração de emprego e distribuição de renda. [...]

Não há solução milagrosa para tamanha dívida social, agravada no último período. Mas é possível e necessário começar, desde o primeiro dia de governo [...] (LULA, 2003).

No entanto, os primeiros anos de governo foram se sucedendo e não se observaram as rupturas anunciadas em campanha, principalmente em relação a modificações no modelo de desenvolvimento econômico. Lula anunciou abertamente a ministros do Partido dos Trabalhadores que não mexeria na política econômica e que não estava aberto ao diálogo àqueles que quisessem contestar os seus rumos.

A mudança nos rumos políticos do governo Lula não ocorreu apenas quando este presidente tomou posse, pois, o termo “ruptura” presente nas diretrizes do programa de governo em 2002 foi substituído em plena campanha presidencial pela expressão “transição” (SILVA; SOUSA Jr., 2009, p. 02).

O próprio Lula, em vários discursos, expressou que sua gestão se caracterizava pela “transição de paradigmas” e pela continuidade do modelo político e econômico dos governos anteriores, como podemos observar no Discurso na Solenidade de Posse da Diretoria e do Conselho Fiscal da Confederação Nacional do Comércio, em 23 de novembro de 2004:

(...) o Estado é uma estação de trem, o governo é o trem e o povo, os passageiros, que muitas vezes nem a estação nem o trem veem. Ora, o que acontece quando um trem chega na estação? Ele faz barulho e apita, mas, daqui a pouco, vai embora, vem outro trem. E está lá a estação impávida, sem se mexer, pronta há muitos anos. A máquina do Estado é um pouco isso: entre governo, sai governo, a máquina do Estado funciona, independente de nós. O que nós precisamos é apenas ter o cuidado e de vez em quando, parar e pintá-la, para as pessoas sentirem que chegou um outro trem, que tem um trem que vai para outro lugar, para outra localidade, e ver se as pessoas ganham o sentido de utilidade da passagem pelo governo da máquina do Estado (LULA, 2004, P. 03).

Portanto, entre FHC e Lula, a máquina governamental permaneceu a mesma, com um retoque superficial na “pintura”, para fazer-se “nova” aos olhos da população. As políticas educacionais e as políticas de geração de emprego e renda são um exemplo emblemático da continuidade entre os dois governos, embora, ideologicamente, fossem postas como antagônicas. A geração de empregos, por exemplo, era vista no governo FHC como uma obrigação do empresariado. Já no governo Lula, como responsabilidade de todos:

Eu diria que, nós estamos dando, hoje, um passo excepcional para resolver um dos problemas mais graves que o Brasil vive. A verdade é que a geração de empregos não é um compromisso só do Presidente da República ou do ministro do Trabalho ou de qualquer pessoa individualmente. Gerar empregos é uma responsabilidade coletiva. E gerar empregos para jovens é mais do que uma

responsabilidade coletiva, é a gente plantar, hoje, o futuro que precisamos colher amanhã ( LULA, 2003, p. 02).

O plano de geração de emprego e renda no governo Lula contemplava três grandes áreas: a) políticas de apoio e de caráter compensatório para auxiliar na sobrevivência do cidadão quando ele está desempregado; b) políticas de qualificação do trabalhador para reduzir a assimetria entre as exigências do mercado e a intermediação da mão-de-obra; c) políticas de crédito capazes de gerar trabalho, emprego e renda.

Segundo o Plano Nacional de Qualificação, no governo Lula, existia um contingente muito grande de pessoas desqualificadas, sem o mínimo de preparo necessário para enfrentar o mundo globalizado, cada vez mais competitivo e desumano. Estas pessoas precisavam ser qualificadas para melhorar suas condições de trabalho, renda e qualidade de vida, de modo que, os seus horizontes pudessem ser ampliados e os seus sonhos, de viver em um país mais digno e melhor, fossem realizados (BORGES; SILVA, PINORE; *et alii*, 2005, p. 15).

Enquanto no PLANFOR, o desemprego era atribuído à falta de qualificação do trabalhador, Lima e Lopes (2005, p. 35) afirmam que no PNQ o desemprego foi apresentado como uma questão político-econômica, fruto dos modelos de desenvolvimento excludentes, e não um problema individual ou de falta de qualificação do trabalhador.

Já no prefácio, o PNQ (2003-2007, p. 09-10) anunciava que o compromisso do governo Lula e do Ministério do Trabalho era “desatar os nós”, modificando a “herança recebida” do governo anterior que atrapalhava, amarrava e dificultava as políticas de geração de emprego e renda. Para este governo, “a verdadeira inclusão social se dá com o trabalho”.

Assim sendo, o governo Lula lança o PNQ, ainda no ano de 2003, como política de qualificação do trabalhador que rompe “radicalmente” com os princípios centrais do PLANFOR.

Muitas pessoas, ao ouvir falar de qualificação profissional com recursos federais, lembram do PLANFOR. Apesar de certos avanços, este plano se esgotou em diversas dimensões, fazendo com que fossem necessárias profundas mudanças para que a política pública de qualificação saísse da situação em que se encontrava. Torna-se importante, para compreender o novo Plano Nacional de Qualificação – PNQ compreender as mudanças que ele traz e que o diferencia significativamente de seu antecessor (PNQ, 2003, p. 10).

Ao explicar porque o PNQ se distancia do PLANFOR, o governo Lula explica que esta proposta não foi construída apenas no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, tendo sido forjada no âmbito da coletividade e em um processo constante de ação-reflexão-ação, visando ao atendimento de vários objetivos, dentre os quais: a) inclusão social e redução das desigualdades sociais; b) crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e c) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (PNQ, 2003, p. 17).

Apesar de este governo afirmar que o desemprego não era “culpa” da falta de qualificação do trabalhador, propagou a ideia de que a falta de qualificação comprometia as chances de o trabalhador obter emprego. Por isto, Todeschini (2005, p. 28) afirma que, na proposta do PNQ, seria necessário combinar uma ação integrada entre o mercado de trabalho e a qualificação profissional para dar uma alternativa permanente de geração de trabalho, renda ou um novo ofício para os trabalhadores ociosos.

Assim sendo, a concepção de qualificação proposta pelo PNQ 2003/2007 se apresenta como uma política que redimensiona o desenvolvimento econômico, social e a geração de renda e trabalho com vista a garantir a redução das desigualdades sociais ao transformar o poder aquisitivo das famílias, inserindo-as no mercado consumidor.

[...] a estratégia de crescimento pela expansão do mercado de consumo de massa e na incorporação progressiva das famílias trabalhadoras ao mercado consumidor das empresas modernas, apontando para uma nova política de desenvolvimento regional, privilegiando o desenvolvimento solidário entre as diversas regiões do País, promovendo a adoção de critérios socioambientais para as Políticas Públicas, conduzindo o País a uma nova inserção internacional, por meio da adoção de uma nova postura diplomática, do fortalecimento da competitividade exportadora e de uma estratégia de substituição de importações e apostando na educação e formação dos trabalhadores/as e nas atividades nacionais de inovação. Reafirma, como consequência de tudo isso, a necessidade do fortalecimento da democracia e da soberania nacional. (PNQ, 2003, p. 17-18)

Por isto, o governo criou o Sistema Público de Emprego e Renda com o objetivo de promover a articulação entre os programas de seguro-desemprego, políticas de crédito, fomento ao empreendedorismo individual e coletivo, intermediação e qualificação profissional, a fim de fortalecer a democracia e garantir a cidadania.

O Sistema Público de Emprego e Renda também se articulava com as políticas de concessão de microcrédito como forma de estimular o empreendedorismo. Segundo Todeschini (2005, p. 24- 25), a indústria, nos últimos anos, havia diminuído drasticamente os postos de trabalho, tornando o microcrédito uma peça fundamental de apoio à gestão do autoemprego, dos negócios individuais ou cooperativos que pudessem ofertar trabalho e renda para os desempregados. Por isto, o PNQ 2003/2007 tratava a qualificação do trabalhador como uma forma de financiamento/acompanhamento capaz de gerar uma infinidade de ofícios e profissões de autoemprego, ocupando a força de trabalho ociosa.

Os programas de crédito, portanto, precisam estar mais integrados a programas de assistência, ou seja, formação para a gestão empreendedora, quer individual ou coletiva. O PNQ já estabelece que é preciso dar formação a grupos de empreendedores para a geração de trabalho e renda e economia solidária. O desafio é integrarmos nossas ações com a Secretaria Nacional de Economia Solidária e o SEBRAE, o próprio Sistema “S”, para termos resultados concretos nessa ação, atendendo principalmente os grupos mais vulneráveis e dispostos a essa ação, com pesquisas de mercado e das vocações econômicas de cada localidade (TODESCHINI, 2005, p.26).

Assim sendo, tanto o PLANFOR, quanto o PNQ 2003/2007 se fundamentavam em uma concepção de qualificação profissional utilitarista, destinada a tornar a população desempregada “patrão de si mesma”. De acordo com o PNQ 2003/2007, o público prioritário dos programas de qualificação da força de trabalhosa: a) beneficiários das políticas de trabalho (primeiro emprego, intermediação da mão-de-obra, economia solidária e microcrédito); b) beneficiários de políticas de inclusão social (Programa Fome Zero e o Programa Bolsa-Família e Políticas Afirmativas) e c) beneficiários de políticas de desenvolvimento e geração de emprego e renda (setores exportadores, beneficiários de investimento estatal e arranjos produtivos locais e turismo).

Tanto os cursos de qualificação profissional quanto a concessão de créditos poderiam ser desenvolvidos/concedidos por empresas privadas, evidenciando ações de terceirização e privatização dos serviços públicos. O governo transferiu parte da responsabilidade de qualificação profissional para as organizações sociais e para o Sistema “S”, assim como permitiu que o microcrédito fosse concedido por financeiras privadas, que em geral, beneficiava mais os bancos do que os “beneficiários” do programa.

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) foi estruturado em três linhas centrais do Programa: a) preparação dos jovens para o primeiro emprego; b) inserção dos jovens no mercado de trabalho; c) busca pela ampla participação da sociedade na construção da política nacional de emprego para a juventude (por meio da parceria público-privada), evidenciando a submissão do governo Lula às políticas de Estado Mínimo, tanto no que concerne à oferta de cursos de qualificação, quanto no que concerne à responsabilização do trabalhador por não ocupar as vagas “existentes” no mercado de trabalho.

Com o Programa Primeiro Emprego, o governo encontrou meios de conformar a população jovem à precarização do trabalho desde o primeiro emprego, por meio da regulação do estágio de dois anos (sem necessariamente haver remuneração), pela institucionalização do trabalho comunitário (principalmente para os jovens mais vulneráveis, por exemplo, egressos do sistema penal, em conflito com a lei etc.) e pela inserção do jovem no Serviço Civil Voluntário.

No campo da educação básica, os grandes expoentes das políticas públicas do governo Lula foram: a revogação do Decreto nº 2208/1997 pelo Decreto nº 5154/2004, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), a promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (em substituição ao FUNDEF).

A revogação do Decreto nº 2208/1997 pelo Decreto nº 5154/2004 denuncia o tom conciliador do governo Lula para resolver uma disputa antiga entre duas propostas diferentes e antagônicas na oferta de educação para o conjunto da classe trabalhadora: um projeto de educação utilitária e um projeto de educação unitária. Como nosso objeto de estudo perpassa pelo debate sobre estes Decretos, dedicaremos um capítulo específico para analisar os impasses teóricos e práticos que perpassam este fenômeno. Apesar de o PROEJA e o PROJOVEM estarem inseridos no debate sobre a escola utilitária ou unitária, não abordaremos este assunto, devido à complexidade do tema e porque excederia o objetivo central deste trabalho.

Quanto ao Plano de Desenvolvimento da Educação, observa-se que ele agrupou um conjunto de mais de 40 medidas que visavam, na totalidade, efetivar a



qualidade da educação brasileira, prevendo ações para a Educação Básica, Superior e para a Educação Básica e Tecnológica.

Segundo Silva e Sousa Júnior (2009, p. 04), as principais ações do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) para a educação básica foram: a) política de formação de professores, por meio do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre outros; b) estabelecimento do piso salarial dos professores; c) criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); d) Programa Brasil Alfabetizado; a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); e) a consolidação das práticas de avaliação externa (Sistema Nacional de Avaliação – IDEB, PROVA BRASIL, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM etc.) para verificar se os recursos estavam sendo devidamente aplicados, garantindo a qualidade da educação.

Tanto no governo FHC, quanto no governo Lula as reformas educacionais e a implantação dos programas de financiamento, do sistema nacional de avaliação e de ações de qualificação do professor eram “orientações” que os organismos internacionais indicavam para os países em desenvolvimento. Ambos os governos cumpriram a agenda dos acordos que estavam sendo assinados desde a década de 1990, e neste sentido, é possível perceber entre eles mais ações de continuidade do que de rupturas, principalmente no que concerne à submissão do Brasil às diretrizes dos organismos internacionais que balizam o projeto neoliberal para os países em desenvolvimento.

## **2.5 Qualificação, Pedagogia das Competências e Alienação**

A crise do capital e a conseqüente reestruturação produtiva passou a exigir, sobretudo, a partir do início da década de 1980, um conjunto de mudanças nos processos de formação/qualificação do trabalhador, com vistas à construção de um consenso em torno de uma “nova cultura” laboral.

No entanto, compreender como se caracteriza esta “nova” qualificação não é tarefa fácil, pois, conceitos como “qualificação” e “formação por competência” têm sido utilizados como se fossem sinônimos, quando de fato as concepções ideológicas que os fundamentam, revelam que a educação é uma arena de disputas entre propostas antagônicas diferentes.

É no bojo da disputa entre uma proposta de educação utilitária, em oposição a uma proposta unitária que o termo “formação por competências” surge e é apresentado como meio mais adequado à sociedade científica e tecnologicamente reestruturada pelas novas bases de produção. Mas, quais são os ganhos e as perdas reais que a formação por competências traz para a classe trabalhadora?

A resposta a esta questão aponta para a necessidade de conhecermos as principais diferenças entre estes termos, e assim, analisar como a ambigüidade no uso dos conceitos de competências e qualificação tem sido útil para “naturalizar” o desemprego estrutural que se instaurou na sociedade, ao passo em que o trabalhador é responsabilizado pela sua “ociosidade”.

Ao analisar a inserção do conceito de competências no Brasil, Moraes e Lopes Neto afirmam que:

Acompanhando os processos de reconversão produtiva, o discurso de competência, que têm origem no mundo dos negócios, e não no

meio educacional, foi introduzido no Brasil e em alguns países da América Latina pelos empresários e também pelos governos, estimulados pelos organismos multilaterais. O processo de institucionalização da noção de competência em nosso País, que lhe confere caráter oficial, realizou-se principalmente mediante as reformas educacionais promovidas pelo Governo anterior, na Educação Básica, Profissional, e na CBO (MORAES; LOPES NETO, 2005, p.22).

Nos documentos sobre a importância da qualificação para o trabalho das Agências Internacionais, como: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Banco Mundial) – BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e em outros organismos mais regionalizados, como é o caso da CEPAL, o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe – PREAL encontra-se o uso dos termos qualificação, competências e formação profissional como se fossem iguais ou complementares, embora, nem mesmo entre cada um destes organismos haja unanimidade em torno do projeto de “qualificação/formação” do trabalhador.

O Banco Mundial, no relatório *O Desenvolvimento e a Próxima Geração* (2007, p.06), anuncia que nunca houve uma época tão propícia para investir nos jovens dos países em desenvolvimento. Para o Banco é necessário transformar os jovens em trabalhadores, chefes de família, cidadãos ativos, empresários para que eles conduzam o futuro da sociedade. Assim sendo, investir nos jovens “agora” é uma forma de coibir o surgimento de distúrbios sociais, reduzir a fome e a pobreza.

O investimento em capital humano por meio de treinamentos básicos de qualidade é visto como imprescindível para cultivar nos jovens o “novo” perfil profissional exigido pelos meios de produção, como, por exemplo: a aptidão para solucionar problemas inesperados, criatividade e capacidade de trabalhar em equipe, adaptabilidade às incertezas do mercado de trabalho etc.

Na visão do Banco, o principal ativo das pessoas de baixa renda é a capacidade de elas produzirem, por isto, orienta que as ações de formação de capital humano possibilitem aos jovens: a) oportunidades de adquirir, melhorar e implementar suas aptidões; b) desenvolver competências para fazer escolhas adequadas entre as oportunidades oferecidas; c) segundas oportunidades para atenuar os efeitos indesejados das escolhas mal realizadas (geradoras dos longos períodos de desemprego).

Assim sendo, o referido relatório utiliza o termo “formação de capital humano” para se referir ao processo de “qualificação”, com vistas formar nos jovens aptidões comportamentais e de raciocínio, como: motivação, persistência, cooperação, formação de equipe, capacidade para gerenciar riscos e conflitos exigidos pelo mercado de trabalho. Já o termo “competência” é utilizado para se referir a um atributo individual do jovem que é sua capacidade de fazer escolhas e tomar decisões acertadas.

Observa-se no relatório do Banco Mundial que as concepções teóricas acerca dos termos “qualificação” e “competências” são utilizadas indistintamente, contudo, a qualificação é apresentada como um processo de formação técnico-profissional, enquanto o termo competências é utilizado para se referir a atributos pessoais subjetivos que o trabalhador deve construir ao longo do processo de formação.

A defesa em prol da substituição do conceito de “qualificação” pelo conceito de “competências” também é defendida no *Relatório Educação: um tesouro a*

*descobrir* (1998, p. 93-94) como uma ação teórico/prática que visa superar a visão obsoleta da noção de qualificação. Delors (1998) afirma que as tarefas, puramente físicas, estão sendo substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, cujo comando das máquinas requer dos trabalhadores a capacidade de conceber novas formas de estudar, organizar e lidar com máquinas cada vez “mais inteligentes”, em suma, a qualificação nos moldes tradicionais passa a ser acusada de ineficiente para atender às demandas dos setores produtivos.

Moraes e Lopes Neto afirmam que:

O processo de globalização econômica/financeira e as grandes inovações tecnológicas e organizacionais introduzidas no trabalho têm promovido mudanças nos perfis de qualificação profissional dos trabalhadores e incidindo sobre sua educação/formação. A noção de competência, que pretende substituir o conceito atual de qualificação, surge para designar os novos requisitos exigidos pelas recentes transformações nos setores produtivos, no novo paradigma organizacional da produção flexível, com o intuito de substituir a noção de qualificação, afeita ao “antigo” paradigma taylorista (MORAES; LOPES NETO, 2005, p. 23).

Neste contexto, o Relatório de Delors (1998, p. 94) explica que os empregadores substituem cada vez mais, a exigência de “qualificação” pela ideia de competência que se apresenta como uma “mistura” entre a qualificação em sentido “estrito”, adquirida pela formação técnico-profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco que se tornam cada vez mais importantes.

A concepção de qualificação fundamentada no desenvolvimento de competências subjetivas e individuais passa a ser apreciada pelas empresas, compondo as políticas de geração de emprego e renda e de formação profissional nos diversos níveis da educação brasileira.

No governo FHC, o currículo por competências profissionais balizou toda a reforma de educação técnica profissional de nível médio, assim como os programas de geração de emprego e renda. A Resolução nº 258/2000 do MTE evidencia que as concepções de qualificação do trabalhador tinham foco no mercado de trabalho e deveriam contemplar três tipos de habilidades:

- I. Habilidades básicas - competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos para as demais habilidades;
- II. Habilidades específicas - competências e conhecimentos relativos a processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações;
- III. Habilidades de gestão - competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos

estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual, no processo produtivo (BRASIL, 2000, p. 02).

A lista de habilidades exposta acima faz uma descrição de quais seriam as diretrizes operacionais que deveriam balizar o processo de qualificação do trabalhador, bem como aponta os “saberes” que deveriam ser construídos pelos mesmos. Na realidade, observa-se que as concepções de qualificação e competências não são postas como antagônicas, mas como complementares, uma vez que, implicitamente, a qualificação parece ser entendida como o percurso formativo, enquanto a competência é relacionada ao modo pelo qual a qualificação se organiza.

Este fato se repete nas propostas do PNQ, no governo Lula. Manfredi (2005, p. 33), ao explicar o “novo” processo de qualificação no documento do *Sistema Nacional de Certificação Profissional: subsídios para reflexão e debate* do MTE explicita que existem quatro abordagens diferentes no processo de qualificação do trabalhador.

A primeira abordagem é relacionada à concepção derivada do modelo *job/skills*, em que a qualificação é realizada em função do cargo e as competências são determinadas pelos postos de trabalho e pelas normas organizacionais das empresas.

A segunda abordagem é a qualificação orientada para o modelo de competências centradas no indivíduo. Envolve o desenvolvimento de atributos pessoais e de saberes prático-profissionais construídos nas experiências vividas em diversos contextos do trabalho e da vida social. Para esta abordagem, a competência reside na ação individual do trabalhador quando são mobilizados os saberes (fazer, agir e ser) para resolver situações previstas e não previstas nos processos de produção.

A terceira abordagem é a perspectiva interacionista na qual, a qualificação profissional corresponde a um conjunto de ações cognitivo-comportamentais que permite ao trabalhador articular suas características individuais à nova cultura laboral das empresas, ou seja, qualificar-se é desenvolver os atributos psicossociais, que conjugados aos saberes teóricos, contribuem para tornar as empresas mais competitivas.

A quarta abordagem é a socioconstrutivista, na qual a qualificação incorpora elementos da interacionista, com o acréscimo de “itinerários formativos” que extrapolam a questão individual e empresarial. A qualificação passa a ser composta de dimensões psicocomportamentais e socioculturais, tais como: questões de gênero, etnia, classe etc.

Diante das quatro abordagens, Manfredi (2005, p.37) apresenta as duas primeiras como sistemas fechados que convertem o processo de qualificação em uma atividade de repasse de informações e de verificação da existência ou do grau de competências desenvolvidas ao longo do itinerário formativo.

Já as duas últimas abordagens são vistas como um processo complexo, que visa não apenas estabelecer e comparar a capacidade de uma pessoa, mas sim apreender, na totalidade, o percurso de construção da trajetória profissional dos trabalhadores, que muitas vezes é pouco valorizada e conhecida até pelos próprios sujeitos. O discurso oficial põe-se claramente a favor das duas últimas abordagens por considerar que as perspectivas interacionista e socioconstrutivista orientam-se para modelos mais abertos de certificação, mesmo que não possam dispensar normas padronizadas de referência para as diferentes áreas, perfis e setores profissionais (MANFREDI, 2005, p. 37).

A opção por uma qualificação fundamentada na construção de atributos subjetivos, não significa, sob hipótese alguma, que os critérios de objetividade, como o domínio do saber teórico/prático não sejam mais requisitos essenciais para o mercado de trabalho. Pelo contrário, eles são fundamentais, mas devem ser desenvolvidos junto com ações de educação de uma “nova” cultura laboral, que incide diretamente sobre o comportamento do trabalhador.

Assim sendo, principal diferença entre estas abordagens é a ênfase que as duas últimas dão ao processo de qualificação como uma ação de captura da subjetividade do trabalhador. As distinções entre os conceitos de qualificação e competências profissionais podem ser compreendidas sob a perspectiva de diferentes teóricos.

Ramos (2002, p. 402) apresenta a definição tradicional de qualificação dada por Schwartz, e por meio dela é possível tecer algumas apreensões sobre as diferenças existentes entre “qualificação” e “competências”. Segundo a autora, a qualificação é composta de três dimensões: uma conceitual (relacionada aos conhecimentos teóricos e formalizados, atestados por títulos e certificados), uma social (que hierarquiza cargos e funções em razão do trabalho realizado) e uma experimental (que articula a teoria com os saberes postos em jogo quando da realização do trabalho).

A articulação entre as três dimensões torna a qualificação um processo complexo e apesar de esta ser concebida como treinamento para a execução de tarefas técnicas e operacionais, ao se qualificar o operário em função de um posto de trabalho constroem-se as condições necessárias para que os trabalhadores possam se organizar em torno de uma categoria em comum, forjando-se o sentido de “classe trabalhadora”. Este processo acaba permitindo que sejam criadas as condições necessárias para a sindicalização e demais organizações dos trabalhadores.

Para Ramos (2002, p. 402) esta ideia de qualificação fundamentada no taylorismo/fordismo vem sendo tensionada pela concepção de competências em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental, uma vez que esta é considerada mais apropriada ao processo de reestruturação produtiva. Para a autora, noção de competências contribui para o enfraquecimento do movimento de organização dos trabalhadores em classes, porque ao valorizar atributos individuais, as empresas passam a advogar que as reivindicações dos trabalhadores sejam atendidas conforme suas aptidões individuais e não mais como conquista de uma “categoria”. Assim sendo, as negociações coletivas passam a ocorrer em um plano individual, levando à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais.

É assim que a noção de qualificação se torna obsoleta, enquanto a concepção de competências surge para dar “agilidade” ao processo de formação técnico-profissional e às relações entre empregadores e trabalhadores. As competências são postas no discurso empresarial e pedagógico como um processo mais “dinâmico” e “adequado” para o contexto das relações capitalistas marcadas pelas incertezas e instabilidades econômicas que expõem o trabalhador ao risco constante de desemprego.

Assim sendo, as competências se relacionam com a necessidade dos setores produtivos se tornarem mais competitivos. Essa maior competitividade também se aplica aos trabalhadores que precisam disputar entre si postos de trabalho cada vez mais escassos.

É diante do desemprego estrutural que as tensões entre o conceito de qualificação e o conceito de competências são utilizadas para justificar as mudanças

ocorridas nos processos de contratação e de qualificação da força de trabalho, trazendo implicações danosas para a classe trabalhadora, como analisa Ramos:

Enquanto o conceito de qualificação apresenta uma conotação societária e uma referência coletiva e integradora, porque se refere ao emprego numa sociedade contratual regulada e ao sujeito inserido nas relações sociais marcadas pela contradição capital e trabalho, a noção de competência tem uma conotação individual. Seu significado remete, sem mediações, ao sujeito abstraído das relações sociais, sugerindo uma relação de consenso entre capital e trabalho (RAMOS, 2001, p. 15).

Ou seja, a fluidez com que o termo “competências” é empregado no discurso oficial está em consonância com dois critérios: a) atender às novas exigências do mercado por profissionais que tenham desenvolvido atributos subjetivos, capacidades cognitivas, sociais, afetivas e psicomotoras, para as quais o processo de “qualificação” não consegue responder; b) introduzir a concepção de empregabilidade nos processos de qualificação do trabalhador e responsabilizá-lo pelo desemprego e precarização, visto que a conquista e a manutenção do emprego depende de que sejam atendidos critérios subjetivos, não práticos, nem facilmente definidos. Para Silva (2008, p. 79) um dos objetivos destes processos é legitimar as políticas de formação profissional voltadas para a flexibilização e desregulamentação dos contratos de trabalho.

Note-se que o foco no desenvolvimento de competências profissionais incide não apenas sobre o domínio que o trabalhador deve ter de determinados conhecimentos para realizar a sua atividade, mas, sobretudo, na subjetividade, no comportamento e nas atitudes do trabalhador. Esta situação amplia em dimensões catastróficas a alienação a que a classe trabalhadora é submetida na sociedade neoliberal – que se configura com uma maior participação do trabalhador no processo de produção. No entanto, esta participação, segundo Antunes (2009) é apenas aparente, pois o que mudou foram as formas de acúmulo do capital e não o capital em si, o que dá a aparência de um capital menos despótico. O conceito de competência em articulação com o toyotismo/neoliberalismo conseguiu fazer o que o taylorismo/fordismo não havia conseguido: incorporar a subjetividade do trabalhador ao processo de produção, ao criar mecanismos de comprometimento dos operários à lógica do capital (ALVES;ANTUNES, 2004, p. 344).

O capital, ao atuar sobre a subjetividade do trabalhador, o torna um déspota de si mesmo, uma vez que a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem se converter ainda mais em personificações do capital. Se assim não o fizerem, se não demonstrarem essas “aptidões”, (“vontade”, “disposição” e “desejo”), trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrem ‘perfil’ e “atributos” para aceitar esses “novos desafios” (ANTUNES, 2007, p.130).

Portanto, é necessário compreender que a pedagogia da hegemonia apresenta o conceito de competência como uma “inovação” à qualificação

profissional. No entanto, sabemos que esta opção é marcada política e ideologicamente pela lógica de recomposição da hegemonia do capital. Assim sendo, o termo “competências”, em profunda articulação com o mundo produtivo, centra todo o processo de “qualificação” em atributos pessoais e profissionais do trabalhador, o que implica responsabilizá-lo pelo desemprego em que ele se encontra.

### **3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA**

#### **3.1 A Formação para o Trabalho na Legislação Brasileira**

Em decorrência da crise do capital, em meados da década de 1980, iniciou-se o processo de inserção da doutrina neoliberal na política, na economia e na educação brasileiras, que como observado, no capítulo anterior, começou no governo Collor de Mello, se efetivou no governo FHC e atingiu a fase de conformação consentida no governo Lula.

Nosso objetivo neste capítulo é tecer considerações sobre como estas fases se fizeram presentes nos quase dez anos em que se discutiu no Congresso Nacional as reformas educacionais que deram origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394/1996, responsável por materializar a conformação e a submissão da educação profissional aos ditames dos organismos multilaterais e aos processos de flexibilização e precarização, típicos dos modelos de gerenciamento empresarial neoliberal/toyotista. Este longo percurso iniciou com o anteprojeto de Otávio Elísio construído com ampla participação popular, por meio de audiências públicas que ocorreram em diversos estados brasileiros.

A sociedade civil organizada através do Fórum em Defesa da Escola Pública passou a empreender uma discussão nacional sobre a LDBN, com o objetivo de torná-la de fato representativa dos anseios da sociedade. Foram realizados inúmeros eventos de caráter local, estadual, regional e nacional, congregando educadores, estudantes, trabalhadores em educação, representantes de entidades científicas e sindicais, enfim, sujeitos envolvidos com a questão educacional e que se esforçavam em contribuir na construção de um projeto de Lei que pudesse significar um avanço expressivo no fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada (SOARES, 2003, p.110).

O referido anteprojeto tinha um cunho socialista, inspirando-se nas concepções de educação unitária e politécnica. Ao ser submetido à aprovação na Câmara, recebeu mais de mil emendas e retornou à Comissão de Educação. Jorge Hage assumiu a relatoria e elaborou novo anteprojeto, cuja concepção por se fundamentar nos parâmetros da social democracia e por ser mais conservador, coadunava com os anseios do empresariado. O substitutivo de Jorge Hage foi aprovado pela Câmara dos Deputados e ao seguir para o Senado, já sob a relatoria de Cid Sabóia foi fruto de várias audiências públicas, recebendo inúmeros substitutivos. Segundo Soares (2003, p.110) os principais pontos conflitantes eram os vetos que o anteprojeto fazia ao investimento de verbas públicas nas instituições privadas de ensino.

Apesar de este anteprojeto ter sido aprovado pela Comissão de Educação e pela Câmara, ao chegar ao Senado já o encontrou com um quadro renovado de parlamentares em decorrência do processo eleitoral que conduziu Fernando Henrique ao primeiro mandato. Isto ocasionou o retorno do anteprojeto



à Comissão de Constituição sob a justificativa de inconstitucionalidade. Desta vez, quem assumiu a relatoria do projeto foi Darcy Ribeiro (que já havia tentado por duas vezes modificar o texto da lei).

Darcy Ribeiro tinha interesse direto na obstrução do trâmite da LDB que tinha vinda Câmara, porque havia apresentado um outro projeto ao Senado, em conjunto com o senador Marco Maciel. Com o novo governo, Darcy acumula todas as condições necessárias para resgatar o seu projeto, muito mais identificado com as propostas neo-liberais de Fernando Henrique, com o apoio de Marco Maciel, agora vice-presidente da república (FEITOSA, 2010, p. 17).

A conjuntura política era caracterizada por uma bancada congressista cuja maioria era favorável ao governo, criando as condições necessárias para que Darcy Ribeiro protocolasse um substitutivo próprio, em cuja base estava a submissão das políticas educacionais ao projeto neoliberal e aos ditames dos organismos multilaterais. Apesar de terem sido apresentadas sete versões ao projeto original, o senador obteve aprovação do plenário do Senado e da Câmara dos Deputados, dando origem a LDB n° 9394/1996.

O que este longo e conturbado processo de tramitação da LDB revela sobre o projeto de formação e qualificação da classe trabalhadora?

A resposta a esta questão aponta para a necessidade de evidenciarmos que a “qualificação” para o trabalho é um tema presente em vários artigos da LDB e geralmente aparece vinculada ao tema “cidadania”. O trabalho e a cidadania são princípios e finalidades da Educação Nacional (Art. 2°) e da Educação Básica (Art. 22).

De acordo com o Art. 2°, os princípios da educação brasileira são inspirados nos ideais de liberdade, igualdade, solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Art. 22 explicita que o objetivo da Educação Básica é assegurar aos educandos a formação para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes os meios para prosseguir no trabalho e em estudos posteriores.

Ramos (2003, p. 23), analisando o significado do “preparo para o trabalho” na LDB, afirma que este é tomado como princípio educativo da educação básica, fundamentando-se na ideia de politecnia. Para justificar esta posição, a autora explica que a LDB segue o mesmo princípio da politecnia: no Ensino Fundamental, o trabalho vivenciado de modo implícito (em função da incorporação de exigências mais genéricas da vida em sociedade) e no Ensino Médio, o trabalho vivenciado de modo explícito, admitindo-se a possibilidade de este nível se articular com cursos ou programas vinculados à preparação para o exercício de uma profissão.

*A priori*, poderia parecer que esta concepção se coaduna com o primeiro anteprojeto de lei de relatoria de Otávio Elísio, cuja visão da relação entre trabalho e educação se fundamentava em uma concepção socialista de educação, na qual o trabalho se manifesta historicamente na sua dimensão ontológica e dialética.

No entanto, quando se analisa mais profundamente o “preparo básico para o trabalho”, observa-se que há uma preocupação exacerbada em assegurar as condições necessárias para que o jovem conquiste a cidadania e o trabalho. Esta preocupação reside no fato de que o processo de afirmação da “cidadania” esteve historicamente relacionado à conquista de um trabalho com carteira assinada, vista

como uma espécie de certidão de nascimento cívico das pessoas (SANTOS, 1979, p. 75).

Apesar de no contexto da crise do capital, a conquista de um trabalho com carteira assinada vir perdendo espaço para a contratação em caráter precarizado e flexibilizado, o trabalho continua a ser visto como veículo para a conquista da cidadania, e é em virtude disto, que vários países passam a dedicar tantos esforços no processo de qualificação da força de trabalho. De acordo com o Relatório do Banco Mundial (2007, p. 02), o principal ativo das pessoas de baixa renda é a mão-de-obra, por isto, o Relatório defende que é necessário investir em Educação Básica para que os jovens desenvolvam aptidões básicas e avançadas para acelerar o crescimento econômico e reduzir a pobreza nos países em desenvolvimento.

No caso brasileiro, o Ensino Médio (Art. 35 da LDB) compõe parte importante do projeto de preparação da força de trabalho para o mercado, pois, mesmo não tratando de formar especificamente para o exercício de uma profissão, considera-se que o aluno, nesta etapa de ensino, ao consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e ao compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, aprende a relacionar a teoria com a prática, aprimora-se como pessoa humana, desenvolve a autonomia intelectual, a ética, o pensamento crítico, enfim, desenvolve a capacidade de se adaptar às intempéries do mercado flexibilizado e precarizado.

A orientação geral de articular os objetivos do Ensino Médio com as inovações dos processos de produção, com vistas a qualificar os jovens para contribuir com o desenvolvimento econômico já estavam presentes no *Relatório Educação um Tesouro a Descobrir* elaborado por Jean Jacques Delors a pedido da UNESCO.

Pode-se, igualmente, situar nesta perspectiva o desenvolvimento que teve, nos últimos anos, a formação permanente concebida, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico. A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. Em todos os setores, mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado. Esta evolução irreversível não aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou repetição e verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a “revolução da inteligência” produz os seus efeitos. A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial. Observa-se, assim, em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente (DELORS, 1998, p. 71).

Assim sendo, a concepção de trabalho focada no Ensino Médio assume a proposta de substituir a rigidez típica dos processos formativos do taylorismo/fordismo por práticas educativas que desenvolvam nos jovens a habilidade de articular os

conhecimentos construídos nas várias disciplinas com problemas inesperados da vida social e do “mundo do trabalho”. Para o relatório, a educação será considerada eficiente e eficaz na medida em que seja capaz de desenvolver nos jovens as competências necessárias para o enfrentamento das incertezas do mundo globalizado.

A LDB, ao estruturar um discurso de que vivemos em uma sociedade em profundas mutações e para as quais estamos todos defasados, apresenta uma concepção de trabalho que visa atribuir à Educação Básica o papel de preparar os jovens oriundos das classes populares para ingressarem no mercado de trabalho, amenizando os conflitos sociais e as divisões de classe. Ao fazer isto, a LDB reproduz o pensamento da classe dominante de que o desemprego, a miséria e a pobreza se resolvem por meio do investimento em capital humano, capaz de desenvolver nos jovens as competências para a empregabilidade (BATISTA; CLARK, 2009, p. 02-03).

Portanto, a legislação contribui para a profusão da ideologia de que os jovens precisam se tornar mais competentes e competitivos, a fim de se manterem “empregáveis” em um mercado de trabalho cada vez mais instável. Ao fazer da educação um veículo para a competitividade individual e para a conformação do jovem às leis do mercado, a LDB perpetua as práticas educativas excludentes que adaptam e conformam os jovens a um sistema político, econômico e social injustos, posto como realidades “naturais” e “imutáveis”.

A ação estratégica do governo para consolidar seu projeto de educação burguês manteve a dualidade histórica na oferta de educação para a classe trabalhadora e foi exponencial no governo de FHC, que além de ter conseguido aprovar uma lei que regulamentava a precarização, a flexibilização, a terceirização e a privatização do ensino, também conseguiu, por meio de Decretos à revelia, não só vetar um projeto de educação emancipatória, como também proibir qualquer ação de educação integrada, por meio do Decreto nº 2208/1997.

### **3.1.1 O decreto nº 2208/1997**

A dualidade histórica entre trabalho e educação se acentua com a chamada Terceira Revolução Industrial e com o processo de reestruturação produtiva, que no caso brasileiro, se torna exponencial no governo FHC com a promulgação da LDB, que deixou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio fora da Educação Básica, sob a justificativa de que a lei havia reservado um espaço privilegiado para esta modalidade de ensino.

Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Além disso, a educação profissional articula-se, de forma inovadora, à educação básica. Passa a ter um estatuto moderno e atual, tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico e social, quanto na sua relação com os níveis da educação escolar (BRASIL, CNE/CEB, 1999, p.12).

Deixar o ensino profissional técnico de nível médio fora da Educação Básica correspondeu a uma forma justificar o não-financiamento do mesmo, pois, o governo afirmava que sua prioridade era a Educação Básica, logo, a desarticulação entre

a formação geral e a profissional foi uma forma de economizar com os custos elevados do ensino técnico e efetivar o antigo projeto de proibir a formação integral nas escolas profissionalizantes. Portanto, o “lugar de destaque” em que ficou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio contribuiu para que a equipe de governo de FHC interpretasse livremente a LDB e encontrasse neste documento a defesa necessária para propor a reforma da Educação Profissional por meio do Planejamento Político Estratégico (1995/1998), cujos objetivos principais eram: a) separar do ponto de vista conceitual e operacional o ensino profissional do acadêmico; b) dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas; c) aproximar os currículos das escolas técnicas com as necessidades imediatas do mercado de trabalho, aumentando o fluxo de serviços entre escola/empresa; d) promover a gestão flexibilizada e autossustentável das escolas técnicas por meio das parcerias público/privado; e) estabelecer mecanismos de avaliação das escolas técnicas.

Em resumo, estas propostas visavam inserir na educação brasileira práticas de flexibilização e terceirização na oferta de educação profissional, desonerando o Estado do financiamento integral desta modalidade de ensino. A redução dos custos do Estado era parte dos acordos que o Brasil assinou com os organismos multilaterais, desde o início da década de 1990. Os pontos convergentes entre estes acordos e o Planejamento Político Estratégico (1995/1998) podem ser evidenciados em alguns trechos do *Relatório de Delors: Educação um tesouro a descobrir*.

Neste Relatório, a formação intelectual é apontada como insuficiente para preparar os jovens para as constantes transformações no sistema produtivo, enfatizando-se a importância da preparação básica para o trabalho.

Atualmente, os ensinamentos teóricos transmitidos no nível secundário servem, muitas vezes, sobretudo, para preparar os jovens para os estudos superiores, deixando à margem, mal equipados para o trabalho e para a vida, os que não têm sucesso, que abandonam ou que não encontram lugar no ensino superior. Qualquer reforma devia ter por objetivo diversificar a estrutura do ensino e preocupar-se mais, não só com os conteúdos, mas também com a preparação para a vida ativa [...] (DELORS, 1998, p. 136).

Para o Relatório, o ensino secundário precisa se desenvolver em articulação com o setor industrial e o setor de empregos, a fim de promover uma educação técnica de nível médio capaz de preparar os jovens para os empregos existentes e para outros que nem sequer foram imaginados; com isto, almeja-se contribuir para o crescimento dos países em desenvolvimento (DELORS, 1998, p.136).

Contudo, o Banco considera que os investimentos em formação técnica são muito altos, principalmente para os países que mais necessitam de força de trabalho qualificada, por isto recomenda que estes países estabeleçam parcerias público/privadas (vistas como legítimas e desejáveis) para mobilizar recursos financeiros privados, minimizando o “peso” do ensino técnico sobre o orçamento do Estado. De acordo com a concepção do Banco, as parcerias não eximem o Estado da responsabilidade de financiar a educação, porque:

Esta participação continua a ser primordial, sobretudo nos países mais pobres onde o recurso a fundos privados não bastaria, por si

só, para assegurar um financiamento são e duradouro do sistema educativo. São várias as formas de financiamento privado: participação — ainda que limitada — das famílias ou dos estudantes nos custos da escolaridade; responsabilização das comunidades locais por uma parte dos custos de construção e manutenção das escolas; envolvimento de empresas no financiamento da formação profissional; autofinanciamento parcial, no caso de escolas técnicas e profissionais ou de universidades, graças ao estabelecimento de contratos de pesquisa. É igualmente possível encarar a hipótese de sistemas de financiamento misto, combinando fundos públicos e privados em proporções variáveis segundo os níveis de ensino, assegurando sempre a gratuidade da educação básica (DELORS, 1998, p. 181-182).

Diante do exposto, observa-se que o Planejamento Político Estratégico (1995/1998) no governo FHC não foi uma “criação” brasileira, mas um plano para efetivar no Brasil uma reforma educacional importada e ditada pelos investidores internacionais, cujo expoente era “enxugar” os gastos do Estado com educação. As metas (já expostas) deste projeto encontraram profundas resistências para serem aprovadas porque representavam um retrocesso nos debates sobre educação integrada.

Como o governo FHC não obteve êxito em aprovar integralmente as suas propostas, baixou o Decreto n° 2208/1997, que entrou em vigor no ato de sua publicação, restando apenas indignação ao grupo de educadores que haviam se empenhado para verem aprovado um projeto de educação unitária e politécnica. Este Decreto impôs às escolas profissionalizantes as propostas que não haviam sido aprovadas integralmente no Congresso Nacional e materializaram os desejos do governo em diminuir os custos do Estado com a oferta do ensino profissionalizante na rede federal de ensino.

O Decreto n° 2208/1997 foi complementado pela Portaria n° 646/1997 (que instituiu o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação), pelo Parecer n° 17/1999, pelo Parecer n° 15/1999, pela Resolução n° 03/1998, pelo Parecer n° 16/1999 e pela Resolução n° 04/1999.

No que concerne à reestruturação didática dos cursos técnico-profissionais de nível médio, entre as principais alterações estavam incluídas: a) proibição da oferta de ensino integrado entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, b) flexibilização do currículo; c) atualização constante dos currículos para atender às necessidades do mercado de trabalho; d) currículo baseado em competências profissionais e não mais em conteúdos.

A proibição de ofertar ensino integrado foi justificada pelo governo como um “benefício” para os jovens e para as escolas profissionalizantes porque promoveria mais “liberdade” para ambos, ao regulamentar a flexibilidade curricular.

A independência entre o ensino médio e o ensino técnico[...] é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade,

rever e atualizar os seus currículos (BRASIL, CNE/CEB, 1999, p.12).

De acordo com o Parecer nº 16/1999, a separação entre Ensino Médio e Profissionalizante era uma forma de resolver o problema da pseudointegração que ocorria nas escolas técnico-profissionais que nem preparavam para continuidade dos estudos, nem para o mercado de trabalho. Assim sendo, a separação beneficiaria o Ensino Médio porque este poderia cumprir sua “missão” de formação geral do educando, bem como usufruir da carga horária mínima (sem desvios para preparação uma profissão técnica). O ensino técnico também ganharia porque as disciplinas profissionalizantes, ao se desvincularem da formação geral, poderiam sofrer alterações mais frequentes, acompanhando às constantes mutações dos avanços científicos e tecnológicos.

Outro ponto estratégico do Decreto nº 2208/1997 (de acordo com o Art. 6º) foi a obrigatoriedade de os cursos técnicos obedecerem a seguinte organização curricular: a) delimitação dos cursos por áreas profissionais; b) definição das habilidades e competências básicas, por área profissional; c) cumprimento de carga horária e conteúdos mínimos.

Para orientar as escolas a reestruturar o currículo a fim de cumprir estas determinações, o governo publicou a Resolução nº 04/1999 e os *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio* (por área), enfatizando a formação por competências.

A própria Resolução já definia as competências da Educação Profissional (por área) e estas se dividiam em básicas, gerais e específicas. As competências básicas, por se referirem à formação geral, construídas ao longo do Ensino Fundamental e Médio não eram descritas pela Resolução. Já as competências gerais eram pré-determinadas pela equipe do MEC/SEMTEC e as escolas eram obrigadas a reproduzi-las quando iam re (elaborar) seus planos de curso. As competências específicas representavam um “complemento” que as escolas poderiam realizar no currículo em função do perfil profissional adaptado à realidade local. Em suma, as escolas passaram a ter pouquíssima liberdade na construção das propostas pedagógicas dos cursos de formação técnico-profissional.

Enquanto a Resolução nº 04/1999 apresentava as competências profissionais por área, os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico (2000) estabeleciam as competências profissionais de acordo com as etapas de planejamento, execução e manutenção do processo produtivo (gestão).

Assim sendo, a lista de competências e habilidades, sempre se referenciava a uma ação de planejar, executar e gerir o processo de produção. Para efetivar esta prática pedagógica, os Referenciais aboliram o uso dos termos “disciplinas”, “conteúdos” e “objetivos” e no lugar destes termos “convencionais”, utilizou os termos *funções e subfunções*. De acordo com o Referencial da área de Agropecuária (2000, p. 27) as *funções* se referem às cadeias produtivas e as *subfunções* às etapas do processo que foram determinadas mediante ampla pesquisa e demanda realizada com os setores produtivos. O quadro abaixo nos permite compreender a organização curricular da área de agropecuária:

**Quadro 01 - Organização do currículo na área de agropecuária**

FUNÇÕES	SUBFUNÇÕES					
1. Planejamento e Projeto	1.1. Estudo da vocação regional	1.2. Elaboração de projetos regionais				
2. Produção Vegetal	2.1. Capacidade de uso e manejo do solo	2.2. Estudo dos fatores climáticos e sua relação com a planta	2.3. Crescimento e desenvolvimento da planta	2.4. Propagação e plantio	2.5. Manejo de pragas, doenças e plantas daninhas	2.6. Elaboração do plano de colheita e pós-colheita
3. Produção Animal	3.1. Reprodução animal	3.2. Melhoramento genético	3.3. Nutrição animal e forragens	3.4. Manejo da criação	3.5. Sanidade animal	3.6. Obtenção de qualidade na produção agroindustrial
4. Produção Agroindustrial	4.1. Montagem e monitoramento da estrutura administrativa do empreendimento	4.2. Higiene, limpeza e sanitização na produção agroindustrial	4.3. Elaboração de produtos agroindustriais	4.4. Conservação e armazenamento da matéria-prima e de produtos agroindustriais	4.5. Controle de qualidade na produção agroindustrial	
5. Gestão	5.1. Montagem e monitoramento da estrutura administrativa do empreendimento	5.2. Elaboração do plano de exploração da propriedade	5.3. Monitoramento do processo de comercialização	5.4. Monitoramento, controle e avaliação do processo produtivo		

Fonte- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico( MEC/2000).

Para cada uma destas *subfunções* havia uma lista de habilidades, competências e bases tecnológicas a serem descritas nos planos de curso das instituições, sendo componentes indispensáveis à organização dos currículos na Educação Profissional. Os Referenciais ainda evidenciavam que as competências gerais deveriam estar obrigatoriamente presentes nos planos de curso, qualquer fosse a configuração do currículo (RCN, 2000, p. 29).

Moraes e Lopes Neto (2005, p. 23) explicam que o discurso da “formação por competências” permeou todas as reformas da Educação Básica e do Ensino Profissionalizante, sendo explicitadas em vários documentos: Decreto nº 2208/1997, Pareceres nº 17/1997, nº 16/1999, Resolução nº 04/1999 como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Em suma, as “competências” foram amplamente difundidas na legislação brasileira durante o governo de FHC e se articulavam ao conceito de “empregabilidade” como uma forma de justificar que não há postos de trabalho para todos, mas apenas para aqueles que conseguirem demonstrar competência para se manter no mercado.

Além de preconizar a formação por competências, o Decreto nº 2208/1997 (Art. 8º) previa a modularização dos cursos, a qual consistia em agrupar as disciplinas dos cursos profissionalizantes em torno de eixos comuns, nos quais, a cada “itinerário formativo” resultaria em uma respectiva certificação, que permitiria ao estudante “desviar-se” do percurso de qualificação e ingressar de modo aligeirado no mercado de trabalho. A organização do currículo em módulos tornou-se possível devido à separação entre a formação geral e a profissionalizante e materializou a proposta de flexibilização curricular já anunciada no Relatório de Delors.

A duração da aprendizagem devia também ser diversificada na perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida. Em muitos casos, uma alternância de períodos de escolaridade com períodos de atividade profissional seria mais adequada, talvez, a modo como os jovens aprendem. Contudo, cabe às autoridades velar para que as portas se lhes mantenham abertas aos jovens para o prosseguimento de seus estudos e para que o ensino técnico e profissional frequentado, bem como os períodos de aprendizagem, sejam reconhecidos oficialmente. A organização de formações profissionais em alternância, de maior ou menor duração, combinando trabalho com os estudos de nível secundário, só tem interesse duradouro se der aos interessados a possibilidade de retomarem uma formação geral depois de terem consagrado vários meses ou anos a uma atividade profissional (DELORS, 1998, p. 135).

Em suma o Decreto nº 2208/1997 se configurou em uma manobra política do governo FHC para implantar coercitivamente no Brasil as orientações dos organismos multilaterais, ao passo em que submeteu o sistema de educação profissional aos setores empresariais, oportunizando-lhes meios para opinar e decidir sobre a organização curricular, gestão e financiamento das instituições de ensino. Isto contribuiu para tornar hegemônica a proposta desintegradora de educação da classe trabalhadora.



### **3.1.2 Portaria nº 647/1997 e o PROEP: a tirania do capital e a submissão da escola aos novos modos de produção**

O conjunto de reformas da educação profissionalizante foi complementado pela Portaria nº 647 de 14 de maio de 1997 e pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) – estabelecido por meio da Portaria do MEC nº 1005 de 10 de setembro de 1997.

O PROEP materializava um Acordo de Empréstimo (nº 1052/OC – BR) que o Brasil realizou com o BID para financiar a Reforma da Educação Profissional, cujos recursos eram destinados à construção e reforma das escolas, implantação e renovação dos laboratórios, capacitações e fortalecimento da gestão para garantir autonomia e autossustentabilidade financeira da rede federal de ensino.

Entre os objetivos específicos do PROEP, constavam ações para promover estudos de mercado, reestruturar o desenvolvimento curricular e estabelecer a certificação por competências, “garantindo” o desenvolvimento técnico-pedagógico das instituições. O PROEP também visava promover o desenvolvimento de recursos humanos, por meio da oferta de vários cursos de atualização pedagógica, sobre estágios, gestão (administrativa e pedagógica), sobre modularização de cursos, sobre estratégias de adequação dos cursos profissionalizantes aos interesses de mercado etc. Além destes cursos, havia o incentivo do PROEP para a realização de seminários nacionais, participação em seminários internacionais na área de inovação tecnológica e educação profissional e realização de visitas técnicas de diretores e docentes no exterior para conhecimento de experiências internacionais.

Este conjunto de ações se constituía em uma verdadeira “pedagogia” que visava cooptar as escolas a aderirem às propostas do PROEP e se constituía no meio utilizado pelo governo para instruir as instituições sobre como deveria ser posto em prática o “pacote” da reforma do ensino profissionalizante.

Apesar de o plano ser apresentado como uma “inovação” para a educação profissional se constituía em um instrumento de pressão que o governo encontrou para suprimir a resistência das escolas em: a) separar formalmente o Ensino Médio e a Educação Profissional; b) reduzir progressivamente a oferta do Ensino Médio em 50% (em cinco anos) na rede federal de ensino; c) vincular a abertura de novos cursos e a reestruturação dos currículos às demandas do mercado.

De acordo com os Art. 7º da Portaria nº 646/1997, a oferta de cursos de nível técnico, de (re) qualificação e (re) profissionalização de jovens, adultos e trabalhadores deveria ser feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgão de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais. Já pelo Art. 9º, da mesma Portaria, as instituições de ensino profissionalizante deveriam consultar os setores interessados na formação de recursos humanos dos setores produtivos locais para identificar novos perfis profissionais, a fim de adequar a oferta de cursos e os currículos às necessidades dos mesmos.

A abertura de novos cursos e a adaptação curricular ao mercado coaduna com os objetivos dos Artigos 7º e 9º da portaria nº 646/1997 e com os objetivos do PROEP de desenvolver estudos de mercado para a construção de cursos/currículos sintonizados com o “mundo do trabalho” e com os avanços tecnológicos. Como o PROEP injetava dinheiro nas escolas; muitas se viram obrigadas, mesmo não concordando, a criar o *Plano de Implantação da Reforma*, sob o risco de ficarem sem financiamento para suas atividades.

As propostas de reforma do ensino profissionalizante no governo FHC foram realizadas à luz da reestruturação capitalista com vistas a diminuir os custos do Estado com os cursos técnicos de nível médio e adaptá-los aos “novos processos” de qualificação profissional (inspirados no toyotismo/neoliberalismo), nos quais preponderava a formação por competências para a “conquista da empregabilidade”.

Batista e Clark (2009, p. 13) ao refletirem sobre a empregabilidade no mercado globalizado, afirmam que esta contribuiu para transformar a luta por conquistas coletivas em luta para permanecer no emprego, porque a empregabilidade é um ato solitário, individualizado e competitivo, onde os trabalhadores se tornam concorrentes uns dos outros.

Para Alves (2003, p. 64-65) o conceito de empregabilidade é um dos eixos ideológicos da formação profissional sob o toyotismo, que incorpora novas exigências de qualificação, ao passo em que oculta as contradições da mundialização do sistema capitalista, centrado na lógica da financeirização e da “produção enxuta” que se caracteriza totalmente avesso às políticas de pleno emprego e promotor da exclusão social.

A concepção de empregabilidade esteve presente em vários discursos de FHC, pois para este presidente a reestruturação industrial havia transformado o sistema de empregos e provocado uma menor absorção da força de trabalho, sobretudo da não qualificada. Por isto, este governo defendia o aumento da escolaridade e de cursos de qualificação como forma de reposicionar a força de trabalho (FHC, 1997)<sup>3</sup>.

Em suma, o discurso reformista do Decreto nº2208/1997 inseriu na legislação educacional brasileira a formação por competências e os modos de produção toyotistas, fazendo com que os processos de qualificação do trabalhador reproduzissem as desigualdades sociais e a exploração do ser humano, ao passo em que contribuiu para alijar um sem número de trabalhadores ao desemprego e a trabalhos hifenizados<sup>4</sup>.

### **3.1.3 Utopia de um projeto de formação profissional baseado no princípio da escola desinteressada do trabalho**

Quando estava em tramitação o longo processo de debate de reforma da educação brasileira, ainda sob a forma do anteprojeto de Otávio Elísio cuja inspiração era a escola unitária e politécnica, almejava-se a materialização de uma educação de viés socialista para o conjunto da classe trabalhadora. Não se tratava apenas de um projeto para ordenar a educação profissional de nível técnico. Tratava-se de um projeto que visava “abraçar” todos os níveis de ensino e no qual a formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo eram o eixo central de todas as atividades a serem desenvolvidas na educação dos jovens, opondo-se à submissão do processo educativo à ordem capitalista e à especialização precoce do jovem para o mercado de trabalho. Ou seja, a utopia de educação omnilateral opõe-se às propostas que se efetivaram por meio

---

<sup>3</sup> Discurso do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na cerimônia de abertura da 1ª Reunião Regional de Avaliação da Cúpula de Desenvolvimento Social da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal). São Paulo, SP – 6/4/1997.

<sup>4</sup> Segundo Huw Beynon, este é o termo utilizado nos Estados Unidos para se referir aos operários cujo contrato de trabalho é não-padronizado seja como trabalhadores em meio expediente, temporários, ocasionais, por conta própria, franqueados ou domésticos.

da LDB e dos demais documentos complementares de reforma da Educação Básica e Profissional que ocorreram no Brasil a partir da década de 1990.

Portanto, o projeto de educação que se almejava para a classe trabalhadora brasileira era inspirado nas concepções de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo do trabalho. Para Souza (2009, p. 11), as origens desta concepção se encontram na luta histórica da classe trabalhadora pela apropriação da ciência e da tecnologia aplicada ao trabalho, na produção e na vida social como forma de superar a ordem social burguesa.

O trabalho como princípio educativo da escola unitária fundamenta-se na concepção de que a ciência e a tecnologia, quando aplicadas ao processo de produção, têm o papel de contribuir para diminuir o tempo gasto com o trabalho e aumentar o tempo livre como fator de fomento à construção da consciência de classe (SOUZA, 2009, p. 11). A concepção de trabalho, nesta perspectiva, visa à superação da servidão a que o trabalhador foi submetido na sociedade capitalista, na qual quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão, mais seu trabalho se desvaloriza e mais pobre ele se torna (MARX, 2006, p.11).

Assim sendo, a educação unitária visa a contribuir para que o trabalhador não se “perca” no próprio trabalho, ou em outras palavras, que o trabalho não “escape” do domínio do trabalhador, por meio da divisão social do trabalho imposta pela burguesia às massas trabalhadoras. Portanto, a educação unitária é a utopia histórica da formação do ser humano na sua totalidade, em que a emancipação política se conquista por meio da elevação do nível cultural das classes trabalhadoras, da consolidação da união do trabalho produtivo com o ensino intelectual, do exercício físico e do aprendizado politécnico. Enfim, uma educação em que o homem não trabalha só com as mãos, mas também com o cérebro (GADOTTI, 2006, p. 41-73).

No entanto, este ideal de educação não coaduna com os interesses da burguesia, que visa investir em educação para a classe trabalhadora apenas o suficiente para se beneficiar dos efeitos da qualificação (mínima necessária) para o aumento da produtividade e do lucro. Neste sentido, reside a disputa entre projetos antagônicos de educação entre estes grupos sociais.

Para Souza (2009) é exatamente a partir do confronto entre os interesses da classe trabalhadora e os interesses da classe burguesa que surge a proposição de Gramsci da escola anticapitalista (escola desinteressada do trabalho), comprometida com o rompimento da dicotomia entre educação e trabalho, entre ciência e vida.

A escola desinteressada do trabalho não está preocupada em especializar o jovem precocemente para o trabalho (o que seria escola interessada), mas também não se confunde com uma escola fundada essencialmente na cultura humanística geral (o que seria uma escola desinteressada). Na escola desinteressada do trabalho, tanto a ciência, quanto o trabalho, a cultura, as artes etc., são componentes essenciais da educação. O advento da escola unitária, Gramsci (1985, p. 125), significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social.

É por isto que não há como conceber a escola unitária e politécnica desvinculada de uma ação militante porque a escola desinteressada do trabalho não é um método pedagógico, é uma ação originada, sobretudo, no desejo de romper com qualquer ação geradora da exploração do homem pelo homem, enfim, uma educação para a revolução.

### 3.1.4 O Decreto nº 5154/04: resposta conciliatória às exigências por uma educação integrada

A imposição do Decreto nº 2208/1997 à sociedade brasileira causou indignação e revoltas porque coibiu qualquer tentativa de se efetivar um projeto de educação unitária, na qual o princípio educativo se fundamentasse na escola desinteressada do trabalho. Por este Decreto, a educação foi tornada refém do interesse da classe dominante e se configurou, por todas as razões já expostas, em escola “interessada do trabalho”.

Foi idealizando a revogação deste Decreto e a possibilidade de ver materializada a utopia de uma escola unitária e politécnica, almejada desde o anteprojeto de Otávio Elísio que vários educadores brasileiros apoiaram a candidatura de Lula, que o conduziu ao primeiro mandato no ano de 2002.

No entanto, o governo Lula iniciou e as reformas educacionais não se concretizaram como esperado, pois o desejo dos educadores não era apenas revogar a proibição de ofertar ensino integrado, sobretudo, era necessário romper com o modelo de educação voltado para a formação de força de trabalho submissa e “escrava” às necessidades do mercado de trabalho. Para estes educadores, revogar o Decreto nº 2208/1997 significava romper com o “pacote” ideológico que o criou: com o modelo de competências para a empregabilidade, com as práticas de flexibilização, precarização e com a terceirização da educação profissional.

Assim sendo, o debate que acompanhou o processo de revogação do Decreto nº 2208/1997, que deu origem ao Decreto nº 5154/2004 tinha como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e do adulto trabalhador e se fundamentava nas concepções de escola desinteressada do trabalho.

O *Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (2007, p. 06) assume que a integração das políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional se fundamenta nos princípios da educação tecnológica e politécnica na perspectiva gramscianiana. Segundo o referido documento, o papel do novo Decreto em relação à educação dos jovens e adultos seria:

[...]superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, MEC/SEMTEC 2007, p. 06).

Os fundamentos legais para respaldar as mudanças entre os Decretos, no que concerne à integração, foi a própria LDB (que anos antes foi utilizada como referência para separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional). De acordo com o *Documento Base* (2007), a integração é uma ação possível e prevista no Art. 39 uma vez que este afirma que a educação profissional deve estar “integrada” às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. No Art. 40, explica-

se que a educação profissional deve ser desenvolvida em “articulação” com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Os dois termos “integrado” e “articulado” foram utilizados como exposição de motivos para referendar o Decreto nº 5154/2004, ao passo em que se apresentou o Decreto nº 2208/1997 como fruto de um “engano” do governo anterior.

[...]o Decreto no 2.208/97, ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2o. do artigo 36 da LDB, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio. Essa medida era carente de respaldo legal, uma vez que estabelecia uma restrição a algo que a lei maior da educação permite. Com isso, a revogação de tal decreto era urgente. Essa revogação veio a ser feita mediante um novo decreto regulamentador dos artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB, a fim de esclarecer e explicitar aos sistemas de ensino como a educação profissional pode se integrar e se articular à educação escolar, definindo-se as possibilidades de oferta de cursos em cada uma das etapas e dos níveis da educação nacional (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000, p. 08).

As críticas oficiais do governo Lula em relação à política de Educação Profissional do seu antecessor também se direcionaram ao PROEP e à Portaria nº 646/1997. De acordo com o *Documento Base* (2007, p. 19-20) o governo de FHC havia negociado um empréstimo junto ao (BID) com o objetivo de financiar a Reforma da Educação Profissional via privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado e pelos organismos multilaterais de financiamento. O governo Lula também criticava a lógica privatizante do PROEP que transferia parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada para oferta de cursos profissionalizantes, enquanto reservava para a Rede Federal a tarefa de se autofinanciar por meio da prestação de serviços à comunidade, eximindo gradativamente o Estado do custo com sua manutenção.

Contudo, o governo que inicialmente se anunciava como “governo da ruptura”, e posteriormente, como governo da “transição”, ao explicitar como seria tratado o ensino integrado, dissolveu o discurso crítico e anunciou que a retomada da discussão sobre a educação politécnica e unitária não encontraria uma base material concreta na educação brasileira. Segundo o Documento, a desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho de modo precoce, uma vez que eles não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2007, p. 23-24).

Assim sendo, o discurso oficial explica que o Decreto nº 5154/2004 não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção, cujo principal mérito é ter revogado o Decreto nº 2208/1997 e trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p. 24).

Na realidade, o Decreto nº 5154/2004 revogou a proibição de ofertar ensino integrado, mas manteve intactas as estruturas curriculares do Decreto anterior que submetiam a educação aos ditames do capital, como podemos observar no texto do Parecer 39/2004:

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a

Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, CNE/CEB, p. 2-3).

A posição do MEC em manter as mesmas Diretrizes, sob a justificativa de que elas não perderam nem a validade nem a eficácia, é uma situação bastante contraditória se considerarmos que as concepções teóricas que fundamentam um e outro Decreto são completamente divergentes. Enquanto o debate que acompanhou o Decreto nº 2208/1997 se fundamentava na concepção de restrita de formação técnica-profissional para suprir as “necessidades do mercado”, o Decreto nº 5154/2004 fundamentou-se em concepções teóricas e políticas articuladas com o processo de emancipação do trabalhador.

Então, o que ocorreu efetivamente no processo de “educação integrada” foi a criação de um “novo arranjo curricular” na qual foi mantida a mesma estrutura didática nos planos de curso (áreas profissionais, foco nas competências para a empregabilidade, articulação com os Arranjos Produtivos Locais etc.), acrescentando-se à orientação de articulação/integração entre as disciplinas. Conforme o Parecer nº 39/2004 a interação entre disciplinas poderia facilitar o desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais, resultando em economia de esforço e de tempo da carga horária dos cursos. Disto depreende-se que em alguns momentos, o “ensino integrado” passou a significar mais “interação” entre disciplinas do que de fato um projeto de educação unitária para emancipar a classe trabalhadora.

Diante da ressignificação conceitual do termo “ensino integrado” trazido pelo Decreto nº 5154/2004, podemos afirmar que é possível definir a integração a partir das consequências que ela acarreta para as instituições e para os alunos. Para as instituições integrar foi sinônimo de cumprir todas as Diretrizes legais do Ensino Médio e Profissionalizante (ao mesmo tempo), tomando-se as providências necessárias para que nenhuma se sobrepujasse a outra. Segundo os documentos oficiais, a organização dos cursos integrados não podia separar sub-repticiamente o Ensino Médio do Ensino Profissionalizante por meio da divisão do curso em duas etapas distintas. Em suma, para as instituições integrar foi sinônimo de oferecer um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única.

Para o aluno, a integração significou a obrigatoriedade de cumprir simultaneamente os estudos referentes à formação geral e ao ensino profissionalizante como explica o Parecer nº 39/2004:

[...] não será possível concluir o Ensino Médio de forma independente da conclusão do ensino técnico de nível médio e, muito menos, o inverso. Não são dois cursos em um, com

certificações independentes. Trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades complementares, de forma simultânea e integrada, nos termos do projeto pedagógico da escola que decidir oferecer essa forma de profissionalização a seus alunos, garantindo que todos os componentes curriculares referentes às duas finalidades complementares sejam oferecidas, simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso. É imprescindível, portanto, que os candidatos a esse curso, na forma integrada, sejam informados e orientados sobre seu planejamento, inclusive quanto às condições de realização do curso e quanto à certificação a ser expedida (BRASIL, CNE/CEB, 2004, p. 06).

Pelas exposições realizadas, depreende-se que a integração circunscreveu-se a criar as condições legais e operacionais para que se efetivasse a matrícula única nas escolas profissionalizantes, provendo os meios e as diretrizes necessárias para garantir que a “integração” se efetivasse de acordo com o “modo capitalista” de fazer educação.

### **3.1.5 Ambivalências entre os Decretos n° 2208/1997 e n° 5154/2004**

Os limites do Decreto n° 5154/2004 em romper com as concepções capitalistas trazidas pelo Decreto n° 2208/1997 são evidentes quando se observa os critérios de oferta de educação profissional técnica de nível médio. De acordo com o Parecer n° 39/2004 a abertura de novos cursos deveria atender as demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, a fim de atender as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Além de expor a necessidade de estudos de mercado para identificar os cursos que teriam mais “sintonia” com os Arranjos Produtivos Locais, o Parecer aponta que estes estudos também deveriam se voltar para a análise de quais seriam os currículos e perfis profissionais almejados pelo empresariado, a fim de formar força de trabalho “com foco no mercado”.

Ora, não eram estas as mesmas orientações que o Decreto n° 2208/1997 impunham para a abertura de novos cursos? E no que concerne a organização curricular este Decreto também já não propusera que os processos de qualificação do trabalhador se fizessem em função do mercado (chamado pela legislação de “mundo do trabalho”?).

O Parecer n° 39/2004 ainda defende que a organização curricular (seja por disciplinas, por projetos, por núcleos temáticos, inclusive o estágio profissional supervisionado e eventual trabalho de conclusão de curso) se estruture de acordo com uma clara definição das competências profissionais a serem desenvolvidas em função do perfil profissional de conclusão (em acordo com os demais órgãos normativos). Para o Parecer, é necessário que o processo de formação técnico-profissional se fundamente na concepção de que o currículo dos cursos deve propiciar ao cidadão trabalhador o desenvolvimento de uma “educação integral” na qual ele desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem as competências profissionais requeridas pelo “mundo do trabalho”, passíveis de serem avaliadas por meio da definição de critérios e procedimentos próprios para avaliação/certificação por competências.

Não era o Decreto revogado que determinava que os itinerários formativos e a certificação profissional se fundamentassem na definição de

competências profissionais? Assim sendo, quando o Parecer nº 39/2004 reitera a formação por competências não está reproduzindo aquilo que veio para revogar?

Diante do exposto, podemos compreender que no discurso oficial do governo Lula, o Decreto nº 5154/2004 se constituiu como uma alternativa para a dicotomia histórica entre educação geral e ensino profissionalizante e para a superação do ensino fragmentado. No entanto, a prática revelou que as políticas de Educação Profissional neste governo se moveram em um espaço restrito, devido aos limites impostos pela crise do capital e pelo processo de reestruturação produtiva, que passaram a exigir (novamente) um tipo específico de educação para a classe trabalhadora, a fim de adaptá-la aos novos modos de exploração do trabalho. Enfim, não houve rupturas reais na Educação Profissional, entre os governos de FHC e Lula, o que houve de fato foi um projeto de conformação e submissão consentida, que criou as condições necessárias para a continuidade do projeto de educação burguês de educação utilitária e fragmentada para a classe trabalhadora.



## **4 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA NO CAMPUS CRATO DO IFCE DENTRO DE UM PROJETO HEGEMÔNICO DE SOCIEDADE: UMA HISTÓRIA EM QUATRO FASES**

### **4.1 O IFCE/Crato no contexto das políticas educacionais que antecederam a reforma neoliberal da educação profissional**

As considerações que apresentaremos neste capítulo são frutos das pesquisas que realizamos nas seguintes fontes bibliográficas primárias: pastas dos alunos que concluíram o curso entre 1990 e 2010, Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE Crato - PDI, Projeto Pedagógico do Curso - PPC, ementas, legislação educacional e em questionário semiestruturado aplicado aos professores que trabalham com a formação técnico-profissional.

Disponibilizamos os questionários aos 20 professores que atuam com a formação técnico-profissional e 12 foram devolvidos, ou seja, 60%. Dividimos estes informantes em três grupos, por tempo de atuação: Grupo 1 - atuação entre 01 a 02 anos (25%); Grupo 2 - atuação entre 10 e 16 anos (50%) e Grupo 3 - atuação entre 19 a 30 anos (25%).

Os professores do Grupo 1, já ministraram entre 01 a 03 disciplinas; do Grupo 2, entre 03 a 07 disciplinas e do Grupo 03, entre 08 a 10 disciplinas. Assim sendo, 75% dos entrevistados têm mais de dez anos na instituição, já ministraram mais de 03 disciplinas, têm experiência de ensino/pesquisa em diferentes cadeias produtivas, conhecem as potencialidades e as fragilidades da agropecuária no Triângulo CRAJUBAR e vivenciaram todas as fases de formação técnico-profissional que descreveremos a seguir.

O Curso Técnico em Agropecuária foi implantado no Crato em 1968, período no qual a instituição denominava-se Colégio Agrícola do Crato, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Cultura. Quando as primeiras turmas concluíram o curso Técnico em Agropecuária, entre os anos de 1970 e 1975, a escola passou pela coordenação do Ministério da Educação e da Cultura, pela Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, e posteriormente, pela Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário<sup>5</sup>.

Já no ano de 1976, a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário foi extinta e a escola passou a ser responsabilidade da Secretaria de Ensino de 2º Grau. Após cinco anos, em 1990, passou para a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica, secretaria transformada em SEMTEC (1992) e SETEC (2004)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Informações obtidas no PDI do IFCE/Crato, disponíveis no site: <http://www.eafcrato.gov.br>

<sup>6</sup> A SEMTEC, criada no governo de Fernando Henrique Cardoso, reunia na mesma secretaria tanto as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, quanto para Educação Profissional. Contraditoriamente, no governo Luís Inácio Lula da Silva, quando foi revogada a proibição de ofertar ensino integrado, a SEMTEC é subdividida em suas secretarias: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB), evidenciando que o discurso de educação integrada trazido pelo Decreto nº 5154/2004, no governo Lula, manteve inalterada a dualidade histórica entre formação intelectual e formação para o trabalho.

São quarenta anos na oferta de um curso pioneiro em todo interior do Estado do Ceará, cujo histórico será narrado em quatro períodos: a) 1990 a 1999 - currículo baseado no Sistema Escola Fazenda, que se tornou tradicional nas escolas agrícolas; b) 2000, 2001 e 2002 – início das reformas impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 e pelo Decreto nº 2208/97; c) 2003 a 2007 - dupla habilitação em Pecuária e Agricultura d) 2008 a 2010 - representado pela “reintegração” do Ensino Profissionalizante com o Ensino Médio, instituído pelo Decreto nº 5154/04.

É preciso esclarecer, antes da exposição dos dados, que cada ano apresentado corresponde à última oferta de uma matriz curricular e não ao ano em que esta iniciou, de acordo com o quadro resumo:

**Quadro 02** - Resumo das principais características dos quatro períodos do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus Crato* - 2010

PERÍODOS	ANO/ CONCLUSÃO	ANO/INÍCIO	DESCRIÇÃO DA MATRIZ
1°	1999	1997	Sistema Escola Fazenda.
2°	2000	1998	Concomitância/Modularização Profissionalizante.
	2001	1999	1° Ano "básico" e oferta de 04 cursos.
	2002	2000	Inserção do estudo de projetos no Ensino Médio/ oferta de 04 cursos.
3°	2003/2007	2001	Habilitações em Pecuária e Agricultura.
4°	2008/2010	2006	Matriz integrada pelo Decreto nº 5154/2004.

Fonte: elaborada pelo autor.

Apesar de a primeira fase não compreender o tempo no qual delimitamos nosso objeto de estudo, necessitamos realizar um breve relato da organização didática na Escola-Fazenda, pois apesar deste modelo já ter sido revogado há muito tempo, continua povoando o “imaginário coletivo” como a “era de ouro” do ensino agrícola. As orientações didáticas do Sistema Escola-Fazenda eram oriundas de várias legislações que foram sistematizadas entre os anos de 1950 e 1960, sob a influência do taylorismo/fordismo e da Revolução Verde.

No IFCE/Crato, o Sistema Escola-Fazenda se tornou “modelo” de ensino “ideal” e influenciou todos os períodos que analisamos, sendo referência para avaliar, criticar e resistir às reformas impostas pelo Governo FHC. Do total de entrevistados, 75% consideram que este modelo educacional era mais adequado à formação dos técnicos em agropecuária. Por considerá-lo mais apropriado, o corpo docente e o técnico-administrativo buscaram meios de preservar as principais características do

Sistema Escola-Fazenda, ao passo em que se manifestavam contrários às seguintes imposições da reforma educacional determinadas pelo Decreto nº 2208/1997:

- Proibição de ofertar o “ensino integrado”. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, (Decreto-Lei Nº 9.613 de 1946) já preconizava que os alunos tivessem uma sólida formação técnica e humana e que não se oferecesse uma especialização prematura, sob pena de os jovens não se adaptarem à futura profissão. A referida lei ainda determinava que junto ao ensino técnico fossem incluídos estudos sobre cultura geral e práticas educativas que contribuíssem para engrandecer o valor do trabalhador agrícola. Portanto, quando as reformas no governo FHC proibiram a integração, rompeu-se com uma prática que vinha sendo realizada a quase quarenta anos.
- Formação baseada no desenvolvimento de competências e no aligeiramento da formação/certificação que dificultou a realização das aulas práticas (instituídas como obrigatórias pelo Decreto-Lei nº 9.613 de 1946). As “aulas” práticas eram consideradas como meio de ensinar a correta execução de uma técnica agrícola (Inciso III do Art. 5º), a fim de eliminar as soluções empíricas adotadas na agricultura. Para a realização das aulas práticas era previsto a criação de campos experimentais e de demonstração das atividades agrícolas (Inciso VII do Art. 61), que podiam ser ministradas por professores de “práticas educativas” (Inciso I do Art. 63), ao lado dos professores técnicos e de cultura geral.
- Receio de separar a formação geral da profissional e perder o financiamento para alunos internos, semi-internos e externos que havia sido instituído pelo Decreto nº 22.470 de 1947 que criou a rede de ensino agrícola no país.
- Falta de investimentos para manter preservada a estrutura da Fazenda-Modelo (laboratório no qual o aluno aprendia fazer - fazendo) que havia sido instituída em uma parceria entre Ministério da Educação (MEC) e à Diretoria do Ensino Agrícola, mediante os convênios do Brasil fez com os Estados Unidos para implantação do “pacote tecnológico da Revolução Verde” nas escolas técnicas federais. Foi por meio desta lei que a estrutura física e a organização didática das escolas agrícolas federais foram padronizadas no país inteiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61).

A principal característica do Sistema Escola-Fazenda que os professores queriam preservar era o ensino por meio da prática (regulamentado pela Lei Orgânica de 1946) e referendado 21 anos depois Lei Orgânica nº 5692/71, que tornou o ensino profissionalizante compulsório. Esta lei foi promulgada em um período político (ditadura militar) favorável ao Sistema Escola-Fazenda porque foram criadas as condições necessárias para difundir nas escolas agrícolas o princípio de que o aprendizado útil à sociedade é aquele em que os fins educativos não se dissociam dos fins produtivos e econômicos. Assim sendo, as escolas agrícolas se tornaram veículo de divulgação dos avanços tecnológicos e da transmissão de manejos “corretos” com os quais se elimina o “atraso” do campo.

Existiam Unidades Educativas de Produção (UEPs), nas quais os alunos desenvolviam as Práticas Agrícolas Orientadas (PAOs), sob fiscalização de um técnico

ou de um professor. As práticas que os alunos realizavam na maiorias das vezes e/ou do tempo eram desvinculadas das teorias que os alunos estavam realizando. Segundo Feitosa (2010, p. 34) eram incluídas como práticas agrícolas orientadas, serviços de limpeza de calçamentos, banheiros, dentre outros.

A permanência do aluno “na linha de produção” aumentou ainda mais com a instituição do Decreto nº 72434 de 09 de julho de 1973, que possibilitou a reaplicação da renda obtida com a comercialização dos produtos agropecuários, nas próprias instituições (sem necessidade de recolhimento ao Tesouro Nacional). Isto provocou uma “verdadeira corrida” ao aumento da produtividade agrícola, fazendo com que o trabalho prático/manual superasse a importância da formação integral do aluno. Tal evidência pode ser encontrada no relatório emitido pelo MEC/COAGRI (1982):

A metodologia do Sistema Escola-Fazenda busca fazer da experiência do trabalho um elemento essencial para a formação do aluno, o qual integra todo o processo dos projetos desenvolvidos nas Escolas Agrotécnicas Federais. Nesta escola o aluno vem "Aprender a fazer e fazer para aprender" com o fim de estender à comunidade a experiência vivida. Para efetivação dessa metodologia são usados os diversos meios pedagógicos disponíveis numa Escola-Fazenda quais sejam: salas de aula, laboratórios e a fazenda propriamente dita, com suas unidades educativas de produção [...] Ainda como recurso necessário à formação desse profissional, existe na Escola Agrotécnica Federal a Cooperativa-Escola, uma cooperativa "sui generis" que difere das demais pelo caráter pedagógico que assume. Ali é comercializado o excedente da produção da Escola que, em primeiro lugar, serve ao abastecimento do economato. (BRASIL/MEC/COAGRI, 1982, p. 04).

Entre os 75% professores que responderam que o Sistema Escola-Fazenda era mais adequado ao processo de formação do técnico em agropecuária, todos, quando indagados sobre as razões da escolha, justificaram que as práticas eram essenciais para consolidar o processo de formação técnico-profissional.

No caso do IFCE/Crato, a ênfase nas atividades de práticas agrícolas (aprender a fazer fazendo) foi tão exponencial que o tempo destinado às aulas práticas era o dobro (ou mais) do tempo reservado aos estudos teóricos. A distribuição das aulas no horário era feita de modo que um professor dispusesse de quatro aulas seguidas, para que em uma ou duas aulas fossem feitas as orientações teóricas e nas demais, o aluno fosse conduzido ao trabalho no campo, que poderia ou não ter relação com o ensino que acabara de ser ministrado.

Nos últimos quatro anos de vigência da Lei nº 5692, a carga horária do curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato era de 1560 horas destinadas à formação geral, 1950 horas para a formação técnica e 360 horas de estágio, totalizando 3870 horas. Havia 390 horas de diferença existentes entre as disciplinas profissionalizantes e as da formação geral, o que evidenciava o caráter tecnicista da formação dos alunos. Apesar de o ensino técnico ser ofertado junto ao Médio, as disciplinas da formação geral eram vistas como “meros” subsídios para a formação técnica, de modo que, os professores das disciplinas técnicas exigiam que as disciplinas da formação geral fossem estruturadas como o único objetivo de auxiliar os alunos a assimilarem melhor os conteúdos das disciplinas profissionalizantes.

A composição curricular, além de favorecer a aprendizagem pragmática priorizava uma seleção de conteúdos voltados para a divulgação do “pacote tecnológico” no qual a formação técnica tinha a “voz” dos empreendimentos agroindustriais, sinônimo de avanços tecnológicos, industrialização e erradicação do empirismo nas práticas agrícolas.

O currículo revelava a neutralidade com que era tratada a ciência e a tecnologia, pois, as “técnicas inovadoras” eram ensinadas aos alunos como se existisse um único e correto modelo de fazer agricultura: a empresarial. A escola acabava sendo um veículo que visava divulgar o modelo de agricultura das grandes propriedades, como se esta pudesse ser aplicada em qualquer localidade brasileira, independente do contexto cultural, social e econômico.

O sistema Escola-Fazenda no IFCE/Crato, assim como em muitas outras escolas agrícolas do país, trabalhava na perspectiva de ensinar uma “receita” para manejar a produção que pudesse ser adaptável a qualquer localidade na qual o aluno viesse a trabalhar. A técnica era ensinada de modo “neutro” e não se discutia a inviabilidades de um pequeno produtor do interior cearense implantar as mesmas práticas de um produtor de outras regiões do país, devido a dificuldades de acesso aos insumos/créditos.

Enquanto a industrialização da agricultura no país ocorria de modo desigual e excludente, o mesmo ocorria na Região Caririense (em relação às propriedades de maior e menor porte); porém, o Estado, por meio do Sistema Escola-Fazenda (entre outras ações) divulgava a ideologia de que as desigualdades no campo brasileiro era consequência da falta de tecnologia apropriada. É neste contexto que as escolas agrícolas (sob a influência da Revolução Verde) assumem o papel de “portavozes” da ciência que viria “salvar” o campo do atraso.

Nos planos de aula do curso técnico em agropecuária do IFCE/Crato era comum encontrar registros de várias aulas, cujo conteúdo principal era o “ensino de termos técnicos”, como se este conteúdo bastasse por si mesmo, evidenciando que, uma vez formado, o técnico em agropecuária deveria contribuir por meio das atividades de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) para “levar” cientificidade aos camponeses, ensinando-lhes, entre outras coisas, “os nomes certos das coisas”. Portanto, a formação do técnico em agropecuária caracterizou-se pelo taylorismo, tecnicismo e pela importação de um modelo de ensino importado dos Estados Unidos (Escola-Fazenda) que não considerava as peculiaridades do desenvolvimento agrícola brasileiro.

Apesar de o Sistema Escola-Fazenda estar longe dos ideais de formação integral, o Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato se constituiu como uma grande oportunidade de os jovens oriundos da zona rural continuar seus estudos. Entre as décadas de 1960 e 1970 não havia escolas de Ensino Médio na maioria dos municípios do interior cearense e pernambucano, assim sendo, o curso técnico em agropecuária ofertado pelo IFCE/Crato tornou-se referência de oportunidade e de ensino de qualidade na Região Caririense como observado na análise de Feitosa (2010):

[...] o curso era disponibilizado para quatro turmas ingressantes e sempre foi muito valorizado e considerado referência na educação da região do cariri cearense por proporcionar, ao mesmo tempo, a conclusão do 2º grau (hoje ensino médio) e do curso profissionalizante. A conclusão do curso permitia que o aluno egresso continuasse seus estudos no nível superior ou ingressasse no mercado de trabalho com uma profissão definida. (FEITOSA, 2010, p. 35-36).

No entanto, as estruturas “consagradas” do Sistema Escola-Fazenda foram abaladas quando FHC impôs a Reforma da Educação Profissional em face da promulgação do Decreto nº 2208/1997. O período seguinte será caracterizado pela tentativa de obedecer à nova legislação, mantendo preservadas as principais características do Sistema Escola-Fazenda.

#### **4.1.1 O currículo do Curso Técnico em Agropecuária durante a vigência do Decreto nº 2208/1997**

De acordo com o Decreto nº 2208/1997 e o PROEP, o Ensino Médio seria progressivamente extinto da rede federal de ensino, podendo desenvolver-se em articulação com o ensino técnico-profissional, desde que as matrículas fossem separadas. Partindo desta premissa, o IFCECrato, no ano de 1998 começou a cumprir a legislação e “separou” a trajetória de formação dos alunos, dando início ao segundo período do nosso estudo, que corresponde aos formados nos anos 2000, 2001 e 2002 (correspondente à conclusão das turmas que ingressaram em 1998/1999/2002).

Como o corpo docente e a equipe pedagógica vinham de uma longa tradição na oferta de um “ensino integrado”, foram contrários à implantação da lei e buscaram meios para manter ao máximo possível as características curriculares já consagradas pelo Sistema Escola-Fazenda.

A primeira providência tomada pelo *campus* foi admitir apenas “concomitância interna”, ou seja, a matrícula dos alunos ingressantes em 1998 não era mais única, porém, só poderia cursar o Ensino Médio na instituição, os alunos que estivessem matriculados no ensino técnico-profissional e permanecessem estudando estas disciplinas até a conclusão do Ensino Médio.

A segunda providência foi reestruturar a matriz curricular do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante para cumprir o que determinava as novas Diretrizes Curriculares e fazê-las coincidir temporalmente, de modo que se equiparassem o início e término de ambos os cursos.

De acordo com a reforma, a jornada escolar no Ensino Médio deveria ser ampliada de 180 para 200 dias letivos, totalizando 2400 horas (Resolução nº 03/1998 - Diretrizes Curriculares do Ensino Médio - Art. 11) distribuídas em 800 horas anuais e quatro horas de efetivo exercício de trabalhos pedagógicos. O cumprimento desta carga horária significava uma “inversão” na lógica de prioridades da escola, em relação ao sistema Escola-Fazenda, que valorizava mais a formação técnica do que a formação geral.

Para resolver o problema e “igualar” o tempo entre Ensino Médio e o técnico-profissional foi necessário aumentar o número de disciplinas técnicas, o que ocorreu por meio do desmembramento de disciplinas que englobavam várias cadeias produtivas em disciplinas específicas, como representado na tabela abaixo, que compara a matriz curricular antes e depois da primeira reforma:

**Quadro 03** – Comparativo entre as disciplinas e cargas horárias do ensino profissionalizante nas matrizes curriculares dos concluintes de 1999 e 2000.

Disciplinas Profissionalizantes 1999 “Antigo Integrado”	Horas	Disciplinas Profissionalizantes 2000 Início da concomitância	Horas
<b>Adm. e Economia Rural</b>	60	Adm. Economia Rural	34
<b>Sociologia e Extensão Rural</b>	60	Sociologia	34
<b>Irrigação e Drenagem</b>	90	Irrigação e Drenagem	85
<b>Construção e Instalação Rural</b>	90	Const. Instalação Rural	68
<b>Mecanização Agrícola</b>	60	Mecanização Agrícola	85
<b>Desenho e Topografia</b>	120	Topografia	85
<b>Agricultura I</b>	240	Fruticultura	170
<b>Agricultura II</b>	180	Manejo Integrado de Pragas	51
<b>Agricultura III</b>	240	Olericultura	170
<b>Zootecnia I</b>	240	Manejo e Cons. Solo	51
<b>Zootecnia II</b>	180	Jardinagem e Paisagismo	68
<b>Zootecnia III</b>	240	Silvicultura	34
<b>Cooperativismo</b>	30	Info. Aplicada à Agricultura	51
<b>Indústrias Rurais</b>	60	Apicultura/Minhocultura	51
<b>Redação e Expressão</b>	60	Culturas Anuais	170
		Avicultura	170
		Bovinocultura	136
		Ovino/Caprinocultura	102
		Psicultura	51
		Suinocultura	136
		Projetos Agrícolas	34
		Agroindústria	170
		Rel. Humanas no Trabalho	34
<b>TOTAL</b>	<b>1950</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2040</b>

Fonte: Dados do Pesquisador

No que concerne à formação técnico-profissional, apenas cinco disciplinas permaneceram iguais (com redução significativa da carga horária), criaram-se 18 disciplinas (muitas delas frutos do desmembramento de disciplinas gerais) e aumentaram-se 08 disciplinas em relação ao ano de 1999.

No entanto, o ganho real no número de horas de disciplinas profissionalizantes não foi apenas de 90 horas, porque foram colocadas no Ensino Médio 03 disciplinas técnico-profissionais (Agricultura Geral, Zootecnia Geral e Cooperativismo), que juntas, somavam 204 horas de estudos profissionalizantes

enraizados na formação geral. Isto ocorreu devido à interpretação dada ao Art. 36 (§2º do inciso III – já revogado pela Lei Nº 11741/2008) de que atendida a formação geral do educando, o Ensino Médio poderia preparar para o exercício de profissões técnicas.

Em resumo, havia duas matrizes curriculares, uma para o Ensino Médio e outra para o ensino técnico-profissional que eram estruturadas da seguinte forma:

**Ensino Médio** – organizado em três blocos que eram chamados de bases: **Científicas** - Física, Química e Biologia; **Instrumentais** – Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Fundamentos da Informática, Educação Artística e Educação Física e **Tecnológicas/Orientação para o Trabalho** - Agricultura Geral, Zootecnia Geral e Cooperativismo.

**Ensino Técnico-profissional** - organizado em seis módulos para poder atender às orientações de certificação parcial, foram eles: I – Olericultura e Jardinagem, II – Pequenos Animais, III – Culturas Anuais, IV – Médios Animais, V – Fruticultura e Irrigação e VI – Grandes Animais e Agroindústria. O número “seis” foi uma forma de tornar o tempo do Ensino Profissionalizante igual ao tempo do Ensino Médio, e, assim manter uma estrutura parecida com o “ensino integrado” dos anos anteriores.

Como todos os concludentes de 2000 cursaram o Médio e o Profissionalizante, cumpriram uma trajetória de formação profissional de 2250 horas de Ensino Médio, 2040 horas de Ensino Profissionalizante e 360 horas de estágio, totalizando 4950 horas. Esta trajetória de formação resultava na seguinte certificação: seis certificados de qualificação parcial, o diploma do Curso Técnico em Agropecuária e o diploma do Ensino Médio. Tudo isto corresponde a 990 horas a mais do que em relação à turma formada sob o antigo regime de “ensino integrado”!

Apenas uma turma concluiu o curso sob a vigência desta matriz curricular porque no ano seguinte, a fim de atender as novas exigências do MEC/SEMTEC por diversificação e ampliação na oferta dos cursos profissionalizantes houve nova alteração da matriz curricular.

A alternativa encontrada para atender às exigências do MEC foi reestruturar o Ensino Médio e ofertar quatro cursos na sua área de atuação: Agricultura, Zootecnia, Agroindústria e Agropecuária. O 1º Ano foi considerado um “curso básico”, e nele, além das disciplinas da formação geral havia seis disciplinas profissionalizantes: Agricultura Geral, Zootecnia Geral, Fundamentos da Agroindústria e Agropecuária, Legislação Trabalhista e Cooperativismo. Estas disciplinas foram colocadas na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, totalizando 510 horas de acréscimo no Ensino Médio.

Estrategicamente, quatro destas disciplinas correspondiam aos cursos profissionalizantes que seriam escolhidos a partir do 2º Ano. O objetivo era oferecer a oportunidade de os alunos vivenciarem um curso básico que favorecesse uma escolha mais consciente entre as opções de formação. Os quatro cursos foram organizados com a mesma estrutura: quatro módulos de 340 horas cada, todos permitindo a certificação parcial (como determinava a lei), 360 horas de estágio, num total de 1720 horas profissionalizantes, que somadas ao Ensino Médio totalizavam 4644 horas de formação.

Este período (modularização) foi considerado por 50% dos docentes, como o pior momento já vivenciado pela instituição. Entre as principais justificativas para tal fato, identifica-se a fragmentação provocada pela separação entre o ensino médio e a formação geral, a formação focada na especialização em apenas uma parte da cadeia produtiva, pouca aceitação das empresas pelos profissionais “especialistas” (restringindo as chances de aceitação pelo mercado) e a recusa do Conselho Regional de



Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) em registrar os certificados dos alunos, principalmente daqueles que concluíram os cursos de Agricultura e Zootecnia. Estes cursos técnicos não eram reconhecidos pelo CREA, então a solução encontrada para os concludentes sob vigência desta matriz foi registrá-los como alunos do curso Técnico em Agropecuária, com respectivas habilitações em Agricultura e Pecuária.

Frigotto (2007, p. 1139) analisando as consequências do Decreto nº 2208/1997, afirma que este trouxe de volta o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando de forma autoritária, o pouco Ensino Médio existente na educação profissional.

A crítica dos professores à segunda fase não incidiu apenas sobre o dualismo entre a educação para o exercício de uma profissão técnica e a educação intelectual. Principalmente estavam criticando o processo que os obrigou a reestruturar a formação técnica em etapas sequenciais e com caráter de terminalidade. Para os professores, este novo ordenamento restringia a formação do técnico, tornando-o conhecedor de apenas uma parte da cadeia produtiva, o que não era atrativo para o mercado de trabalho (que preferia contratar um profissional polivalente a um especialista).

A estrutura curricular descrita anteriormente evidencia que o IFCE/Cratonunca cumpriu fielmente a recomendação de fragmentar e separar o Ensino Médio do Profissionalizante, nem mesmo de segregar a parte técnica-profissional em múltiplas especializações, pois, na prática a trajetória de formação dos alunos continuou praticamente nos mesmos moldes do Sistema Escola-Fazenda.

Os concludentes de 2002 já não se formaram sob vigência desta matriz, embora tenha sido mantida a diversificação e a modularização dos cursos, houve a extinção de Agroindústria (devido à alta desistência) e foram retiradas as disciplinas técnicas do Ensino Médio.

As principais diferenças da reestruturação nas matrizes foram: diminuição do estágio de 360 para 240 horas (120 horas a menos); acréscimo de 100 horas de ensino profissionalizante e aumento de 04 para 06 módulos, com as respectivas horas: I – 255 horas, II – 238 horas, III – 255 horas, IV – 255 horas, V- 255 horas e VI – 238 horas, como observado no quadro a seguir:

**Quadro 04** – Comparativo entre as matrizes curriculares do curso Técnico em Agropecuários egressos de 2001/2002

MATRIZ PROFISSIONALIZANTE 2000			MATRIZ PROFISSIONALIZANTE 2001			
MÓDULO I	Zootecnia Geral	68	MÓDULO I	Zootecnia e Agricultura Geral	34	
	Agricultura Geral	68		Administração e Economia Rural	51	
	Extensão Rural	51		Cooperativismo	17	
	Agroecologia	34		Legislação Agrária e Trabalhista	17	
	Defensivos Agrícolas	34		Extensão Rural	34	
MÓDULO II	Adm. e Economia Rural	68	MÓDULO I	Agroecologia	34	
	Cooperativismo	34		Relações Humanas	34	
	Legislação Agrária e Trabalhista	17		Projetos	34	
	Relações Humanas	34		Acompanhamento de Projetos	85	
	Projetos	34		MÓDULO II	Olericultura	51
	Redação Técnica	51			Culturas Anuais	51
MÓDULO III	Olericultura	51	Fruticultura		51	
	Culturas Anuais	51	Irrigação e Drenagem	51		
	Fruticultura	51	Conservação Solo	34		
	Irrigação e Drenagem	51	Mecanização Agrícola	17		
	Conservação Solo	34	Acompanhamento de Projetos	85		
	Mecanização Agrícola	17	MÓDULO III	Animais de Pequeno Porte	51	
MÓDULO IV	Processamento da Produção Vegetal	68		Animais de Médio Porte	51	
	Processamento da Produção Animal	68		Animais de Grande Porte	51	

	Fundamentos da Nutrição Humana	34		Construção e Instalação Rural	34
	Tecnologias Alternativas	34		Desenho e Topografia	51
	Info. Aplicada a Agropecuária	51		Manejo de Pastagem	17
MÓDULO V	Animais de Pequeno Porte	51		Acompanhamento de Projetos	85
	Animais de Médio Porte	51	MÓDULO IV	Processamento da Produção Vegetal	68
	Animais de Grande Porte	51		Processamento da Produção Animal	68
	Construção e Instalação Rural	34		Fund. da Nutrição Humana	34
	Desenho e Topografia	51		Tecnologias Alternativas	34
	Manejo de Pastagem	17		Informática Aplicada	51
				Acompanhamento de Projetos	85
MÓDULO VI	Metodologia Científica	51			
	Redação Técnica II	34			
	Pesquisa	51			
	Projetos Técnicos	102			
	Estágio	360		Estágio	240
	Total	1720		Total	1736

Fonte – Dados do Pesquisador

Uma questão de ordem interna motivou a reestruturação curricular entre 2001 e 2002: o Curso Básico havia sido extinto e era preciso encontrar um meio de tornar o Ensino Profissionalizante equiparável aos três anos de conclusão do Ensino Médio. O caminho encontrado foi organizá-lo em seis módulos e assim preservar a pseudointegração entre ambos.

No ano de 2002, o Ensino Médio passou a ofertar um elenco de 12 projetos, com 120 horas cada: Inglês, Francês, Espanhol, Arte Gráfica, Campanhas Educativas, Relações Humanas, Orientação Sexual, Cultura Artística, Meio Ambiente, Direito, Política e Cidadania, Saúde e Esporte e Literatura de Cordel.

Na prática, a execução dos projetos não se concretizou. Do elenco de projetos citados, encontramos nos históricos dos concludentes apenas as disciplinas de Francês, Literatura de Cordel e Inglês. Os projetos, aliás, não eram uma opção feita pelo aluno, na realidade se assemelhavam a uma disciplina da parte diversificada inserida no currículo e obrigatória para todos. Quem concluiu o Ensino Médio neste ano, cursou 2680 horas, visto que havia as disciplinas de Literatura de Cordel e Francês, como se observa no quadro abaixo:

**Quadro 05 – Comparativo da matriz curricular do Ensino Médio - 2001/2002**

MATRIZ ENSINO MÉDIO - CONCLUDENTES 2001			MATRIZ ENSINO MÉDIO - CONCLUDENTES 2002			
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	408	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	360	
	Língua Estrangeira Moderna	136		Arte Educação	120	
	Arte Educação	102		Educação Física	360	
	Educação Física	306		Fund. Informática	120	
	Fund. Informática	68		Língua Inglesa	120	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	136		Literatura de Cordel	40	
	Geografia	136		Francês	120	
	Fund. Sociologia	68		Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	120
	Fund. Filosofia	68			Geografia	120
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	204	Fund. Sociologia		40	
	Física	204	Fund. Filosofia		40	
	Biologia	272	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	240	
	Matemática	306		Física	240	
	Zootecnia Geral	136		Biologia	240	
	Agricultura Geral	136		Matemática	360	
	Fund. Agroindústria	136				
	Legisl. Trabalhista	34				
	Cooperativismo	68				
TOTAL		292 4			2640	

Fonte: Dados do Pesquisador

Portanto, a trajetória de formação do Técnico em Agropecuária formado pelo IFCE/Crato nos anos de 2000, 2001 e 2002 (cujas mudanças iniciaram em 1998) foi marcada por uma turbulenta mudança nas matrizes curriculares, com o duplo objetivo de atender aos dispositivos legais e manter o curso com uma “identidade” que

se assemelhasse ao “consagrado” modo de fazer educação agrícola, como esclarece Feitosa (2010):

A partir do ano de 1998, o aluno passou a ter duas matrículas, ou seja, o mesmo aluno cursava o ensino médio e, de forma concomitante, o ensino profissionalizante. Dessa maneira o aluno permanecia na escola em tempo integral, em regime de semi-internato (dois turnos) e de internato (dois turnos e moradia). Essa foi a forma que a escola encontrou de obedecer as determinações legais e, ao mesmo tempo, garantir uma educação com o mínimo de fragmentação possível e ao mesmo tempo evitar uma formação profissional limitada ao adestramento e/ou a polivalência. (FEITOSA, 2010, p. 38).

Para Machado (1989, p. 18) a escola participa do desenvolvimento das forças produtivas e das reformas impostas à organização escolar, mesmo que não seja a protagonista principal. Porém, o relato que acabamos de tecer sobre o segundo período da trajetória de formação dos alunos do curso Técnico em Agropecuária revela que a força coercitiva das leis não tem poder absoluto sobre as práticas pedagógicas no interior das instituições, uma vez que estas, mesmo se movendo em um espaço restrito, encontram formas de resistir às imposições instituídas.

A terceira fase do curso Técnico em Agropecuária foi marcada por outra mudança na organização didática, porém, iniciando um tempo de maior estabilização nas matrizes curriculares entre 2003 a 2007. A causa da nova alteração foi a exigência do MEC/SEMTEC de que a carga horária dos cursos se aproximasse do mínimo exigido por área, como explicado por Feitosa:

Até ser exigido, pela então SEMTEC/MEC, em 2000, que a carga horária dos cursos profissionalizantes se aproximasse do mínimo previsto para a área de agropecuária, de acordo com a Resolução nº 04/99, a escola optou por estender, o máximo possível, a duração desses cursos para tentar viabilizar o mínimo de articulação necessária com o ensino médio. Os cursos com carga horária aproximada do mínimo previsto na referida resolução foram ofertados a partir de 2001. Também em 2001, por mudança no rumo das orientações da SEMTEC/MEC, na qual os cursos deveriam conduzir a uma habilitação devendo, no entanto, garantir uma base de formação geral da área, os cursos sofreram mais uma vez alteração. Diante da exigência da elaboração de planos de curso para serem inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos – CNCT a EAFC-CE reestruturou as unidades produtivas da área de agricultura e passou a oferecer, apenas, dois cursos na área de agropecuária (FEITOSA, 2010, p. 40).

Em decorrência desta determinação, no ano de 2003, ocorreu a redução no número de horas do Curso Técnico em Agropecuária e este passou a oferecer a habilitação em agricultura e em pecuária (o que já havia ocorrido com os alunos que tiveram dificuldade em registrar os seus certificados). O aluno “poderia” fazer a opção em concluir o Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Pecuária ou Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura, ambos com uma carga horária de um

ano e meio, compostos por 3 módulos de 400 horas (cada) e estágio supervisionado de 120 horas, totalizando uma trajetória de formação profissional de 1320 horas.

Como prevalecia a lógica da concomitância interna (mecanismo pelo qual a escola conseguiu condicionar a oferta do Ensino Médio ao Profissionalizante), todos os egressos que concluíram entre 2003 e 2007 tiveram que cumprir as duas habilitações, conforme apresentado na matriz curricular abaixo:

**Quadro 06 - Matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agricultura e Pecuária – 2003/2007**

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM HABILITAÇÃO EM AGRICULTURA			TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM HABILITAÇÃO EM PECUÁRIA		
MÓDULO I	Extensão Rural	40	MÓDULO I	Extensão Rural	40
	Legislação Agrária e Trabalhista	20		Legislação Agrária e Trabalhista	20
	Segurança no Trabalho	20		Segurança no Trabalho	20
	Cooperativismo	40		Cooperativismo	40
	Agroecologia e Impacto Ambiental	40		Agroecologia e Impacto Ambiental	40
	Agricultura Geral	80		Agricultura Geral	80
	Zootecnia Geral	80		Zootecnia Geral	80
	Fundamentos da Agroindústria	80		Fundamentos da Agroindústria	80
MÓDULO II	Olericultura	80	MÓDULO II	Animais de Pequeno Porte	80
	Culturas Anuais	80		Animais de Médio Porte	80
	Vivericultura	40		Animais de Grande Porte	80
	Defensivos Agrícolas	40		Nutrição Animal	40
	Conservação de Solo	40		Sanidade Animal	40
	Desenho e Topografia	40		Agrostologia	40
	Mecanização Agrícola	40		Mecanização Agrícola	40
	Propagação de Plantas	40			
MÓDULO III	Adm. Economia Rural	40	MÓDULO III	Adm. Economia Rural	40
	Projetos Técnicos	60		Projetos Técnicos	60

	Irrigação e Drenagem	60		Irrigação e Drenagem	60
	Construção e Instalação Rural	40		Construção e Instalação Rural	40
	Informática Aplicada	40		Informática Aplicada	40
	Silvicultura	40		Inspeção Animal	40
	Manejo Integrado de Pragas	40		Tecnologia do Leite	60
	Fruticultura	80		Tecnologia da Carne	60
	Estágio	240		Estágio	240
	<b>TOTAL</b>	1320			1320

Fonte: Dados do Pesquisador

Os cursos de Pecuária e Agricultura tinham muitas disciplinas em comum; apenas o 2º módulo os diferenciava completamente. O primeiro módulo era absolutamente igual, enquanto o terceiro módulo se diferenciava apenas por três das cinco existentes. Esta organização tinha o seguinte objetivo, como explica Feitosa:

Ainda que obedecendo aos critérios da separação da educação profissional e do ensinomédio e da aproximação com a carga horária mínima, a escola, estrategicamente, organizouos cursos ofertados a partir de 2001, de forma que permitisse ao estudante freqüentar os dois cursos profissionalizantes, concomitante ao ensino médio (FEITOSA, 2010, p.42).

Esta matriz curricular permitia o aproveitamento de estudos porque as disciplinas se repetiam nas duas habilitações. Desta forma, todos aqueles que concluíram os cursos de Pecuária e Agricultura, obtiveram aproveitamento total do Módulo I (400 horas), 240 horas no último módulo e 240 de estágio, ou seja, 880 horas. Este aproveitamento permitia que os alunos reprovados em algumas disciplinas tivessem tempo para cursá-las em regime de dependência enquanto concluíam o curso.

Embora esta fase tenha sido mais estável do que as anteriores, foi considerada por 17% dos professores como o pior momento no processo de formação dos alunos. A justificativa dada se refere ao fato de que a formação em agricultura estava explicitamente separada da formação em zootecnia. Para estes docentes, um técnico em agropecuária, ao ser contratado por uma fazenda, deve ter conhecimento sobre todo o processo de produção, ou seja, agricultura e pecuária.

A crença de que o técnico em agropecuária deve dominar tanto agricultura quanto pecuária, foi um dos fatos que motivou a organização curricular que acabamos de descrever, pois, os cursos foram estruturados para que o aluno, tão logo concluísse um curso, imediatamente começasse o outro, com o aproveitamento de disciplinas comuns.



Assim sendo, observa-se que há uma preocupação central em formar um aluno com o máximo possível de domínio das cadeias produtivas desenvolvidas pelo mercado de trabalho. Esta concepção evidencia que o ensino técnico-profissional no IFCE/Cratocriou um protótipo de “fazenda ideal” que produz tudo, bem sucedida, voltada para o agronegócio, cujo processo de produção se dá com a inserção das mais novas tecnologias e para os quais os alunos devem estar completamente preparados.

A concepção de que os alunos devem estar preparados para esta realidade “idealizada” revela que o domínio técnico é altamente valorizado pela instituição e que a técnica (em agropecuária) é compreendida como algo neutro, aplicável a qualquer situação na qual o aluno esteja inserido (seja na agricultura familiar, em uma empresa pública, em uma organização social, em uma fazenda com ou sem recursos tecnológicos ou no semiárido nordestino), cabendo ao aluno a responsabilidade de adaptar o seu processo formativo a estas múltiplas realidades.

Gritti (2007, p. 43) explica que a técnica não é neutra e traz no seu bojo a concepção de mundo de quem a produz e dissemina. No caso do ensino agrícola, o processo de ensino e aprendizagem ao priorizar a técnica e a prática, em detrimento da formação cidadã se traduz em uma ação que visa, sobretudo, disseminar a imagem de agricultura altamente “modernizada”, que não corresponde à realidade da maioria das propriedades rurais brasileiras (este é o caso do Triângulo CRAJUBAR).

Desta forma, o aluno está sendo formado para uma realidade ilusória, acreditando que os problemas da agricultura brasileira podem ser resolvidos por meio da ciência e da tecnologia. Assim, ao priorizar o ensino focado em técnicas aplicáveis a qualquer situação (priorizando como modelo uma fazenda “ideal”) a escola mistifica a técnica (e suas inovações), como se ela, por si só, fosse a causa e a solução de todos os problemas no campo (GRITTI, 2007, p. 70).

Esta situação evidencia que os processos de formação do técnico em agropecuária têm sido marcados por concepções utilitaristas, que tornam este profissional um divulgador/consumidor dos pacotes/inovações tecnológicas produzidas pelas grandes corporações capitalistas. Muitas vezes isto ocorre de modo inconsciente, pois, como ninguém quer ser e nem permanecer atrasado, Gritti (2007, p. 160), inicia-se uma busca desenfreada pela inserção da tecnologia nos processos de produção. Esta é a forma pela qual as grandes corporações tentam vencer a concorrência. Porém, a realidade já comprovou que isto é impossível para a maioria dos pequenos e médios produtores.

Diante dos fatos expostos sobre as reformas educacionais impostas pelo Decreto nº 2208/1997 e compreendendo que 75% dos docentes consideraram este período um verdadeiro “desastre” para o ensino técnico-profissional, passaremos a descrever a última fase do curso Técnico em Agropecuária, quando a formação geral e o ensino técnico-profissional puderam ser oferecidos de modo articulado.

#### **4.1.2 Transformações na organização curricular em face das determinações do Decreto nº 5154/2004**

O quarto período (e último) do Curso Técnico em Agropecuária (2008, 2009 e 2010) correspondeu à instituição do Decreto nº 5154/2004, que permitiu a oferta do Profissionalizante integrado ao Ensino Médio, pauta de reivindicação pela revogação do Decreto nº 2208/1997 que acompanhou todo o processo de reforma da educação profissional no Brasil e no IFCE/Crato.

Também foi no quarto período que a antiga Escola Agrotécnica Federal de Crato foi transformada em IFCE/Crato, por força da Lei nº 11.892/2008, mudança que só se efetivou para os concludentes de 2010, tendo em vista que a turma de 2009 ainda concluiu o curso sob a organização estrutural da Escola Agrotécnica Federal de Crato.

Portanto, a institucionalização do IFCE/Crato abrangeu apenas os dois últimos anos que configuraram o recorte temporal desta pesquisa, não se registrando influências nas matrizes curriculares do quarto período, em virtude da mudança da Escola Agrotécnica para IFCE. Ou seja, os egressos de 2009 e 2010 vivenciaram a mesma trajetória de formação técnico-profissional dos egressos de 2008.

Assim sendo, a principal influência para a formatação do Curso Técnico em Agropecuária no regime integrado foi a promulgação do Decreto nº 5154/2004, que deixou de oferecer as certificações parciais e tornou a matriz curricular unificada, embora, a formação geral e a profissionalizante continuassem sendo tratadas de modo separado.

Portanto, apesar do manifesto desejo de “reintegrar” o ensino, quando isto ocorreu, resumiu-se à matrícula unificada, não havendo incorporação dos princípios gramscianianos da educação unitária. Feitosa, analisando o ensino integrado no IFCE/Crato, afirma que:

Ao observar a matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, percebe-se que as disciplinas foram agrupadas em um novo desenhocurricular. No entanto, permaneceram conceitualmente separadas, uma vez que cada grupo de disciplinas (de formação geral e profissional) ficou isolado e distribuído em espaços marcados e definidos para cada um. A impressão que se tem, é que ali estão, de um lado, a escola humanista, e, de outro, a escola tecnicista, com proposições e objetivos distintos e por isso mesmo sem nenhuma relação dialógica entre elas, o que caracteriza muito mais asimetria do que a integração (FEITOSA, 2010, p. 58).

Nesta matriz, a trajetória de formação do aluno era composta de 2440 horas para o Ensino Médio; 2520 para o Ensino Profissionalizante e 320 horas de estágio, totalizando 5280 horas. Em vinte anos (1990 a 2010) este foi o maior número de horas do Curso Técnico em Agropecuária, como demonstrado na tabela abaixo:

**Quadro 07** - Demonstrativo do aumento da carga horária do Curso Técnico em Agropecuária entre os anos de 1999 a 2010.

Disciplinas/anos	1999	2000	2001	2002	2003/2007	2008/2010
Ensino Médio	1560	2250	2924	2480	2480	2440
Ensino Profissionalizante	1950	2040	1360	1496	1760	2520
Estágio	360	360	360	240	240	320
Total	3870	4650	4644	4216	4480	5280

Fonte: elaboração do autor

Antes da integração via Decreto nº 5154/2004, as matrizes curriculares tinham como objetivo manter a organização didática do curso similar ao Sistema Escola-Fazenda (onde havia tempo para as práticas e para a formação teórica). Se compararmos os anos de 1999 e 2010 em relação à quantidade de horas, veremos que são 1410 horas a mais! Contudo, os professores se queixam que na organização curricular atual, não há tempo disponível para os alunos participarem de aulas práticas.

Os professores da área técnica afirmam que o Ensino Médio foi beneficiado com as reformas, pois não se pode “mexer” (para menos) na carga-horária do mesmo; enquanto na Educação Profissional, a garantia do número de horas sempre é nivelada por baixo (1200 para o curso Técnico em Agropecuária). No entanto, quando comparamos o primeiro período com o último, observamos que tanto a formação geral, quanto a formação profissional foram “agraciadas” com o aumento de carga-horária. O Ensino Médio com 680 horas e o Ensino Profissional com 570 horas, ou seja, uma diferença real de apenas 110 horas. Então, se a carga horária do Ensino Médio e da Educação Profissional aumentou, por que não há tempo para as práticas?

A ausência de tempo está relacionada a um problema de organização didático-pedagógica, pois, entre os entrevistados 83% modificaram a metodologia para adequarem o conteúdo à redução do tempo e atualizá-los em virtude das inovações tecnológicas. 9% não promoveram nenhuma alteração metodológica e apenas 8% afirmaram que a metodologia foi modificada com vistas a facilitar o processo de ensino-aprendizagem e se adequar às concepções do ensino integrado.

Em suma, o curso técnico em agropecuária passou por quatro fases, cujas concepções epistemológicas eram completamente diferentes, tanto quanto à forma, quanto ao conteúdo, porém, as metodologias dos professores mantiveram-se praticamente as mesmas e isto se evidencia nas justificativas dadas para as alterações que realizaram: a) atender às necessidades do mercado; b) acompanhar a evolução tecnológica; c) acrescentar novos conteúdos; d) modernizar o ensino; e) introduzir estudos sobre agroecologia e sobre o pequeno produtor rural.

Neste contexto, o número de horas aumentou, porém, não houve transformações nas concepções de educação profissional e nem nas metodologias de ensino. Enfim, o ganho se tornou perda, pois, nas condições existentes, a formação profissional não se desenvolveu com as mesmas características da década de 1970 e nem foi criada uma “nova” forma de fazer educação agrícola.

Assim sendo, a “disputa” por mais número de horas, revela um conflito de interesses para determinar quem é mais importante: o Ensino Médio ou a Educação Profissional? As repostas ao questionário também revelam que o antigo dilema “formar o técnico para o mercado de trabalho ou para o prosseguimento dos estudos” ainda não foi resolvido.

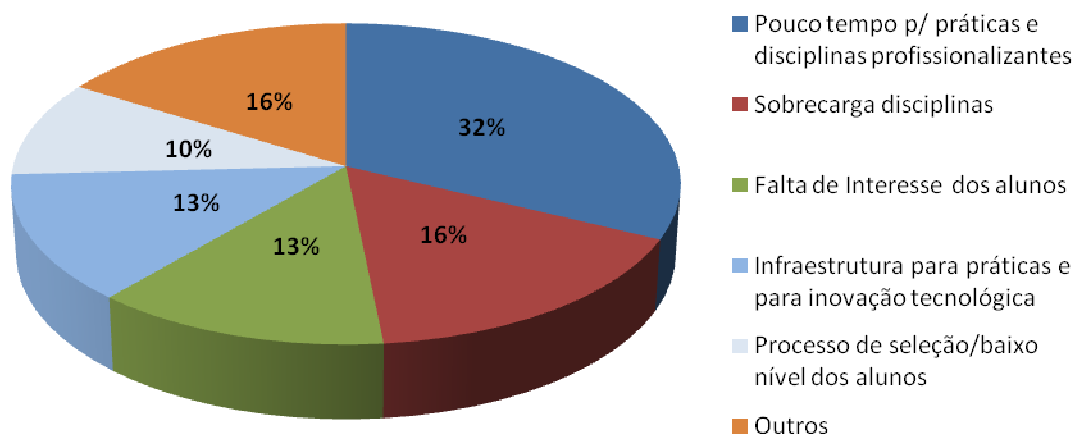
Não podemos afirmar de modo contundente que exista um “dilema” porque os docentes já têm respostas para isto. O problema é que cada um construiu a sua resposta individualmente e ela não se coaduna com os princípios epistemológicos da educação integrada, nem mesmo está articulada com a realidade da agropecuária local, conforme evidenciado pelos próprios docentes. Enfim, a trajetória de formação dos técnicos em agropecuária mudou quanto a forma (estrutura mais superficial e objetiva do processo – imposta via legislação), mas quanto ao conteúdo (ideologia, fundamentos políticos/ideológicos), foram mantidos os vínculos com o mercado (do tipo capitalista e explorador da força de trabalho).

Neste sentido, tanto o governo quanto os professores compreendem a formação do técnico em agropecuária como um meio de preparar o jovem para o

mercado, parecendo discordar (apenas) dos meios pelos quais a formação deve se processar. Na realidade, fica evidente a disputa entre dois projetos capitalistas: um toyotista (modernizante), o do governo e um mais taylorizado (inspirado no Sistema Escola-Fazenda).

A fim de conhecermos a opinião dos professores sobre as consequências das reformas educacionais na trajetória de formação técnico-profissional dos técnicos em agropecuária, pedimos que eles enunciassem os principais problemas que identificam no curso. O resultado desta investigação está resumido no gráfico abaixo:

**Gráfico 01 - Percentual de docentes do IFCE/Crato, segundo indicação dos principais problemas do Curso Técnico em Agropecuária - 2011.**



**Gráfico 1 - Percentual de docentes do IFCE/Crato, segundo indicação dos principais problemas do Curso Técnico em Agropecuária – 2011**

Fonte: elaboração do autor

Este gráfico, além de evidenciar problemas já expostos anteriormente (poucas aulas práticas (32%), falta de infraestrutura (13%) e sobrecarga de disciplinas (16%) traz um elemento novo que necessita ser discutido: 23% das respostas apontam que os alunos têm relação direta com os principais problemas no curso. Este número só é inferior ao problema das aulas práticas/diminuição do técnico-profissional.

O principal problema dos alunos, segundo a ótica dos professores, é não demonstrarem interesse pela formação técnico-profissional, visto que estes se dedicam mais ao estudo das disciplinas da formação geral do que ao estudo das disciplinas técnicas. Para estes docentes, o aluno está na escola com visão estratégica aproveitar melhor o Ensino Médio (considerado de melhor qualidade em relação às demais escolas públicas) e ter mais chances de ingressar no nível superior.

No questionário também identificamos críticas quanto ao processo seletivo, considerado ineficiente para selecionar alunos com um nível de aprendizagem mais alto. Para os docentes, as dificuldades de aprendizagem dos alunos que ingressam na instituição são cada vez mais acentuadas, e isto os “impede” desenvolver o trabalho de modo satisfatório. Este discurso revela que ainda predomina no imaginário coletivo e na prática de alguns docentes, a crença de que o papel das instituições educativas é oferecer oportunidades educacionais à população, cabendo ao indivíduo se esforçar o suficiente para aproveitar as chances que o Estado lhe oferece.

[...] o sistema educacional **promove** aqueles que, segundo os seus padrões e mecanismos de seleção, se demonstram **aptos** a participarem dos privilégios [...], ele cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não-privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem percebam que o fazem. [...] a exclusão é explicada em termos de falta de habilidades, capacidade, mau desempenho, etc., colocando-se o sistema educacional como árbitro neutro. [...] a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, ou seja, reproduz as relações sociais de produção da sociedade capitalista. (FREITAG, 1986, p. 26 – *grifo nosso*).

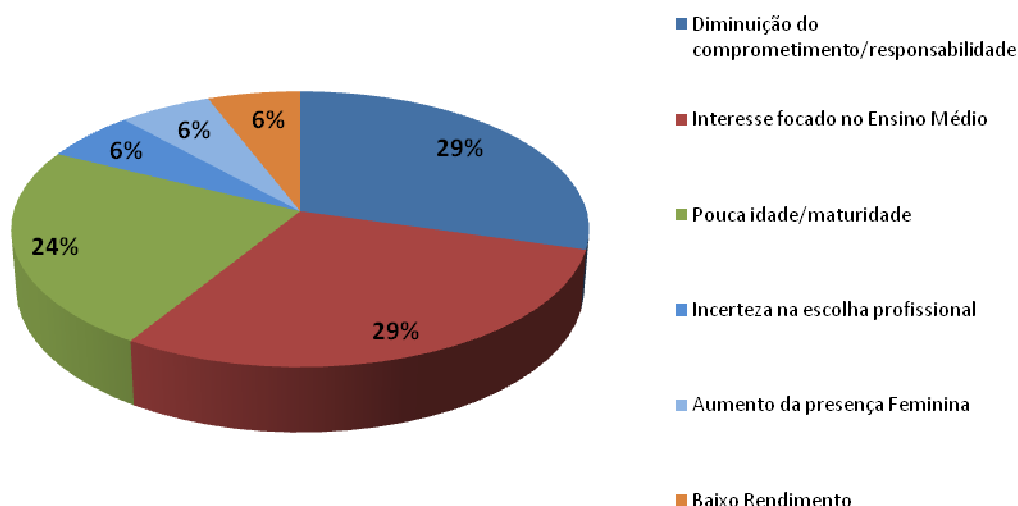
O discurso dos professores parece apontar na direção de que se os alunos fossem mais interessados, tivessem menos dificuldades de aprendizagem e houvesse mais práticas/aulas técnicas, seriam superados mais de 50% dos problemas da formação técnico-profissional.

Estas respostas que “responsabilizam” os alunos pelos problemas no seu processo de formação profissional coadunam com os mesmos princípios capitalistas que culpam os trabalhadores pelo desemprego:

Desse modo, transfere-se do Estado para o indivíduo a responsabilidade pela garantia e manutenção do emprego e aciona-se a educação profissional como fator determinante de empregabilidade. Além de se tornar principal responsável por sua própria qualificação, o trabalhador assume para si a culpa quando fracassa no mercado de trabalho. Assim, busca-se ofuscar os reais determinantes do desemprego, da flexibilização do trabalho e das relações de produção, da intensificação da precariedade do trabalho, da ampliação da informalidade (SOUZA, 2010, p. 17).

Quando indagamos aos professores se haviam percebido mudanças no perfil dos alunos durante o período em que atuam no curso Técnico em Agropecuária, 75% responderam que sim e 25% não responderam à questão. As principais mudanças descritas pelos professores estão sintetizadas no gráfico abaixo:

**Gráfico 2 - Percentual de docentes do IFCE/Crato, segundo indicação de mudanças no perfil dos alunos - 2011.**



**Gráfico 2** – Percentual de docentes do IFCE/Crato, segundo indicação de mudança no perfil dos alunos - 2011  
 Fonte: elaboração do autor

As respostas indicam que os professores perceberam mudanças no perfil dos alunos, porém, nenhuma delas foi considerada positiva. Isto coaduna com o gráfico anterior, onde 23% dos problemas apontados têm origem em algum aspecto relacionado aos alunos.

Não analisaremos o gráfico sob a ótica dos conflitos históricos entre professores e alunos, mesmo por que este não é objetivo deste trabalho. No entanto, é necessário pontuar que a reestruturação produtiva, a crise no emprego, a desvalorização do trabalho no campo etc., raramente foram relacionados como elementos problematizadores da formação técnico-profissional, nem mesmo quando se tratava de analisar a crise na agropecuária local/regional e a escassez de empregos. Para os docentes todos estes problemas se resumem a questões solucionáveis com avanço tecnológico e vontade individual por meio do empreendedorismo.

Apenas 17% dos entrevistados reconheceram que fatores externos (política agrícola, falta de desenvolvimento na agricultura etc.) dificultam a construção de vínculos entre o desenvolvimento regional/local, a instituição e o processo de formação técnico-profissional dos alunos. Embora em minoria, há alguns professores que analisam o processo formativo para além dos muros da instituição, reconhecendo que os problemas internos não são originados apenas no interior da instituição e que a solução deles também não está circunscrita apenas a uma questão didático-pedagógica.

Entendemos que conhecer as influências do processo de reestruturação produtiva sobre os processos de formação técnico-profissional é imprescindível para que possamos resistir de forma consciente a esta e a tantas outras reformas educacionais que virão. Sem a consciência dos determinantes sócio-econômicos, as instituições educativas estão sob o risco de reproduzir as mesmas condições do ensino tecnicista e

fragmentado que empurra os jovens para condições precárias de trabalho, e pior, em um pacto consentido e conformado à lógica do mercado.

O processo de formação técnico-profissional no IFCE/Crato “ignora” que o processo de reestruturação produtiva está implícito nos principais problemas que enfrenta, e ao ignorar esta questão, opta por fundamentar o currículo em um modelo de ensino/desenvolvimento agrícola idealizado que não atende às necessidades dos alunos, da própria instituição, nem da agricultura/pecuária local e regional.

#### **4.2 Quem Eram e Quem são os Alunos do Curso Técnico em Agropecuária?**

Nas análises realizadas anteriormente, narramos o processo de formação técnico-profissional dos egressos em quatro períodos: 1º Período - Sistema Escola-Fazenda; 2º Período – Início da Modularização (Decreto nº 2208/1997); 3º Período - Oferta das habilitações em Pecuária e Agricultura e 4º Período – implantação do Decreto nº 5154/2004.

Vimos que os professores identificaram como principais mudanças no perfil destes alunos (ao longo dos quatro períodos) a idade, a falta de interesse/maturidade, o desejo em cursar apenas o Ensino Médio, baixo rendimento, incerteza na escolha profissional e aumento da presença feminina.

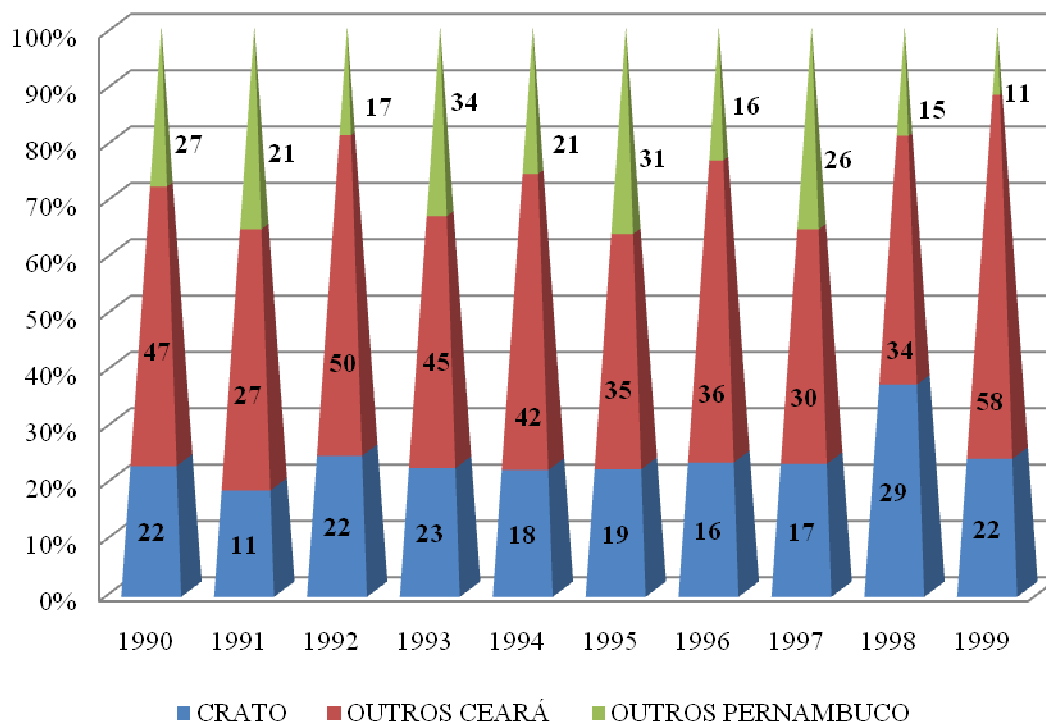
No entanto, as pesquisas realizadas nas fontes primárias (pasta dos alunos egressos) revelam outras mudanças no perfil dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária, principalmente em relação aos municípios de origem deles. Além das mudanças em relação aos municípios de origem, observamos que as reformas educacionais no Ensino Médio no Estado do Ceará podem ter contribuído para redesenhar o perfil dos alunos ingressantes no curso Técnico em Agropecuária.

Ter um conhecimento (mesmo que de forma generalizada) sobre os municípios de origem dos alunos foi de suma importância, porque isto nos ajudou a compreender como a reestruturação na economia e nas reformas educacionais redesenharam o perfil dos alunos que procuram o curso Técnico em Agropecuária, contribuindo para acentuar alguns problemas apontados pelos professores.

No primeiro período do curso havia mais alunos de outros municípios cearenses e pernambucanos do que cratenses. Além da qualidade, a razão para tal fato era a quase inexistência de Ensino Médio na zona rural. Como a escola oferecia internato, tornava-se mais acessível para algumas famílias rurais manter seus filhos em outro município (no caso, o Crato) do que conseguir custear o Ensino Médio no próprio município de origem (se houvesse).

De acordo com o gráfico abaixo, entre os anos de 1990 a 1999 o quantitativo de alunos egressos do Crato sempre foi menor do que os de outros municípios do Ceará e do Pernambuco quando somados. Nestes dez anos, de 822 concludentes, apenas 24% eram cratenses, enquanto 76% correspondiam à soma dos demais municípios cearenses e pernambucanos, quantitativo que irá mudar progressivamente nos períodos seguintes.

**Gráfico 03 - N° de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem - 1990 a 1999**



**Gráfico 03 – N° de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem – 1990-1999**

Fonte: elaboração do autor

De acordo com Napolini (2001, p.169-170) no Ceará, no ano de 1999, existia um índice de 27,8% de analfabetos entre jovens e adultos de 15 anos ou mais, contra um índice nacional de 13,3%. Segundo o autor, Secretário de Educação do Estado no período da reforma *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, o sistema educacional cearense não conseguia atrair, em 1995, mais que 65% da população entre 7 a 14 anos. Ao apresentar os avanços da reforma, no período de 1995/2000 evidenciava-se que 92% da população entre 15 a 17 anos estavam sendo atendidos pelo sistema educacional cearense, sendo que no ano de 2000, apenas 27% deste percentual estava no Ensino Médio. Estes dados evidenciam que a população jovem cearense estava fora do sistema educacional e que o aumento da escolaridade para este público se deu no nível fundamental.

Ainda de acordo com dados do *Caderno da Unesco no Brasil*, escrito pelo consultor Cândido Alberto Gomes, a disparidade entre a matrícula inicial dos jovens cearenses no Ensino Médio e a matrícula inicial do Ensino Fundamental era muito alta, principalmente, porque não havia oferta deste nível de ensino nos 184 municípios cearenses.

O Ceará é um dos Estados brasileiros em que é mais elevada a seletividade do ensino médio. Segundo o Censo Educacional de



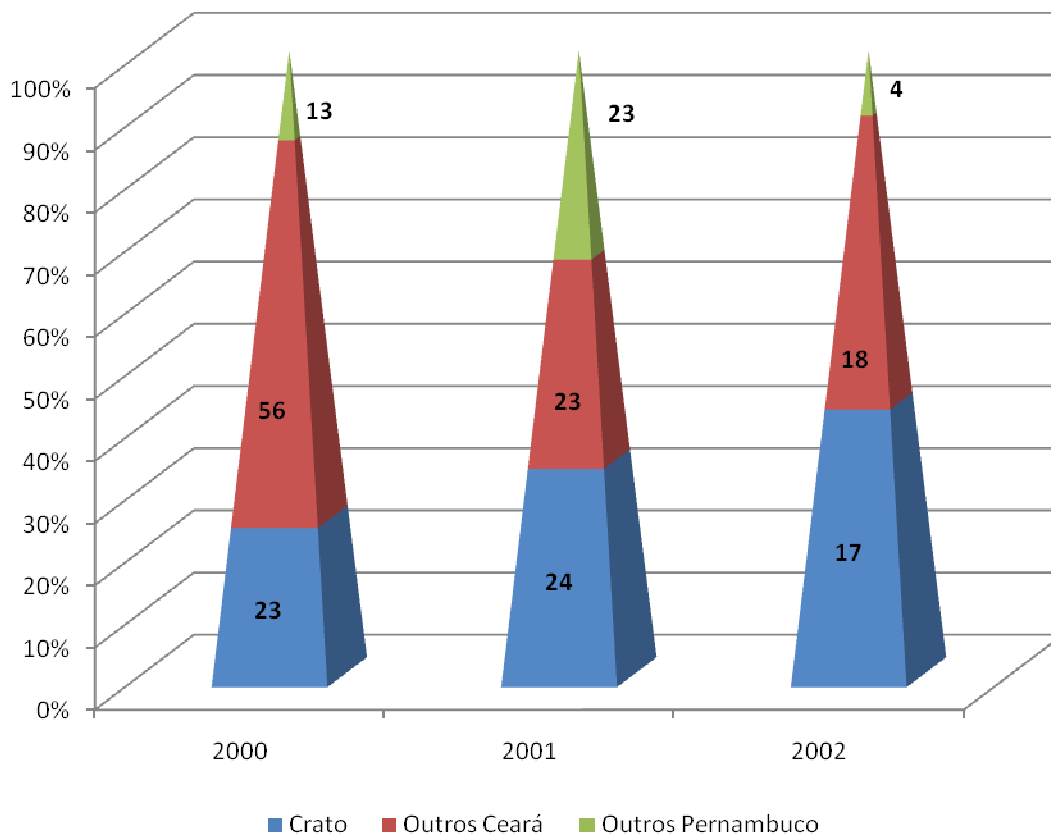
1997, as porcentagens da matrícula inicial do ensino médio sobre a matrícula inicial de todo o ensino fundamental e da matrícula da 5ª à 8ª série eram de 10,4% a 37,6%, alcançando o vigésimo lugar no Brasil. Além desses apertados gargalos (que, naturalmente, são medidas brutas e não se referem ao fluxo de cortes), a proporção da matrícula inicial na terceira série do ensino médio em relação à da primeira série era de 49,8%, ocupando sob esse particular a 17ª posição entre as Unidades Federativas. No entanto, a expansão tem sido acelerada, tendo a matrícula inicial no ensino médio subido 100% entre 1991 e 1997 (GOMES, 1998, p. 07).

Neste contexto, o IFCE/Crato, ao oferecer Ensino Médio de qualidade em uma região onde havia pouca oferta deste nível de ensino, passou a atrair os jovens dos municípios circunvizinhos para continuarem seus estudos. Isto foi favorecido pela oferta de residência estudantil que “garantia” o ingresso/permanência dos alunos. A maioria dos egressos de outros municípios cearenses e pernambucanos era oriunda da zona rural e sendo eles superiores aos cratenses, contribuía para que a instituição tivesse “forte identidade rural”. Portanto, não havia questionamento se os alunos estavam interessados em continuar os estudos ou interessados em ter uma formação técnica em agropecuária. Só o fato de eles estarem intimamente ligados ao campo, já era suficiente para escola acreditar que estava cumprindo seu papel na formação destes jovens, pois, a “linguagem” do campo era um pouco mais compartilhada por professores e alunos.

No entanto, não podemos nos enganar com uma visão idílica do primeiro período do curso, acreditando que todos partilhavam a mesma identidade rural, pois sabemos que a história da agricultura no Cariri Cearense é marcada pela pobreza e pela exploração da força de trabalho. Também sabemos que o trabalho no campo, principalmente, no Nordeste sempre foi uma atividade econômica pouco rentável para os pequenos proprietários que sobrevivem da agricultura de subsistência, portanto, não consideramos pertinente afirmar que os alunos do primeiro período tinham mais expectativas quanto às oportunidades profissionais oferecidas pelo curso técnico. Acreditamos que a valorização das atividades agrícolas significava a valorização de si mesmo, pois, estes alunos já eram habituados ao trabalho rural, por isto, não estranhavam quando sua força de trabalho era usurpada nas UEPs e nem nas demais atividades de manutenção/limpeza da escola.

No segundo período do curso inicia-se um progressivo aumento dos cratenses: no ano de 2000 são 25% dos concludentes, em 2001 a porcentagem sobe para 34% e em 2002 já são quase metade dos formados, 44%, como pode ser observado no gráfico abaixo:

**Gráfico 4 - Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem - 2000 a 2002**



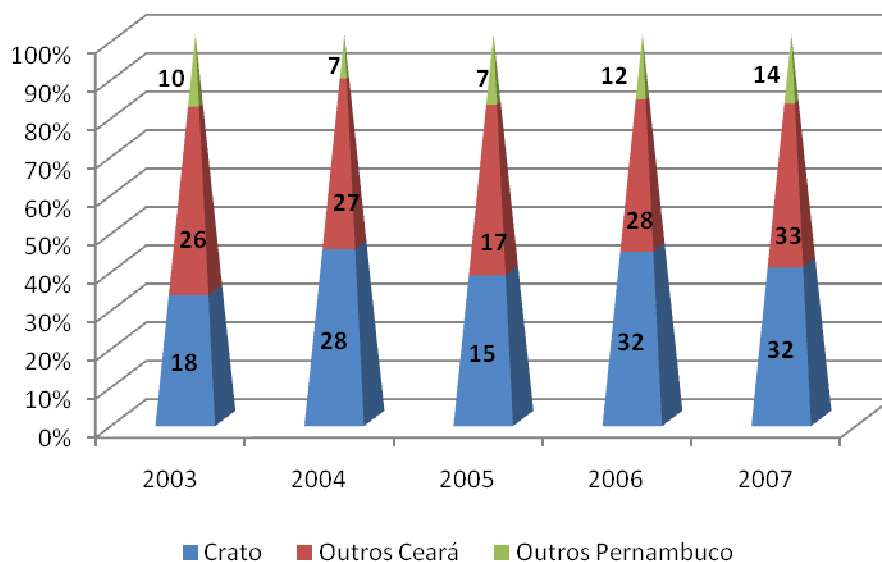
**Gráfico 4** – Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem – 2000 a 2002  
 Fonte: elaboração do autor

O nosso objetivo ao apresentar estes dados não é explicar as causas do progressivo aumento de egressos oriundos do Triângulo CRAJUBAR, mas evidenciar que estes três municípios historicamente se urbanizaram mais rápido do que as outras localidades cearenses, sempre tiveram níveis de desenvolvimento econômico, social, cultural, político etc., mais avançados e por isto, o aumento de egressos destas localidades vai corresponder ao “enfraquecimento” da identidade rural da instituição. A diminuição dos alunos mais ligados a terra e o aumento no número de alunos “urbanizados” também se refletiram no aumento de profissionais disputando vagas em um mercado de trabalho cada vez mais escasso.

Nesta terceira fase do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato (2003 a 2007) se manifesta um “divisor de águas”, no que concerne à redução de egressos de outros municípios e aumento dos concludentes de Crato. Os egressos de Pernambuco se tornam minoria, enquanto os cratenses representam quase metade dos egressos de outros municípios cearenses e pernambucanos, quando somados. Isto demonstra que a escola está chegando “mais perto” da comunidade local, porém perdendo o raio de abrangência em relação a outros municípios, como se observa por meio do Gráfico 05.

Os esforços feitos no sentido de manter a organização didática do 2º e 3º períodos similares ao antigo modelo de “integração” se respaldavam no receio de que a escola perdesse a identidade agrícola, mas como observado, este foi um processo inerente à própria dinâmica da reestruturação produtiva no campo e das reformas educacionais. A concomitância externa era vista como uma ameaça à invasão de alunos interessados em cursar apenas o Ensino Médio, por isto a escola nunca a ofereceu. Havia receio de que a concomitância externa viesse a fragmentar a formação do aluno e contribuir para a desvalorização do ensino técnico-profissional, mas, paradoxalmente, foi justamente no período da “re-integração” que se verificou um aumento impressionante dos concludentes do Crato em relação a outros municípios do Estado do Ceará e do Pernambuco.

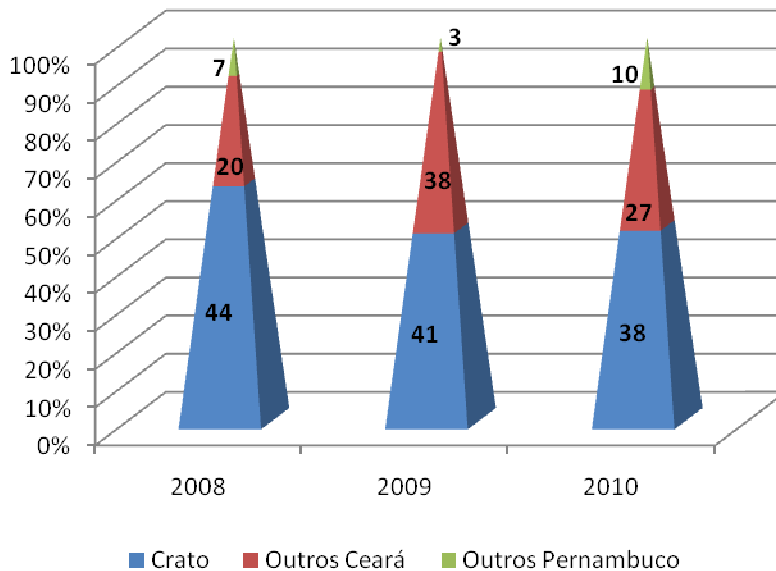
**Gráfico 5 - Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem - 2003 a 2007**



**Gráfico 5 – Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem – 2003 a 2007**

Fonte: elaboração do autor

**Gráfico 6 - Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem - 2008 a 2010**



**Gráfico 6** – Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por estado da federação de origem – 2008 a 2010

Fonte: elaboração do autor

Ter mais alunos do Triângulo CRAJUBAR, significa ter menos alunos oriundos da zona rural, não apenas pelas características mais urbanas destes municípios (hoje são considerados como o coração da Região Metropolitana do Cariri), mas por que o curso não atrai a população rural que reside nesta localidade. Apesar de menor em relação à urbana, ela existe, produz, mas não está presente na instituição. É desta população que os professores são “saudosos”, ou seja, de alunos que tenham mais relações com a vida no campo (público, aliás, que sempre foi o alvo da educação agrícola).

No entanto, as análises demonstraram que o currículo em nenhum momento dos quatro períodos foi estruturado tendo como fundamento as características dos alunos “reais” que frequentavam a instituição, eles sempre foram idealizados: “[...] a referência utilizada nunca é o aluno que nasce, cresce e se desenvolve no trabalho da agricultura. Assim mesmo, a abstração é construída a partir de um ideal de aluno urbano, de classe média [...]” (GRITTI, 2007, p. 114).

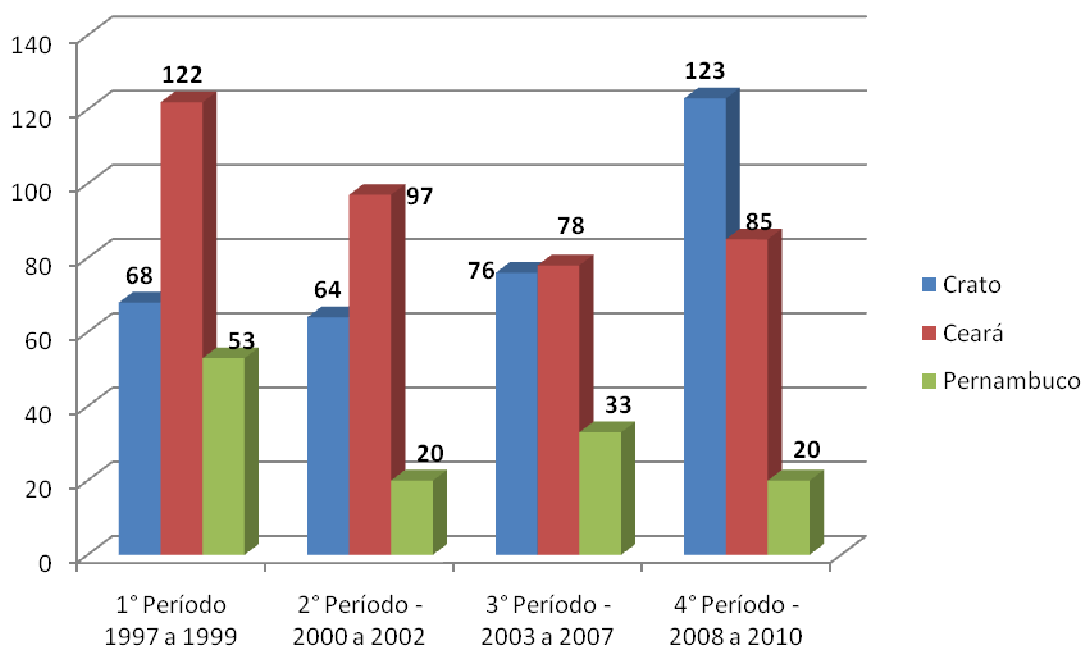
A constituição de um currículo construído com base em um sujeito idealizado corrobora para que aqueles que são reais, não se identifiquem com o modelo pré-estabelecido, não se reconheçam como partícipes da instituição educativa e se vejam como acessórios do processo educativo. Nisto reside a falta de interesse que os alunos professores identificaram nos alunos e talvez seja a explicação para o distanciamento dos alunos da zona rural do Triângulo CRAJUBAR.

As entrevistas também evidenciaram que alguns docentes acreditam que parte dos problemas do curso, inclusive a falta de interesse dos alunos, seria resolvida se o exame de seleção os classificasse melhor. Esta é outra questão paradoxal, pois, como

almejar alunos com identificação rural e aumentar o nível de dificuldade da prova que os seleciona? São justamente os alunos provenientes da zona rural que apresentam mais dificuldade de aprendizagem durante os anos iniciais do curso. Resolver o problema das dificuldades de aprendizagem por meio de uma seleção mais rígida não seria excluir justamente os alunos que os professores almejam conquistar?

O aumento de alunos do Triângulo CRAJUBAR representa para os docentes um processo de “urbanização” do IFCE/Crato, realidade que eles sempre quiseram evitar, mas que se tornou exponencial nos últimos períodos do curso. O resultado do aumento dos alunos do Crato pode ser visualizado no Gráfico 07:

**Gráfico 7 - Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por municípios de origem - resumo de 1997 a 2010**



**Gráfico 7 – Nº de egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato, por Municípios de origem – resumo de 1997 a 2010**

Fonte: elaboração do autor

Os dados numéricos da tabela são frutos de uma seleção entre três anos (início, o meio e o fim) de cada período, sendo: o primeiro, a soma dos anos 1990, 1995 e 1999; o segundo, a soma dos anos 2000, 2001 e 2002; o terceiro a soma dos anos 2003, 2005 e 2007, por fim, o quarto período a soma dos anos 2008, 2009 e 2010.

A apresentação da trajetória de formação do técnico em agropecuária formado no IFCE/Crato nestes quatro períodos, permite-nos evidenciar que os fatos não ocorrem isolados, pois, ao mesmo tempo em que iam ocorrendo às mudanças nas matrizes curriculares (tanto para atender à legislação, quanto para criar mecanismos de resistência à reforma) mais se reduzia o raio de inserção do curso em outras localidades, menos egressos de outros municípios cearenses e pernambucanos concluíam o curso, enquanto se intensificava o processo de reestruturação produtiva no campo afetando o nível de emprego no setor primário da economia.

## **5 A CONFIGURAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO EM QUE ATUA O TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EGRESSO DO IFCE/CRATO**

### **5.1 Reestruturação Produtiva no Espaço Rural Cearense**

A reestruturação produtiva na agropecuária brasileira tem suas origens na década de 1960 quando inicia o processo de modernização da agropecuária por meio da Revolução Verde, cuja meta era o “pacote tecnológico” no campo para aumentar a produtividade. A Revolução Verde fundamentava-se no uso de insumos, maquinaria, herbicidas, agrotóxicos etc., com o propósito de minimizar ao máximo possível a dependência da agricultura dos fatores naturais, tornando-a tanto quanto possível uma agricultura científica.

Um dos caminhos buscados pela pesquisa tecnológica voltada para o setor visou justamente a uma aproximação entre o seu processo produtivo e o funcionamento da indústria, parâmetro considerado ideal para se obter maior crescimento e acumulação. Diante disso, uma das principais orientações do progresso tecnológico na agricultura teve como intuito a geração de insumos artificiais, produzidos em escala industrial e capazes de substituir parte dos insumos naturais, e, assim, ter um maior controle sobre o ciclo biológico das plantas e dos animais, tornando-o um pouco menos vulnerável às forças da natureza e, em consequência, capaz de responder mais positivamente às novas formas de produção, distribuição e consumo (ELIAS, 2005, p. 4477).

A produção agropecuária deixou de ser uma esperança ao sabor das forças da natureza para se converter em uma certeza sob o comando do capital porque a imitação das boas condições naturais proporcionada pela inserção da tecnologia no campo tornou a agropecuária menos dependente da natureza. Com a tecnologia é possível produzir em áreas antes desprezadas (solos inférteis, de topografia inadequada etc.) e em condições muito adversas. Porém, a tecnologia libertou o produtor da dependência da natureza, para torná-lo dependente dos insumos, da mecanização agrícola, dos herbicidas, entre outros (SILVA, 1981, p. 44).

A revolução da agropecuária foi um processo que ocorreu em rede, pois tanto as propriedades rurais foram convertidas em espécies de empresas agrícolas, quanto uma infinidade de empresas industriais surgiu para dar suporte ao campo, tais como: empresas de pesquisas tecnológicas, automotivas, químicas (fertilizantes, agrotóxicos e herbicidas etc.), ou seja, um verdadeiro complexo agroindustrial, no qual foram estreitados os laços entre a agropecuária e o restante da economia (ELIAS, 2005, p. 4476).

Segundo Elias (2005, p. 4478) a modernização do campo, ao estimular a produção em larga escala, também contribuiu para que novas indústrias de transformação surgissem: processadoras, beneficiadoras, embaladoras dos produtos agropecuários, enfim, produtoras de mercadorias venais e estimuladoras do consumo de massa globalizado. Assim sendo, a modernização do campo significou direta e indiretamente o aumento progressivo da indústria e do capitalismo (rural e urbano).

O agronegócio dita o quê, como, quando e onde determinados produtos deverão ser (ou deixar de ser) produzidos porque a produção depende da alta cotação do

produto no mercado, quanto mais o produto estiver valorizado, mais *commodities* ele gera para a balança financeira do país. Por isto, a consolidação do agronegócio se deu em um espaço de disputas políticas e sociais encabeçadas por empreendimentos agropecuários de grande porte que se anunciaram como arautos da modernidade no campo, avocando a proteção do Estado na agricultura, principalmente no que concerne a acessos mais facilitados ao crédito, ao subsídio estatal e a melhores condições para produção e circulação dos seus produtos (Thomaz Jr., 2009, p. 02).

Porém, a cadeia do agronegócio vai muito além da relação de beneficiamento, compra e venda de produtos entre empresas de diferentes setores da economia. Não é possível entender o capitalismo no campo apenas pelo viés do aumento do consumo X produção, por que o agronegócio se tornou dependente/vítima das incertezas do mercado financeiro mundial (que afeta, inclusive, quem acha que não participa dele).

De acordo com Thomaz Jr. (2009, p. 01) o agronegócio brasileiro priorizou as seguintes *commodities* agrícolas: café, açúcar (principalmente com a 2ª e 3ª etapas do PROÁLCOOL – 1979 e 1985, a laranja (entre 1960 e 1990 – com vistas à produção de suco concentrado), a soja (1970 – que migrou para o Cerrado e com o uso do plantio mecanizado provocou impactos ambientais e sociais). Para o autor este é o quadro no qual se encontra o agronegócio brasileiro:

[...] é o segundo maior produtor de soja do mundo, porque ultrapassou os EUA, com 60 milhões de toneladas, sendo o maior exportador in natura [...] produz 26 bilhões de litros de álcool, segundo maior produtor mundial, e exporta 4,5 bilhões de litros, cifra que resulta dos incentivos do próprio governo federal, que, via BNDES e outros sistemas de crédito, estimula a expansão desenfreada da monocultura da cana-de-açúcar, sobretudo para regiões não tradicionais, substituindo áreas antes ocupadas com a produção de alimentos, o que também contribuiu para a elevação dos preços do arroz e do feijão, no mercado interno, e, em algumas regiões, para a degradação das pastagens [...] maior produtor mundial de açúcar, com 36 milhões de toneladas, além de ser o maior exportador mundial, com 22 milhões de toneladas [...] em relação à produção de carnes, o país também ocupa as primeiras colocações, sendo o maior exportador de carne de frango congelada, em 2008, com 3,3 milhões de toneladas (THOMAZ JR., 2009, p.15-16).

Este novo “modelo” de desenvolver a agricultura e a pecuária brasileira não ocorreu de modo homogêneo e contribuiu para acentuar o problema histórico das desigualdades sociais no país, expulsando os agricultores que ainda resistiam aos impactos da Revolução Verde. Por isto, quando se analisa o quadro da agropecuária brasileira é necessário fazê-lo, como afirma Gerardi (1980) no nível espacial e temporal porque isto nos permite distinguir os graus variados de modernização do setor primário da economia. É possível afirmar que a desigualdade da modernização brasileira se dá em três níveis distintos: entre as regiões do país (Sul/Sudeste e Norte/Nordeste), entre as atividades agropecuárias (agricultura familiar/agronegócio, produtos para exportação/produtos alimentares) e entre os produtores rurais (pequenos, médios etc.) GRAZIANO NETO (1982).

Evidenciar os três níveis de desigualdade da agropecuária expostos acima não é um processo tão simples, porque não existem desigualdades apenas entre regiões, atividades agropecuárias e produtores. Por exemplo, o desenvolvimento da Região Sul/Sudeste não é homogêneo, sendo possível encontrar produtos e produtores com um maior ou menor grau de inserção tecnológica, lucratividade, empregabilidade etc. Do mesmo modo não se podem generalizar as dificuldades da agropecuária nordestina a todos os produtores rurais, pois, é notória a presença do agronegócio em partes isoladas do semiárido e dos cerrados. Em suma, entender o quadro do desenvolvimento da agropecuária é uma tarefa complexa, pois o setor primário da economia vem passando por significativas transformações, a fim de se adaptar à reestruturação produtiva no campo e com isto vão surgindo novas fronteiras agrícolas (o caso da soja na Região Centro-Oeste, da fruticultura irrigada no Vale do São Francisco, entre outros) que vêm redesenhando a agricultura e a pecuária do país e em muitos casos (não raros), contribuindo para acentuar e criar novas desigualdades sociais.

Elias (2006, p. 32) ao analisar o território nordestino, utiliza o termo “pontos luminosos”, cunhado por Santos (2001) para exemplificar as mudanças que estão ocorrendo na agropecuária em determinados espaços do Nordeste. A autora expõe que nas duas últimas décadas, em pleno semiárido, especialmente alguns vales úmidos (submédio São Francisco, oeste da Bahia, sul do Maranhão e sul do Piauí) vêm sendo utilizados para produção de frutas para exportação, de soja a partir da difusão da agricultura científica e do agronegócio.

O processo histórico/político que inseriu o agronegócio no semiárido e no cerrado nordestinos tem suas origens no modelo econômico característico do governo FHC (1994-2002) em especial nos Programas Brasil em Ação e Avança Brasil que visavam fortalecer a economia das regiões do país. Elias (2006, p. 34) relata que o Nordeste foi “contemplado” com o Programa Transnordestino e o São Francisco que visavam implantar as condições “ideais” (aeroportos, portos, estradas, eletrificação rural, saneamento, telecomunicações etc.), para inserir e desenvolver o agronegócio na região. A autora ainda explica que foram realizados estudos de viabilidade econômica com o objetivo de indicar as principais atividades capazes de alavancar o agronegócio no Nordeste. Entre dez atividades lucrativas, três foram escolhidas: frutas tropicais (semiárido), grãos (cerrado) e o turismo litorâneo.

A inserção destas atividades criou os “pontos luminosos” no semiárido e no cerrado cearenses, redesenhando o cenário da agropecuária neste espaço, marcado pelas desigualdades sociais e concentração de terras. De acordo com o resumo *Agricultura Irrigada no Ceará e ações para o seu Desenvolvimento* da Agência de Desenvolvimento do Ceará (ADECE), a evolução dos perímetros irrigados e suas consequências para o agronegócio apresenta a seguinte evolução:

- 1970 – implantação dos primeiros perímetros irrigados: Curi-Paraipaba, Curú-Pentecoste, Baixo Acaraú, Tabuleiro de Russas, Morada Nova, Jaguaribe-Apodi e Icó-Lima Campos.
- 1989 – Operação Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi.
- 1992 – Primeiro evento de flores e início da agroindústria tropical.
- 1999 – Criação da Secretaria de Agricultura Irrigada do Ceará<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> De acordo com Elias (2003, p. 63) a SEAGRI representou um dos signos do apoio do governo ao agronegócio logo após a posse do último mandato de Tasso Jereissati, em janeiro de 1999.



- 2001 – Operação do Perímetro Irrigado do Baixo Acaraú. Inicia-se a exportação em larga escala.
- 2002 – Construção da estrada de melão em Quixeré. Operação do Porto do Pecém. Criação do Instituto Agropolos. Construção do terminal refrigerado de rosas no Aeroporto Internacional Pinto Martins. Início de exportação de flores para Holanda.
- 2003 – Inaugurada a Barragem do Castanhão e do Eixo da Integração.
- 2004 – Criação do Fundo de Desenvolvimento do Agronegócio. Operação Perímetro Irrigado de Tabuleiro de Russas. Construção da Estrada das Frutas Limoeiro/Russas.
- 2005 – o Ceará passa a ser o 5º no *ranking* nacional de exportação de frutos.
- 2006 – o Ceará assume o 1º lugar no *ranking* brasileiro de exportação de rosas e o 2º e floricultura.
- 2008 – Criadas as Câmaras Setoriais de fruticultura e floricultura.
- 2009 – o Ceará chega ao 2º lugar no *ranking* de exportações de frutas, perdendo apenas para a Bahia.

Para que as atividades ligadas à agropecuária se desenvolvessem e alavancassem o agronegócio cearense foram desenvolvidos vários projetos e políticas de desenvolvimento (água, estradas, portos, perímetros irrigados, atração de investimentos e apoio técnico) com apoio do governo do estado, dentre os quais: a) PROCEAGRI(Programa Cearense de Agricultura Irrigada); b) AGROPOLOS<sup>8</sup> (identificação e zoneamento das regiões com maiores potencialidades para a agricultura irrigada no Estado); c) CASTANHÃO(ampliou em 40% a disponibilidade de água para a agricultura irrigada);d) PRIORIDADE (estudo de análise de mercado para identificar as culturas com maior potencial de rentabilidade); d) PORTO DE PECÉM(para embarque de frutas para a Europa e Estados Unidos).<sup>9</sup>

No que concerne às políticas e projetos para uso da água, o Estado do Ceará foi amplamente “beneficiado” com políticas públicas de gerenciamento de recursos hídricos, tais como:

[...] construção de adutoras, canais, barragens, irrigação, programas de transposição de bacias hidrográficas, implantação de comitês de bacias hidrográficas etc. Tudo isto em vários estados nordestinos, sendo o Ceará o principal laboratório de novos sistemas normativos e técnicos inerentes aos recursos hídricos, cujo comando cabe ao Banco Mundial (ELIAS, 2006, p. 34).

<sup>8</sup> Os AGROPOLOS são: Metropolitan, Jaguaribe, Ibiapaba, Baixo Acaraú, Centro-Sul, Cariri e Sertão Central. Os municípios que compõem o AGROPOLOS Cariri são: Santana do Cariri, Nova Olinda, Farias Brito, Várzea Alegre, Caririaçu, Crato, Barbalha, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Jardim, Abaiara, Altaneira e Granjeiro (13 municípios). Além do AGROPOLOS Cariri existe o AGROPOLOS Cariri Leste (8 municípios) e AGROPOLOS Cariri Oeste (07 municípios).

<sup>9</sup> Informações obtidas no site <<http://www.todafruta.com.br/todafruta/institucional.asp>>. Disponível em: 10/10/2011.

A inserção dos projetos de irrigação e o incentivo ao agronegócio foram planejados e executados de acordo com a organização do espaço em pólos de desenvolvimento da agropecuária: frutas, flores, hortaliças, leite e biomassa, ou seja, os AGROPOLOS, que podem ser entendidos como:

[...] principal unidade de planejamento e gestão da Seagri, que são as áreas consideradas com maior potencial hidroagrícola e mais bem dotadas de infra-estruturas apropriadas à expansão da agricultura. O programa mais importante da Seagri é o Programa Cearense de Agricultura Irrigada (Proceagri), baseado na organização de sete agropólos (ELIAS, 2003, p. 63).

Em cada um destes pontos estratégicos, foi instalado um Instituto Agropolos para desenvolver e acompanhar a execução de projetos de apoio a agropecuária. De acordo com análise da ADECE *Novos Investimentos e Oportunidades do Ceará* o desenvolvimento do agronegócio nestes AGROPOLOS no ano de 2010 foi o seguinte:

**Tabela 1 - Cadeia Produtiva do Leite Cearense por Pólos de Produção - 2008**

CADEIA PRODUTIVA DO LEITE		
Agropolo	Municípios Produtores	Produção em Litros
<b>Médio Jaguaribe</b>	15	90.835
<b>Quixeramobim</b>	15	70.421
<b>Alto Salgado</b>	15	45.429
<b>Sobral</b>	10	39.248
<b>Fortaleza</b>	11	31.050
<b>Inhamuns</b>	06	29.161
<b>Cariri</b>	09	24.696
<b>Vale do Curu</b>	04	3.624

Fonte: ADECE/2010

Valores totais da produção – R\$ 356.265 milhões

42 agroindústrias – 26 municípios

**Tabela 2 - Cadeia produtiva do mel cearense por polos de produção – 2009**

CADEIA PRODUTIVA DO MEL			
Agropolos	Municípios Produtores	Nº de Associações	Produção em Quilos
Litoral Leste Jaguaribe	20	10	1.102.232 kg
Centro Sul Cariri	37	13	1.070.051 kg
Sertão Central	17	17	344.514 kg
Metropolitano	11	04	262.485 kg
Inhamuns	10	09	154.311 kg
Baturité	04	05	130.988 kg
Sobral	22	10	88.177 kg
Litoral Oeste	16	09	42.017 kg

Fonte: ADECE/2010

**Tabela 3 - Cadeia Produtiva de Frutas Cearenses por Pólos de Produção – 2009**

CADEIA PRODUTIVA DA FRUTICULTURA			
Agropolos	Área Cultivada	Municípios Produtores	Espécies Cultivadas
Baixo Jaguaribe	11.919	15	Abacaxi, ata, banana, figo, mamão, manga, melão, melancia e uva.
Metropolitano	6.167	14	Ata, banana, coco, graviola, mamão.
Ibiapaba	5.030	09	Banana, acerola e maracujá.
Centro Sul	3.630	04	Banana, graviola e spondias.
Cariri	2.505	08	Banana, goiaba, manga e uva.
Baixo Acaraú	1.509	14	Abacaxi, banana, coco, graviola, mamão.

Fonte: ADECE/2010

**Tabela 4 - Cadeia Produtiva do Caju Cearense por Pólos de Produção, ano base/2009**

CADEIA PRODUTIVA DO CAJU			
Agropolos	Área Cultivada/hectare	Municípios Produtores	Produção/tonelada
Itapipoca	115.595	17	45.512
Pacajus	80.148	10	34.856
Aracati	98.681	13	25.015
Camocim	18.844	08	5.761
Cariri	1.426	20	629

Fonte: ADECE/2010

**Tabela 5 - Cadeia produtiva de flores cearenses por pólos de produção, ano base - 2009**

CADEIA DE FLORES			
Agropolos	N ° de Produtores	Municípios Produtores	Área Cultivada/hectare
Metropolitana Leste	52	07	216
Metropolitana Oeste	52	06	216
Ibiapina	24	05	77,4
Baturité	35	05	46,6
Cariri	48	05	40,6

Fonte: ADECE/2010

O Ceará é o segundo maior exportador de mel do Brasil e o primeiro do Nordeste. O setor movimenta US\$ 14,4 milhões de dólares de exportação, tendo 77 associações espalhadas pelo estado. Também é o segundo maior exportador de frutas do país, possui uma área de 40 mil hectares ocupados com fruticultura que rende 23,4 mil empregos diretos.

Os dados evidenciados demonstram que a agropecuária tem se diversificado e atingido índices de desenvolvimento muito significativos para a geração de riquezas para o Produto Interno Bruto do Estado, principalmente no que concerne à produção de frutas para exportação, cujos principais destinos são os seguintes mercados: Estados Unidos (39,7%), Holanda (16,9%) e Reino Unido (13,7%). Conforme dados do informe *Agronegócio Cearense: um balanço de 2010 e Desempenho no 1º Trimestre de 2011*, do IPECE, a produção de frutas no Ceará vem aumentando a cada ano, passando a ser um setor importante para o agronegócio e para a economia do Estado.

Em 2010 a produção de frutas apresentou um crescimento de 0,66% em relação a 2009, alcançando um volume de 1.061.305 toneladas, excluindo abacaxi e coco-da-baía que são medidos em mil frutos. A banana, com 445.169 toneladas, apresentou a maior participação na produção de frutas em 2010, representando 41,9%. Em seguida vem o maracujá, cuja produção representa 15,1% da produção de frutas, e o melão com 14,4%. Em 2010, os maiores crescimentos na produção de frutas foram observados para a uva e a graviola, com 124,4% e 69,0%, respectivamente (IPECE, 2010, p. 12).

Elias (2003, p. 60-62) analisando a implantação e os efeitos do agronegócio no Ceará, afirma que nos quatro últimos governos, a intenção de promover o desenvolvimento no campo se deu mais no sentido de tornar a agropecuária uma atividade científica (via incremento de ciência e de tecnologia), priorizando os grandes empreendimentos rurais, considerados essenciais para o crescimento econômico, nas áreas irrigadas do semiárido cearense.

Ramos da agropecuária passam a ser tratados como uma atividade profissional, visando à competitividade para o agronegócio globalizado, centrada na expansão de uma agropecuária intensiva em capital e tecnologia nas manchas irrigáveis, encabeçada pela iniciativa privada. Dessa forma, parte importante das políticas públicas direciona-se à expansão das condições técnicas e econômicas necessárias à modernização da infra-estrutura e das condições para a modernização da agropecuária, entendida como a expansão do capitalismo no campo. Difundem-se os instrumentos para regular os incentivos, as novas articulações e parcerias necessários à modernização da atividade, tendo no aparato do Estado seu principal vetor. Suas ações convergem no sentido de estabelecer novas alianças com as corporações nacionais e multinacionais, na busca de novos paradigmas, visando ao ganho de produtividade e de competitividade (ELIAS, 2003, p. 62).

No entanto, estes números não significam que a produtividade agrícola cearense se mantenha em uma escala ascendente, ou mesmo que haja estabilidade do setor ao longo dos anos. Para evidenciarmos este fato, apresentaremos os dados do IBGE e do IPECE referentes à participação da agropecuária no PIB cearense entre os anos de 1985 a 2008.

Utilizaremos os dados estatísticos das duas instituições citadas como complementares porque algumas das informações divulgadas pelo IBGE no site Cidades se estendem apenas até o ano de 2008<sup>10</sup>, como o IPECE realiza coletas e divulgações em intervalos mais curtos (trimestralmente), podemos encontrar no seu site as estimativas, dados parciais e relatórios mais atualizados sobre o desenvolvimento cearense.

Não utilizamos os cálculos trimestrais para completar informações anuais porque apesar de eles se basearem na mesma metodologia utilizada pelo IBGE, pode haver variação no resultado:

É importante chamar atenção, inicialmente, que o cálculo do PIB trimestral não é uma simples repartição em trimestre do PIB anualizado. Trata-se, como já foi dito, de um instrumento de acompanhamento do desempenho da economia ao longo do ano e que pode, quando se tenta analisar a partir do trimestre, levar a resultados diferenciados com o cálculo do PIB anual para algumas atividades econômicas e logicamente com o próprio resultado total. (IPECE, 2003, p.11).

---

<sup>10</sup> Os resultados do Produto Interno Bruto (PIB) são divulgados pelo IBGE com uma defasagem de quase dois anos. Isto ocorre porque o IBGE depende da publicação de pesquisas estruturais para realizar os cálculos das contas regionais, de modo que a demora, tem como objetivo manter a uniformidade metodológica entre todos os entes federados. Os estados do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo e São Paulo, por intermédio de órgãos estaduais de pesquisa e estatística têm realizado o cálculo do PIB trimestralmente, utilizando as mesmas metodologias do IBGE, porém com o cuidado de apresentar os dados em taxas de crescimento (%) e não em valores correntes, devido à possibilidade de variação.

De acordo com avaliação apresentada pelo Boletim da Conjuntura Econômica do Ceará -2009, realizada pela equipe econômica do IPECE, o ano de 2009 é “para entrar na história”. O aumento da economia cearense foi superior ao crescimento brasileiro. Enquanto o PIB cearense alcançou a taxa 3,1% ao ano, o brasileiro recuou 0,2%. O resultado superou as expectativas para o ano, que eram os piores possíveis, devido à crise econômica.

O IPECE aponta que os resultados positivos da economia estadual foram reflexos do aumento no desempenho do setor de Serviços e da Indústria, cada um com 5,5% e 1%, em relação ao ano de 2008. O crescimento só não foi maior, em decorrência da queda verificada na Agropecuária, com uma taxa negativa de 9,0%.

As análises do referido Boletim apontam o decréscimo na participação da agropecuária no PIB cearense se deve a vários fatores, entre eles: as irregularidades nas chuvas (tanto temporal, quanto espacial), o uso exaustivo do solo e as queimadas constantes (devido aos baixos recursos de que dispõem as famílias mais pobres para preparar o solo), a elevada concentração fundiária (minifúndios), um alto índice de famílias que cultivam apenas para subsistência, entre outros fatores.

A redução na agropecuária cearense não se restringe ao ano de 2009, pois é possível perceber a variação da participação da agropecuária no PIB cearense ao longo dos anos. Quase 100% de decréscimo entre 1985 e 1994. Entre os anos de 1994 a 2002 registra-se nova queda de quase 50% na média dos nove anos anteriores, que desemboca na estagnação deste setor da economia em 6%, nos anos de 2002 a 2007.

Diante destas enormes contradições, Elias (2003, p. 67) afirma que a reestruturação produtiva no Estado do Ceará não está ocorrendo de modo sustentável como se propaga nos programas governamentais. As políticas agrícolas destinadas à expansão da agricultura irrigada, voltadas para monocultura (fruticultura – de acordo com os estudos de mercado) estão contribuindo para gerar desequilíbrios ambientais, acentuando o modelo concentrador de renda e de terra no meio rural cearense.

**Tabela 6** – Estrutura setorial do valor adicionado a preços básicos – Ceará – 1985/2002

Ano	100	15,3	34,0	50,7
1985	100	15,3	34,0	50,7
1986	100	14,6	37,4	48,0
1987	100	17,2	29,1	53,7
1988	100	15,4	34,2	50,4
1989	100	11,9	36,2	51,9
1990	100	12,1	33,8	54,1
1991	100	11,0	34,0	55,1
1992	100	10,5	33,3	56,1
1993	100	7,2	35,3	57,5
1994	100	12,1	35,5	52,4
1995	100	9,7	34,5	55,9
1996	100	9,6	33,9	56,5
1997	100	6,4	38,1	55,6
1998	100	5,6	40,1	54,3
1999	100	5,7	39,3	55,1
2000	100	6,1	38,1	55,9
2001	100	5,2	37,0	57,8
2002	100	6,1	36,8	57,2
2003	100	6,6	37,3	56,1
2004	100	7,1	25,1	67,8
2005	100	6,0	23,1	70,9
2006	100	7,3	23,5	69,2
2007	100	6,2	23,6	70,2
2008	100	7,1	23,6	69,3

Fonte: IBGE/IPECE

No que concerne aos impactos da reestruturação produtiva sobre a questão ambiental/social os autores afirmam que o modelo adotado pelo Ceará é ainda mais dramático uma vez que se articula com a concentração de água, desmatamento, contaminação do solo e da água por uso de agrotóxicos e defensivos agrícolas.

Outra tendência em curso é a do aumento da utilização de um pacote tecnológico inadequado às condições naturais do Ceará, com



base na utilização massiva de insumos artificiais, produzidos industrialmente, no lugar de práticas agrícolas sustentáveis. O aumento do comércio de toda a extensa gama de agrotóxicos e fertilizantes químicos, evidenciada pelo número crescente de casas de comércio desta natureza, assim como pela implantação de indústrias, é um signo desta tendência [...] a modernização conservadora - que já mostrou seus efeitos danosos por todo o País - de fato aumentará a produção e a produtividade das empresas agropecuárias, exacerbando a competitividade do setor. Mas, a grande maioria dos trabalhadores rurais será alijada dessas benesses, elevando-se os níveis de pobreza, que não se limitará ao campo, alastrando-se para as cidades, para onde se deslocarão os migrantes, tornando explosiva a situação nas maiores cidades (ELIAS, 2003, p. 67).

Segundo Araújo e Elias (2005, p. 1134) a reestruturação produtiva no campo cearense foi marcada pela empresariação das atividades agropecuárias que vem acentuando a concentração fundiária, o êxodo rural e a superexploração dos trabalhadores por meio do trabalho assalariado temporal e sazonal, marcado pelo excesso de trabalho, renda diminuta e precariedade nas relações trabalhistas.

[...] a modernização agropecuária no Ceará ocorre dentro dos mecanismos das oligarquias agrárias regionais, porém com uma nova roupagem, seja de dependência das empresas modernas, das políticas de incentivos fiscais, seja de super exploração da força de trabalho expressos nos baixos salários, nas precárias condições do ambiente de trabalho, na elevada carga de trabalho extra não recompensada adequadamente e do autoritarismo nas relações de trabalho que cerceia qualquer movimento a reivindicação de direitos.

A proposta de redenção do Ceará através dos aportes técnico-científicos não tem base de sustentação da forma como está sendo implementada, onde os interesses em questão são, fundamentalmente, de uma elite agrária-industrial, que tenta se reproduzir no campo, sob a égide do Estado e do capital internacional, trazendo com isso uma ampliação crescente da pobreza e da miséria no espaço agrário cearense (ARAÚJO; ELIAS, 2005, p. 1134).

No oposto da modernização da agropecuária cearense estão os pequenos produtores rurais, especialmente os que compõem o grupo de agricultores familiares que dependem das culturas de subsistência e que sofrem as consequências da modernização excludente do “governo das mudanças”<sup>11</sup>. A modernização no campo cearense ocorreu de forma conservadora, socialmente excludente e especialmente concentrada, mantendo-se intocáveis as estruturas históricas sob as quais se fundamentam as desigualdades sociais e fundiárias (ELIAS, 2003, p. 63).

---

<sup>11</sup> Período correspondente ao ano de 1986, quando a coligação do Tasso Jereissati assume o governo com o compromisso de “modernizar o Ceará” e romper com o coronelismo dos antecessores: Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals.

Desta forma, os “pontos luminosos” no espaço agrário cearense convivem com uma agricultura arcaica para o estrato dos produtores rurais que não têm as mesmas condições de acesso à tecnologia. Ou seja, se é verdade que o campo cearense se modernizou, também é verdade que alguns pontos deste espaço permaneceram em situação igual ou pior, se comparados às condições de desenvolvimento preexistentes.

## 5.2 Configuração do Setor Primário da Economia no Triângulo Crajubar

Após estas considerações sobre a agropecuária cearense, passaremos a descrever a conjuntura econômica do Triângulo CRAJUBAR (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha), especialmente as informações referentes ao setor primário da economia, por meio das quais será possível compreender como ocorreu a reestruturação produtiva nos três municípios e como este processo afetou o campo de trabalho que “acolhe” os egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato.

Os dados que apresentamos, além de terem como base dos dados do IBGE e do IPECE, foram frutos do desmembramento de alguns dados da Região Metropolitana do Cariri, do AGROPOLOS Cariri e do Pólo do Desenvolvimento do Cariri (PDA), pois em todas estas subdivisões do Território Caririense estão presentes informações sobre o Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. Ou seja, estes três municípios ao se inserirem no AGROPOLOS Cariri, participam de modo direto das políticas agrícolas cearenses de incentivo ao agronegócio, como explicitado no início deste capítulo.

De acordo com os dados da Pesquisa Pecuária Municipal (IBGE – 2010), os principais efetivos de animais do Triângulo CRAJUBAR são em ordem crescente: equinos, caprinos, ovinos, suínos, codornas, bovinos, galinhas/galos, frangos e pintos. O município de Crato detém a maior parte da produção de todas as espécies, enquanto o Juazeiro do Norte é o menor produtor. Em primeiro lugar está a produção aviária (somando-se todas as categorias acima) com um total de 601.486 cabeças; em segundo lugar, os bovinos com 40.460 cabeças e em terceiro lugar, os ovinocaprinos com 10.715 cabeças.

Em 2010, a produção de ovos (galinha) em Crato foi de 314 mil dúzias, em Barbalha 295 mil dúzias e em Juazeiro do Norte 77 mil dúzias. Apesar de o município de Barbalha ter um número menor de cabeças e produzir menos, obteve mais renda com a venda do produto.

Fato parecido ocorre com a produção de leite, pois apesar de Crato ter produzido 2.789.000 litros de leite e Barbalha 2.559.000 litros, a diferença no valor da venda foi de R\$ 49.000 reais. A produtividade do leite (de um total de 9460 vacas ordenhadas) nos três municípios somou R\$ 7.374.000 reais.

De acordo com Carneiro (2007, p. 03) a representatividade dos rebanhos e dos produtos pecuários no Cariri (pólo no qual se encontra o Triângulo CRAJUBAR) é baixa se comparada aos outros pólos do Ceará. As maiores dificuldades para desenvolver a pecuária no Cariri, por conseguinte, no Triângulo CRAJUBAR apontadas pelo *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Caririsão*:

[...] deficiência no manejo alimentar dos rebanhos com falta de reserva estratégica de forragens que permita garantir a regularidade da alimentação, e conseqüentemente, da produção de leite e carne.

As cinco associações de ovinos-caprinos estruturadas no território levantaram preocupações em relação à falta de assistência técnica principalmente para manejo genético do rebanho. Outro grande desafio da cadeia de ovinocaprinocultura é a sanidade do processo de abate já que ainda domina o sistema de moita (BRASIL/MDA/SDT/AGROPOLOS, 2010, p. 217).

O governo do Estado, por meio da ADECE entende que é preciso investir na cadeia produtiva do leite, uma vez que os estudos econômicos apontam que o segmento leiteiro cearense não vem apresentando crescimento significativo na produção do rebanho e do leite. Segundo a ADECE (2010, p. 23) a produtividade é prejudicada pela exploração leiteira de baixo nível tecnológico, que torna o estado dependente de importação de produtos lácteos para abastecimento do mercado interno.

De forma geral o efetivo bovino leiteiro é de baixo potencial de produção e as técnicas de produção são rudimentares, prevalecendo os sistemas onde boa parte do leite produzido nas propriedades destina-se a subsistência das famílias e/ou para o próprio consumo. No Nordeste brasileiro, tal fato se apresenta de forma marcante, estando essa produção de subsistência associada ao comércio de leite “in natura” porta a porta, sem qualquer tipo de inspeção e controle sanitário (ADECE, 2010, p. 23).

A cadeia produtiva do leite está passando por um processo de investimento para atender à Instrução Normativa nº 51 que dispõe sobre a segurança alimentar na produção, venda e armazenamento deste produto. Porém, de acordo com os dados do Censo Agropecuário de 2006, de 901 estabelecimentos do Triângulo CRAJUBAR, nenhum possui ordenhadeira mecanizada e nem possui equipamentos para pasteurizar o leite. Dos 901 estabelecimentos, 427 escoam a produção com a venda do produto cru direto ao consumidor.

Para a ADECE (2009, p. 18), a prática de comprar leite *in natura* e derivados como o queijo coalho e manteiga da terra, direto do produtor faz parte do hábito comum dos consumidores do interior do estado, principalmente daqueles que são oriundos do sertão. O hábito de tomar o “leite de curral” seria uma forma de manter a tradição sertaneja.

Entre os estabelecimentos que produzem leite, 670 são de agricultura familiar (AF) e 231 de agricultura não-familiar (ANF). Apesar de os estabelecimentos de AF serem em maior número, mesmo quando somados a produção e o rendimento, não atingem a soma da produção ANF. Como não há agroindústrias suficientes para beneficiar e produzir derivados, nem a AF têm condições de adquirir tanques de resfriamento, praticamente toda a produção é vendida *in natura*, a atravessadores ou de porta em porta.

No que concerne à cadeia produtiva do mel, a Pesquisa Pecuária Municipal - IBGE revelou que os três municípios produziram no ano de 2010, 279.877 quilos de mel. O valor arrecadado com esta produção atingiu a cifra de R\$ 1.165.000 reais. O município de Crato deteve 63% desta produção, Barbalha 32% e Juazeiro do Norte apenas 5%.

Apesar dos números significativos, existem problemas de inúmeras ordens a serem vencidos. Segundo dados do Plano Territorial de Desenvolvimento

Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri (2009) as principais características da apicultura cearense são:

[...] elevada concentração de pequenos produtores, que exploram até 150 colméias, utilizam mão-de-obra familiar e mantêm atividades paralelas, seja como principal ou como complementar à apicultura. Durante os períodos de colheita e migração, muitos pequenos produtores trabalham em parceria com outros produtores, dividindo custos e trabalho sem deixar de ser independentes; é comum a contratação de trabalhadores temporários.

Conforme dados do (BRASIL/MDA/SDT/AGROPOLOS, 2010, p. 219) a maioria dos produtores de mel no Cariri são agricultores familiares que não dispõem de investimentos em pesquisas e se depararam com a falta de financiamento, uma vez que os recursos do PRONAF são visivelmente insuficientes. Além disto, somam-se os problemas da dependência dos atravessadores para escoar a produção, descontinuidade das ações de Assistência Técnica e Extensão Rural e falta de unidades de beneficiamento e transformação para agregação de valor.

A produção agrícola no ano de 2010, no Triângulo CRAJUBAR se deu basicamente com o cultivo de arroz, cana-de-açúcar, fava, feijão, mandioca, tomate e milho. Esta cadeia produtiva é tradicional na região e se formos observar as pesquisas anteriores, observaremos que nas culturas temporárias não houve inserção de novos arranjos produtivos.

**Tabela 7 - Principais Culturas Temporárias do Triângulo CRAJUBAR por área plantada, quantidade e valor da produção – 2010**

Culturas	Valor Arrecadado	Produção/Tonelada	Hectares Cultivados
Cana-de-açúcar	R\$ 6.388.000	155.480	3.302
Tomate	R\$ 3.250.000	2.962	82
Feijão	R\$ 1.461.000	555	3.238
Milho	R\$ 825.000	1.647	3.291
Arroz	R\$ 386.000	533	905
Mandioca	R\$ 155.000	1.259	215
Fava	R\$ 108.000	36	600

Fonte: IBGE/SIDRA/Banco de Dados Agregados (Tabela 1612 -2010)

A cana-de-açúcar foi introduzida no Triângulo CRAJUBAR no período de ocupação territorial e predominantemente se caracteriza pela produção patronal, sendo praticada, em desvantagem pelos produtores familiares. A alta produtividade por hectare é devida a utilização de novas variedades e adoção de novas práticas de cultivo (BRASIL/MDA/SDT/AGROPOLOS 2010, p. 208).

De acordo com (BRASIL/MDA/SDT/AGROPOLOS 2010, p. 209) o Triângulo CRAJUBAR está entre os maiores municípios produtores de cana-de-açúcar na

Região do Cariri. O cultivo destina-se à produção de açúcar, rapadura e cachaça em diversos engenhos espalhados por todo o território do Cariri. No entanto, nos últimos anos, o setor vem entrando em crise e alguns dos principais produtores estão parados.

Já a produção de mandioca destina-se à produção de farinha, goma, massa puba e venda *in natura*. A manufatura é basicamente artesanal e ocorre preponderantemente em casas de farinha espalhadas pelo interior. Segundo (BRASIL/MDA/SDT/AGROPOLOS, 2010, p. 208) o desempenho econômico da atividade é prejudicado pelo baixo nível tecnológico na pós-produção e pelos impactos ambientais gerados pelos resíduos produtivos (manipuera). Apesar de significativo, o cultivo de mandioca nos municípios do Triângulo CRAJUBAR não é tão forte se comparado a outros municípios da Região do Cariri.

A fruticultura praticada no Triângulo CRAJUBAR não acompanhou o mesmo desenvolvimento dos “pontos luminosos” do Baixo Jaguaribe e da Região Metropolitana (ver Tabela 10). Apesar de o Pólo Cariri ser o penúltimo na produção de frutas cearenses (dados significativo em relação aos 184 municípios cearenses), quando desmembramos o Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha do restante do pólo, observa-se que a produção dos três municípios não é tão grande, conforme tabela abaixo:

**Tabela 8** - Principais Culturas Permanentes do Triângulo Crajubar, por área plantada, quantidade e valor da produção – 2010

Frutas	Valor Arrecadado (R\$)	Produção/Tonelada	Área Plantada
Banana	R\$ 7.345.000	21	1.010
Manga	R\$ 657.000	1529	120
Mamão	R\$ 417.000	683	28
Coco	R\$ 242.000	774	118
Maracujá	R\$ 137.000	142	13
Castanha de caju	R\$ 211.000	178	512
Abacate	R\$ 20.000	21	7
Tangerina	R\$ 20.000	35	7
Goiaba	R\$ 156.000	132	12
Limão	R\$ 9.000	18	2

Fonte - IBGE/SIDRA/Banco de Dados Agregados (Tabela 1613)

Juazeiro do Norte é o que menos produz frutas, apresentando apenas 06 das culturas listadas acima (banana, castanha de caju, coco da baía, laranja, mamão e manga). O coco da baía é o único cultivo em que o Juazeiro do Norte (35%) supera a produção de Crato (34%) e Barbalha (31%). A castanha de caju em Juazeiro do Norte responde por 32%, Barbalha 54% e Crato apenas 14%. Apesar

da baixa produtividade de castanha, o Crato tem a maior área destinada a este cultivo (270 hectares), Juazeiro (82 hectares) e Barbalha (160 hectares).

Em 2010, a tangerina e o abacate só estiveram presentes no cultivo do Crato. Já a goiaba e o limão foram produzidos apenas em Barbalha. Do total de mangas (toneladas), Crato respondeu por 87% da produção, Barbalha por 12% e Juazeiro do Norte por 1%. Caso semelhante ocorreu com o mamão: Crato 66%, Barbalha 24% e Juazeiro do Norte 10%.

Todos os dados que apresentamos sobre a agricultura e a pecuária no Triângulo CRAJUBAR evidenciam que o agronegócio não é representativo nos três municípios, mas, a soma da produção das inúmeras pequenas propriedades rurais resulta em números favoráveis à produção de riquezas do PIB municipal.

Portanto, a agropecuária no Triângulo CRAJUBAR é praticada majoritariamente por agricultores familiares e em estabelecimentos com pequenas áreas de terra, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 9** – Número de estabelecimentos rurais no Triângulo CRAJUBAR por condição do produtor em relação às terras e à agricultura familiar

Município	Total				
	Agricultura Familiar		Agricultura Não-familiar		Total
Crato	3.003	90,34%	321	9,66%	3324
Juazeiro do Norte	1699	79,88%	428	20,12%	2127
Barbalha	2.127	92,84%	164	7,16%	2291

Fonte: IBGE/SIDRA/Banco de Dados Agregados, 2006 (Tabela 1109)

Embora em maior número, os estabelecimentos de agricultura familiar possuem menos extensão territorial. Os estabelecimentos patronais na Região do Cariri possuem área média de 102, 62 ha, enquanto os familiares possuem apenas 8,27 ha. Há entre os estabelecimentos familiares, aqueles que possuem uma área de 4,04 ha (quase sem renda) e outros com 41, 84 ha (uma minoria, com renda maior). Na totalidade os estabelecimentos rurais no Pólo Cariri são, em sua maioria, familiares (93,9%), representando 59,4% do total (CARNEIRO, 2008, p. 71).

De acordo com o Censo Agropecuário de 2006, a agricultura familiar responde pela maior parte da produção agrícola (exceto a produção de cana-de-açúcar), o mesmo ocorrendo com a pecuária (exceto a produção de leite) – números da Pesquisa Agrícola Municipal e Pesquisa Pecuária Municipal de 2010, ou seja, a agricultura familiar tem menos terra, menos subsídios estatais, porém, é a que mais produz alimentos (quando se soma a produtividade das pequenas propriedades).

Embora sejam maioria e responsáveis por maior parte da produção agropecuária no Triângulo CRAJUBAR, a agricultura familiar não recebe o mesmo apoio que o agronegócio, nem mesmo quando as políticas agrícolas são voltadas exclusivamente para este público, conforme pesquisa realizada por Carneiro (2007).

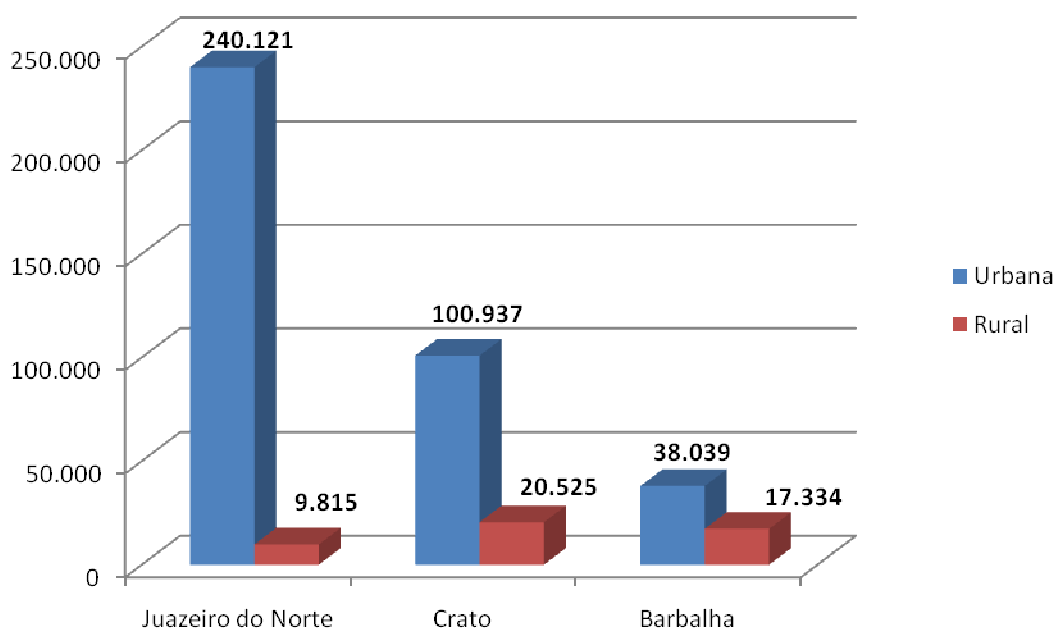
A política de Pólos de Desenvolvimento parece não ter afetado a rotina das famílias rurais do PDA Cariri Cearense, pois a grande maioria das famílias entrevistadas não tem conhecimento dela, com 91,7% das respostas. Apenas 8,3% das famílias informaram ter ouvido falar do PDA Cariri Cearense [...]. Porém, esse conhecimento é vago, pois nenhuma soube responder o que significava essa política e qual era o seu objetivo (CARNEIRO, 2007, p. 08).

Além de não terem acesso aos subsídios necessários para se desenvolverem, os produtores rurais enfrentam o problema da baixa escolaridade. De acordo com o Censo Agropecuário (2006), a maioria dos produtores rurais do Triângulo CRAJUBAR sabe apenas ler e escrever. 47% declararam não ler nem escrever e 45% têm apenas Ensino Fundamental (entre os que declararam ter Ensino Fundamental 84% é incompleto e apenas 16% concluíram este nível de ensino). Apenas 7% dos responsáveis pelas propriedades rurais têm Ensino Médio e apenas 1% nível superior. Entre os 7% que concluíram o Ensino Médio, apenas 10% declararam ter feito o Curso Técnico em Agropecuária, os outros 90% concluíram o Ensino Médio Regular.

A baixa escolaridade dos responsáveis pelas propriedades rurais, aliada à falta de assistência técnica piora ainda mais a situação de quem vive do campo e dele precisa sobreviver. Entre o total de produtores entrevistados pelo Censo Agropecuário de 2006, a maioria (91%) declara não ter recebido nenhuma orientação agropecuária, 8% afirmam receber orientação técnica do governo (municipal, estadual ou federal), 1% tem acesso à orientação por conta própria e aqueles que são acompanhados por ONGs, cooperativas, empresas integradas e outros, não chegam a 1%.

Carneiro (2007, p. 03) ao analisar a situação das famílias rurais caririenses, afirma que as condições de vida são mais precárias para estas pessoas. Para o autor, os menores índices sociais encontrados no meio rural se devem à concentração de terra que inviabiliza a produção agrícola rentável para as famílias rurais, pois mais da metade dos estabelecimentos possui área média menor que 5ha. Segundo Reis Junior (2010, p 08) o grande número de propriedades rurais com esta quantidade de terra (e menores ainda) é fruto de um processo histórico no desenvolvimento das cidades caririenses. O autor explica que no século XVIII era comum a presença de anúncios nos jornais cratenses oferecendo residência e um pedaço de terra para os “agricultores pobres” que teriam a permissão fazer seus roçados e adquirir meios de subsistência nas terras “concedidas” pelos grandes proprietários. Em troca, os moradores deveriam realizar todos os trabalhos da propriedade, obedecendo fielmente ao patrão. Reis Junior (2010, p. 01) explica que esta era uma forma de trabalho livre não-assalariado. Os “patrões” eram vistos como “homens bons” que “protegiam” os trabalhadores, chamados de “moradores” a quem estes deviam favores por ter o direito de morar em suas terras.

Gráfico 8 - Estimativa da População por domicílio - 2010



**Gráfico 8** – Estimativa da População por domicílio - 2010

Fonte: IBGE, elaboração da autora

De acordo com Medeiros; Gomes e Albuquerque (2011, p. 19) a estrutura fundiária no Ceará manteve-se nos últimos 36 anos altamente concentrada e rígida. O estudo realizado comprovou que no ano de 1985 a concentração de terras agravou-se quando o governo cearense iniciou a política agrícola incentivadora do agronegócio como crédito subsidiado, estímulos fiscais e modernização da agricultura.

No caso do Cariri, a concentração fundiária e a crise econômica levaram várias famílias rurais a abandonarem as atividades agrícolas em busca de alternativas de sobrevivência, provocando a redução da população rural. De acordo com estimativa do IBGE (situação do domicílio), dos 405 mil habitantes do Triângulo CRAJUBAR, a maior parte se concentra na zona urbana, seguindo uma tendência de diminuição da população rural. No Juazeiro do Norte apenas 4% da população reside no campo, no Crato 17%, enquanto o maior índice é em Barbalha com 31% dos residentes com domicílio na zona rural.

Apesar da importância da agricultura familiar para a geração de riquezas para o PIB municipal, a parcela da população do Triângulo CRAJUBAR que permanece no campo pode ser caracterizada como pobre, principalmente quando sua principal fonte de renda são atividades agrícolas.

De acordo com a pesquisa de Carneiro (2008, p. 73) excluindo os municípios de Juazeiro do Norte e Crato (que possuem populações predominantemente urbanas), os menores índices de desenvolvimento humano e social encontram-se no meio rural. O autor ainda afirma que a fonte de renda destas famílias provém da venda



dos produtos como feijão (o que dá menos rentabilidade), milho, fava, aves (maior rentabilidade), de benefícios sociais como aposentadoria, bolsa família, vales gás etc.

Estes dados se refletem no Produto Interno Bruto dos três municípios, comprovando que a agropecuária, em relação ao setor de serviços e à indústria vem se mantendo em um quadro de visível estagnação.

De acordo como estudo comparativo do IPECE<sup>12</sup>, realizado em 2010, a agropecuária de Crato e de Juazeiro do Norte está entre os 184 municípios cearenses, como um dos dez menores em participação no PIB, cada um com respectivamente 3,0% e 0,5%. Barbalha não aparece no relatório, nem entre os dez maiores, nem entre o dez menores colocados em participação no PIB.

O IPECE, ao realizar o balanço econômico do ano de 2010, relatou que a economia do Triângulo CRAJUBAR (liderado por Juazeiro do Norte) gerou um PIB de R\$ 1,94 milhão ou 3,8% para o Ceará. As exportações dos três municípios em 2009 totalizaram um valor de US\$ 7,03 milhões e representam 0,65% do total das exportações cearenses, sendo destaque os seguintes produtos: calçados, máquina de costura, caixas de papel, cloreto de vinila, mel natural (o único produto agropecuária existente no relatório), entre outros. O mel é o único produto do setor primário da economia que teve destaque, evidenciando que nos três municípios, o desenvolvimento se encontra prioritariamente no setor de serviços e na indústria, conforme os dados abaixo:

---

<sup>12</sup> Trata-se de um relatório da análise do desenvolvimento dos municípios do Estado do Ceará, cujo objetivo é apresentar os dez maiores e os dez menores classificados em vários setores da economia.

**Tabela 10 - Setores da economia por valor adicionado a preços básicos- Triângulo CRAJUBAR – 2003/2008**

	Serviços			Indústria			Agropecuária		
	Juazeiro do Norte	Crato	Barbalha	Juazeiro do Norte	Crato	Barbalha	Juazeiro do Norte	Crato	Barbalha
2003	411.947	192.896	75.082	187.640	88.127	50.652	4.060	10.538	8.576
2004	486.000	227.759	88.721	208.189	101.771	53.984	3.386	9.703	8.295
2005	152.000	327.324	138.531	135.818	77.298	42.176	4.210	12.333	9.896
2006	774.237	354.452	128.945	190.157	76.080	55.117	5.576	16.944	12.199
2007	831.133	381.979	151.085	209.414	89.717	57.633	5.327	14.465	10.738
2008	1.986.996	462.000	186.002	263.964	95.612	67.784	7.427	21.606	12.807

Fonte: IBGE/IPECE

Em suma, o Triângulo CRAJUBAR se configura como um pólo de referência na Região Caririense, porém, a “efervescência” do agronegócio que atingiu determinados pólos do estado cearense não se efetivou nesta localidade. O crescimento econômico, principalmente em Juazeiro do Norte se encontra no setor de serviços e na indústria, com quadros de estagnação da agropecuária que se refletem na oferta e nas condições de trabalho para o trabalhador rural e para o técnico em agropecuária.

### **5.3 Características do Emprego Agrícola no Triângulo Crajubar**

A Região do Cariri ficou conhecida historicamente como “oásis do sertão”, “terra da “fartura”, dos “verdes vales férteis”, ideal para desenvolver a agricultura. No entanto, neste espaço de “riquezas”, (Reis Junior, 2011), construiu-se uma forma de relação de trabalho marcada pelo uso da força de trabalho livre não-assalariada que serviu de base para a manutenção da elite rural. Portanto, a riqueza caririense beneficiou apenas a elite rural da época, restando aos trabalhadores pobres, desprovidos de terra, o direito à uma pequena gleba de terra emprestada pelos patrões para cultivo de produtos para sua subsistência em troca do trabalho a ser realizado nas fazendas nas quais eram “moradores”. Os patrões tinham domínio sobre os seus trabalhadores, pois, ao terem monopólio da terra, garantiam a subordinação da população livre ao trabalho não-assalariado nos engenhos de rapadura, nas fazendas de gado, sítios e pequenos lotes (REIS JÚNIOR, 2010). Esta relação de trabalho entre patrões e moradores ainda pode ser encontrada em vários municípios do Cariri Cearense, incluindo-se os municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

A importância de evidenciar a estrutura histórica do trabalho na agropecuária do Triângulo CRAJUBAR reside no fato de que a existência de força de trabalho dos “moradores” ainda é presente na região. Atualmente, muitos deles prestam serviços esporádicos e recebem “um agrado” pelo trabalho realizado. Portanto, concordamos com Thomaz Jr. (p. 09), quando este afirma que a compreensão do trabalho no campo, se fundamenta na necessidade de reconhecer o seu caráter polissêmico, expressa nas múltiplas contradições da sociedade capitalista.

Entre as múltiplas dimensões do trabalho agrícola no Triângulo CRAJUBAR, é necessário considerar que a região, nem mesmo no século XX tinha prática de estabelecer contratos de prestação de serviços com os trabalhadores rurais. Assim sendo, historicamente os agricultores se dividiam parcialmente entre as atividades nas suas pequenas glebas de terra e os serviços que deveriam prestar aos patrões, sem nada receber por isto. Ainda é necessário ressaltar que era comum ( e ainda o é) que parte da produção gerada nas terras emprestadas sejam divididas entre o proprietário e o morador.

No Ceará, esse processo contraditório de desenvolvimento do capitalismo no campo ocorre através de formas articuladas pelos capitalistas e proprietários de terra rentistas que se utilizam de relações que têm por base a lógica da dependência pautada na troca de favores para o seu enriquecimento. Então, se utilizam de relações de trabalho familiares para não ter que investir na contratação de mão-de-obra assalariada, o que representaria um dispêndio de parte do seu capital. Assim, utilizando-se desta relação sem remunerá-la, recebem uma parte do fruto do trabalho de camponeses parceiros, pequenos rendeiros e posseiros, convertendo-a em mercadoria, e, ao vendê-la, convertem-na em

dinheiro. Dessa forma, realizam a metamorfose da renda da terra em capital (OLIVEIRA, p. 2006, p. 13).

É possível identificar as principais características nas relações de trabalho entre moradores e patrões nas entrevistas realizadas por Oliveira (2006), em estudo sobre a reforma agrária no Estado do Ceará. Abaixo destacaremos trechos de uma entrevista realizada pela pesquisadora em Canindé e Acaraú, municípios do interior cearense:

Quando a gente começou a trabalhar aqui, a gente não tinha como ganhar nada. Aí a gente falou com o proprietário. E ele disse que o terreno dele não poderia ser utilizado para plantar porque ele criava muito e queria forragem. Mas arrendava as matas para a gente tirar a madeira. A gente dando em troca o roçado feito, queimado no tronco, para ele semear a forragem para os bichos dele. Nós dando a terra preparada para ele plantar, fazer forragem. Então, a gente pegou a desmatção de 1993 até 1997. [...] A gente tinha direito só à lenha; madeira-de-obra [tronco da carnaúba] ele não deixava tirar, e não era toda madeira que ele deixava cortar. Trabalhamos aqui por, praticamente quatro anos. Com cinco anos foi que ele cortou o serviço dizendo que queria vender a terra (Sr. Antônio, 27a. Santa Rita, 2002).

Porque a gente era obrigado a dar três dias por semana ao patrão e, ainda, repartia o legume. O dia que a gente não ia trabalhar, ele achava ruim. Ameaçava de botar para fora, botava os animais para comer o legume da gente. A gente não tinha direito nem à forragem, nem a nada. Esse [patrão], ainda, era um dos patrões bom que, ainda, dava uma res para você tirar o leite e dava a forragem para você tirar docapim dele. Certo que você estava tratando do gado dele, mas estava se lucrando do leite. Ele não era muito ruim, não. Mas, tinha outros mais cativoiro, que castigava mesmo. Você tinha que dar os três dias, se você não desse era expulso do imóvel. Ia embora para outra fazenda (Sr. Antônio, 72a. Juá, 2002). (OLIVEIRA, 2006, p. 13 -14).

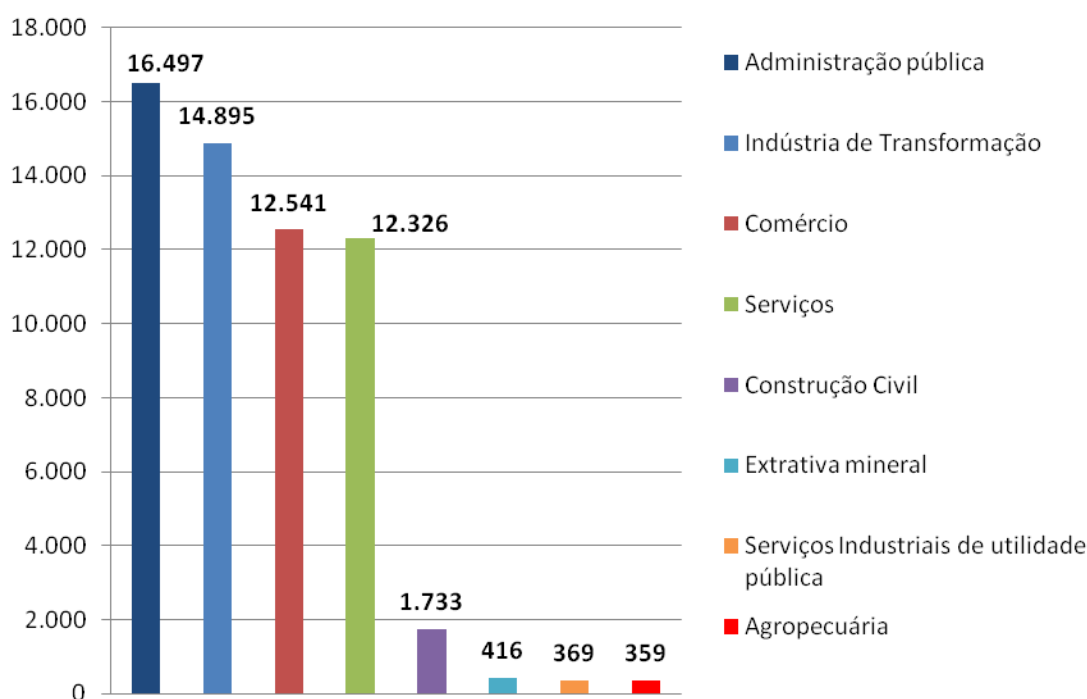
Estes depoimentos nos ajudam a compreender que o trabalho rural cearense sempre combinou informalidade, baixo custo (ou custo zero) da força de trabalho realizada em tempo parcial pelos moradores que precisavam se dividir entre os afazeres das culturas de subsistência e os trabalhos “cedidos” aos proprietários da terra.

Buanain e Dedecca (2008, p. 50-51) acreditam que as relações de trabalho no campo brasileiro compõem um mosaico que revela a convivência do moderno com o arcaico, a coexistência de práticas extintas nos países desenvolvidos no século XIX ou no início do século XX. Assim, os autores concluem que as relações de trabalho no meio rural sempre evoluíram com atraso, persistindo a desvalorização que se agravou à medida que novos processos produtivos foram se disseminando pelo país.

Se o trabalho assalariado agrícola não foi uma característica marcante no Triângulo CRAJUBAR, não é verdadeiro afirmar sua inexistência, pois, dados do IBGE e do IPECE comprovam a existência de parcas vagas de emprego formal no setor primário da economia. De acordo com dados do IPECE (2008) no *Relatório sobre a*

Região Metropolitana do Cariri<sup>13</sup>, os empregos formais (nas áreas: extrativa mineral, indústria de transformação, serviços industriais de utilidade pública, construção civil, comércio, serviços, administração pública e agropecuária) geraram as seguintes vagas de trabalho: Indústria de transformação (2.049), o comércio (1.009), os serviços (593) e a Construção Civil (693), totalizando 59.136 empregos formais. Os maiores empregadores, sobre o total de empregados no período, foram a administração pública com 28%, imediatamente seguido pela indústria de transformação com 25%. O comércio e serviços geraram (21%) o mesmo número de vagas. A agropecuária foi o setor que menos gerou empregos, fato similar ao que ocorreu no ano anterior na Região Metropolitana do Cariri, em relação à quantidade de empregos formais por setor.

**Gráfico 9 - Nº de Empregos Formais - Região Metropolitana do Cariri - 2008**



**Gráfico 9 - Nº de empregos formais – Região metropolitana do Cairi - 2008**  
Fonte: IPECE/2008

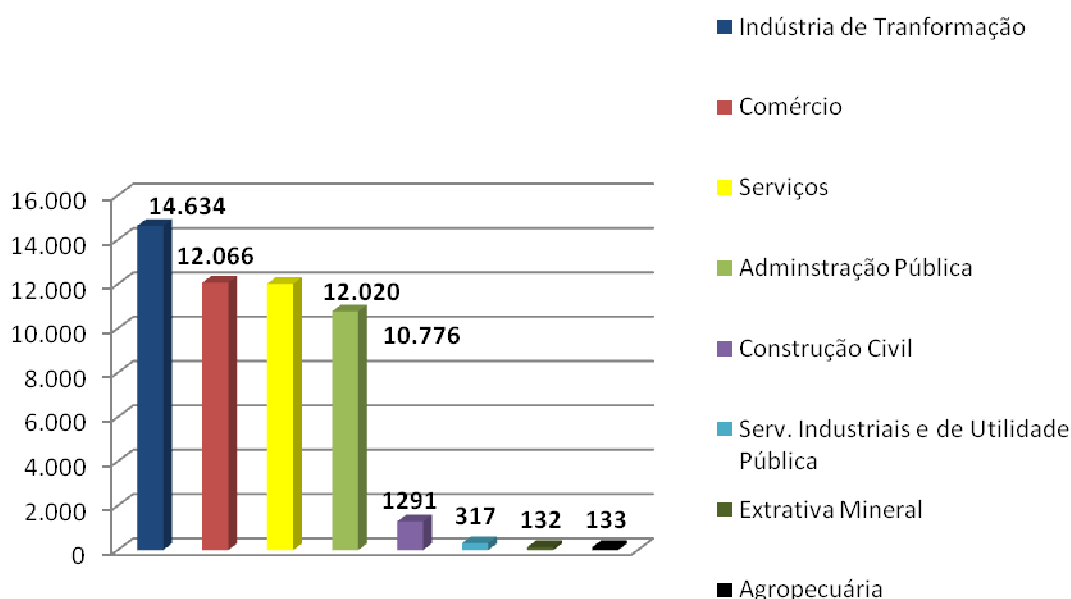
O baixo nível de empregos formais gerados pela agropecuária tem relação com o processo histórico de contratação da força de trabalho, pois, a concessão de alguns direitos trabalhistas para o trabalhador rural (já conquistados pelos trabalhadores urbanos) só foi reconhecida entre as décadas de 1950 e 1960, com o Estatuto do Trabalhador Rural (BAUNIAIN E DEDECCA 2008, p. 56). Apenas com a

<sup>13</sup> A Região Metropolitana do Cariri foi criada em 29 de junho pela Lei Complementar N° 78 de 2009, agregando aos conurbados municípios de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha as cidades de Caririáçu, Farias Brito, Jardim, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri. O objetivo é facilitar o processo de planejamento, obtenção de financiamento e avaliação de ações públicas de interesse comum aos municípios pólos, descentralizando o desenvolvimento cearense, que até então é concentrado em pequenas regiões do estado.

Constituição de 1988, a equiparação de direitos foi estabelecida, apesar de estar longe de se efetivar.

No Triângulo CRAJUBAR, o trabalho rural se caracterizou pela “troca de favores”, de modo que a relação empregatícia regulamentada pela carteira de trabalho assinada para os trabalhadores rurais, ainda se configura como uma exceção. Os dados do IPECE sobre a geração de empregos no Triângulo CRAJUBAR revela a seguinte situação:

**Gráfico 10 - Nº de empregos formais no Triângulo Crajubar - 2008**



**Gráfico 10 - Nº de empregos formais no Triângulo Crajubar - 2008**

Fonte: IPECE/Mapas Interativos

Os três municípios somam 149 vagas na agropecuária, este número não corresponde a 1% no quantitativo das vagas geradas no ano de 2008. Apesar de o município de Barbalha ser aquele em que o setor primário da economia tem o maior peso na participação do PIB (em relação aos outros dois), é Crato que tem (entre os três) o maior número de empregados no setor. No Juazeiro do Norte, o número de empregos na área de agropecuária é o mais reduzido, com apenas seis vagas, porém, em relação ao setor de serviços e indústrias é o maior empregador de toda a Região do Cariri.

O comparativo do IPECE entre os dez maiores e dez menores municípios cearenses, demonstra que no aspecto emprego formal, no ano de 2008, os municípios de Juazeiro do Norte e Crato estão entre os dez maiores empregadores do estado, porém quando se trata de agropecuária seus nomes estão entre os menores empregadores.

Os números não significam que haja poucas pessoas ocupadas no trabalho rural, pelo contrário, significa que a maioria daquelas que trabalham da agricultura estão ocupadas em atividades de subsistência, são agricultores familiares ou vivem na informalidade. Graziano da Silva (2001, p.37) entende que parte deste contingente de trabalhadores rurais compõe a categoria dos “sem-sem”, aqueles que não

têm terra, emprego, casa, saúde, educação e nem mesmo participam de uma organização como o Movimento dos Sem-Terra para expressar suas reivindicações. Para o autor esta categoria vem aumentando e já corresponde a quase três milhões de famílias rurais que vivem com menos de um dólar por dia.

Bauniain e Dedecca (2008, p. 54) afirmam que a “modernização” da agricultura brasileira não provocou homogeneização das relações de trabalho, ao contrário, provocou maior heterogeneidade, que está excluindo do mercado não apenas os trabalhadores formalizados (os poucos existentes), como também aqueles ocupados em atividades agrícolas que exerciam trabalhos desregulamentados. Este é o caso dos trabalhadores rurais no Cariri Cearense. Como dizem os autores, hoje o mercado de trabalho agrícola não consegue gerar empregos nem sem qualidade para os homens e mulheres que dele dependem.

Diante dos fatos expostos, é necessário ressaltar que o problema do trabalho agrícola no Triângulo CRAJUBAR não é fruto apenas do processo de reestruturação produtiva, mas fruto de uma relação histórica de subordinação do trabalhador a condições precárias de existência, de moradia, de saúde, de alimentação etc. Portanto, entender o que se passa nas relações contratuais de trabalho, vai além da delimitação de um estudo sobre “uma nova forma de contratação” ou contratação precarizada.

Não podemos afirmar que houve um passado em que havia mais empregos na agropecuária do Triângulo CRAJUBAR que foram desaparecendo quando eclodiu a reestruturação produtiva no campo. Para os trabalhadores rurais desta localidade, não houve um “estado de bem-estar” social, o que ocorreu foi “um salto” que transmutou os “moradores” não-assalariados, em “moradores” prestadores de serviço em tempo parcial, precarizados e flexibilizados (uma versão mais perversa do que aquela praticada na agricultura patronal).

Diante destas questões passamos a analisar como é o campo de trabalho do técnico em agropecuária que atua no Triângulo CRAJUBAR, tendo em vista que este profissional, ao compor o contingente de trabalhadores setor primário partilha das dificuldades enfrentadas pelos produtores rurais e pelos trabalhadores excluídos da economia “formal”. A partir deste ponto, nos dedicamos a explicitar quem é este trabalhador, onde ele está empregado, quais suas relações trabalhistas e quais as possibilidades/limitações que o percurso formativo vivenciado no IFCE/Crato lhe imputa no desenvolvimento de sua práxis.

#### **5.4 Análise das Possibilidades de Emprego Formal na Área de Formação Técnica em Agropecuária no Espaço do Triângulo Crajubar**

Para investigarmos a atuação do Técnico em agropecuária no Triângulo CRAJUBAR, delimitamos como universo de pesquisa uma propriedade rural, uma empresa comercial, um estabelecimento agroindustrial e duas empresas de assistência técnica, pois estas são as possibilidades de atuação profissional indicadas pelo *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*. (lembramos de que excluímos do campo de investigação os parques e as reservas naturais, pelos motivos já expostos).

O trabalho de campo foi realizado para coletar os dados primários sobre a atuação do técnico em agropecuária nos três municípios que compõem o Triângulo CRAJUBAR, utilizando como técnica a observação direta e a aplicação de questionário semiestruturado.

A seleção do campo de pesquisa foi realizada, tendo como critério as empresas que oferecem estágio ao IFCE/Crato e que podem ser consideradas como referência pela importância econômica e social que têm para a região.

Não houve problemas em selecionar as empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural porque as maiores referências na localidade são uma empresa pública (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará – EMATERCE), que atua há 57 anos na região e uma organização social (Associação Cristã de Base – ACB), que atua há 29 anos.

Porém, quando passamos pelo processo de selecionar as agroindústrias e as propriedades rurais nos deparamos com um imenso “vazio”. Da lista de propriedades rurais que oferecem estágio ao IFCE/Crato, apenas uma contrata técnicos em agropecuária (um funcionário) e das agroindústrias nenhuma contrata técnicos.

Em virtude desta realidade entramos em contato com o Sindicato dos Proprietários Rurais, cuja sede fica no município de Crato. Tivemos acesso ao arquivo com os registros dos proprietários rurais do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. De posse desta informação, prosseguimos a investigação rumo à procura de propriedades rurais que contratassem técnicos em agropecuária.

A lista era composta com o nome de 190 proprietários rurais, que possuem entre 01 e 06 propriedades (algumas delas fora espaço geográfico do Triângulo CRAJUBAR). 87% dos proprietários (somando-se todos os estabelecimentos) detêm entre 30 a 1070 hectares e 13% têm entre 02 a 29 hectares. Destes, excluímos os 13% dos proprietários que possuem menos terra (menos de 10 hectares) porque segundo as informações do Sindicato dos Proprietários Rurais, estes locais não possuem desenvolvimento econômico que possibilite a contratação de um profissional para acompanhar o processo de produção. Entre os 87% restantes selecionamos uma amostra representativa de 15% dos proprietários, arredondando para um total de 25 entrevistados.

Para selecionarmos os proprietários que iríamos entrevistar, procedemos a uma amostra aleatória, tomando como ponto de partida o primeiro nome da lista e seguindo um intervalo de dez em dez até identificar o próximo nome. Fizemos a pesquisa durante os meses de setembro, outubro e novembro, buscando identificar entre estas propriedades qual contratava técnicos em agropecuária, a fim de selecionarmos uma que fosse representativa para explicar a atuação deste profissional.

Como evidenciado no capítulo anterior, a realidade da agropecuária no Triângulo CRAJUBAR é predominantemente caracterizada pela agricultura familiar.

Não há propriedades rurais que produzam em larga escala e ocupem grande contingente de trabalhadores. Há propriedades patronais, entre as quais, entrevistamos 25 proprietários rurais e nenhum contrata técnicos em agropecuária, pelos seguintes motivos:

- Consideram o desenvolvimento da agropecuária caririense muito limitado para compensar a contratação de um profissional especializado;
- Baixo preço dos produtos no mercado (segundo um dos proprietários, que trabalha com bovino de leite, é mais rentável vender água do que leite);
- Alto custo dos encargos trabalhistas;
- Os próprios proprietários se responsabilizam pela orientação dos trabalhadores que realizam o manejo da produção.



Pudemos apreender durante a pesquisa de campo, que o trabalho realizado nas propriedades rurais é realizado por moradores, capatazes (sem formação profissional) e vaqueiros (no caso das propriedades que trabalham com bovinos de corte e de leite).

Os trabalhadores que atuam no manejo da fazenda são orientados a realizar as atividades dentro do padrão da “normalidade”, ou seja, o proprietário lhes repassa o manejo adequado e as atividades diárias vão sendo desenvolvidas. Quando surge algo inesperado, o funcionário entra em contato com o proprietário, que toma as medidas cabíveis e se considerar necessário, procura orientação de um veterinário, agrônomo ou técnico em agropecuária. Assim sendo, nas propriedades patronais investigadas não ocorre o processo de contratação de um profissional especializado. Dois dos entrevistados também afirmaram que os moradores e vaqueiros não são contratados de modo regularizado, recebem pecúnia pelos serviços, porém, não possuem vínculos empregatícios com a propriedade.

Este fato está relacionado ao desenvolvimento histórico da agropecuária caririense que se desenvolveu dispondo do trabalho livre não-assalariado e de baixas remunerações nas fazendas de gado e nas lavouras. No passado, o trabalhador nem ser monetarizado: o vaqueiro, que era o trabalhador característico da época, trabalhava para receberem troca produtos ou animais e o direito de cultivar sua lavoura de subsistência (SANTOS, 2008, p. 161).

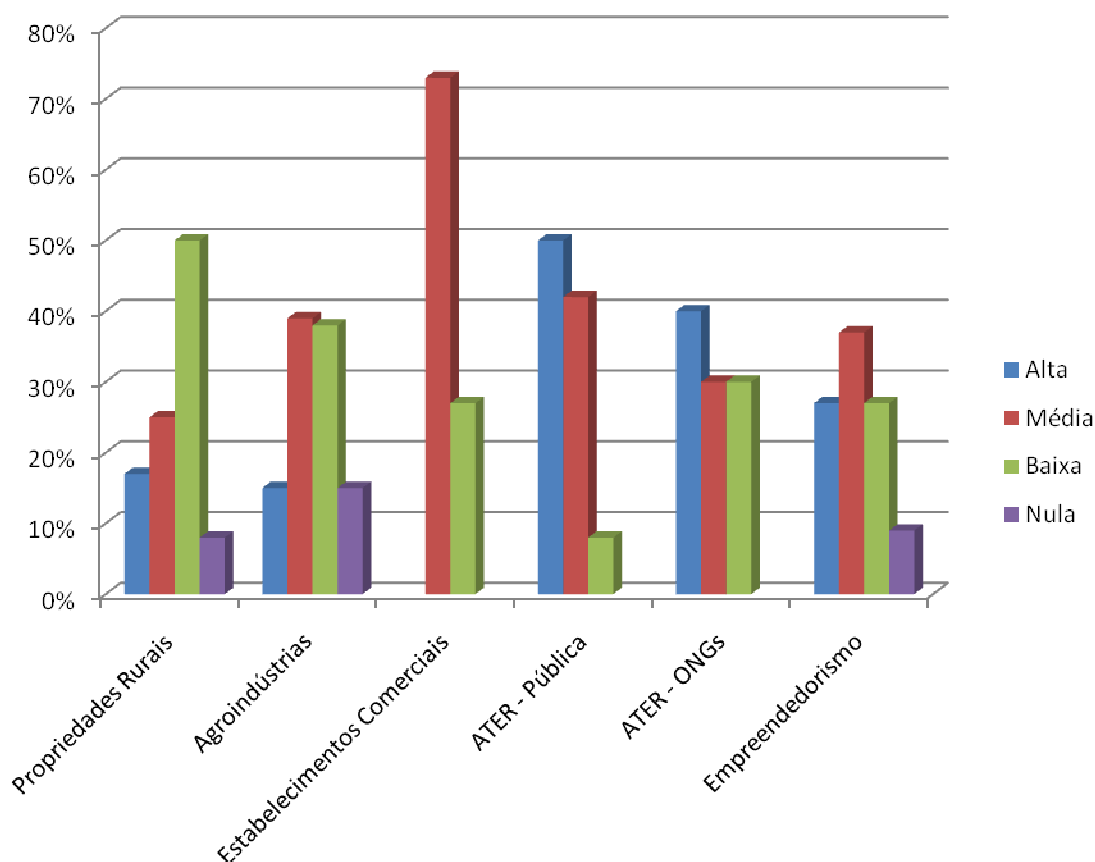
Passados dois séculos, observa-se que ainda subsiste a prática de “contratação” da força de trabalho em moldes similares ao Século XVIII, hoje sob a perspectiva das baixas remunerações e da precarização.

Nas zonas rurais ou urbanas ainda permanecem as formas precarizadas de inserção no mundo do trabalho, fazendo com que o trabalhador seja assalariado ou não permaneça na condição de explorado pelo modo de produção que se encontra em crise. Não obstante, na era global contemporânea a exploração não é somente física, mas, sobretudo, psíquica, diante as novas relações de trabalho flexibilizadas e excludentes dos direitos trabalhistas conquistados há muitos anos no Brasil (SANTOS, 2008, p. 167).

A restrita oportunidade de trabalho em propriedades rurais é uma realidade que também afeta os técnicos em agropecuária. No questionário aplicado aos docentes da formação técnico-profissional, 62% avaliaram como baixas e nulas as chances de os egressos virem a trabalhar em propriedades rurais no Triângulo CRAJUBAR. Apenas dois dos entrevistados indicaram as propriedades rurais como uma boa oportunidade de emprego. Entre eles existem profissionais que residem no Triângulo CRAJUBAR a menos de 03 anos, o que pode indicar que não conheçam bem a realidade econômica desta localidade. Em se tratando da opinião da maioria dos docentes sobre as oportunidades de empregos em propriedades rurais, observamos que a opinião deles realmente corresponde à realidade que nós identificamos durante a pesquisa.

O gráfico abaixo nos permite ter uma visão geral da opinião dos docentes sobre o mercado de trabalho para os egressos do IFCE/Crato, em diversas áreas.

**Gráfico 11 - Oportunidades de ocupação profissional de acordo com a avaliação dos docentes**



**Gráfico 11 - Oportunidade de ocupação profissional de acordo com a avaliação dos docentes**

Fonte: Dados do pesquisador

De acordo com o que podemos analisar, as principais oportunidades de trabalho que os docentes identificam são os estabelecimentos comerciais e as empresas de ATER (em ONGs e Públicas).

No que concerne a atuação dos técnicos em empresas comerciais, os encontramos prioritariamente trabalhando em lojas de produtos agropecuários como balconistas e caixas. Em 08 lojas comerciais que pesquisamos no Triângulo CRAJUBAR, identificamos a presença de técnicos trabalhando em 04 delas, somando um total de cinco técnicos em agropecuária.

O processo de contratação é feito especialmente por intermédio de indicação e de entrevistas. A remuneração varia entre um e três salários mínimos, cujo complemento depende das comissões recebidas.

Os proprietários/gerentes dos estabelecimentos comerciais afirmaram que o curso técnico em agropecuária fez o diferencial no ato da contratação por que os conhecimentos que o técnico detém sobre a agricultura e a pecuária facilitam o processo de comunicação com os clientes. Ou seja, a atuação dos técnicos em lojas de produtos agropecuários, não pode ser resumida apenas ao ato de vender. Eles estão trabalhando

com algo que o processo de formação técnico-profissional lhes ajudou a conhecer e avaliar os efeitos positivos e negativos.

Porém, nas lojas, o processo de formação do técnico em agropecuária se torna exponencialmente voltado para o mercado de consumo de insumos agrícolas como os defensivos, os agrotóxicos, etc. Segundo Gritti (2007, p. 54) o desenvolvimento do capitalismo, ao impor à educação e à formação agrícola o discurso da modernização, contribui para que ocorra um processo de subordinação e cooptação do técnico em agropecuária às leis do mercado para que este viva e produza sob um modo específico: o do técnico agente de serviço. No caso daqueles que trabalham com “vendas de produtos agropecuários”, o papel de “agente de serviços” se manifesta na subsunção do técnico em agropecuária ao papel de mero tradutor dos receituários. No contexto de vendas, o profissional que pensa e planeja o processo de produção cede lugar a um profissional que apenas reproduz, difunde e decodifica os pacotes e as tecnologias receitados por “especialistas” para o agricultor, o peão, o morador (GRITTI, 2007, p. 184).

Os egressos que encontramos atuando efetivamente na área para qual foram formados estão trabalhando em empresas de ATER públicas e em organizações sociais (Associação Cristã de Base - ACB e Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará – EMATERCE). Há outras empresas de ATER que também contratam técnicos (em menor número), porém, evidenciaremos o trabalho realizado na ACB e EMATERCE pelo tempo de atuação que elas têm no mercado e por que as duas são referência no âmbito social e econômico na Região do Cariri.

Como evidenciado no capítulo anterior, as características das famílias rurais que se encontram no raio do Triângulo CRAJUBAR não apresentam rentabilidade o suficiente para contratar um técnico. Então, tornam-se dependentes das políticas agrícolas de fomento à agricultura familiar, pois, a ATER realizada pelas Ongs e pela empresa pública depende do financiamento público, geralmente, insuficiente para atender às demandas das inúmeras propriedades existentes no local.

## **5.5 O Trabalho dos Técnicos em Agropecuária na Ematerce**

A EMATERCE<sup>14</sup> foi fundada em 16 de fevereiro de 1954 com a denominação de Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural (ANCAR<sup>15</sup>). Em 06 de julho de 1976, por meio da Lei 10.029 passou a denominar-se EMATERCE, órgão público estadual, de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Agrário do Ceará (SDA).

A concepção de desenvolvimento rural que permeava as políticas agrícolas brasileiras na época em que a EMATERCE foi criada, fundamentava-se nos princípios da Revolução Verde, com foco no aumento da produtividade e no lucro.

(...) um programa que tinha como objetivo explícito contribuir para o aumento da produção e da produtividade agrícola no mundo, através do desenvolvimento de experiências no campo da genética vegetal para a criação e multiplicação de sementes adequadas às

---

<sup>14</sup> Informações disponíveis no site da instituição <<http://www.ematerce.ce.gov.br>>

<sup>15</sup> A ACAR surgiu em Minas Gerais no ano de 1948, como uma instituição não governamental sem fins lucrativos, mantida inicialmente por recursos próprios. Em 1950 a experiência foi estendida aos demais estados brasileiros e em 1959 passou a ser uma instituição governamental.

condições dos diferentes solos, climas e resistentes às doenças e pragas, bem como da descoberta e aplicação de técnicas agrícolas ou tratamentos culturais mais modernos e eficientes (BRUM, 1988, p. 44).

Com o passar do tempo esta política se mostrou inviável ao desenvolvimento dos pequenos produtores rurais e os intensos debates e críticas sobre os problemas ambientais e sociais provocados pela agricultura convencional levaram a mudanças nas políticas agrícolas destinadas à agricultura familiar.

Os frutos da Revolução Verde foram tão abundantes que em algumas culturas o problema não era mais a escassez de produção, mas sim os gigantescos estoques mundiais, que passaram a pressionar as cotações das *commodities*, além da contaminação e da poluição resultantes do uso de muitos dos pacotes agrícolas baseados no uso intensivo de tecnologias agressivas ao meio ambiente (FUCK; BONACELLI, 2009, p. 10-11).

Conforme Dias (2008, p. 108), apesar das críticas à agricultura convencional e às práticas de ATER tecnicistas, as instituições públicas só viriam a rever o seu *ethos* original, quando foram “impulsionadas” pela política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), a construir um “novo” modo de desenvolver a ATER.

A nova ATER nasce a partir da análise crítica dos resultados negativos da Revolução Verde e dos problemas já evidenciados pelos estudos dos modelos convencionais de ATER baseados no difusionismo, pois só assim o Estado poderá oferecer um instrumento verdadeiramente novo e capaz de contribuir, decisiva e generosamente, para a construção de estilos de desenvolvimento rural e de agricultura que além de sustentáveis possam assegurar uma produção qualificada de alimentos e melhores condições de vida para a população rural e urbana (BRASIL/MDA/SAF, 2004, p. 03).

É neste contexto que no ano de 2003, o PNATER estrutura uma nova relação de ATER no Brasil, cujas repercussões implicaram na mudança da missão, do público-alvo e dos objetivos da EMATERCE. Hoje, a missão da empresa é contribuir para o desenvolvimento rural sustentável do Ceará com ênfase na agricultura familiar, utilizando processos educativos, de participação e construção coletiva de conhecimentos que assegurem geração de emprego e renda no meio rural. Os projetos são desenvolvidos em parceria com os produtores e diversos segmentos da cadeia produtiva, pois, acredita-se que esta visão sistêmica possa incentivar o agronegócio familiar, gerando mais renda e diminuindo a pobreza no campo. Neste contexto, os principais objetivos da EMATERCE são:

- Divulgar e executar, com excelência, as políticas governamentais para o setor agrícola do Estado do Ceará;
- Elevar a escala de negócios dos produtores de base familiar;

- Melhorar o perfil da agricultura familiar no Estado do Ceará.

As políticas de ATER que atualmente são desenvolvidas pela EMATERCE estão em acordo com a PNATER, cujas principais ações são: fomento à ATER, formação de agentes de ATER, fomento à produção de tecnologias e de conhecimento apropriados para a agricultura familiar e apoio a projetos de inovação tecnológica da agricultura familiar no semi-árido.

Para o desenvolvimento das ações de ATER criou-se a parceria entre as organizações governamentais, não governamentais e a sociedade civil organizada e instituída pelo governo federal no ano de 2003.

Ora, para que a EMATERCE cumpra sua missão, é necessário que haja políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, dentre as quais, políticas de contratação dos técnicos em agropecuária, pois, são eles que, na ponta do processo, desenvolverão/planejarão/executarão os projetos de apoio/incentivo à agricultura familiar.

Mesmo antes de o programa de ATER ser implantado no Ceará (no ano de 2003), não havia concurso público para a contratação de técnicos em agropecuária. Aliás, o último concurso público realizado pelo governo para suprir os quadros efetivos da EMATERCE se deu no ano de 1985. Diante deste contexto, nos perguntamos: quais são as características do trabalho para os técnicos em agropecuária que realizam as ações de ATER no Triângulo CRAJUBAR?

De acordo com a pesquisa realizada na EMATERCE, há 26 técnicos em agropecuária trabalhando nos três municípios do Triângulo CRAJUBAR. Entre estes, 07 são funcionários públicos que foram contratados na década de 1980, no último concurso realizado, e têm mais de 40 anos. Os demais são jovens entre 25 a 29 anos de idade, com poucos meses na instituição (pois ingressaram na instituição por meio de um processo seletivo que houve entre junho e julho de 2011). De acordo com o edital SDA/EMATERCE, nº 001/2011 a seleção tinha como objetivo:

Disponibilizar bolsas de transferência tecnológica a profissionais de nível médio (Técnico em Agropecuária) para aprendizado probatório no exercício das ações de Assistência Técnica e Extensão Rural – Ater – que tem por finalidade promover a transferência de conhecimentos tecnológicos aos beneficiários do Projeto de Ampliação da ATER na área de Atuação dos Territórios da Cidadania no Estado do Ceará (SDA/EMATERCE, 2011, p.01).

Assim sendo, o processo seletivo ofereceu aos interessados uma “bolsa de aprendizado probatório”, cuja explicação foi dada pelo item “descrição” da seguinte forma:

Os candidatos serão acolhidos na modalidade de bolsista, concessão da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, com dedicação integral ao projeto, pelo período de até 36 (trinta e seis) meses, improrrogáveis (SDA/EMATERCE, 2011, p. 01).

A descrição é muito sugestiva para que possamos entender o que é esta “bolsa de aprendizado probatória”. O texto não diz que os técnicos serão “contratados”, “empossados”, “admitidos” ou qualquer outro termo convencionalmente utilizado para se referir a forma de vínculo empregatício do trabalhador em uma empresa. O texto afirma que os profissionais serão “acolhidos”.

De acordo com o dicionário “acolher” significar: receber bem, com carinho, dar hospedagem etc. Que tipo de trabalho e vínculo empregatício existe entre a empresa e os técnicos em agropecuária que serão acolhidos?

Na legislação trabalhista não existe nenhuma referência a relações empregatícias estabelecidas por meio de “acolhimento”. No entanto, seguindo a “lógica do edital” não seria pertinente falar em relações empregatícias, pois, neste, o técnico em agropecuária não está sendo “acolhido” para trabalhar e sim para exercer um “aprendizado probatório”.

Este “aprendizado probatório” ocorrerá por meio da realização de ações de ATER às famílias rurais sob orientação da EMATERCE. De acordo com o edital, foram disponibilizadas 07 vagas para os três municípios do Triângulo CRAJUBAR, que no ato de convocação, ampliaram-se para 19 vagas. Somando-se com os técnicos efetivos com os bolsistas, são 26 profissionais para atender a uma demanda de 2.057 agricultores familiares (de acordo com os números apresentados no edital), ou seja, uma média de um técnico para cada 80 famílias.

Para que o técnico em agropecuária tenha acesso à bolsa de aprendizado probatória, não pode possuir nenhuma espécie de vínculo empregatício (público ou privado); não pode ser beneficiário de nenhum auxílio financeiro (bolsa ou instrumento análogo de qualquer organização pública ou privada, de âmbito nacional ou internacional) e precisa ter carteira de habilitação motocicletas/automóveis.

O processo de seleção é estruturado com as seguintes etapas: análise de currículo, prova escrita e entrevista. De acordo com a pesquisa realizada junto ao escritório da EMATERCE/Crato, a prova é elaborada pelos técnicos efetivos e trata-se de uma situação-problema que pode se referir a qualquer item da cadeia produtiva (agricultura ou pecuária). Os candidatos devem apresentar soluções viáveis para solucionar o problema, tendo em vista que trabalharão especialmente com a agricultura familiar.

Antes de assumir as funções, os técnicos selecionados fazem um curso de 80 horas no Centro de Treinamento da EMATECER, localizada em Caucaia-Ce. O curso para a turma que ingressou em 2011 foi estruturado com 50 horas a menos em relação às primeiras turmas que ingressaram na instituição por meio das bolsas de aprendizado.

O quadro em que se encontra o processo de contratação dos técnicos em agropecuária no Ceará é um retrato do receituário neoliberal que preconiza a redução dos gastos públicos, a privatização e a terceirização de serviços. O sucateamento das empresas públicas, do qual a EMATERCE é vítima (falta de investimento e contratação da força de trabalho), começou no governo Collor e se acentuou com a política dos seus sucessores.

Já, no governo Collor, de 1990 a 1992 [...] as EMATER sofreram com a falta de incentivo [...] ficando sem boa parte dos recursos financeiros para dar continuidade ao trabalho de extensão da forma que vinha sendo realizado. Este corte de recursos por parte do governo, causou descontinuidade no trabalho gerando um caos no setor agrícola do país. Desta forma, sem os recursos, a empresa teve

que reestruturar seus serviços, criando novos mecanismos de financiamento e operacionalização. Tal reestruturação foi e continua sendo uma luta para os técnicos da EMATERCE, pois com a falta de recursos muitos problemas novos apareceram, entre eles podemos observar que a empresa hoje dispõe de poucos técnicos para prestar assistência às comunidades (BRITO, 2010, p. 10).

No entanto, não é só a falta de técnicos que evidenciam a precarização desta empresa do setor público. No nosso entendimento, não basta aumentar o número de técnicos e contratá-los em condição precarizada. É necessário criar políticas públicas para que esta categoria profissional seja respeitada, pois, tanto ele quanto o agricultor familiar estão padecendo do mesmo mal: a descontinuidade.

Na entrevista que realizamos junto a EMATERCE, os técnicos efetivos que acompanham o trabalho dos bolsistas se queixam da alta rotatividade dos companheiros de profissão.

A contratação dos bolsistas de forma precarizada e a falta de concurso público foi objeto de debate no X CONFASER - Congresso Nacional dos Trabalhadores da Assistência Técnica e Extensão Rural do Setor Público Agrícola do Brasil, da qual saiu uma moção de repúdio, apresentada pela delegação da EMATERCE, ao governador Cid Gomes. De acordo com a delegação cearense, a EMATERCE está correndo o risco de extinção pela falta de concurso público e por que os recursos públicos que deveriam ser destinados à empresa estão sendo direcionados a instituições privadas que não têm compromisso com a agricultura familiar nem com a extensão rural<sup>16</sup>.

De acordo com a entrevista que realizamos, quando os bolsistas começam a aprender de fato o trabalho, os três anos têm se passado, e com isto a EMATERCE perde “muita gente boa”. A turma de 2011 (recém-acolhida) representa a saída daqueles que já estavam trabalhando a quase três anos.

Diante deste fato, há uma situação de descontentamento e instabilidade garantida, pois, os técnicos sabem que já ingressam na instituição com prazo de validade pré-determinado, improrrogável. Porém, a saída é sempre uma revolta/desencanto, ante a exclusão do mercado de trabalho, conforme podemos observar nesta carta<sup>17</sup> dirigida à EMATERCE:

Seg, 06 de Junho de 2011 00:00

Prezados Senhores:

Durante três anos, participei das ações da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará (Ematerce), como bolsista da Funcap. Foi um período de intensa aprendizagem. Experiência vivida que será somada ao meu currículo de vida. Acredito que, assim, como aprendi bastante, tenho a convicção de que ensinei muito, quando duas ou mais pessoas conversam, sempre tem alguém ensinando e alguém aprendendo.

---

<sup>16</sup> Mova-se Ano XX, n. 145 - novembro de 2009. Disponível em [www.mova-se.com.br](http://www.mova-se.com.br). Acesso em: 13/09/2011.

<sup>17</sup> Carta divulgada no site da EMATERCE. Acesso em: 19/11/2011.

Confesso que gostei muito de ter tido a oportunidade de trabalhar, com o agricultor familiar, no campo, com meus colegas, agentes rurais, pois houve uma enorme doação, nos trabalhos propostos, apesar da nossa inexperiência; (faltaram cursos preparatórios, para que os trabalhos fossem melhor desenvolvidos). Na relação interpessoal, desenvolvi uma cumplicidade, fazendo com que nos tornássemos muito mais do que uma equipe de trabalho, mas sim uma família. (família ematerciana).

O conhecimento empírico, associado ao conhecimento técnico – científico, gerou um aumento na produção e na produtividade, e o resultado fez com que o nosso rurícola tivesse uma melhor qualidade de vida. É a práxis, acontecendo no campo. Em contramão a tudo isso, está a situação de quem desenvolve a Ater no campo. Técnicos que entram despreparados e que são obrigados a sair do trabalho, quando conseguem a experiência.

Relembro aqui as palavras iluminadas do técnico Roberto Luz, quando, num treinamento, no escritório da Ematerce, regional de Iguatu, ele dizia: “A Ematerce está deixando de aproveitar o que ela tem de melhor; a experiência dos velhos e a força dos jovens. Concordo plenamente com suas palavras e reforço ainda: “ A Ematerce não são carros novos, nem escritórios equipados, nem programas e sistemas de informática, mas GENTE, seres humanos que precisam de oportunidades, para desenvolver e mostrar suas potencialidades. São elas que fazem a Ater acontecer, mas que infelizmente só tiveram três anos pra isso. (Refiro-me aos muitos agentes rurais que já completaram seus períodos e que não tiveram uma chance de dar seqüência aos seus trabalhos, mas que, apesar de tudo, obtiveram êxito no desempenho de suas atividades).

Confesso que o saldo disso tudo são os bons resultados alcançados, a satisfação de ter participado, embora por pouco tempo, da história de uma empresa, que é referência nacional e que tem contribuído para o desenvolvimento no campo, as amizades que foram feitas e, sobretudo, a experiência de vida acumulada ao longo desse tempo.

Aproveito e faço os meus agradecimentos ao Joaquim Virgulino de Oliveira Neto, gerente regional da Ematerce, de Iguatu, pelo apoio que tem dado a todos os agentes rurais; ao Dr. Kleber Correia de Souza, gerente do escritório (Lavras da Mangabeira) pelas sábias orientações e ao técnico José André de Sousa, responsável pelo Posto da Ematerce, de Cedro, pelo incentivo, pela paciência e pela oportunidade e conhecimentos, oferecidos ao longo desses três anos.

Espero que, o mais breve possível, possa ser resolvida, de forma definitiva, a situação dos que agora estão ingressando e que o governador Cid Gomes possa abrir concursos, oferecendo, no mesmo nível de condições e igualdade, a chance de conseguirem a sua estabilidade no trabalho.

José Laurindo  
Agente Rural (Cedro- CE)

Estes trabalhadores criam laços afetivos, constroem uma história profissional e têm consciência de que ocupam vagas que não são de “bolsista”, mas de



um verdadeiro profissional. Eles aceitam as condições de trabalho impostas pelo mercado por que não têm outra opção: ou se submetem à flexibilização, compondo a classe dos trabalhadores precarizados, ou se inserem no grupo dos “sem-sem” do qual falou Graziano da Silva.

## 5.6 O Trabalho dos Técnicos em Agropecuária na Associação Cristã de Base

A Associação Cristã de Base - ACB é uma Organização Não Governamental (ONG) sem fins lucrativos, criada na década de 1980, por profissionais que trabalhavam na Diocese de Crato, prestando assistência social às comunidades rurais. Estes profissionais desejavam introduzir ações de educação popular nas ações de mobilização social, pois estavam inspirados nas concepções de Paulo Freire<sup>18</sup>, almejando conscientizar a população rural sobre os problemas políticos que envolviam a seca e a vida no semiárido. Como não encontraram espaço para desenvolver o trabalho de conscientização junto às famílias rurais, saíram da Diocese e fundaram a ACB.

Ao contrário do que se possa imaginar, a ACB não possui vínculo com entidades religiosas e não professa em suas ações a defesa por nenhuma delas. Quando iniciou os trabalhos, entre os anos de 1982 e 1984 seu principal objetivo era contribuir para a organização de associações, grupos de jovens e mulheres nas comunidades rurais, por meio do processo de conscientização acerca da realidade em que viviam. Não havia subsídios para a realização destas atividades e o trabalho (mobilização social) era realizado de forma voluntária. Esta situação permaneceu até que a instituição passou a contar com o apoio financeiro da OXFAM (Fundação OXFORD Internacional) e da entidade Belga BroderlijkDelen (campanha de quaresma da Bélgica). Atualmente a instituição recebe recursos públicos por meio das chamadas públicas das quais participa para desenvolver projetos agrícolas compatíveis com a convivência no semiárido nordestino.

A instituição atua em 18 municípios da Região do Cariri Cearense e apresenta a seguinte estrutura administrativa: um Conselho Deliberativo, uma coordenação executiva com 03 membros (coordenador (a), secretário (a) e tesoureiro (a)), duas secretarias (Educação para a Cidadania e Secretária de Produção Agrícola), que são unidades planejadoras e executoras das ações da entidade.

A missão da ACB é fortalecer as organizações sindicais/comunitárias da Região do Cariri por meio de ações de educação popular, ambiental, planejamento, manejo e desenvolvimento sustentável, preservação e combate ao processo de desertificação e degradação do Meio Ambiente. Entre os seus principais objetivos está o de contribuir para o desenvolvimento sustentável da Biorregião do Araripe, caracterizada pelo clima semiárido.

As ações são realizadas em parceria com diversas instituições e projetos, entre eles: Articulação para o Semiárido (ASA) e Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri. Atualmente os principais projetos desenvolvidos pela ACB são os seguintes:

- Programa de Formação e Mobilização Social para a convivência com o Semiárido: Um milhão de Cisternas (P1MC) – construção de cisternas de placas de cimento que estão sendo construídas pela ACB em 10 municípios da Região do Cariri como Entidade executora, passando a ser Unidade Gestora (UGM).

---

<sup>18</sup> Paulo Freire, em 1969 no Chile, sob o título de *Extensão ou Comunicação*, escreveu críticas severas ao modelo de extensão rural que difunde as tecnologias capitalistas como conhecimentos verdadeiros que devem substituir a experiência popular.

- Feira de Produtos Orgânicos na qual participam 18 feirantes (homens e mulheres), tendo como objetivo contribuir para que pequenos produtores tenham mais facilidade de escoar a produção em uma Feira Semanal de Produtos Orgânicos cuja produção é orientada dentro do sistema agroflorestal.
- Projetos de criação das casas de sementes, construção de barragens subterrâneas, criação de pequenos animais (aves, caprinos, suínos), apicultura e a comercialização dos produtos desse sistema que tem grande aceitação por serem produtos sem uso de adubos químicos ou agrotóxicos.
- Projeto em parceria com o INCRA para o acompanhamento aos assentamentos rurais. Este diretamente vinculado ao Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri.

Estas ações são desenvolvidas por uma equipe composta de zootecnista, agrônomo, assistente social, técnicos em agropecuária (onze), entre outros. Os técnicos em agropecuária trabalham com base nas concepções de educação popular e desenvolvem não só ações de ATER, mas também de mobilização social nas associações sindicais e comunitárias constituída pelos agricultores.

Para construir um modo diferente de prestar ATER, a equipe se reúne todas as segundas-feiras para planejar as ações da semana e avaliar a anterior, socializar as atividades que foram desenvolvidas pelas várias equipes e estudar temas relacionados à agricultura familiar, agroecologia, neoliberalismo etc.

A ACB e a EMATERCE, apesar de instituições com naturezas jurídicas diferentes, dependem das políticas agrícolas e do financiamento público para desenvolver suas atividades. Embora as duas instituições tenham como missão desenvolver a agricultura familiar de modo sustentável e projetos de convivência com o semiárido, a concepção de desenvolvimento rural de ambas é completamente diferente. A ACB surge originalmente contra a Revolução Verde, enquanto a EMATERCE surge exatamente para divulgar o “pacote tecnológico”.

Quando no ano de 2003, o PNATER redirecionou o trabalho das EMATERs (foco na agricultura familiar, na redução da pobreza e na metodologia de trabalho participativo) a instituição já havia construído uma história em outro tipo de ATER (voltada para a produção em larga escala - agronegócio) e precisou se adaptar à nova realidade.

No entanto, não podemos falar em uma “ruptura” com o modelo antigo. A “nova” ATER (apesar de gerada no seio da sociedade civil e com ampla participação popular) manteve laços tênues com o passado revolucionário do “pacote tecnológico”. Entre eles, identificamos nas políticas agrícolas do governo do Estado cearense, o objetivo de reduzir a pobreza no campo, transformando o agricultor familiar em um pequeno empreendedor. O ideal de “difundir inovações” no campo não perdeu sua vigência, apenas deixou de ser usada na perspectiva da “persuasão”, da “educação bancária” e da pseudosuperioridade do conhecimento científico sobre o saber popular, para dar lugar a novas formas e novos conteúdos desta intervenção (SANTOS, 2010, p. 71).

Em suma, o que mudou essencialmente não foi o “conteúdo ideológico” das ações de ATER, mas a forma pela qual esta se realiza. Ou seja, um processo que visa criar um “pacto consentido” entre o produtor rural e a ATER, uma vez que

permanece a concepção de que o desenvolvimento do agricultor familiar é reconhecido quando este se torna um “pequeno empresário” de si mesmo. Para Sabourin (2007, p.737) o debate em torno da dualidade da agricultura brasileira, evidencia majoritariamente a oposição entre agronegócio e agricultura familiar. Para o autor, o problema do desenvolvimento das pequenas propriedades não é apenas a abordagem dualista do setor agrícola, que separa o apoio à agricultura familiar, do apoio às propriedades patronais. O principal problema reside no fato de que as políticas de apoio à agricultura familiar têm a tendência de dar apoio produtivo aos agricultores capazes de se integrarem ao mercado capitalista e reservar um tratamento assistencialista (bolsa-família, ajuda alimentar) aos segmentos mais frágeis que jamais participam da cadeia produtiva (SABOURIN, 2007, p. 737-738).

No esteio deste processo, a ACB vinha de uma tradição de ATER focada no semiárido e no pequeno produtor rural (justamente os segmentos mais frágeis citados por Sabourin), desenvolvendo uma metodologia de trabalho participativo e não impositivo, resistindo inclusive ao uso de insumos e agrotóxicos que alimentam a dependência do agricultor familiar aos grandes empreendimentos do agronegócio. Assim sendo, o trabalho realizado pela ACB já se posicionava contrário a uma ATER fundamentada nos princípios do capitalismo, por que considerava, como afirma Caporal (1991) que este é um processo domesticador/excludente, com vistas a subjugar os agricultores a aderirem aos progressos técnicos científico-tecnológicos do capital.

Porém, não podemos afirmar que a instituição se manteve “imune” ao processo que subsumiu o campo às políticas neoliberais. A própria constituição das ONGs já faz parte do receituário neoliberal para enxugar os gastos do Estado com os serviços sociais, por meio da privatização e terceirização do setor público.

De acordo com Algebaile (2005) o contrato do Estado com as ONGs se dá por meio de um termo de parceria no qual se estabelecem as metas, prazos, cronogramas, resultados e critérios de avaliação destes resultados. Ao final de cada exercício é feito um relatório com a prestação de contas e publicação dos resultados. Assim sendo, as ONGs acabam cumprindo as metas que o governo lhes determina, muitas delas, já pré-estabelecidas nos editais e chamadas públicas, restando-lhes um espaço restrito para mover-se na contramão das políticas que imputam aos agricultores familiares um papel subalterno. Neves e Sant’Anna (2005, p. 13), analisando a atuação do terceiro setor evidenciam que a função deles é dialogar econômica e politicamente com frações significativas das camadas que são excluídas, com o intuito de cimentar o consenso em torno da hegemonia capitalista.

Ao se constituir como ONG e como instituição promotora de ATER, a ACB vivencia de modo direto e indireto todos os condicionantes impostos pela doutrina neoliberal, contudo, a sua origem nos movimentos sociais, a concepção política, econômica e social, contrária ao capitalismo é um diferencial desta instituição, pois, mesmo se movendo em espaço restrito de democracia, encontra meios de resistir à doutrina neoliberal.

De acordo com Caporal (2008), a ATER é um o “bem público” quando desenvolvida com vistas a apoiar os setores menos favorecidos. Daí a necessidade de sua oferta pública e gratuita, que no caso desta investigação (Triângulo CRAJUBAR) está sendo realizada (resguardadas as similaridades e diferenças) pela ACB e pela EMATERCE. Mesmo por caminhos diferentes, estas instituições estão procurando discutir e desenvolver caminhos alternativos e adequados para a agropecuária no semiárido.

Entendendo que o técnico em agropecuária é um agente mediador entre as políticas públicas e o desenvolvimento das ações de ATER, passaremos a descrever as principais características deste profissional que atua na EMATERCE e ACB.

### 5.7 Principais Características dos Técnicos em Agropecuária que Atuam no Triângulo Crajubar

Entendemos que o trabalho do técnico em agropecuária precisa ser refletido sob a ótica do sujeito concreto que o realiza, desvinculando-o das representações idealizadas que muitas vezes o processo formativo e o próprio mercado de trabalho lhe imputam.

Muitos trabalhos evidenciam a necessidade de ATER para a agricultura familiar, ressaltando a importância de fomentar políticas públicas para aumentar sua abrangência. Neste trabalho, também evidenciamos a importância de fomento à ATER, porém, o fazemos sob a ótica dos profissionais que exercem este trabalho. Assim sendo, analisamos as principais características dos profissionais que encontramos trabalhando nas duas empresas investigadas (EMATERCE Crato, Barbalha, Juazeiro do Norte e ACB) no Triângulo CRAJUBAR.

Os técnicos em agropecuária que trabalham na EMATERCE e na ACB se situam na faixa etária entre 21 a mais de 35 anos. Para aqueles que estão na faixa etária de 21 a 24 anos, este trabalho representa sua primeira experiência profissional, revelando que a inserção do jovem no mercado de trabalho está ocorrendo de modo tardio.

Gráfico 12 - Percentual de Técnicos em Agropecuária por Faixa Etária - 2011.

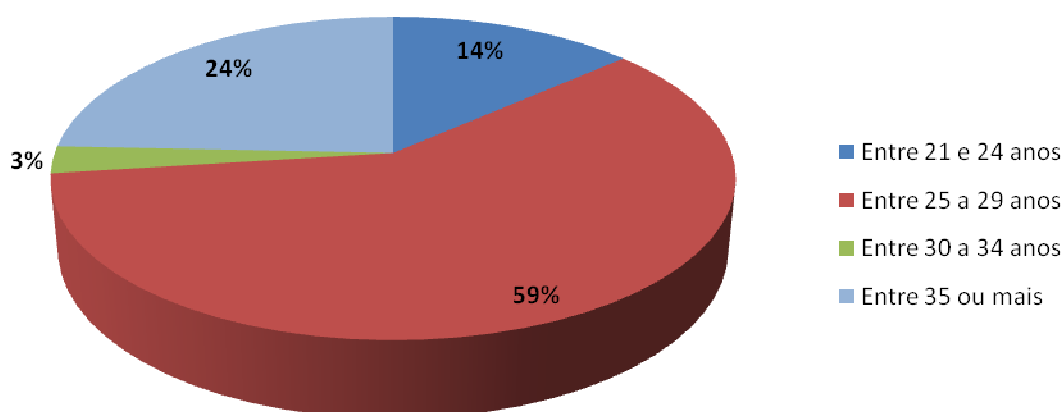


Gráfico 12 - Percentual de Técnicos em Agropecuária por faixa etária - 2011

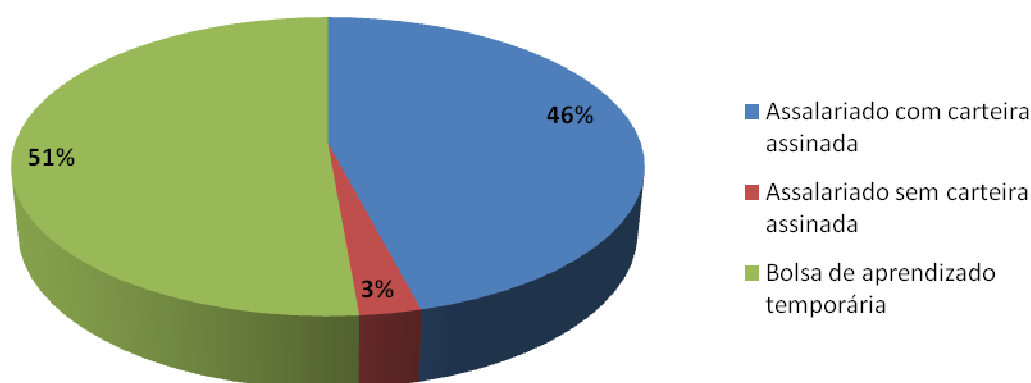
Fonte –Dados Coletados pelo autor

De acordo com Souza (2009, p. 02), a população jovem é um risco social e dentre os problemas que enfrenta, o desemprego é o pior. O ingresso dos jovens no mercado de trabalho foi afetado pelo processo de reestruturação produtiva que:

[...] mudou o perfil da mão-de-obra demandada, destruiu ocupações, trouxe novas exigências de qualificação, tornou obsoletos modelos de trajetórias profissionais e mapas cognitivos. Provocou, também, o deslocamento das linhas de segmentação do mercado de trabalho, colocando desafios a todos os trabalhadores, particularmente, àqueles que ingressam pela primeira vez nesse mercado [...] o impacto dessa reestruturação sobre o mercado de trabalho – e sobre os trabalhadores foi devastador: desemprego elevadíssimo, de longa duração estruturado, intenso processo de precarização dos postos de trabalho e dos vínculos empregatícios [...] (BORGES, 2009, p. 220).

Os 86% dos profissionais que estão na faixa etária de 25 a 29 anos atuam na empresa pública, no regime de “bolsa temporária de aprendizado”, evidenciando que a transição entre a formação técnico-profissional e a integração no mundo do trabalho tem ocorrido, conforme (SOUZA, 2009, p.04), de modo tardio, fazendo com que os trabalhadores de mais idade disputem com os mais jovens as poucas e precarizadas vagas existentes. Além da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, a pesquisa revelou que a “bolsa temporária de aprendizado” é responsável por ocupar 51% do contingente de técnicos em agropecuária que atuam nas empresas de ATER no Triângulo CRAJUBAR.

**Gráfico 13 - Percentual de técnicos em agropecuária por tipo de contratação predominante - 2011**



**Gráfico 13 - Percentual de técnicos em agropecuária por tipo de contratação predominante - 2011**

Fonte - Dados coletados pelo autor

Na moção de repúdio à contratação precarizada dos técnicos em agropecuária, que a delegação da EMATERCE apresentou no X CONFASER, estava a preocupação com o futuro da empresa: “sem esperanças e sem garantias de continuar existindo”. Esta situação revela que os profissionais efetivos têm consciência de que a empresa é feita de gente (lembrando o poema de Paulo Freire) e que, garantir a contratação de efetivos é garantir que a empresa tenha continuidade/identidade. O problema da precarização dos jovens de hoje, realmente não pode ser pensado apenas no tempo presente, pois, o que será deles daqui a alguns anos? E se as empresas públicas, como é o caso da EMATERCE, continuarem sendo sucateadas, quem ou que quem assumirá (e como) o trabalho que ela faz hoje? O que a EMATERCE já percebeu é que a precarização dos bolsistas de aprendizado probatório, não é só dos jovens, mas da empresa e deles também.

O que se discute, nem sempre ingenuamente, como um “problema” da juventude, ou das juventudes, não diz respeito apenas aos jovens enquanto grupo etário e enquanto integrantes de uma geração que chega à idade adulta no bojo da reestruturação da economia brasileira mas, também, às próximas gerações de trabalhadores, jovens e adultos. Ou seja, no inseguro, inconstante, flexível e precário trabalho dos jovens de hoje está sendo desenhada a sociedade brasileira de amanhã, cujo perfil vai se tornando mais claro à medida que as gerações dos seus pais e avós vão saindo de cena encerrando com elas as conquistas e memórias das gerações de trabalhadores que construíram a economia urbano-industrial do país e, nesse processo, lograram também construir um Estatuto do Trabalhador, que se configurava como o embrião de um sistema de proteção social fundado no trabalho (BORGES, 2009, p. 239).

Se analisarmos sob a ótica de que estes profissionais passaram por um intenso processo de qualificação profissional (de acordo com o que narramos no quarto capítulo), não é lícito dizer que lhes faltou qualificação. Apesar de as políticas públicas (vivenciadas tanto no governo FHC, quanto no Governo Lula) afirmarem que o problema do desemprego e da precarização é falta de qualificação profissional, a realidade concreta demonstra que isto não passa de um discurso vazio, que não convence mais a população jovem.

A grande falácia de que as pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar por causa de sua pouca formação, embora tenha ainda grande aceitação entre as pessoas simples (precisamente por seu baixo nível de informação) bem como na mídia (pela mesma escassez de conhecimento, mas não com a mesma inocência), não resiste à menor análise, porque supõe que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar. A não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista, esse argumento deveria ter sua importância bastante relativizada nas discussões sobre o papel da escola (PARO, 2000, p. 10).

Neste sentido, corroboramos com as inquietações de Souza (2009, p. 04) sobre o real papel das políticas públicas para a juventude em uma sociedade de classes. Seria garantir condições de ingresso e permanência no mercado de trabalho ou seria uma estratégia de conformação dessa população às novas condições do capitalismo moderno?

Se o processo que visa à conformação, à adaptação e ao consenso de uma nova era de relações empregatícias efetivarem-se, os técnicos em agropecuária efetivos da EMATERCE podem representar a última geração de funcionários da empresa! Isto será uma economia para os cofres públicos, por vários motivos: salários mais baixos, encargos trabalhistas etc.

O processo de contratação dos técnicos em agropecuária, tanto na ACB quanto na EMATERCE se dá por meio da análise de currículos e entrevista. O diferencial é a realização de uma prova escrita, elaborada/aplicada pela segunda instituição. A experiência profissional também é levada em consideração quando os currículos vão ser analisados, porém, na ACB este não é um critério que prepondere no ato da contratação.

A existência do processo de seleção por meio de currículos, provas e entrevistas revela que as duas instituições se preocupam com o nível de desenvolvimento que o aspirante ao cargo construiu durante sua trajetória de formação profissional. A EMATERCE tem bastante tempo para avaliar o perfil profissional dos bolsistas, pois, a seleção é feita em várias etapas (do tempo transcorrido do edital à contratação foram mais de dois meses). Já a ACB, além das entrevistas, convida os futuros técnicos a participarem das reuniões de formação e estudos que ocorrem nas segundas-feiras, pois, nestes encontros é possível compreender a linha de ATER que a instituição desenvolve e vislumbrar se há identificação ou não com as propostas ideológicas da mesma.

De acordo com o que observamos o cotidiano das empresas, salvo exceções, é realizado de modo dinâmico exigindo-se dos profissionais a capacidade para trabalhar em equipe, desenvoltura na comunicação, evidenciando que parte do discurso sobre competências (que acompanhou as reformas educacionais, sob a égide do toyotismo) foi incorporada de modo indireto pelas instituições, principalmente no que concerne à presença de aspectos subjetivos e comportamentais do trabalhador. Quando as duas instituições avaliam as principais dificuldades e potencialidades dos técnicos em agropecuária, surgem pontos que se referenciam à descrição de competências profissionais, tais como:

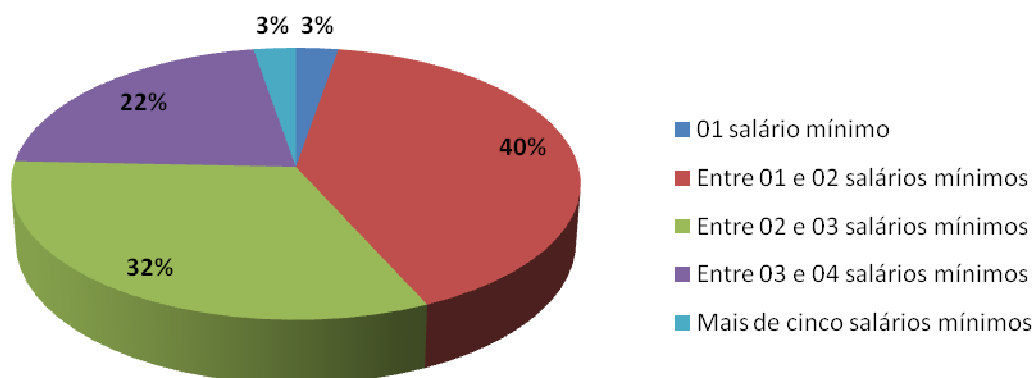
[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos de vida e laborais vivenciados ao longo das histórias de vida...vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2002, p.8).

Nas duas empresas há remunerações diferentes dependendo do trabalho executado pelo profissional e do tempo de atuação (na EMATERCE há as gratificações por tempo de serviço). No caso dos bolsistas da EMATERCE, ainda há dois tipos de remuneração: uns técnicos recebem a bolsa custeada pela Fundação Cearense de Apoio



ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e outros a recebem pelo Pacto Federativo (uma diferença de 300 reais). De modo geral, a situação salarial dos técnicos em agropecuária é a seguinte:

**Gráfico 14 - Percentual de técnicos em agropecuária por remuneração média mensal - 2011**



**Gráfico 14 - Percentual de técnicos em agropecuária por remuneração média mensal - 2011**

Fonte: Dados coletados pela autora

Se considerarmos as origens da profissão de técnico em agropecuária, podemos afirmar que ela completou 100 anos, em 2011. A profissão é reconhecida pela Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968 que dispôs sobre a regulamentação do exercício profissional do técnico em agropecuária. Para os técnicos cearenses o aniversário representa um momento de reflexão e indignação, pois, a categoria vem sofrendo com as políticas agrícolas neoliberalizantes do governo do Estado. Discute-se o piso salarial para a categoria, que foi aprovado no dia 10/05/2011 na Comissão de Constituição e Justiça do Congresso Nacional em Brasília. O Projeto de Lei nº 2861/2008 prevê um piso de R\$ 1.940,00 reais e agora espera ser votado na Câmara dos Deputados. Será uma conquista da categoria, porém, o processo não prevê formas de coibir a contratação precarizada, que afeta tanto os que trabalham como bolsistas, quanto os efetivos.

### **5.8 Concepções das Empresas sobre os Processos de Formação Inicial e Continuada dos Técnicos em Agropecuária**

Os técnicos que trabalham na EMATERCE e na ACB executam atividades pré-determinadas pela função, realizando ações de ATER (em produção animal e vegetal) e colaborando no planejamento/elaboração/execução dos projetos que

serão desenvolvidos junto aos agricultores familiares. Apesar de trabalharem com agricultura familiar e suas ações serem voltadas para a convivência no semiárido, há muitas diferenças entre as concepções de ATER e desenvolvimento rural das duas instituições.

A EMATERCE e o curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato originaram-se sob a égide a Revolução Verde, tendo como principal objetivo introduzir no campo o modelo de desenvolvimento industrial, a fim de modernizá-lo e aumentar a produtividade. De acordo com as análises expostas anteriormente, evidenciamos que o processo de formação profissional do aluno do IFCE/Crato ainda se inspira na experiência do Sistema Escola-Fazenda (cuja origem remonta à Revolução Verde). A EMATERCE, por sua vez, foi ressignificada pelo PNATER no ano de 2003, passando a trabalhar com metodologias de ATER participativas junto aos agricultores familiares.

Já ACB surgiu com o objetivo de trabalhar essencialmente com a agricultura familiar, baseando-se nos conceitos de educação e conscientização da população rural. Desde o princípio, se posicionou contrária ao agronegócio (que torna o agricultor dependente dos insumos produzidos pelas grandes corporações) e buscou meios de desenvolver técnicas agropecuárias adaptáveis ao semiárido.

Diante do processo formativo do técnico em agropecuária do IFCE/Crato e das concepções diferentes das duas instituições (EMATERCE e ACB) sobre desenvolvimento agrícola, quais são as relações entre o currículo idealizado pela instituição e a atuação destes profissionais?

Antes de tecer qualquer consideração sobre o assunto, é necessário ressaltar que ambas as instituições demonstraram reconhecer que o “técnico nunca sai completamente preparado” da formação inicial para atuar no mercado de trabalho, por isto entendem que parte significativa do aprendizado profissional será construída durante o exercício profissional, isto é, no “chão-de-fábrica”. Assim sendo, observamos que a relação entre trabalho-educação vivenciada na ACB e na EMATERCE perpassa pelo fenômeno da chamada qualificação tácita (focada no desenvolvimento de competências profissionais), ou seja, na valorização do saber construído através da experiência, no desenvolvimento do trabalho individual e coletivo (FERRRETI; ZIBAS, TARTUCE; SILVA JÚNIOR, 2003, p. 160).

Embora possam até desejar, as duas instituições sabem que não vão receber um técnico em agropecuária “pronto”, por isto, mantêm um acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido pelos jovens que estão ingressando pela primeira vez no mercado de trabalho, inclusive com diversas ações de qualificação continuada. Deste modo, a EMATERCE e a ACB têm um papel importante na construção do saber tácito dos técnicos em agropecuária, lamentando (no caso da instituição pública) o fato de perderem excelentes profissionais pela falta de políticas públicas de contratação destes profissionais.

Embora reconheçam o papel que têm na continuidade do processo formativo dos jovens, as instituições acreditam que há pontos nevrálgicos na trajetória de formação técnico-profissional, no que concerne ao desenvolvimento dos saberes tácitos (saber/conhecer/fazer/ser). Neste ponto, a EMATERCE e a ACB têm diferentes percepções sobre o processo de formação dos alunos, diferenças estas que relacionamos às concepções ideológicas das duas instituições.

Para a EMATERCE, o processo de qualificação dos jovens requer mais investimento em treinamentos e cursos, evidenciando que o saber técnico (conhecer/fazer) é uma ferramenta de trabalho essencial para o desempenho das atividades. Quando relacionamos a questão 19 (principais atividades desenvolvidas

pelos técnicos na instituição) com a questão 18 (principais dificuldades que o técnico apresenta para realizar estas atividades), verificamos que todos os itens relacionados ao domínio dos conhecimentos técnicos foram pontuados na escala de maior dificuldade.

Nesse ponto, a visão do IFCE/Crato e da EMATERCE é semelhante: quanto mais domínio técnico-científico, melhor será o trabalho desenvolvido pelo técnico em agropecuária. Este princípio coaduna com as origens históricas das duas instituições de modernização do campo por meio da técnica, evidenciando que a formação destes profissionais não brota do chão, da terra, mas do chão da fábrica (GRITTI, 2007, p. 94). A ênfase no domínio da técnica ainda revela que o técnico sempre foi visto como um veículo de transmissão de tecnologia e não como um profissional capaz de planejar e criar uma ATER compatível com sua realidade.

A ênfase que a EMATERCE dá à necessidade de ampliar a qualificação do técnico em agropecuária por meio de cursos e treinamentos é mesma necessidade que os docentes do IFCE/Crato têm de aumentar a formação técnica dos alunos (embora reconheçam um inchaço enorme na matriz curricular do curso). Por trás deste discurso reside um apego irresistível à modernização e a vontade de não parecer e nem permanecer atrasado, como se o desenvolvimento da agricultura fosse apenas uma questão de falta de tecnologia (o que certamente não é o caso das famílias agrícolas que vivem no semiárido cearense).

Outro ponto em comum entre o IFCE/Crato e a EMATERCE é que ambos entendem que a formação técnica deve vir acompanhada de mais experiências práticas. Segundo a entrevista, deveria ser incluído no processo de formação técnico-profissional um momento de “pré-serviço”, que não é o estágio, mas uma vivência profissional que antecederia a entrada do jovem no mercado de trabalho. Um espaço de transição entre a formação e a atuação profissional. Depreendemos com esta questão que a “prática” a que a EMATERCE se referiu, assemelha-se ao lema do sistema Escola-Fazenda: aprender a fazer fazendo, com a certeza do que se faz.

No entanto, não podemos afirmar que existem apenas semelhanças entre as concepções do IFCE/Crato e da EMATERCE sobre o processo de formação técnico-profissional dos jovens.

Além destas questões, a instituição analisa o desempenho dos técnicos em agropecuária no que concerne ao desenvolvimento de atributos individuais e subjetivos já apontados como finalidades do Ensino Médio pela legislação educacional brasileira, quando esta afirma que o jovem deve ser:

Capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. (BRASIL/CNE/CEB, 16/1999).

Entre as principais dificuldades que a EMATERCE identificou nos aspectos subjetivos dos técnicos estão: falta de iniciativa para resolver problemas, falta de ética profissional, dificuldades para trabalhar em equipe e problemas com a linguagem oral e escrita.

Estes atributos se tornam tão importantes quanto os saberes técnicos na medida em que a instituição, por força do PNATER (2003), redirecionou seu público alvo e sua metodologia de trabalho. Como os trabalhos de ATER precisam ser

desenvolvidos em parceria com os beneficiários dos programas, os técnicos em agropecuária precisam desenvolver (além dos conhecimentos técnicos) atributos comunicativos, tais como: habilidades de dialogar com os produtores rurais, saber organizar uma reunião de trabalho, dominar ferramentas de dinâmicas de grupo etc.; sem os quais as ações de ATER (no novo modelo) se tornam inviáveis. De acordo com a entrevista que realizamos as dificuldades para planejar uma reunião e desenvolvê-la em uma metodologia participativa é um enorme desafio para os profissionais mais jovens.

As atividades grupais não fazem parte do cotidiano da formação técnico-profissional destes jovens, a escola precipuamente trabalha de forma tradicional e este é um dos principais pontos de distanciamento que encontramos entre as concepções do IFCE/Crato e a EMATERCE.

Outro fator que causou o distanciamento nas concepções de formação técnico-profissional do IFCE/Crato, em relação às necessidades da EMATERCE foi a mudança na missão desta empresa no que concerne ao desenvolvimento de uma agricultura praticável no semiárido. Como vimos no decorrer da análise, a trajetória de formação do técnico em agropecuária no IFCE/Crato é feita com base em uma “agricultura idealizada”, que pode ser aplicada em qualquer contexto, desde que feitas as adaptações necessárias. Não faz parte do currículo um estudo voltado para o semiárido e nem para os problemas da agricultura familiar. Esta é uma transição que os alunos construirão sozinhos nas suas experiências profissionais e no ambiente de trabalho, que de acordo com o que observamos nas entrevistas, está disposto a ensinar e aprender junto com os jovens ingressantes no mercado.

No que concerne à avaliação da ACB sobre o processo de formação e atuação do técnico em agropecuária do IFCE/Crato, observamos que a principal dificuldade apontada pela pesquisa foi referente ao domínio da linguagem oral e escrita. Isto é significativo na medida em que se reconhece que o principal veículo de ações de ATER nesta instituição se dá por meio da palavra compartilhada e do trabalho em equipe.

A ACB trabalha desde a sua origem, com base nas concepções de Paulo Freire. Por isto, critica a ATER realizada como transferência de conhecimento (ou saber bancário) de alguém que domina uma técnica científica e a repassa para outro alguém “vazio de conhecimento”. Para esta instituição, a extensão deve ser encarada como um ato de comunicação dialógica, implicando em reciprocidade que não pode ser rompida (SANTOS, 2010, p.68).

Para a ACB trabalhar com as concepções de Paulo Freire não é apenas adotar uma metodologia de trabalho participativa, como se a concepção de conscientização do autor pudesse se resumir a um método de trabalho. Esta instituição, nos seus 29 anos de existência assumiu vanguarda na Região do Cariri no que concerne à participação em movimentos a favor da agricultura familiar e na militância contra a exploração do trabalhador rural (utilizado como força de trabalho não remunerada).

Diante dos fatos, a instituição entende que a formação dos técnicos em agropecuária deve estar voltada para as questões sociais, agroecológicas, cidadãs, da qual não se podem prescindir estudos e debates sobre a reforma agrária. Para a ACB a principal dificuldade que os técnicos apresentam, não é relacionada ao domínio dos conhecimentos técnicos (este ponto, aliás, foi citado no questionário como escala zero de dificuldade), mas relacionada à falta de formação concatenada com a vida no semiárido e articulada a uma formação crítica e engajada politicamente em defesa da agricultura familiar.

A análise que a ACB faz sobre o processo de formação do técnico em agropecuária representa uma reflexão que o IFCE/Crato precisa realizar sobre a postura de querer formar um profissional “universalizado” – capaz de atender desde o grande empreendedor ao menor dos produtores rurais, pois, na prática, observa-se que os técnicos formados sob os ditames do agronegócio têm grandes dificuldades de encontrar soluções para os problemas da agricultura familiar.

Ao adotar o modelo empresarial como paradigma, a instituição, mesmo que de forma inconsciente, contribui para que o técnico crie uma visão negativa do pequeno produtor rural, pois, indiretamente ele constrói a noção de atraso da agricultura familiar em relação à noção de desenvolvimento. Conforme Gritti (2007, p. 64-65), quando o técnico em agropecuária é formado sob o discurso apologético da atualização tecnológica, desenvolve-se a crença de que a “modernização” salvará o campo da pobreza. Isto contribui para criar e acentuar os preconceitos em relação aos pequenos proprietários que não possuem recursos para adquirir novos equipamentos e insumos. No caso daqueles que irão trabalhar em ações de ATER no semiárido, desconstruir este pré-conceito é o principal desafio.

### **5.9 A Apologia ao Empreendedorismo é Solução para a Força de Trabalho Ociosa no Triângulo Crajubar?**

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PNQ) e as reformas impositivas na Educação Profissional (Decreto n° 2208/1997 e a “submissão consentida” do Decreto n° 5154/2004) aos ditames do neoliberalismo trouxeram para o processo de qualificação do trabalhador a ideia de que o empreendedorismo é a solução para o desemprego.

O PNQ e o Sistema Público de Emprego e Renda ao articular os programas de qualificação do trabalhador às políticas de concessão de microcrédito visavam fomentar o empreendedorismo individual e coletivo, como forma de ocupar a parcela de trabalhadores ociosa. Do mesmo modo, as políticas de fomento à agricultura familiar (EMATERCE, AGROPOLOS e no PDA instituído pelo Banco do Nordeste) trazem a concepção de que é necessário estimular o empreendedorismo nos pequenos produtores rurais, como forma de ocupá-los e reduzir a pobreza no campo. Esta é uma recomendação já preconizada pelo Banco Mundial no *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de Agricultura para o Desenvolvimento: visão estratégica*:

- Melhorar os incentivos de preços e aumentar a qualidade e a quantidade dos investimentos públicos [...]
- Fazer com que os mercados funcionem melhor [...]
- Melhorar o acesso aos serviços [...]
- Melhorar o desempenho das organizações de produtores [...]
- Promover a inovação por intermédio da ciência e tecnologia [...]
- Tornar a agricultura mais sustentável e provedora de serviços ambientais (BANCO MUNDIAL, 2008, P. 10).

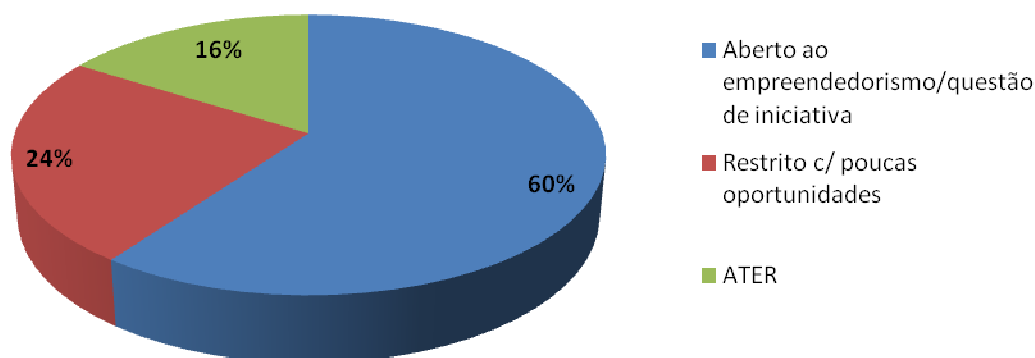
O discurso de apego e amor aos agricultores revela que o sistema capitalista sob as premissas das “falsas oportunidades” oferecidas, culpabilizam os beneficiários dos programas quando estes não demonstram competências necessárias para fazer escolhas adequadas, necessitando de mais dispêndio financeiro para se recuperarem da má sorte ou de escolhas mal feitas (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 02).

E mais uma vez corrobora-se com a ideologia de que a pobreza e o desemprego é uma questão a ser resolvida no plano individual, por meio da iniciativa e soluções empreendedoras e criativas. As diretrizes de fomento ao empreendedorismo, assim como às políticas de formação técnico-profissional acabam inculcando nos sujeitos uma espécie de conformação ética e moral que os tornam participantes ativos na construção em torno do projeto dominante de sociedade (SOUZA, 2009, p. 05).

Observamos a presença deste consenso no questionário respondido pelos docentes, pois, na ausência de oportunidades de trabalho em propriedades rurais e em agroindústrias, o empreendedorismo aparece como opção de trabalho (logo atrás da ATER em empresas públicas e ONGs).

Quando solicitamos aos docentes que descrevessem a realidade da agropecuária no Triângulo CRAJUBAR, foram listadas 27 palavras, dentre as quais, a maioria se referenciava a termos relacionados ao empreendedorismo, apontando que eles acreditam que soluções “individualizadas”, quando somadas, podem alterar o quadro de estagnação do setor. Organizamos as palavras em quatro grupos, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 15 - Percentual de indicações dos docentes por categorias de características do mercado de trabalho para o técnico em agropecuária - 2011**



**Gráfico 15:** Percentual de indicações dos docentes por categorias de características do mercado de trabalho para o técnico em agropecuária - 2011

Fonte: dados coletados pela autora

Assim sendo, observamos que 60% dos docentes acreditam que, ante ao esgotamento do trabalho/emprego, é necessário criar um via alternativa para superar a

ociosidade, ou seja, se não há empregos, resta-lhes a autonomia, a flexibilidade, a criatividade, a visão de futuro, e assim por diante.

Gritti (2007, p. 59) ao analisar a situação afirma que fica claro a necessidade do capitalismo de construir uma nova concepção de formação baseada na flexibilização das relações de trabalho: a dos empreendedores, responsáveis pelo seu fracasso e pelo seu sucesso.

Em suma, apesar de os professores terem resistido à reforma, sua resistência se deu quanto à forma e não quanto ao conteúdo, pois, de um modo ou de outro suas concepções coadunam com os princípios neoliberalizantes que defendem uma formação de sujeitos flexíveis e adaptados às incertezas do mercado de trabalho.

### **5.10 Relação entre a Formação Profissional do Técnico em Agropecuária no IFCE/Crato e o Mercado de Trabalho: Formar Técnicos em Agropecuária Para Quê?**

Uma parcela significativa dos técnicos em agropecuária formados pelo IFCE/Crato, que permanecem no Triângulo CRAJUBAR, se deparam com um mercado de trabalho escasso, tendo mais viabilidade de encontrar ocupações nas empresas de ATER, como extensionistas.

O Curso Técnico em Agropecuária não é propriamente destinado a formar um extensionista, pois, este tema é tratado como uma disciplina no currículo. O aluno é formado para dominar conhecimentos técnico-científicos que lhes permitam inserir avanços tecnológicos no campo, seja trabalhando em fazendas, agroindústrias, grandes, médias ou pequenas propriedades. Por isto, os professores da instituição afirmam que não estão formando um especialista, uma vez que os alunos têm acesso a vários segmentos da cadeia produtiva.

Os alunos formados como técnicos em agropecuária, ao entrar no campo profissional da ATER, necessitam ultrapassar as barreiras que o ensino multidisciplinar os impôs, construindo saberes e desenvolvendo “novas competências” que o mercado de trabalho passou a valorizar, tais como: comunicabilidade, espírito de cooperação, criatividade etc. Muitas destas novas competências passam a servir de parâmetro para avaliar o desenvolvimento do profissional e determinar sua permanência ou sua exclusão do mercado de trabalho.

Portanto, o reconhecimento do desempenho do técnico em agropecuária que trabalha nas instituições de ATER, não se dá somente pela avaliação dos conhecimentos construídos durante a trajetória de formação profissional, mas principalmente das articulações que ele faz entre o conhecimento técnico/formal e a aplicação prática em ambientes coletivos de trabalho.

De acordo com Santos (2010, p. 108) o extensionismo pode ser considerado uma “metaprofissão” porque se trata de um fazer profissional compartilhado por diversos profissionais que se submetem a regras comuns. Assim sendo, o técnico em agropecuária que atua como extensionista, ao se comprometer com a melhoria de vida das comunidades rurais, precisará ir muito além da técnica que a escola lhe ensinou.

De acordo com os estudos que realizamos, o modelo de formação técnico-profissional considerado mais apropriado (pelos docentes) para o curso Técnico em Agropecuária era o sistema Escola-Fazenda, cujos princípios coadunavam com as origens da extensão rural. Neste sentido, o processo formativo dos alunos e as

exigências das empresas de ATER estavam em sintonia, pois ambas compartilhavam com as concepções de desenvolvimento rural divulgados pela Revolução Verde.

Assim sendo, o ensino agrícola constituiu-se em um instrumento privilegiado de veiculação e propaganda, através dos profissionais que formava, de um conhecimento moderno, novo, científico e técnico (Gritti 2007, p. 82).

Portanto, no processo de formação do técnico em agropecuária não se evidencia uma preocupação com a produção de um conhecimento criador e realizador do trabalhador, enquanto humano, mas observa-se, sim, a difusão de um conhecimento adaptador do trabalhador à realidade dada, ao “status quo”. Assim, o conhecimento que constitui e institui o currículo de formação do técnico agrícola de nível médio, fica esvaziado do duplo caráter que poderia sustentá-lo: o de formação humana para si e o de transformação social para todos (GRITTI, 2007, p. 100).

Assim sendo, o paradigma da formação/atuação do técnico em agropecuária baseado na difusão tecnológica foi predominante na história do setor primário da economia brasileira, porém, não de modo consensual. Já na década de 1960 havia críticas ao modelo de extensionismo bancário, no qual os saberes práticos dos agricultores são desvalorizados com o objetivo de suplantam um modelo “atrasado”, por um modelo “modernizante”.

As críticas tecidas pelos movimentos sociais, mesmo movendo-se em um espaço de democracia restrita, obtiveram como conquista, no ano de 2003, mudanças nas políticas agrícolas de extensão rural. Assim, com a promulgação do PNATER, no referido ano, mudou-se a estrutura de extensão rural de uma metodologia tecnicista para uma metodologia de trabalho participativa, na qual as famílias rurais têm voz ativa no processo de planejamento e execução das atividades de extensão rural.

Ao terem seus objetivos modificados, as empresas de ATER passaram a demandar um técnico em agropecuária com um novo perfil profissional. Se antes dominar a técnica e repassá-la adequadamente era o suficiente, hoje o técnico precisa:

[...] possuir um perfil que se enquadre com: espírito de liderança e apresentar desenvoltura nas ações e facilidade comunicação; conquistar a confiança e a credibilidade da comunidade; ser hábil no trabalho com grupos e aptidão para práticas agropecuárias simples; demonstrar interesse, entusiasmo e criatividade; ético na condução de seu trabalho (SANTOS, 2010, p.100-101).

Assim sendo, passaram a compor parte importante do percurso formativo do jovem o desenvolvimento de atributos individuais e subjetivos, considerados tão importantes quanto o saber-fazer intrínsecos à profissão. Estes preceitos coadunam com a teoria da formação por competências e já estavam presentes na pesquisa feita pelos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico: Agropecuária* (2000, p. 23-24) sobre o “novo” perfil do técnico em agropecuária. O resultado da pesquisa realizada apresentou que tão importante quanto dominar a técnica, é necessário que o profissional saiba: lidar com as pessoas, ter boa formação cultural, disponibilidade para mudança de local de trabalho, possuir carteira de habilitação para trânsito, ser dinâmico, ter humildade para aprender etc. Estes atributos, subjetivos e



individuais não fazem parte da trajetória de formação técnico-profissional, mas são decisivos no processo de ingresso e desligamento dos jovens no mercado de trabalho.

Assim sendo, o mercado de trabalho e cada empresa em particular, criam expectativas sobre o processo de formação dos jovens, que são feitas com base nas suas necessidades individuais, indubitavelmente influenciadas pelo que ocorre nos setores macro da economia. Neste sentido, sintetizaremos as opiniões das duas instituições sobre o processo de formação do técnico em agropecuária do IFCE/Crato.

Em primeiro lugar o PNATER (2003) é uma história recente para as EMATERs, por isto, não podemos falar em uma ruptura com o antigo modelo, pois a “nova” ATER ainda é um desafio para os aparatos públicos de extensão rural, que necessitarão transformar sua prática convencional. Neste processo estão em jogo várias tendências, dentre as quais uma fundamentada no otimismo tecnológico (inspirada em uma “nova revolução verde”) e outra baseada nos princípios da Agroecologia, como eixo central de orientação das atividades extensionistas. Este é o grande desafio: abrir mão de um desenvolvimento essencialmente excludente e capitalista, para a assunção de um modelo de extensão rural centrado em um maior equilíbrio social e ambiental (CAPORAL, 1991, P. 02-03).

(...) a missão historicamente atribuída à atividade extensionista, que esteve baseada na transferência de tecnologias para aumentar a produção e a produtividade, deverá dar lugar à tentativa de integrar as metas de produção agrícola com os aspectos sociais, ambientais, culturais, políticos e éticos(...) (CAPORAL, 1991, P.04).

Embora não haja uma ruptura total com as práticas de ATER tradicionais, já se realizam ações experimentais mais focadas na realidade da agricultura familiar. Neste ponto, identificamos que as instituições empregadoras estão na vanguarda (mesmo de forma tímida ou talvez por imposição do PNATER) se comparadas ao currículo proposto pelo IFCE/Crato.

As instituições de ATER idealizam menos a figura do agricultor/familiar/empreendedor e já desenvolvem projetos voltados à realidade concreta da maioria dos produtores rurais do Triângulo CRAJUBAR – agricultores familiares, que dispõem de pouco subsídio e que não têm terra suficiente para um modelo de agricultura/pecuária empresarial, ou seja, tentam desenvolver ações de ATER pensadas com/na/para a agricultura familiar.

Contudo, o currículo do IFCE/Crato está estruturado com base na concepção de que se os técnicos em agropecuária forem formados de modo polivalente (para ter domínio sobre as mais variadas cadeias produtivas), tendo acesso às recentes inovações do setor produtivo e muitas aulas práticas (em unidades produtivas equipadas com as mais novas tecnologias) serão capazes de construir conhecimentos que poderão ser aplicados a qualquer localidade na qual estejam inseridos.

Compreendemos que esta é uma visão tão romântica quanto criarmos um tipo de escola ideal/modelo (turmas homogêneas, motivadas, sem dificuldade de aprendizagem, equipadas com recursos tecnológicos e midiáticos avançados) para alunos estagiarem, e depois, no momento da atuação profissional, os jogássemos na realidade da maioria das escolas brasileiras, achando que eles teriam construído na experiência fantasiosa as soluções para resolver os problemas que enfrentarão nas escolas reais.

Para aqueles que trabalharão em instituições de ATER, a agricultura familiar será um desafio, por que esta realidade não foi aprofundada, foi um apêndice na trajetória de formação destes profissionais. Assim sendo, os vazios que Santos (2010, p. 98) encontrou entre as pesquisas voltadas para a agricultura familiar, são vazios que identificamos entre a formação e a atuação do técnico em agropecuária, tais como: a) os problemas dos pequenos agricultores e seus sistemas agrícolas não são considerados; b) falta de experiência com as práticas agrícolas do pequeno produtor; c) as tecnologias ensinadas não são testadas ao nível do agricultor familiar.

Para a ACB, além de o curso necessitar estar mais próximo da realidade do Triângulo CRAJUBAR, formando os alunos para a construção de caminhos alternativos para a agricultura familiar e a convivência no semiárido, a instituição ainda almeja que isto se dê pela via da conscientização política e da mobilização social. Assim sendo, requer que o técnico vá muito além da técnica, que possa desenvolver seu trabalho em um movimento dialético entre ação-reflexão-ação.

Diante deste fato, podemos analisar que a opção em criar uma realidade fictícia indica a falta de identificação com a agricultura familiar. Isto faz sentido, quando se constata que o currículo do IFCE/Crato se estrutura com base na agricultura empresarial e no desenvolvimento da produção em escala industrial.

Porém, quando analisamos a cadeia produtiva do Triângulo CRAJUBAR, identificamos que na região de onde se originam 50% dos egressos não há empresas de agronegócio operando. A riqueza do PIB (agropecuária) é originada na força de trabalho do agricultor familiar, mas não é esta a realidade a qual o IFCE/Crato abraça, apontando que a escola que forma os trabalhadores traz a marca do esvaziamento político.

Isto ocorre através da negação política, social, cultural e histórica dos trabalhadores do campo, de seus movimentos sociais e organizações sindicais e, em contrapartida, revela a opção pela afirmação política e econômica capitalista.

Neste contexto, o grande desafio para o IFCE/Crato é sair da utopia (em sentido literal – qualquer lugar) e promover um processo de formação técnico-profissional concreto. Afinal, para quem e para quê a escola quer formar técnicos em agropecuária?

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de investigação e análise contidas neste estudo referiu-se às influências do processo de reestruturação produtiva sobre as trajetórias de formação e atuação dos alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato que atuam no Triângulo Crajubar. Para procedermos à pesquisa vivenciamos um percurso de investigação que abordou as seguintes questões:

- Relações existentes entre a crise do capital, a reestruturação produtiva e as reformas educacionais.
- Mudanças na organização didática do curso em face do processo de reestruturação Produtiva.
- Relações da reestruturação produtiva com a crise da agropecuária no Triângulo CRAJUBAR.
- Relações entre o potencial econômico do Triângulo CRAJUBAR e as demandas do mercado por técnicos em agropecuária.
- Relações do currículo do Técnico em Agropecuária com a realidade da agropecuária do Triângulo Crajubar.

Quanto à primeira e à segunda questões, sobre as relações entre a crise econômica, as reformas educacionais e a organização didática do Curso Técnico em Agropecuária, pudemos constatar que as mudanças no currículo do IFCE/Crato, ocorridas entre os governos de FHC e Lula, por imposição dos Decretos nº 2208/1997 e Decreto nº 5154/2004, se fundamentarem no ideário neoliberal e contribuíram para inserir no processo de formação técnico-profissional dos egressos a lógica dos novos modos de produção.

Esta constatação se deu quando dividimos a trajetória de formação técnico-profissional dos egressos em quatro períodos, englobando os formados entre 1990 e 2010 e os analisamos sob a ótica dos autores que estudam a relação entre trabalho e educação sob uma perspectiva crítica.

Para subsidiar as reflexões sobre o currículo, aplicamos um questionário aos docentes, analisamos as matrizes curriculares, os planos de ensino, o PDI e o PPP da instituição. A análise destes documentos evidenciou que o currículo do IFCE/Crato sofreu as influências da reestruturação produtiva e que o corpo docente e técnico não aceitou passivamente. Constatamos que apesar de o Sistema Escola-Fazenda ter sido “abolido no plano formal”, continuava orientando a organização didática do Curso Técnico em Agropecuária (inclusive com as concepções da Revolução Verde e da extensão rural como transferência de tecnologia).

Portanto, quanto às duas primeiras questões de pesquisa é possível afirmar que o currículo do Curso Técnico em Agropecuária, não apenas sofreu as influências da reestruturação produtiva, como também corroborou de modo indireto para inserir nos processos formativos os preceitos do currículo neoliberal.

No decorrer do texto, expusemos críticas a esta concepção evidenciando que o processo de qualificação do trabalhador não pode ser visto apenas como uma proposta educacional, sobretudo, porque a formação técnico-profissional é um palco de disputas entre projetos antagônicos: a classe empresarial, um lado, almejando que os processos

formativos resultem na subsunção do trabalhador, e, por outro, a classe trabalhadora almejando a um processo comprometido com a sua emancipação.

No que concerne à questão de pesquisa referente às relações entre a crise do capital e suas influências sobre a reestruturação produtiva no campo, observamos que entre os governos FHC e Lula, a política agrícola privilegiou o agronegócio, a produção da monocultura e a produção para a exportação, a fim de equilibrar a balança financeira do país. A opção do governo pelo agronegócio trouxe consequências danosas para os pequenos produtores rurais, fazendo com que as já escassas políticas agrícolas voltadas para a agricultura familiar se vinculassem às políticas de redução da pobreza, evidenciando o caráter assistencialista dos governos de democracia restrita no Brasil.

Portanto, no Triângulo CRAJUBAR, não houve a inserção de cadeias produtivas voltadas para o agronegócio, predominando a produtividade de base familiar, com características de minifúndios que não possuem recursos financeiros para investir em avanços tecnológicos, geralmente acessíveis às grandes propriedades. O incentivo ao agronegócio e o descaso com a efetivação de políticas agrícolas de Estado voltadas à agricultura familiar trouxeram consequências desastrosas para o setor primário, pois, nem as propriedades patronais e nem a agricultura familiar (por motivos diferenciados) conseguem desenvolver uma produção agrícola satisfatória.

O quadro em que se encontra a agropecuária no Triângulo CRAJUBAR foi o ponto de partida para a análise da nossa quarta questão, ou seja, as relações entre a crise no campo e as demandas do mercado por técnicos em agropecuária. Investigamos o nível de emprego nas propriedades rurais, em empresas de ATER e em estabelecimentos comerciais.

A pesquisa constatou que os empregos em propriedades rurais são exponencialmente restritos. Os proprietários rurais que compuseram nosso universo de pesquisa não contratam técnicos em agropecuária porque consideram que o lucro não compensa os custos com salários e encargos trabalhistas.

Também constatamos que o nível de emprego em estabelecimentos comerciais não é alto, porém, identificamos que existem mais técnicos em agropecuária atuando nestes locais do que em fazendas. Observamos que os técnicos trabalham nos estabelecimentos comerciais como balconistas e caixas, ou seja, suas funções não requerem os conhecimentos construídos ao longo da extensa trajetória de formação técnico-profissional.

Assim sendo, verificamos que os egressos praticamente não encontram empregos formais em propriedades rurais e aqueles que trabalham em estabelecimentos comerciais, além de se depararem com as poucas vagas existentes, ocupam funções que não correspondem a de um técnico em agropecuária.

No decorrer da pesquisa, identificamos que as oportunidades concretas de ocupação profissional para o técnico em agropecuária atuarem sua área de formação, são as empresas de ATER. Selecionamos duas empresas uma pública (EMATERCE) e uma ONG (ACB) para dar consecução à pesquisa.

A observação direta e os questionários aplicados nestas empresas revelaram que, mesmo tendo situações jurídicas diferentes, ambas dependem dos projetos/financiamentos governamentais para que o trabalho de ATER seja desenvolvido. Como consequência desta dependência, a oferta de trabalho para técnico em agropecuária nas empresas de ATER, também passa a depender dos recursos governamentais, obtidos através da participação em chamadas públicas, editais etc., (no caso da ONG) e no caso da empresa pública (pelos projetos criados pelo próprio governo).

Porém, identificamos que o egresso do IFCE/Crato não encontra apenas dificuldade de inserção no mercado de trabalho, pois, observamos que na empresa de ATER pública, as vagas de técnico em agropecuária existentes são preenchidas meio de “bolsas de aprendizado” temporário que não criam vínculo empregatício entre o profissional e a instituição, ou seja, são contratos de trabalho precarizados. Já as vagas existentes na ONG são contratos formais estabelecidos via carteira de trabalho assinada.

Assim sendo, pudemos confirmar a hipótese inicial e constatar que o trabalho para o técnico em agropecuária, que atua no Triângulo CRAJUBAR, é marcado pela escassez de vagas, pela precarização e flexibilização das relações empregatícias. Os técnicos que atuam na empresa pública passam por um extenso processo de seleção para ocuparem uma vaga de trabalho por três anos, com remuneração média de pouco mais de dois salários mínimos, cujo vínculo não pode ser considerado sequer um contrato temporário e cujos anos não contabilizam como tempo de serviço.

Porém, a escassez de vagas, a precarização e a flexibilização não são os únicos problemas que o técnico em agropecuária enfrenta no mercado de trabalho. No bojo deste processo, ainda se encontra a dicotomia entre os processos formativos e a atuação dos alunos nas empresas de ATER.

A instituição formadora se inspira em um modelo de desenvolvimento agrícola voltado para os grandes empreendimentos agrícolas, e para processos de inserção no campo dos avanços tecnológicos. Contudo, o agronegócio não é uma característica marcante da agropecuária no Triângulo Crajubar, efetivando-se prioritariamente a produção via agricultura familiar. No entanto, este assunto não faz parte do processo de formação dos técnicos em agropecuária formados pelo IFCE/Crato e os egressos têm dificuldade de transpor os conhecimentos construídos sobre o agronegócio para o contexto da agricultura familiar.

As empresas de ATER esperam que os técnicos em agropecuária possam realizar o acompanhamento aos agricultores familiares por meio de ações que vão além do domínio da técnica, principalmente no que concerne ao domínio das ferramentas comunicativas e participativas no gerenciamento das reuniões e ações educativas no campo. No entanto, as empresas identificaram várias dificuldades dos técnicos em agropecuária de falar uma linguagem dos agricultores familiares e se posicionarem como educadores e facilitadores do processo de ATER.

Diante deste contexto, observamos que os docentes do curso Técnico em Agropecuária do IFCE/Crato se posicionaram contrários às reformas educacionais impostas pelos governos FHC e Lula, porém, as críticas se referenciaram à impossibilidade de manter preservada a estrutura curricular do Sistema Escola-Fazenda, que apesar de ter sido revogada no final da década de 1980 ainda orientava a organização didático-pedagógica da instituição. A principal queixa dos professores foi que as reformas impediram a realização das aulas práticas tal qual ocorria no antigo sistema, o que teria desvirtuado o curso do seu foco principal.

Realmente os docentes têm razão quando analisam a trajetória de formação técnico-profissional dos alunos e afirmam que o curso foi prejudicado pela falta de aulas práticas, pois, observamos que há a fragmentação entre a teoria e a prática. Disciplinas nas quais seria essencial a realização de práticas ficam prejudicadas pela teorização. Contudo, não verificamos em nenhuma das entrevistas ou análises dos ementários e planos de curso a tentativa de modificar a metodologia das aulas com vistas à criação de uma estrutura que contemplasse dentro das reformas a realização das aulas práticas. O que houve de fato foi um processo de resistência que permitiu criar uma espécie de pseudointegração no período da concomitância, que se tornou oficial quando o Decreto

nº 2208/1997 foi revogado, porém, mantendo-se as orientações didáticas que sempre existiram. Este fato é notório, quando os questionários aplicados aos docentes evidenciaram que as principais mudanças metodológicas se deram no intuito de incluir nos conteúdos os avanços tecnológicos e promover adaptações na carga-horária para atender às determinações da legislação educacional. A redução das aulas práticas não foi uma imposição das reformas educacionais, porém, foi uma consequência das constantes alterações na matriz curricular que desestruturou o modo consagrado de fazer educação agrícola, porém, o problema se acentuou pelo fato de não se ter criado uma estrutura que possibilitasse a realização de práticas em face das reformas educacionais.

Diante destas considerações, ressaltamos que a resistência do IFCE/Crato em não promover a separação entre a formação geral e a formação profissional foi um fator importante na história da instituição, que de um modo ou de outro tentou manter preservadas as suas características agrícolas. No entanto, a resistência às reformas se deu na dimensão mais superficial, pois, não estava direcionada às concepções políticas e econômicas subjacentes às propostas do governo FHC e Lula, pelo contrário, as críticas eram sobre as interferências da reforma no cotidiano mais imediato, o que nos leva a acreditar que se as reformas não tivessem provocado alterações substanciais nas práticas pedagógicas convencionais do Sistema Escola-Fazenda não teria havido resistência em pôr em prática as determinações do governo.

Assim sendo, evidencia-se um hiato entre o processo de formação técnico-profissional e a atuação do egresso no mercado de trabalho que é de ordem filosófica, política e educacional, pois, enquanto os alunos estão sendo formados sob a perspectiva do agronegócio (como se este fosse o único modelo existente), perde-se a oportunidade de construir experiências formativas capazes de romper com a visão empresarial, que acentua as desigualdades sociais e exclusão dos poucos produtores que ainda permanecem trabalhando no setor primário da economia. Do mesmo modo, ao priorizar um ensino inspirado no Sistema Escola-Fazenda (sem possibilidades de realizá-lo concretamente), perde-se a oportunidade de efetivar o projeto de educação integrada, mesmo que no viés restrito proposto pelo Decreto nº 5154/2004.

Ao optar pela formação inspirada no modelo empresarial e no Sistema Escola-Fazenda, o IFCE/Crato abriu mão da oportunidade de construir um currículo voltado para a realidade da agricultura do Triângulo CRAJUBAR, predominantemente praticada pelos agricultores familiares, nas condições do semiárido nordestino. Como consequência desta opção, a instituição também perde a oportunidade de se tornar referência de ensino, pesquisa e extensão junto às instituições e movimentos sociais que trabalham diretamente com o agricultor familiar.

O problema da opção da instituição pelo modelo empresarial é o fato de não haver na região propriedades agrícolas de grande porte que possam receber os alunos para desenvolver estágio, nem mesmo para contratá-los após o término do curso, pois, como evidenciado, as maiores chances de emprego se encontram nas empresas de ATER. Ou seja, o currículo se inspira em um modelo idealizado e ignora as imensas possibilidades que as propriedades rurais familiares poderiam oferecer ao processo de formação técnico-profissional dos jovens, tanto por serem em maior número, quanto pela possibilidade de formação cidadã e crítica, que poderia ser originada quando se discute o modelo de desenvolvimento agrícola brasileiro.

Em face desta realidade, entendemos que os problemas que a instituição enfrenta, dentre os quais, a falta de interesse pela formação técnico-profissional que o corpo docente identifica nos alunos, não se origina apenas no plano didático-pedagógico, pois, é necessário compreender que a falta de perspectivas de inserção

profissional diminuem as motivações daqueles que estão cursando o Técnico em Agropecuária.

Porém, entendemos que o problema central não é desmotivação dos alunos, conforme apontado por vários docentes, mas oriundo de um distanciamento entre os processos formativos (que não extrapolam os muros da instituição) e a atuação profissional.

Compreendemos que os alunos precisam conhecer, vivenciar e refletir sobre práticas agrícolas reais (não apenas na “Fazenda-Modelo”). Para isto, seria necessário criar, assim como existe o Centro de Integração Escola Empresa (CIEC), um centro de integração entre a escola e o pequeno produtor rural, em que as ações de pesquisa realizadas na instituição se articulassem mais com as ações de extensão e estas com o ensino. Em um movimento de ação-reflexão-ação, no qual o aluno teria a oportunidade de ser formado, sobretudo, na vivência material e histórica da realidade concreta, na participação coletiva e na construção da conscientização, criticidade e cidadania que deve permear sua trajetória de formação, e, por conseguinte, de sua atuação profissional.

Em suma, defendemos que o currículo do Curso Técnico em Agropecuária deve contemplar a formação crítica dos jovens, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem para além do domínio da técnica. Para que isto se efetive, é necessário que as instituições formadoras respondam à pergunta: para quê e para quem a escola quer formar técnicos em agropecuária?

Se a resposta aponta para uma concepção emancipadora, faz-se necessário que a instituição reveja os princípios epistemológicos que orientam suas escolhas didático-pedagógicas, pois, a tentativa de formar para a polivalência e para empreendimentos agrícolas universalizados já se mostrou ineficiente. Enfim, para quem e para quê queremos formar técnicos em agropecuária?

## 7 REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO CEARÁ (ADECE). **Plano de Desenvolvimento da Pecuária Leiteira nas áreas irrigáveis do Estado do Ceará**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.agropacto-ce.org.br/Arquivos/2010/Agropacto%2011%2005%202010.pdf>>. Acesso em: 12/11/2011

\_\_\_\_\_. **Novos investimentos e oportunidades de negócios no ceará**. Ceará, 2010. Disponível em: <<http://www.adece.ce.gov.br/downloads/agronegocios>>. Acesso em: 15 de setembro de 2011.

ALGEBAILÉ, M.E.B. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

ALVES, Giovanni Antônio Pinto. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. **Educação: EDUFAL**, Macéio, v. 10, n. 16, p. 61-76, 2003.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. In: **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2 ed. Londrina: Editora Praxis, 2007. Disponível em: <[http://www.giovannialves.org/Capitulo%2010\\_texto.pdf](http://www.giovannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf)>. Acesso em 05/09/2011.

ANDRADE, Flávio Anício. Organizações industriais e o conceito de Responsabilidade Social Empresarial: da reorganização do trabalho à reorganização da sociedade. In: **III Seminário Internacional Organizações e Sociedade: inovações e transformações contemporâneas**, 2008, Porto Alegre-RS. III SIOS Textos, 2008. p. 1-22

ANTUNES; Ricardo; ALVES Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03/09/2011.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.



\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?:** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARAÚJO, Sergiano; DENISE, Elias. Globalização e reestruturação produtiva no campo cearense. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Democratização da qualidade x permanência na escola: dois lados de uma mesma moeda ou uma relação conflituosa? **Cadernos da FaEL**, v. 1, p. 1-11, 2009.

\_\_\_\_\_. Quando os fios se entrecruzam: a expansão do ensino e o desafio da democratização da qualidade. **Cadernos da FaEL**, v. 1, p. 1-21, 2008.

BAIMA, Sérgio. **Fruticultura** – Porque investir no Ceará? Toda Fruta. Fortaleza, 2003. Disponível em: <<http://www.todafruta.com.br/todafruta/institucional.asp>>. Acesso em: 29 mar. 2005.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial - 2007: **o desenvolvimento e a próxima geração**. Washington D/C, 2007.

\_\_\_\_\_. Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2008: **agricultura para o desenvolvimento sustentável**. Washington D/C, 2008.

BATISTA, Eraldo Leme; CLARK Jorge Ulson. A ideologia do trabalho e da educação profissional no contexto das reformas neoliberais. **Revista Estudo do Trabalho**. Ano III, n.5, 2009.

BEYNON, H. As práticas do trabalho em mutação. In. ANTUNES, R. (org.) **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 1999, p.09-38.

BOITO Jr., Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista** (São Paulo), Rio de Janeiro, v. 17, p. 9-35, 2003.

BONFIM, João Bosco. **Palavra de presidente: os discursos presidenciais de posse de Deodoro a Lula**. Brasília: Biblioteca do Senado, 2008. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/91988>>. Acesso em: 05/06/2011.

BORGES, Ana Ieda; SILVA, Arioneide Belém da.; PINNORI Beatriz Rosa [et alli]. **Olhar das equipes técnicas sobre o PNQ**. Brasília: MET, SPPE, DEQ, 2005.

\_\_\_\_\_. **Planejamento Político-Estratégico: 1995/1998**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394/96**. Estabelece as diretrizes da educação nacional, 20 de dezembro de 1996.

- \_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 646/97**, de 14 de maio de 1997.
- \_\_\_\_\_. **PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional: orientação às IFETs para preparação do Plano de Implantação da Reforma**. Brasília, SEMTEC/MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. CEB/CNE, **Parecer n.º 16/99**. Trata das diretrizes nacionais para a educação profissional de nível técnico.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Profissional: referências curriculares para a educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Profissional: referências curriculares para a educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação (PNQ 2003- 2007)**, MTE/SPPE/DEQ: 2003.
- BRASIL. **Cadernos Temáticos**, v.1, nov., 2004, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2004. 13 p.
- \_\_\_\_\_. **Parecer n.º 39/2004**. Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA); SECRETARIA DE AGRICULTURA FAMILIAR (SAF). **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER)**: versão final, 2004. Disponível em: <<http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/Pnater.pdf>>. Acesso em: 12/09/2011.
- \_\_\_\_\_. **Desafios para a construção do sistema público de emprego, trabalho e renda**. Brasília: MTE,SPPE, DEQ, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Documento base da educação profissional de técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. MEC/SETEC, 2008. 141 p.
- \_\_\_\_\_. **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.
- \_\_\_\_\_. AVANÇA BRASIL. Programa Brasil em Ação. Disponível em <<http://www.abrasil.gov.br/anexos/anexos2/index.htm>>. Acesso em: 06/08/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri – MDA/SDT/AGROPOLOS.** Fortaleza: Instituto Agropolos do Ceará, 2010.

BRITO, Maria Leopoldina Bezerra. **A Matemática no Trabalho do Agente Rural: Aspectos Etnomatemáticos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

BRUM, Argemiro Jacob. **Modernização da agricultura – trigo e soja.** Petrópolis: Vozes, 1988.

BUAINAIN, Antônio Márcio; DEDECCA, Claudio Salvadori. **Emprego e Trabalho na Agricultura Brasileira.** Brasília: IICA, 2008. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável; v.9) p.512.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Bases para uma nova ATER pública: a Extensão Rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público,** Universidade Federal de Santa Maria – UFMS, 1991. (Dissertação de Mestrado).

CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso na cerimônia de abertura do Seminário Internacional sobre o Emprego e Relações de Trabalho.** Biblioteca da Presidência da República, 1997a. Disponível em: Biblioteca da Presidência da República, 1997. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 14/09/2011. p. 394-415

\_\_\_\_\_. **Discurso por ocasião da cerimônia de abertura da 1ª Reunião Regional de Avaliação da Cúpula de Desenvolvimento Social da Comissão Econômica para a América Latina.** Biblioteca da Presidência da República, 1997b. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 14/09/2011. p. 376-392

\_\_\_\_\_. **Discurso proferido por ocasião da cerimônia de assinatura de atos com vistas ao estabelecimento de políticas de investimentos e capacitação beneficiando a indústria do setor de telecomunicações.** Biblioteca da Presidência da República, 1997c. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 14/09/2011. p. 418-423

\_\_\_\_\_. **Discurso na cerimônia de encerramento do Mercosur Economic Fórum.** Biblioteca da Presidência da República, 1997d. Disponível em: Biblioteca da

Presidência da República, 1997. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 14/09/2011. p. 308-323

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida à Rádio Jovem Pan de São Paulo**. Biblioteca da Presidência da República, 1997. Biblioteca da Presidência da República, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/colecao/pro9723.html](http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/pro9723.html)>. Acesso em: 14/05/2011.

CARNEIRO, W. M. A. **Política Pública e Renda na Agricultura Familiar: a influência do Pólo de Desenvolvimento de Agronegócios Cariri Cearense**. In: XLV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2007, Londrina. Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, XLV, Londrina, 2007. Anais do XLV Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. CD-Rom., 2007.

\_\_\_\_\_. **A pluriatividade na agricultura familiar: o caso do pólo de desenvolvimento de agronegócios cariri cearense**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição para agriculturas mais sustentáveis. In: Fábio Gelape Fakeiro; Austeclínio Lopes de Farias Neto. (Org.). Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais. 1 ed. Brasília: Embrapa Cerrados, 2008, v. 1, p. 895-929.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Fenando Nogueira da. **Microcrédito no Brasil**. Texto para discussão. IE/UNICAMP. n.175, abr., 2010.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DIAS, Marcelo Miná. Políticas públicas de extensão rural e inovações conceituais: limites e potencialidades **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, p. 101-114, Jan/Jun 2008.

DRUCK; M. G. Terceirização: (des) fordizando a fábrica: um estudo do Complexo Petroquímico da Bahia. Salvador: **EDUFBA**, 1999.

- \_\_\_\_\_. Os sindicatos, os movimentos sociais e o governo Lula: cooptação e resistência. In: **OSAL**, ano VI, n. 19. CLASO. Buenos Aires, Argentina. Jul. 2008.
- ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **R. Gaúcha Enfermagem**. Porto Alegre, v.22, n.2, p.5-20, jul. 2001.
- ELIAS, Denise S. Desigualdade e pobreza no espaço agrário cearense. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, ano 02, número 03, 2003.
- \_\_\_\_\_. Reestruturação Produtiva da Agropecuária e Novas Dinâmicas Territoriais: a cidade do campo. In: X Encontro de Geógrafos de América Latina: Por uma Geografia Latino-Americana: do labirinto da solidão ao espaço da solidariedade, 2005, São Paulo. **Anais do X Encontro de Geógrafos de América Latina: Por uma Geografia Latino-Americana: do labirinto da solidão ao espaço da solidariedade**. São Paulo: Departamento de Geografia / FFLCH / USP, 2005. p. 4475-4487.
- \_\_\_\_\_. Globalização e fragmentação do espaço agrícola do Brasil. **Scripta Nova (Barcelona)**, Barcelona / Espanha, v. 1, p. 59-81, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ensaio sobre os espaços agrícolas de exclusão. **Revista Nera**, Presidente Prudente, Ano9, n.08, jan-jun, 2006. p.29-51.
- FEITOSA, Teresinha de Sousa. **As “reformas” do ensino profissionalizante de 1996 a 2006 na Escola Agrotécnica Federal de Crato Ceará**: acomodação à legislação ou consciência da prática? Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, 2010.
- FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 59, Ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 15/02/2011.
- FILGUEIRAS, Luiz .Uma Outra Economia é Possível. **Jornal A tarde**, Salvador - Bahia, p. 4 - 4, 07 out. 2002.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 59-129.
- FONTES, Virgínia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. **Revista Tempo**, vol. 2, n. 3. Rio, Relume-Dumará/Depto. História da Univ. Fed. Fluminense. Jun. 1997.
- FRANCO, Maria A. Ciavatta; FRIGOTTO, Gaudêncio. As Faces Históricas do Trabalho: como se Constroem as Categorias. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.74, n.178, p.529-554, set./dez. 1993.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986. p.15-43

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. A nova e velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. Rio de Janeiro: **ANPEd**, set-dez, n.24, 2003. p.1-18

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**. Ano 3, n. 3, 2005. p.1-26.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 Ago. 2011.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

FUCK, Marcos Paulo; BONACELLI Maria Beatriz. Sementes geneticamente modificadas: (in)segurança e racionalidade na adoção de transgênicos no Brasil e na Argentina. **Revista CTS**, n.12, vol. 4, p. 9- 30, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v4n12/v4n1202.pdf>>. Acesso em: 13/11/2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERARDI, L. H. de O. Algumas reflexões sobre modernização da agricultura. In: **Geografia**, Rio Claro, v. 5, n. 9/10, p. 19-34, 1980. Disponível em <[www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)>. Acesso em: 15/10/2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Candido Alberto. **Quanto custa a expansão do ensino médio?** / Cândido Alberto Gomes. – Brasília : Unesco, 1998.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Col. Perspectivas do homem. Vol. 48. ed. 5. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

GRAZIANO NETO, F. **A questão agrária e ecologia**: crítica da moderna agricultura. São Paulo: Brasiliense, 1982. 154 p.

GRITTI, Silvana Maria. **Técnico em agropecuária**: servir à agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/10306>>. Acesso em: 05/06/2011.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução: Adail Ubirajara e Maria Stela Gonçalves. 5 ed. S. Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário de 2006**. Rio de Janeiro, IBGE, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economica/agropecuaria/censoagro/2006/agropecuario.pdf>>. Acesso em: 13/07/2011.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Agronegócio cearense: um balanço de 2010 e desempenho no 1º trimestre de 2011**. Informe n.11, jun/2011. p. 1-25

\_\_\_\_\_. **Nota metodológica para o cálculo do PIB trimestral**, 2003. Disponível em: <[http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/textos\\_discussão](http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/textos_discussão)>. Acesso em: 16 de julho de 2011.

KAGEYAMA, Angela. O subemprego agrícola nos anos 90. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 83-98. 1997.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica: As relações de Produção e a Educação do Trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153 – 1178, 2007.

LACEY, Hugh. **Valores e atividades científicas**. São Paulo, Discurso Editorial, 1998. p. 152 -153.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: Ferreti, C. J.; ZIBAS, D.M.L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B. (orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, AntonioAlmerico Biondi; LOPES, Fernando Augusto Moreira. **Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas**. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

MACHADO, Lucília R. de Souza Machado. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

- MANFREDI, Silvia Maria. **Sistema nacional de certificação profissional: subsídios para reflexão e debate**. Brasília: MTE,SPPE, DEQ, 2005.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MEDEIROS, C. N. ; GOMES, D. D. M. ; ALBUQUERQUE, E. L. S. . Perfil da concentração da posse da terra da região Nordeste e do Estado do Ceará no período 1970 - 2006. In: IX Encontro Nacional Enaber, 2011, Natal - RN. **Anais do IX Encontro da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, 2011.
- MENDONÇA, Marcelo Rodrigues; THOMAZ JR., Antonio. A modernização da agricultura e os impactos sobre o trabalho. **Revista eletrônica de geografia y ciências sociais**, Barcelona, v.6, n.119, 2002. Disponível em <<http://www.ub.es/geocrit/c4-mdju.htm>>. Acesso em 05/08/2011.
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MORAES, Carmen Sylvia. **Introdução ao documento diagnóstico da formação profissional – ramo metalúrgico**. Brasil, São Paulo: CNM/Rede Unitrabalho, 1999.
- \_\_\_\_\_; LOPES NETO, Sebastião. **A certificação de conhecimentos e saberes como parte do direito à educação e à formação**. Brasília: MTE,SPPE, DEQ, 2005.
- NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, Aug. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 28 de setembro de 2011.
- NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. 18-27.
- \_\_\_\_\_. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: **27 Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu-MG. Programas e resumos, 2004.
- \_\_\_\_\_. Lúcia Wanderley; SANT'ANNA Ronaldo. GRAMSCI: o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Alexandra de. A política de contra-reforma agrária do banco mundial no ceará. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 19, pp. 151 - 175, 2006



OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009.

PLOEG, Jan Douwe van der. **Camponeses e impérios agroalimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Trad. Rita Pereira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho**. In: Belo Horizonte. Sec. Mun. de Educação. (Org.). Ciclo de conferências da constituinte escolar: projeto político-pedagógico. Belo Horizonte: SME, 2000. p. 17-25

RAMOS, Marise Nogueira. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação**. 2001. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 13/10/2011

\_\_\_\_\_. O novo ensino médio à luz de antigos princípios : trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 19-27, maio/ago., 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online>>. Acesso em: 30 de jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Reformada educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008.

REIS JR., D. O. . Trabalhadores do Agrário no Cariri Cearense Oitocentista. In: II Simpósio de História do Maranhão Oitocentista, 2011, São Luís. **II Simpósio de História do Maranhão Oitocentista: Disputas políticas e práticas de poder**, 2011. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. Trabalho e uso da terra no Cariri cearense, 1850-1860. In: **VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural**, 2010, PG. - Pernambuco. América Latina: realineamientos políticos y proyectos em disputa, 2010. p. 1-18.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade do trabalhador: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã, 2000.

- SABOURIN, Eric. Que política pública para a agricultura familiar no segundo governo Lula? **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 715-751. Set/dez, 2007.
- SANTOS, João Bosco Feitosa dos. A Inserção precarizada no Ceará: do vaqueiro ao assalariado. *O público e o privado*, v. 11. n. 11, jan/jun, 2008. 159-168 Disponível em: <[http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/59109\\_6815.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/59109_6815.PDF)>. Acesso em: 16/09/2011
- SANTOS, Durvalina Maria Mathias dos. **A revolução verde**. Unesp, Jaboticabal, 2006. Disponível em: <http://www.fcav.unesp.br/download/deptos/biologia/durvalina/TEXTO-86.pdf>. Acesso em 15/02/2009.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 66-70.
- \_\_\_\_\_, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. : **Território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**, Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SANTOS, Wilmar Bezerra. **Avaliação socioeconômica do projeto agente rural no contexto do fundo estadual de combate à pobreza do ceará, município de Granja**, 2004/2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará – UFC, 2010.
- SHCNEIDER, Sergio. O desenvolvimento agrícola e as transformações da estrutura agrária nos países desenvolvidos: a pluriatividade. **Revista reforma agrária**, ABRA, Campinas, v.4, n.03, p. 106-132, 1994.
- \_\_\_\_\_. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política** (Impresso), v. 30, p. 511-531, 2010.
- SILVA, José Graziano da. **Perspectivas da agricultura alternativa**. Cad. Dif. Tecnologia, Brasília, 4(2):117-128, maio/ago, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O novo rural brasileiro**. Nova Economia: Belo Horizonte. 7 (1): 43-81, mai, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Progresso Técnico e Relações de Trabalho na Agricultura**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- \_\_\_\_\_. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 43, Dec. 2001 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 21/08/2011 p. 37-50

SILVA, Luís Inácio Lula da. **Discurso na sessão solene de posse no Congresso Nacional.** Palácio do Planalto, 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos-de-posse/discorso-de-posse-1o-mandato>>. Acesso em: 26/08/2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso na cerimônia de lançamento do Programa Primeiro Emprego.** Palácio do Planalto, 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/pdfs-2003/1o-semester/30-06-2003>>. Acesso em: 26/08/2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso na solenidade de posse da Diretoria e do Conselho Fiscal da Confederação Nacional do Comércio.** Presidência da República. Secretaria de Imprensa e Divulgação, 2004. Disponível em: <<http://www.infoacervo.planalto.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 26/08/2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da Silva. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos Anos 90:** Regulação ou Emancipação. Tese de Doutorado. UFRRJ/CPDA, Seropédica, RJ – 2003.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. **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.

SOUZA José dos Santos. Crise do Capitalismo e Redefinição da Política Educacional. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas,** Vitória da Conquista (BA), n. 02, p. 21-42, 1998.

\_\_\_\_\_. Os 500 Anos de Tradição Excludente da Educação Brasileira. **Revista da FAEEBA,** Salvador, v. IX, n. 13, p. 85-92, 2000.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. p.04-120

\_\_\_\_\_. O Sentido e a Atualidade da Escola Desinteressada do Trabalho. **Especiaria (UESC),** Ilhéus (BA), v. V, n. 09/10, p. 69-92, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho, Qualificação, Ciência e Tecnologia no Mundo Contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 441-454, 2004.

\_\_\_\_\_. **O sindicalismo e a qualificação do trabalhador**. Londrina: Praxis, 2009.

\_\_\_\_\_. A crise do capital e a redefinição da política educacional brasileira. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. VII, n. 10, p. 43-72.

\_\_\_\_\_. José dos Santos. Apresentação do Dossiê: a reforma neoliberal da formação para o trabalho no Brasil. **Rev. de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. 1, p. 13-20, 2010.

\_\_\_\_\_. José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política da educação profissional. In: **Trabalho, qualificação e políticas públicas**. Rio de Janeiro, 7 letras, 2011.

SOUZA JUNIOR, L.; DANTAS, É. S. **Concertação x gerencialismo: dilemas da política educacional do governo Lula da Silva**. 2009. (Apresentação de Trabalho/Simpósio).

STÉDILE, João Pedro. **A situação da agricultura brasileira e educação do campo**. In: Conferência estadual por uma educação básica do campo. 2002, Porto Alegre. Trabalhos apresentados. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/RS, 2002.

TAYLOR, F. **Princípios de administração científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMAZ JUNIOR, Antonio. Desenvolvimento destrutivo das forças produtivas, a insustentabilidade do capital e os desafios para a produção de alimentos. Tese livre/docência. **Dinâmica geográfica do trabalho no século XXI** (Limites Explicativos, Autocrítica e Desafios Teóricos, 2009. p. 1-36 Disponível em: <[http://www.mmcbrasil.com.br/artigos/230810\\_destrutivo\\_forcas\\_produtivas.pdf](http://www.mmcbrasil.com.br/artigos/230810_destrutivo_forcas_produtivas.pdf)> .Acesso em: 15/08/2011.

\_\_\_\_\_. Um olhar autocrítico do trabalho e da classe trabalhadora no Brasil no século XXI. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, v. 8, p. 6-28, 2011.

TODESCHINI, Remígio. **Desafios para a construção do sistema público de emprego, trabalho e renda**. Brasília: TEM/SPPE/DEQ, 2005.

ZAMBERLAN, Jurandir; FRONCHETI, Alceu. **Preservação do pequeno agricultor e o meio ambiente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

## **8 ANEXOS**

## Anexo I

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA  
ALUNA: Elisângela Ferreira Floro  
ORIENTADOR: Prfº Dr. José dos Santos Souza

Prezado Senhor,

Pelo presente solicitamos a sua participação na pesquisa que estamos realizando sobre AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EGRESSOS DO IFCE/CRATO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA. O objetivo deste questionário é coletar dados para fundamentar nossas análises sobre a configuração sócio-econômica do mercado de trabalho para os técnicos em agropecuária que atuam no Triângulo Crajubar.

**1) Nome da empresa:**

---

—

**2) Qual a situação jurídica da empresa:**

( ) Pública ( ) Privada ( ) Organização Social ( ) Economia Mista

Outros: \_\_\_\_\_

**3) Qual a missão da empresa?**

---

---

---

---

**4) Qual o tempo em que a empresa atua no mercado?**

---

5) Quantos técnicos em agropecuária trabalham ou prestam serviços à empresa?

\_\_\_\_\_

6) Qual a faixa etária dos técnicos em agropecuária?

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE DE TÉCNICOS
17 A 20 ANOS	
21 A 24 ANOS	
25 A 29 ANOS	
30 A 34 ANOS	
35 ANOS OU MAIS	

7) Quais os critérios para contratação dos profissionais:

( ) Análise de Currículo

( ) Prova

( ) Entrevista individual

( ) Entrevista coletiva

( ) Indicação

( ) Experiências Profissional Comprovada

Outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Existe diferentes níveis salariais para os técnicos contratados?

( ) Sim ( ) Não

Se existe, explique a razão?



9) Qual a remuneração mensal dos técnicos?

FAIXA SALARIAL	NÚMEROS DE TÉCNICOS QUE RECEBEM A REMUNERAÇÃO ESPECIFICADA
01 SALÁRIO MÍNIMO	
Entre 01 e 02 SALÁRIOS MÍNIMOS	
Entre 02 e 03 SALÁRIOS MÍNIMOS	
Entre 03 e 04 SALÁRIOS MÍNIMOS	
Entre 04 e 05 SALÁRIOS MÍNIMOS	
MAIS DE 05 SALÁRIOS MÍNIMOS	

10) Existem regimes diferenciados de contratação para os técnicos em agropecuária que atuam na empresa?

( ) Sim ( ) Não

Se a resposta for positiva, quais são os critérios para as diferentes contratações?

---

---

---

11) Qual o regime de trabalho dos técnicos em agropecuária?

TIPO DE CONTRATAÇÃO	QUANTIDADE DE CONTRATADOS NO REGIME ESPECIFICADO
Assalariado com carteira assinada	
Assalariado sem carteira assinada	
Estagiário	
Contratado em regime temporário	
Concursado p/ o quadro efetivo	

Contrato de trabalho p/ execução de tarefas sazonais	
Outros	

**12) Os técnicos contratados atuam de forma mais predominante em atividades de:**

- ( ) Elaboração de Projetos
- ( ) Execução de Atividades pré-determinadas pela função
- ( ) Chefia
- ( ) Manutenção de Setores Produtivos
- ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**13) Qual a principal atividade que o técnico em agropecuária desempenha nesta empresa? (Pode ser marcado mais de um item).**

- ( ) Assistência Técnica e Extensão Rural
- ( ) Produção Animal
- ( ) Produção Vegetal
- ( ) Fiscalização/inspeção fitossanitária
- ( ) Vendas ou atividades comerciais
- ( ) Agroindústria
- ( ) Agronegócio
- ( ) Pesquisa
- ( ) OUTROS: \_\_\_\_\_

**14) Há conhecimento por parte da empresa das atividades que o Técnico em Agropecuária pode desempenhar de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos?**

- ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

**15) Esta empresa considera que os Técnicos em Agropecuária tiveram uma qualificação adequada para desempenharem satisfatoriamente suas atribuições?**

- ( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

Se a sua resposta foi “não” ou “parcialmente”, cite quais as principais dificuldades que o técnico apresenta para desenhar suas atribuições:

---

---

---

---

Se sua resposta foi “sim”, cite quais os pontos positivos da qualificação:

---

---

---

---

**16) Você considera que os técnicos em agropecuária que trabalham nesta empresa estão preparados para as novas exigências do mercado de trabalho?**

(  ) Sim (  ) Não (  ) Parcialmente

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

**17) Além do curso técnico, os técnicos em agropecuária têm cursos adicionais na área?**

---

---

Se a resposta for afirmativa, os cursos ocorreram por iniciativa do técnico ou por exigência da empresa?

---

---

---

---

**18) Quando você analisa a atuação dos técnicos em agropecuária, quais são as principais dificuldades que ele encontra para realizar suas funções:**

DIFICULDADES EM:	MUITA	POUCA	NENHUMA
Dificuldades em planejar e executar os trabalhos que lhes são designados por falta de conhecimento técnico			
Operar e utilizar os equipamentos disponíveis e necessários à execução do trabalho			
Aplicar normas técnicas e operacionais na execução do trabalho			
Fiscalizar e acompanhar a execução do trabalho, identificando falhas e propondo soluções			
Desatualização dos novos conhecimentos na área			
Dificuldades com a linguagem oral e escrita quando da realização de laudos, pareceres ou em atividades de extensão rural			
Assiduidade, pontualidade e responsabilidade			
Dificuldades se adequar às normas das empresas			
Dificuldades em trabalhar em equipe e espírito de cooperação			
Falta de ética profissional			
Falta de iniciativa para resolver problemas inesperados			
Outras: _____			

**19) Da lista de atividades abaixo, quais são aquelas que preponderam nesta empresa?**

ATIVIDADES MAIS COMUNS AO TÉCNICO QUE ATUA NESTA EMPRESA	MUITO	POUCO	NENHUM
Aplicar normas técnicas e de segurança no meio rural.			
Administrar propriedades rurais em nível gerencial.			
Treinar e conduzir equipes de instalação, montagem e operação, reparo ou manutenção.			
Treinar e conduzir equipes de execução de serviços e obras de sua modalidade.			
Realizar orçamentos de materiais, insumos, equipamentos, instalações e gestão da força de trabalho.			
Planejar, acompanhar e executar procedimentos relativos ao preparo do solo até à colheita.			
Planejar, acompanhar e executar a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação.			

Propor alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais.			
Produzir de mudas (viveiros) e sementes.			
Prestar assistência técnica na multiplicação de sementes e mudas, comuns e melhoradas.			
Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratos das culturas.			
Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de vetores e pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos.			
Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita, responsabilizando-se pelo armazenamento, a conservação, a comercialização e a industrialização dos produtos agropecuários.			
Implantar, acompanhar e edentificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratos das culturas.			
Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de vetores e pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos.			
Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita, responsabilizando-se pelo armazenamento, a conservação, a comercialização e a industrialização dos produtos agropecuários.			
Planejar, acompanhar e executar programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos.			
Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária.			
Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético.			
Realizar manejo e regulagem de máquinas e implementos agrícolas.			
Prestar assistência técnica na aplicação, comercialização, no manejo e regulagem de máquinas, implementos, equipamentos agrícolas e produtos especializados, bem como na recomendação, interpretação de análise de solos e aplicação de fertilizantes e corretivos.			
Realizar medição, demarcação de levantamentos topográficos, bem como projetar, Conduzir e dirigir trabalhos topográficos e funcionar como perito em vistorias e arbitramento em atividades agrícolas.			
Planejar, acompanhar e executar o armazenamento, comercialização e industrialização dos produtos agropecuários.			
Realizar exploração e manejo do solo, matas e florestas de acordo com suas características.			
Organizar a aquisição,preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais.			

Dar assistência técnica na compra, venda e utilização de equipamentos e materiais especializados, assessorando, padronizando, mensurando e orçando.			
Emitir laudos e documentos de classificação e exercer a fiscalização de produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial.			
Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal, vegetal e agroindustrial.			
Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos.			
Emitir laudos e documentos de classificação e exercer a fiscalização de produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial.			
Outras: _____ _____			

**20) Você teria alguma sugestão sobre novos conhecimentos a serem incluídos no processo de qualificação do técnico em agropecuária para garantir uma atuação mais “condizente” com o mercado de trabalho?**

---



---



---

**Muito Obrigada!**

**Anexo II**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA  
ALUNA: Elisângela Ferreira Floro  
ORIENTADOR: Prfº Dr. José dos Santos Souza

Caro Professor,

Solicitamos a sua participação na pesquisa que estamos realizando sobre AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EGRESSO DO IFCE/CRATO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA. O objetivo deste questionário é coletar dados que nos permita apreender a visão dos docentes sobre o processo de formação e atuação profissional dos técnicos em agropecuária egressos no IFCE/Crato entre os anos de 2002 a 2010.

**21) Dados gerais:**

a) Tempo em que atua no curso Técnico em Agropecuária:

---

---

b) Já ministrou quantas disciplinas no decorrer destes anos:

---

---

c) Disciplina (s) que ministrou até o ano de 2010:

---

---

d) Há quanto tempo ministra esta(s) disciplina(s):

---

**22) No tempo em que ministra esta (s) disciplina (s) houve alteração na carga horária e nas ementas?**

( ) Sim                      Não ( )  
Em virtude de quê?

---

---

**23) Você avalia estas alterações como positivas ou negativas?**

( ) Positivas    ( ) Negativas

Justifique:

---

---

---

---

**24) Estas mudanças interferiram na sua metodologia de ensino?**

( ) Sim                      ( ) Não

Justifique:

---

---

**25) De todas as fases que você vivenciou no curso Técnico em agropecuária, existe alguma que você considera mais adequada para a trajetória de formação dos egressos? Qual?**

1.	Todas as fases foram positivas para a formação do técnico em agropecuária e não causaram interferências na construção do perfil profissional do egresso.	
2.	No modelo Escola-Fazenda os alunos eram mais bem preparados.	
3.	No período da modularização o perfil profissional dos egressos era mais adequado.	
4.	No período em que os alunos eram habilitados em agricultura e pecuária o os egressos eram mais bem formados.	
5.	O ensino integrado via Decreto nº 5154/2004 é mais adequado ao processo de formação do técnico em agropecuária.	
6.	Nenhuma das fases pode ser caracterizada como mais adequada formação do técnico em agropecuária.	



**Justifique sua escolha:**

---

---

---

---

Existe alguma destas fases que você tenha considerado pior para a formação do técnico em agropecuária? Em caso afirmativo, informe qual e por quê.

---

---

---

**26) Você percebeu algum tipo de mudança no perfil dos alunos que ingressam no curso técnico em agropecuária?**

( ) Sim ( ) Não

Quais?

---

---

**27) Cite três grandes problemas do curso, que do seu ponto de vista, fragilizam o processo de formação do técnico em agropecuária:**

1° \_\_\_\_\_

2° \_\_\_\_\_

3° \_\_\_\_\_

**28) De acordo com o PDI da instituição a missão do *campus* é:**

Promover o desenvolvimento local e regional sustentável, inclusivo e ambientalmente viável através da ação de educação profissional e tecnológica de qualidade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo e difundido conhecimentos científicos e tecnológicos.

No que concerne especificamente ao curso técnico em agropecuária, você considera que ele atende às necessidades do desenvolvimento da agricultura e da pecuária local/regional?

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

Justifique:

---

---

---

**29) Considerando o campo de trabalho na Região do Cariri, em especial nos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, quais as oportunidades de trabalho/emprego para os técnicos em agropecuária egressos do *campus* Crato atuarem na área?**

Possibilidades de atuação	Alta	Moderada	Baixa	Nula
Propriedades rurais				
Estabelecimentos agroindustriais				
Estabelecimentos comerciais				
Empresa da Assistência Técnica e Extensão Rural - Pública				
Empresa da Assistência Técnica e Extensão Rural - Organizações não-governamentais				
Parques e reservas naturais				
Empreendedorismo				

Outros: \_\_\_\_\_

Na sua opinião, qual a melhor oportunidade de emprego/trabalho para o técnico em agropecuária na Região do Cariri, em especial no Triângulo Crajubar?

---

---

---

**30) Escreva três palavras que caracterizem o mercado de trabalho para o técnico em agropecuária na Região do Cariri, em especial no Triângulo Crajubar:**

1° \_\_\_\_\_

2° \_\_\_\_\_

3° \_\_\_\_\_

Muito obrigada!

### **Anexo III**

#### **DIÁRIO DE CAMPO**

12 de setembro de 2011

##### **ONG Flor do Piqui**

Fui recebida por um egresso da Escola Ubirantan Silva. O mesmo era agente rural pela EMATERCE e quando a bolsa acabou passou um tempo desempregado, até passar na seleção da empresa.

Lá existem três técnicos trabalhando. Como realizam os trabalhos por chamadas públicas, cada um realiza atividades em projetos diferenciados. O trabalho de assistência técnica é feita em assentamentos do projeto de venda de terras do governo do Estado.

19 de setembro de 2011

##### **Associação Cristã de Base**

É uma Organização Social que atua a 29 anos na Região. Além dos trabalhos de Assistência Técnica, desenvolve muitas ações de Extensão Rural, concebida como tão importante quanto a assistência técnica. A equipe de técnicos é bastante jovem e há reuniões e grupos de estudo semanalmente. A pessoa contatada Jorge Manuel Pinto é o presidente da ONG que tem 38 funcionários trabalhando e 11 técnicos em agropecuária. Para ele, o mais importante do processo de Assistência Técnica é garantir a sobrevivência do sertanejo no semiárido. A ONG faz parte do Fórum Araripense de Convivência com o semi-árido e da ASA – Articulação no Semiárido Brasileiro. O responsável pela ONG entende que o processo de formação dos alunos deixa a desejar porque os alunos não têm conhecimento da própria realidade do semiárido para poder trabalhar com os pequenos proprietários.

Dia 19 de setembro

## **Cáritas Diocesana**

Da ACB fui participar de uma reunião na Cáritas Diocesana na qual seria preparado um evento sobre o uso de agrotóxicos nas comunidades rurais. O evento aconteceria no dia 04 de outubro em um município próximo, Potengi. Após a reunião conversei com Verônica, responsável pelo local. Tem um técnico trabalhando na Cáritas e realiza acompanhamento às famílias rurais que são atendidas pelos projetos que a instituição desenvolve. São atendidas várias comunidades rurais de municípios da Região do Cariri. O próprio técnico afirma que a maior dificuldade que sentiu quando começou a trabalhar no local foi o distanciamento percebido entre a formação recebida pela escola e o trabalho que desenvolve no local, pois, essencialmente necessitam fazer ações de extensão rural e conviver com a necessidade de criar alternativas para a agricultura de pequeno porte nas condições do semiárido.

Dia 17 de outubro de 2011

Contatei com o **Centro de Integração Escola Empresa (CIEC)** do próprio *campus* para que o responsável pelo setor (José da Silva) me informasse se já havia alguma alteração na lista de empresas que havia recebido no início da pesquisa. Ele se prontificou a me acompanhar em alguns locais. Agendamos para a semana seguinte.

Dia 21 de setembro

### **Cooperativa Agrícola de Juazeiro do Norte**

Conversei com a gerente da loja, que me explicou que os técnicos trabalham com vendas e em outros setores, como o caixa. Este local recebe alunos para estágio e como a seleção se dá prioritariamente por indicação ou currículo, o responsável

pelo local costuma contratar alunos que já fizeram estágio. Atualmente existem dois egressos trabalhando no local.

Dia 19 de outubro de 2011

Fui ao primeiro local: **Hidropônica Tenente Aguiar**. O local não é propriamente uma fazenda. Trata-se de um espaço relativamente pequeno no qual se produz alface hidropônica. Quem nos recebeu foi um egresso da escola (que trabalha no local há quatro anos. Ele nos informou há 03 pessoas formadas trabalhando. Ele tem o técnico em agropecuária, outro tem o curso de agricultura (pelo CENTEC) e outro o curso de fruticultura (também pelo CENTEC). Todos três trabalham no manejo do plantio, fazendo todo o trabalho, desde a semeadura à colheita e o acompanhamento técnico.

O proprietário S. Aguiar não estava e deixei o questionário para pegar depois.

Dia 19/10/2011

A **Granjeiro Irrigação** é um comércio (loja) que vende produtos de irrigação e presta assistência técnica (projetos de irrigação) em propriedades rurais da região. Lá há três técnicos trabalhando. Eles fazem visitas às propriedades e montam o projeto de irrigação e fazem a montagem do material. Os técnicos também trabalham como balconistas da loja.

Dia 20/10/2011

Entrei em contato com **Antonio Ferreira Leite** que possui uma fazenda no Distrito de Ponta da Serra em Crato. O mesmo maneja bovino para produção de leite sua propriedade é de médio porte. Todo o manejo é realizado pessoas contratadas para realizar o trabalho sob orientação dos filhos. Não se contrata técnico em agropecuária porque o valor da produção é considerado baixo para contratar pessoas especializadas.

21/10/2001

Conversei com o proprietário **Laécio Vaconcellos**. Ele é proprietário de uma rede de farmácias e possui uma fazenda na qual produz bovinos de corte. Das propriedades da região é uma das maiores. O mesmo afirmou que não contrata técnico sem agropecuária porque ele mesmo é o responsável direto por orientar os funcionários da propriedade. Para escoar a produção ele montou um frigorífico que vende não só os produtos de sua fazenda, mas também de outras origens.

26/10/2011

Conversei com o proprietário **Ari Pinho de Brito**. Ele possui uma fazenda de bovinos de leite. Sua propriedade é menor do que a do seu Laécio, porém considerada bastante desenvolvida. Possui ordenhadeira mecânica, o que é não é tão comum na maioria das propriedades. Sua fazenda tem capacidade de produzir 400 litros de leite por dia, porém, só produz quase metade disto. Na propriedade inteira tem 03 pessoas que realizam todo o trabalho e não há técnicos. O proprietário afirma que escoar a produção vendendo leite *in natura*, que custa uma média de R\$1,00. Quando a produção está maior vende o excedente para um tanque de resfriamento (instalado por uma associação) e o preço sai por R\$ 0,65. Para ele a produção fica prejudicada devido às políticas agrícola. “ É um absurdo, pois água hoje está custando mais caro do que leite”. Como ocorre com a maioria das propriedades, não há um nome “fantasia” para a fazenda.

27/10/2011

Conversei com a proprietária do **Apiarius Villaça** Luiza Paes Barreto que trabalhava até dois anos atrás com produção e beneficiamento do mel. Na empresa nunca houve técnicos contratados. Quem gere o processo de produção é o proprietário que coordena o trabalho das pessoas que o auxiliam nas atividades. A

empresa deixou de utilizar a marca, pois passou a apenas a vender o produto *in natura*. Também compra de outros produtores. Omotivo da não-contratação é devido aos custos e porque o proprietário domina os conhecimentos da produção.

28/10/2001

Fui ao **Instituto Agropolos**. O local é uma Organização Social diretamente ligada às políticas de governo para incentivo do agronegócio. Na década de 1990 o território cearense foi dividido em áreas em que fosse possível criar projetos de irrigação para inserção de culturas para desenvolver uma agricultura mais comercial. O local presta assistência técnica a agricultura familiar com vistas a tornar a produção mais comercial.

No ano de 2010/2011 estava sendo desenvolvido o projeto de biodiesel a partir da mamona. Como esta ação acabou os técnicos foram remanejados para outras localidades e/ou desligados. Como foi no período em que iniciou a seleção de agentes rurais para a EMATERCE, muitos tentaram a seleção para o local.

03/11/2011

**Ponto do Campo.** Casa comercial que prefere contratar os técnicos em agropecuária porque facilita o diálogo com os produtores rurais que são clientes do estabelecimento. No local há dois técnicos trabalhando, porém não realizam trabalhos diretamente na área. Um deles é balconista e o outro caixa.

Dia 04/11/2011

EMATERCE – Empresa Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará. Esta visita foi a terceira que havia realizado na instituição, pois houve uma mudança na chefia da Regional. Antes (ainda em maio) fui recebida pelo Gerente Adonias, e posteriormente pela senhora Elcileide que assumiu a gerência local e regional. Desta forma, quando realizei a pesquisa, obtive informações do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha ao mesmo tempo. O processo de seleção e contratação dos profissionais ocorreu no ano de 2011. Também conversei com os técnicos em

agropecuária contratados no último concurso público realizado pela instituição na década de 1980 (Porto e Helder). Os mesmos criticaram o programa de contratação dos técnicos, pois segundo os mesmos, quando os ingressantes começam a aprender desenvolver o trabalho, a bolsa de trabalho está encerrando.

Dia 07/11/2011 e 08/11/2011

Entrei em contato com os locais em destaque na lista que enviei com auxílio do professor de Agroecologia do *campus*. Na ocasião apenas me detive a questionar se havia técnicos trabalhando e quem tomava conta da propriedade. A maioria informou que são responsáveis por gerenciar as atividades desenvolvidas com a ajuda de pessoas contratadas sem formação específica. Alguns dos proprietários têm o curso técnico em agropecuária. Também foi citado o fato de que os custos de produção não compensam a contratação de um funcionário para acompanhar a produção.

## CONCLUSÃO

Encontrei técnicos egressos da escola trabalhando em organizações sociais, nas lojas comerciais e na EMATERCE por meio do programa de agente rural. Nestas apliquei o questionário, conversei com os técnicos. Na Cáritas participei de uma reunião; na Associação Cristã de Base participei de várias reuniões, viajei acompanhando o trabalho realizado nos municípios. Participei das reuniões do Fórum Araripense para discutir as ações de desenvolvimento das políticas de incentivo à agricultura familiar e ao Projeto de Construções de Cisternas.