

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
AGRÍCOLA EM GOIÁS: DAS
ESCOLAS AGROTÉCNICAS AO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO**

*Marco Antônio de Carvalho • José Carlos Moreira
de Souza • Léia Adriana da Silva Santiago*

Considerações iniciais

Objetivando situar o quadro institucional da Educação Profissional Agrícola em Goiás e reconhecer as noções teórico-metodológicas que têm servido de referência à reorganização ou (re)estruturação de políticas e práticas de educação profissional, especialmente em três ocasiões, antes e após as reformas da educação profissional implementada nos anos de 1990 e a partir da reorganização da Rede Federal, com a constituição dos Institutos Federais, procuramos reconstruir fragmentos da Educação Profissional em Ceres, antes e após a criação do IF Goiano, verificando a possível existência de uma nova institucionalidade da Educação Profissional Agrícola por intermédio dos resultados obtidos na coleta de relatos de professores e alunos egressos, expostos nas teses de doutorado de Carvalho (2012) e Souza (2014), que evidenciaram mudanças significativas no quadro institucional da Educação Profissional em Goiás.

Do ponto de vista das metodologias utilizadas no Instituto Federal Goiano, ainda imperam práticas fragmentadas e focadas na ideia de treinamento, embora, tenham sido presentes algumas inovações a partir da utilização da metodologia da pedagogia de projetos. Carvalho (2012) aponta que a cultura organizacional predominante tem suas raízes no Sistema Escola Fazenda, sendo que tal cultura não se modifica pelo simples ato formal da legislação, mas há que se ter uma vontade coletiva e ações objetivas para a reconstrução do novo fazer pedagógico que a legislação propõe.

Nesse sentido, nossa intenção é identificar o quadro em que a Educação Profissional Agrícola de nível Médio Técnico tem sido executada em Goiás, quando, a partir de 2008, tomou outro horizonte com o advento dos Institutos Federais – IF. Essa formação passou a ser ofertada pelos IF, que conforme a Lei nº. 11.892/2008, devem:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - **ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores [...], em todos os níveis de escolaridade**, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - **realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade**; IV - desenvolver atividades de extensão [...], em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior. (BRASIL, 2008, seção III, art. 7º) [negrito nosso].

É neste contexto contraditório que as escolas técnicas agrícolas localizadas em Goiás foram inseridas às “novas” concepções e estruturação política da rede federal de educação profissional, em que foram mantidas atribuições históricas assim como foram incluídas novas e desafiadoras metas de formação profissional em todos os níveis, inclusive no bacharelado, na licenciatura, na pós-graduação *lato e stricto sensu*, além da pesquisa aplicada.

Assim, considerando que, segundo Silva Júnior e Ferretti (2004), mudanças no contexto da cultura organizacional de toda e qualquer organização não ocorrem pelo simples ato formal, particularmente no caso de uma cultura escolar, os desafios decorrentes das novas atribuições passam a exigir um repensar relativo a tal cultura escolar. Isso feito a partir de 2008 induziu, entre outras respostas objetivas, à condução de ações visando à criação do Mestrado Profissional ProfEPT, uma vez que as preocupações que se fizeram presentes no âmbito do IF Goiano estiveram e permanecem presentes nos demais Institutos Federais, o que traz ainda mais responsabilidades aos dezoito polos do referido mestrado, conforme grifo anterior.

Assim, considerando que, além do IF Goiano, o estado conta com o Instituto Federal de Goiás – IFG¹ (que não faz parte do objeto de análise do presente estudo), e também com as demais instituições que atuam no ensino técnico em Goiás, tais como o Sistema S e outros, nas linhas que se seguem, buscamos trazer fragmentos históricos do ensino técnico agrícola e refletir sobre o contexto atual em que são colocados os desafios decorrentes das novas institucionalidades e atribuições que exigem ajustes na cultura organizacional.

Os primórdios do ensino técnico em Goiás

Conforme mencionado, de acordo com o disposto na Lei 11.892/2008, no estado de Goiás, foram constituídos dois Institutos Federais, tendo o Instituto Federal Goiano, foco desta análise, integrado os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Rio Verde, Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada (UNED de Morrinhos), e também a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) — todos provenientes de antigas escolas agrícolas.

A unidade de Urutaí foi criada pela Lei nº 1.923 de 28 de julho de 1953 e oferecia os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola, com a denominação de Escola Agrícola de Urutaí. O *Campus* Rio Verde começou a escrever sua história em 5 de junho de 1967, quando foi instalado e começou a funcionar como

¹ Instituto Federal de Goiás – IFG. Iniciou sua trajetória histórica em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices por meio do Decreto nº 7.566, tendo iniciado suas atividades em 2010 na então capital do Estado de Goiás, Cidade de Goiás, que posteriormente, em 1942, se transferiu para Goiânia, a nova capital, com a denominação Escola Técnica de Goiânia. Em agosto de 1965 transformou-se em Escola Técnica Federal de Goiás, quando foi mantido o perfil de cursos profissionalizantes de caráter urbano-industrial.

Ginásio Agrícola. O *Campus Ceres*, no entanto, teve sua história iniciada com a inauguração da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, em 30 de janeiro de 1994.

O *Campus Morrinhos* iniciou suas atividades em 1997 como UNED de Urutaí, situação administrativa e pedagógica que dependia do aval do CEFET Urutaí relativo a suas ações de caráter mais estratégicas, portanto dependente. Com a criação do IF Goiano, passou a gozar do status de *campus* e de plena autonomia em relação às suas rotinas administrativas e pedagógicas, assim como os demais *campi*, todos subordinados à Reitoria sediada em Goiânia.

Embora as unidades de Urutaí, Rio Verde e Morrinhos sejam foco de pesquisa que estamos desenvolvendo, daremos maior relevo e detalhamento ao *Campus Ceres*, em decorrência do fato de que as teses mencionadas como documentos de pesquisa foram desenvolvidas tematizando essa unidade.

No que se refere às características do ensino técnico e agrotécnico, respectivamente, em sua origem, ofertados pelas instituições de ensino que se transformaram em IFG e IF Goiano, é possível afirmar que a história do ensino técnico se diferencia do agrotécnico quanto à sua origem, pois enquanto a formação técnica urbana foi requerida juntamente com a fase inicial de industrialização no Brasil, “o profissional técnico em agropecuária passou a ser requerido tanto no meio privado, como no público, como agente de difusão de tecnologia.” (SOUZA, 2014, p. 126).

Constatada sua implementação, a política educacional brasileira executada no IF Goiano será representada, em seu interior, pela necessidade de formar para a reestruturação produtiva, para o trabalho flexível e precário (ANTUNES, 2005), para a lógica produtivista e individualista e para o alívio das tensões de classe (GENTILI, 1996), ainda que diante de ensaios de resistência por uma parte dos trabalhadores da educação e de alguns setores da sociedade a esse processo. Ao mesmo tempo em que se tem uma racionalidade única de produção, isto é, do capital, criam-se irracionalidades, sobretudo por aqueles que são excluídos socialmente, que se contrapõem à racionalidade do capital.

Ao estudar a educação profissional em Ceres, desde a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), Carvalho (2012) correlacionou esta ao processo histórico de desenvolvimento da região, seus conflitos e demandas, sendo, de um lado, a luta por educação das famílias camponesas nos anos de 1940, e de outra parte, já na década de 1980, o movimento dos grandes produtores em defesa da criação da escola, o atual IF Goiano - *Campus Ceres*.

Recuando à primeira fase mencionada, ainda na década de 1940, a educação, inclusive rural, foi uma preocupação presente na colônia. “O colono tinha acesso gratuito a terras e benefícios. [...] eram casas, ferramentas [...], assistência hospitalar, remédios e escolas” (ANDRADE, 1990, p. 39).

Assim, há de se destacar que a criação da CANG, entendida como uma ação de Estado com vistas à interiorização do desenvolvimento econômico, colonização

e reforma agrária dos vazios demográficos, particularmente na região Centro-Oeste, não foi um ato diletante do governante, mas uma ação planejada de expansão do capital, tendo no Estado seu agente privilegiado de execução.

Ainda sobre o ensino agrícola, Andrade (1990) destaca a Escola Batista de Horticultura e Granjas Foreman, inaugurada em 29 de fevereiro de 1960, que desenvolvia uma pedagogia similar à escola fazenda². Na década de 1970, a mencionada modernização conservadora, coincide com a pecuarização na região analisada e a reorganização da educação profissional, pela Lei 5.692/1971, que foi aligeirada pelo predomínio de cursos com menores custos (GERMANO, 2000).

A instituição, desse modo, iniciou em 1995 suas atividades com a denominação Escola Agrotécnica Federal de Ceres, com o Curso Técnico Agrícola, Habilitação em Agropecuária, tendo como diretriz o modelo escola fazenda. A fundamentação filosófica pedagógica que norteou tal modelo foi “aprender fazendo, fazer para aprender”.

Para melhor compreender o processo histórico em questão, passaremos a discorrer sobre as políticas de Estado.

Intervenção de Estado, ensino técnico agrícola e desenvolvimento regional

É possível inferir que, no caso da criação e demais reestruturações das instituições de ensino técnico agrícola que deram origem ao IF Goiano, as políticas públicas de Estado buscaram atender às demandas do setor produtivo dos territórios onde se inseriram.

Ações como essa vão se reproduzindo e se transformando em termos de propósitos e prioridades, na medida em que se fazem necessárias mudanças nas estratégias de acumulação do capital. Assim, no contexto da industrialização e das mudanças econômicas do pós-Segunda Guerra, entraram em cena o taylorismo/fordismo e o Estado do Bem-Estar Social teorizado por Keynes. Habermas (1987, p. 107-108) questiona:

[...] dispõe o Estado intervencionista de poder bastante e pode ele trabalhar com eficiência suficiente para domesticar o sistema econômico capitalista no sentido do seu programa? Desde o princípio, o Estado Nacional mostrou-se uma moldura demasiado apertada para assegurar adequadamente a política econômica Keynesiana ante o imperativo do mercado mundial e das políticas

² Segundo Koller e Sobral (2010, p. 224), “o sistema escola-fazenda foi introduzido no Brasil em 1966, decorrente da implantação de ações do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso – CONTAP II (Convênio Técnico de Aliança para o Progresso, MA/USAID para suporte ao ensino agrícola de grau médio”.

de investimentos das multinacionais. Como o Estado social tem de deixar intacto o modo de funcionamento do sistema econômico, não é possível exercer influência sobre a atividade privada de investimentos senão através de intervenções ajustadas ao sistema.

No caso do segmento agrícola, trata-se da oferta de cursos de formação atrelados à propalada modernização da agricultura, que, segundo Graziano da Silva (1996), no caso brasileiro, pode ser dividida em fases. A primeira se restringe à transformação da base técnica, induzida e estimulada pelo governo e empresas estadunidenses. A segunda fase caracteriza-se pela industrialização da produção rural com a implantação de indústrias de bens de produção e de alimentos. Na terceira fase, ocorre a plena integração entre a agricultura e a indústria. E, por último, ocorre a integração de capitais (industriais, bancários, agrários) sob o comando do capital financeiro. Com a constituição dos complexos agroindustriais, a agricultura passa a crescer não apenas em função do mercado externo, mas também para atender às demandas do mercado interno, mais especificamente os complexos agroindustriais.

No que tange a maior ou menor valorização do técnico agrícola à luz dos propósitos do capital agroindustrial, Sobral (2005) analisa o contexto da formação desse profissional na Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, igualmente criada para atender às demandas regionais do nascente setor agroindustrial. Em sua fase toyotista da produção enxuta, informa Sobral que esse segmento agroindustrial passou a relegar esses técnicos às funções operacionais quando os contratava, o que levou o pesquisador a propor mudanças de rumo nas diretrizes do curso de técnico agrícola oferecido pela instituição, visto que este havia perdido a sua identidade.

Sobral (2005) acrescenta ainda que os profissionais formados pelas diversas escolas agrotécnicas espalhadas pelo país, em geral filhos de pequenos produtores rurais, adquiriram um saber e uma cultura que atenderam às demandas da fase de expansão do capital monopolista, representado pelo complexo agroindustrial, em que suas diretrizes educacionais e pedagógicas de cunho tecnicista adequavam-se à doutrina econômica mencionada, divulgada no Brasil na década de 1970.

O capitalismo contemporâneo vem passando por transformações profundas geradas com a revolução científico-tecnológica. Destaca-se o papel do conhecimento como principal força produtiva, por gerar, segundo Maciel (1999, p. 211),

[...] novas simbioses de articulação entre produção, infraestrutura e superestrutura, produzindo novos atores e relações sociais; uma nova configuração da sociedade do conhecimento, informatizada, que transforma concepções de trabalho e estilos de vida, gera novos padrões culturais, novas relações entre trabalho e lazer.

As técnicas, fruto do trabalho, combinam-se em determinados momentos e lugares. Na modernidade radicalizada em que vivemos, sob o signo do avanço da ciência, produzem-se sistemas de técnicas comandados pela informação, que aceleram o processo histórico e ganham novo poder, na medida em que dominam os princípios da seletividade e da hierarquização vinculados aos lugares dotados de técnicas hegemônicas (SANTOS, 1997). Desse modo, se há permanências, também há destruição de tempos, significando aumento da desigualdade.

Nos anos de 1990, ocorrem as reformas decorrentes da Lei 9.394/1996 e Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004. Nesse período, retomando a criação da Escola Agrotécnica de Ceres, em 1995, ocasião em que foi adotado o Sistema Escola Fazenda (EF), passando pela Pedagogia de Projetos³ (PP) e a Formação Unitária⁴ (FU).

No que se refere aos sujeitos docentes que atuaram e atuam nessa formação, nas diversas fases das reformas mencionadas, especificamente no IF Goiano, Souza (2014) indica que a maioria expressiva (88%) do efetivo de docentes está em regime de dedicação exclusiva. Quanto aos locais de experiências docentes anteriores dos sujeitos participantes nesta pesquisa, encontramos no quadro, uma situação equilibrada, uma vez que 22,9% eram da rede privada/particular antes de ingressar no IF Goiano; 37,1% da rede pública estadual ou municipal, 14,3% da Rede Federal em outra escola técnica, e outros 25,7% dizem não ter tido experiência profissional anterior como docente.

Nota-se que as experiências anunciadas pelos sujeitos entrevistados por Souza (2014) indicam que a formação ofertada pelo IF Goiano e pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que ele integra está diante de mudanças profundas na natureza da educação e do mundo do trabalho, uma vez que, embora tivessem sido criados com fins profissionalizantes, comumente esses cursos de formação técnica estão marcados pela dualidade de funções: 1) a formação para a profissionalização de um determinado grupo social; e 2) a formação destinada à continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, para inserção no mundo do trabalho para outro grupo social. Essa dualidade parece dificultar a estruturação desses cursos de formação e qualificação de jovens e adultos trabalhadores na medida em que demanda uma compreensão acerca de seus fins por parte da escola e de seus diferentes agentes institucionais, tendo em vista que o jovem e o adulto que ingressam num curso de formação técnica estão em busca de oportunidade para

³. Para Hernandez (1998), podemos definir a Pedagogia de Projetos como uma atividade intencional que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades passando para o aluno a responsabilidade e autonomia, tornando-o corresponsável pelo trabalho de Projetos. Apresenta também uma característica de autenticidade, pois o problema a resolver é relevante e tem caráter real para os alunos, não se tratando de mera reprodução de conteúdos prontos. Assim, os Projetos envolvem complexidade e resolução de problemas, e um objetivo central que constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução.

⁴. Trata-se da proposta de uma formação *omnilateral* e sua natureza classista e revolucionária presentes no projeto de Escola Unitária proposto por Antonio Gramsci, apoiada na ontologia marxiana.

adentrar logo no mercado de trabalho. Porém, para muitos desses sujeitos, essa formação — especialmente aquela assumida como ensino médio integrado — parece representar uma alternativa ao ingresso nos cursos superiores.

Percebemos ainda em estudos de Souza (2014) que as disposições interiorizadas servem para impulsionar a atuação de tais sujeitos na modalidade de formação de trabalhadores e para buscar para si uma melhor condição socioeconômica e profissional (rendimento, qualificação, titulação).

É possível inferir que a Escola Agrotécnica Federal de Ceres foi criada, dando continuidade aos movimentos históricos anteriores, visando à formação de técnicos em agropecuária, com o objetivo de continuar a trazer conhecimentos atualizados e, dessa forma, colaborar com a “modernização da agricultura” em Goiás. Entretanto, considerando a assertiva de Enguita (1993, p. 18), “[...] de que a história da educação e das escolas e suas pedagogias não é nada parecida com um *continuum*”, faz-se necessário entender que modernização é essa, pois o que se presenciou foram movimentos de expulsão e reincorporação do pequeno agricultor familiar.

A despeito das disposições interiorizadas dos sujeitos docentes e gestores, Carvalho (2012) descreve, a partir dos discursos dos informantes, que o diálogo é imprescindível no processo de formação preconizada pela legislação. Todavia, ele é pouco efetivo entre docentes, que consideram não ser tarefa fácil tanto em termos do lugar epistemológico inerente ao percurso de cada professor, como a própria fragmentação curricular de seus cursos de graduação e pós-graduação, decorrentes das reformas educacionais promovidas no período militar, pelas Leis 5.540/1968 e 5.692/1971. Certamente, o fenômeno se reproduz em outras instituições e níveis de ensino, não somente no profissionalizante.

Foram considerados fatores responsáveis pelo baixo nível de interação e diálogo, a postura individualista dos professores além da falta de mecanismos e de prática efetiva da interdisciplinaridade — condição precípua para que a formação unitária e *omnilateral* saia do papel e ganhe espaço efetivo nas relações envolvidas no processo didático-pedagógico.

Ao desvelar a educação profissional agrícola ofertada pelo IF Goiano, no que ela determina nas relações internas de um ou mais segmentos da sociedade, Souza (2014) revela também o quanto as estruturas são determinadas por essas relações. Vimos, nas percepções dos sujeitos entrevistados, que a qualificação profissional é percebida por eles como uma atribuição do sujeito e que só se torna efetiva no jogo das relações sociais estabelecidas entre o trabalhador, a instituição formadora, as empresas e o Estado, na forma de sua política econômica e social, ou seja, uma visão mais próxima do que é chamado de qualificação profissional como relação social. Para tais informantes, a qualificação profissional não depende apenas da instituição e nem apenas do sujeito trabalhador em formação no Instituto, como querem fazer crer algumas ideias dominantes acerca da relação educação e trabalho.

A região em que foi estruturado o IF Goiano, na década de 1940, foi palco da política de expansão econômica, exemplificada na criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG, do então presidente Getúlio Vargas, que muito influenciou na configuração territorial da região central de Goiás denominada, naquele período, de Mato Grosso Goiano. A área que se formou a partir da CANG foi uma importante fronteira agrícola, e, como observa Martins (1997, p. 45), “uma fronteira econômica resulta do encontro da frente de expansão com a frente pioneira”.

Em tal conjuntura, prevalecia um discurso quase consensual de que a educação do trabalhador teria sido dominada exclusivamente pelo bacharelismo. Ao dar ênfase à formação dada por uma instituição, cuja identidade e atuação remetem à formação técnica agropecuária, também se evidencia por esse mecanismo que, embora nossa civilização tenha provocado o ocaso do campesinato tradicional, o campo e o agrícola permanecem, de algum modo, ativos na organização social e produtiva da sociedade atual.

O foco da atuação do IF Goiano, conforme indica Souza (2014), é o de desempenhar um papel importante na formação dos trabalhadores na agricultura e noutras áreas também, como na difusão de conhecimentos para a melhoria da produção e das condições da vida das populações atendidas, daí a percepção de uma aceitação maior da instituição como espaço de formação de trabalhadores e sua equiparação à universidade, conforme previu a Lei de Criação dos Institutos (BRASIL, 2008).

No que se refere ao segmento discente, que igualmente é ator no processo formativo, ao estudar o perfil do egresso do Curso Técnico Agrícola do *Campus Ceres*, Carvalho (2012) conclui que, ao contrário do que se pretendia, um peão melhorado⁵, o que foi observado é que, considerando a metodologia e a qualidade do processo didático-pedagógico, na opinião de 91,7% dos informantes, a formação recebida foi adequada e fundamental ao desenvolvimento de um perfil cidadão do mundo, seja no agronegócio, na agricultura familiar, ou mesmo em outros ramos.

Evidenciamos a importância de ambas as áreas de conhecimentos, propedêutica e profissionalizante, avaliadas por 58% dos informantes como imprescindíveis e complementares, nas três fases analisadas. Na questão carreira, considerando as cinco opções de respostas distribuídas entre alta e insignificante, os egressos apontam a significativa influência do curso técnico agrícola em sua trajetória profissional e em sua qualidade de vida (alta para

⁵. Em estudos de Carvalho e Abreu (2011), as lideranças que defendiam a formação do técnico agrícola preconizavam, mesmo que veladamente, que no processo de substituição do trabalho escravo pelo livre, sem prejuízos ao processo de produção, assim como sem o declínio da lucratividade das atividades produtivas de então, a opção de uma força de trabalho formada dentre os filhos dos agregados e outros jovens despossuídos da fortuna, poderia, a partir da qualificação técnica, suprir com ganhos de qualidade braçal afrodescendente, sem, contudo, representar um aumento de custos salariais, portanto, apenas um peãozinho melhorado.

79,6%). Em seguida, na mesma questão, ao descreverem as principais razões para justificar suas respostas, 66% dos informantes apontaram como principal razão o fato de que a troca de experiência favorece o amadurecimento.

Finalizando as discussões sobre os temas propostos, no curso técnico agrícola de Ceres, mas não somente, a cultura organizacional predominante ainda tem raízes no Sistema Escola Fazenda, implantado no período da COAGRI⁶, onde a formação integral, além da formação técnica, era o foco pretendido (FRANCO, 1994).

Considerando a historicidade das políticas educacionais de formação do técnico agrícola⁷, estas se configuram como políticas de Governo e atendem a demandas do bloco dominante. Correlacionando as fases históricas de questões agrárias e educação profissional na região, evidenciou-se que houve sincronia temporal entre elas.

O conceito de competências tem orientado a elaboração de currículos nesse nível de ensino, contudo a organização, a adaptação e a execução dos cursos profissionalizantes com base na agropecuária têm sido lentas e contraditórias, devido ao desconhecimento, à má utilização e à dificuldade de interpretação desse conceito pelas equipes de formadores, pouco contribuindo para a efetivação de uma nova institucionalidade da educação profissional, uma vez que esta tem sido desenvolvida na perspectiva da adequação às demandas do mercado e em detrimento do desenvolvimento amplo do aluno/trabalhador.

O ensino técnico agrícola no contexto do IF Goiano

Especificamente em relação ao Curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio, a legislação atual propõe a construção de uma formação unitária e cidadã, entretanto há indícios de que esta não ocorrerá por decreto uma vez que a cultura do aprender fazendo, proporcionado pelas aulas práticas dos períodos anteriores à Lei 11.892/2008, tem sido relegada a segundo plano.

Além disso, houve uma inversão de foco entre a matriz curricular do período da escola fazenda, em que 2/3 focavam em atividades de formação profissional com forte aplicação de atividades práticas, e 1/3 concentrava-se na formação geral e cultural a partir de disciplinas propedêuticas. De outra

⁶. Pelo Decreto 72.434, de 9 de julho de 1973, é criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), com a finalidade de proporcionar, além de linhas norteadoras, o compromisso além da formação técnica, mas uma formação integral do adolescente, fugindo do caráter assistencialista/moralista anterior, sem, contudo, deixá-los de lado. Nos termos desse decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos de ensino agrícola (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 255).

⁷. A referida historicidade das políticas públicas para a educação profissional se refere às ações formais, desde as primeiras escolas agrícolas no início do século XX, passando pelas reformas da Lei Orgânica do Ensino Técnico Agrícola, Lei 5.692/1971, o período da COAGRI, a Nova LDB, Lei 9.394/1996 e os Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004.

forma, o alunado prioriza os cursos especializados de curta duração, pela própria falta de aulas práticas de campo. Com efeito, a formação técnica específica fica dissociada, em vez de integrada, à formação geral, científica e humanística do ensino médio, descaracterizando o que preconiza a legislação.

As expectativas de um ensino um pouco mais adensado, com vistas ao ingresso na educação superior ou na obtenção de saberes formativos e profissionalizantes norteados pelo objetivo de inserção mais favorável no mercado de trabalho, consistem em características do ensino médio articulado ao conhecimento técnico e profissional. Porém, na atualidade, além da inversão de foco da matriz curricular, a formação do técnico agrícola fica ainda mais prejudicada pela falta ou quase inexistência de aulas com atividades práticas que busquem interiorizar o conhecimento tácito necessário ao exercício profissional, que foi atribuído pelos egressos informantes na pesquisa realizada por Carvalho (2012) como um diferencial quando da realização de cursos superiores, tanto nas agrárias quanto em áreas diversas como administração, engenharia e até medicina.

A análise construída por Souza (2014) indica as contradições existentes no interior do processo de constituição dessa instituição de formação profissional para a área da agropecuária e sua relação com a dinâmica capitalista de desenvolvimento brasileiro, quando aponta a necessidade de construir um novo projeto de formação orientado por um significado divergente daquele que os originou, conforme constatação de Frigotto (2006, p. 20):

O duplo desafio e anúncio assenta-se no compromisso e na utopia de construir relações sociais de novo tipo. A utopia (buscar outro lugar) é uma tensão permanente daquilo que é posto como medida final, como imutável: nesse tempo histórico o pensamento único do sistema capital.

Nesse sentido, as antigas Escolas Agrotécnicas Federais, CEFETs e os Colégios Agrícolas vinculados às Universidades Federais iniciaram uma discussão sobre a construção de um novo significado para o ensino agrícola, baseado nos princípios da metodologia proposta pela politecnia.

Os ataques dirigidos contra as instituições escolares (notadamente as públicas), há anos, seja na forma de acusações dirigidas a elas por agentes econômicos, seja na adoção de medidas de contenção de “gastos” ou mesmo na avaliação feita por dirigentes políticos ou autoridades públicas (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016b), constituem uma forma de “cerceamento” a que essas instituições sempre estiveram submetidas. Numa visão emancipatória, devemos reconhecer, nesse processo, a justa análise de Gadotti (2009), ao sinalizar que as transformações sociais seguem as mudanças no modo de produção e que o modo de produção se transforma com as variações nos meios de produção. Para esse teórico:

[...] hoje o principal meio de produção é o conhecimento que é a base da pesquisa, da inovação e da produção. E nós trabalhamos justamente com o conhecimento. Finalmente a educação pode fazer alguma diferença na mudança estrutural da sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 124).

No entanto não é uma educação qualquer. Precisamos de uma “educação transformadora, emancipadora, que não interessa àqueles que se beneficiam do modo de produção capitalista, mas interessa às grandes maiorias excluídas dos benefícios do capitalismo” (GADOTTI, 2009, p. 125). O direito a uma educação emancipadora, como sustenta corretamente esse teórico, é uma luta imprescindível, numa época de uso intensivo de novas tecnologias da informação no trabalho, na escola e na sociedade como um todo.

Particularizando aqui, neste momento, a trajetória de formação do técnico agrícola em Goiás, especialmente aquela percorrida pelo *Campus Ceres* — mas não somente — sua estratégia, de forma consciente ou não, permitiu que a cultura institucional falasse mais forte, mesmo durante a vigência do Decreto 2.208/97, e resistiu às vulgatas imediatistas presentes nas diretrizes da então SEMTEC/MEC. Tal enfrentamento certamente facultou permanências de percursos formativos e práticas presentes na cultura escolar relativas ao perfil dos profissionais por ele formados, que, mesmo voltados para a qualificação dos filhos dos trabalhadores, possibilitaram formar um cidadão que foi muito além do pretendido “peão melhorado”, para atender aos interesses do capital agroexportador brasileiro e igualmente às demandas da agricultura familiar.

Ficou evidente a partir das discussões ao longo do presente texto que houve ascensão sociocultural dos egressos e o conseqüente reflexo na sua qualidade de vida, sucesso esse atribuído de forma enfática ao período em que passaram pela Instituição na qualidade de alunos do Curso Técnico Agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, atual IF Goiano *Campus Ceres*. Tal formação integral recebida decorreu da convivência e dos intercâmbios diversos proporcionados.

Os Institutos Federais são hoje instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com atuação em diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Foram equiparados às Universidades Federais na gestão orçamentária e financeira descentralizada, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar ou extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos.

Nessa nova institucionalidade, os docentes e técnicos passam a ter plano de carreira, que vem privilegiando a promoção via qualificação dos docentes com mestrado, doutorado e pós-doutorado, intencionando a consolidação do tripé ensino, pesquisa e extensão, para a produção de ciência, ciência aplicada e tecnologia. Os IFETs assumiram o compromisso acadêmico com

qualidade assentado na primazia da aquisição e desenvolvimento de atitudes investigatórias por parte de seu quadro docente e discente. A busca da qualidade e da excelência do projeto científico-acadêmico da instituição vem se efetivando com uma política de acesso aos docentes à pós-graduação, *stricto sensu*, na qual vêm se desenvolvendo os processos para a investigação sistemática, para a produção de conhecimento e para a formação continuada de seu corpo docente, bem como a constituição de espaços para o atendimento das demandas sociais que chegam à instituição.

As duas questões acima explicitadas fundamentaram “a intervenção consciente” que possibilitou enfrentar as reformas escola fazenda, modular ou unitária, ao longo do processo histórico, preservando o compromisso com a qualidade do curso técnico como ficou explicitado pelos docentes e discentes em seus depoimentos, em sua empregabilidade nos diversos segmentos do mercado, e pela maior facilidade de acesso ao ensino superior.

Certamente, esse técnico formado e egresso do Instituto Federal Goiano *Campus Ceres* tem construído sua trajetória atendendo às demandas do complexo agroindustrial e agroexportador, da agricultura familiar e do comércio de insumos. No entanto, não podemos nos esquecer que maior qualificação pode viabilizar possibilidades, mas não é garantia de trabalho/emprego nas sociedades capitalistas, nem da ascensão de classe, visto que a condição de trabalhador permanece.

Mesmo que não tenha sido propósito da pesquisa documental e bibliográfica a análise com foco nos demais *campi* do IF Goiano, considerando o pretensioso título que sugere a análise da educação profissional em Goiás, nos reportamos aos trabalhos de Machado (2005), Rosa (2014) e Boaventura (2016), os quais trazem elementos que permitem fazer inferências e generalizações, respectivamente em relação aos cursos técnicos agrícolas das unidades de Urutaí, Morrinhos e Rio Verde, acerca das questões das reformas decorrentes dos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, assim como em relação à criação dos Institutos Federais, pela Lei 11.892/2008.

Entretanto, cabe observar que a cultura escolar anterior tem mantido presentes características que lhes são peculiares além da própria estrutura física do Sistema Escola Fazenda, o que, ao contrário de minimizar tensões, tem provocado estranhamentos entre tal cultura e as novas responsabilidades e desafios, assim como entre os docentes, onde por um lado estão os mais antigos e menos titulados, porém com longa habilidade didático-pedagógica com aulas teóricas e principalmente práticas e, por outro, os mais jovens, titulados e pouco experientes academicamente, particularmente para atuarem no ensino básico.

Considerações finais

Na introdução deste trabalho sinalizamos que nossa intenção foi situar o quadro institucional da Educação Profissional Agrícola em Goiás e reconhecer as noções teórico-metodológicas em três ocasiões: antes e após as reformas da educação profissional implementada nos anos de 1990 e a partir da reorganização da Rede Federal, com a constituição dos Institutos Federais, verificando a possível existência de uma nova institucionalidade da Educação Profissional Agrícola.

Assim, no que se refere à trajetória de formação do técnico agrícola em Goiás, particularmente aquela percorrida pelo IF Goiano *Campus Ceres*, concluímos que a cultura institucional falou mais forte, tanto na vigência do Decreto 2.208/1997, como a partir do advento do Decreto 5.154/2004, que preconiza uma formação unitária. Dessa maneira, suas principais características, particularmente a cultura escolar, contribuíram para preservar a qualidade do ensino ministrado, o que foi constatado nas várias reformas, desde a escola fazenda, modular ou unitária, propostas que foram implantadas com cautela, preservando os aspectos considerados positivos de cada fase.

No que tange à nova institucionalidade, com a criação dos Institutos Federais, os docentes e técnicos passaram a ter plano de carreira, o qual vem privilegiando a promoção por meio da qualificação dos docentes com mestrado, doutorado e pós-doutorado, com o intuito de consolidar o tripé ensino, pesquisa e extensão, para a produção de ciência, ciência aplicada e tecnologia.

Todavia, a busca da qualidade e da excelência do projeto científico-acadêmico do IF Goiano, assim como dos demais Institutos — considerando os distintos papéis e *status* na estrutura da oferta verticalizada da EPT — tem provocado tensões funcionais e dificuldades no ajuste da nova cultura institucional, requerendo tanto um esforço quanto uma vontade coletiva, bem como a constituição de espaços para o atendimento das emergentes demandas sociais que chegam à instituição, desdobrados em questões de apoio técnico e cursos de extensão às comunidades dos povos do campo (campeiros, indígenas, quilombolas, entre outros), além de mestrados e doutorados que atendam a demandas de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação.

Para que o proposto vá além do prescrito, em pesquisa realizada por Boaventura (2016) com docentes e gestores do IF Goiano nos *campi Ceres*, Reitoria e Rio Verde, os resultados apontam que a verticalização é o caminho adequado para a articulação entre os níveis de ensino na direção da diminuição das tensões entre eles, o que referenda assertivas anteriores relativas às novas institucionalidades decorrentes da Lei 11.892/2008.

Referências

- ANDRADE, N. L. de. **História e histórias da CANG**: meu rincão por adoção. Goiânia: KELPS, 1990.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BOAVENTURA, G. D. R. **Tensões e perspectivas da rede federal no campo da educação profissional e tecnológica**: um estudo do IF Goiano nos *campi* Ceres e Rio Verde, Goiás. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.
- BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892. Acesso em: 26 jan. 2016.
- CARVALHO, M. A. **Técnico agrícola**: peão melhorado? 2012. 298 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.
- CARVALHO, M. A; ABREU, S. R. P. Ensino técnico agrícola e suas pedagogias. *In*: BALDINO, J. M; ALMEIDA, M. Z. C. M. (orgs.) **Educação e realidade contemporânea**. Goiânia: PUC-Goiás, 2010. p. 59-69. (Cadernos de Área, v. 28).
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio**: desafios e reflexões. São Paulo: Papyrus, 1994.
- GADOTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964-1985. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HERNANDEZ, F. **A Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOLLER, C; SOBRAL, F. A construção das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 220-243.

MACHADO, E. R. **Mudança na formação do técnico agrícola no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí, GO: o proposto e o realizado.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC Goiás, Goiânia, 2005.

MACIEL, M. L. Racionalidades do capitalismo contemporâneo. *In:* SOUZA, J. de (org). **O malandro e o protestante.** Brasília: Ed. da UnB, 1999.

MARTINS, J. de S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: Hucitec, 1997.

ROSA, S. **Relação entre educação e trabalho no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC Goiás, Goiânia, 2015.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA JÚNIOR, J. dos R; FERRETTI, J. C. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004

SOBRAL, F. J. M. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2005.

SOUZA, J. C. M. **A educação profissional agrícola na constituição do Instituto Federal Goiano.** 2014. 154 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.