



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FLAVIO LEITE COSTA**

**FORMAÇÃO INTEGRADA NO INSTITUTO FEDERAL DE  
ARIQUEMES: egressos, inserção no mercado de trabalho ou opção  
pelo ensino superior**

**PORTO VELHO  
2015**

FLÁVIO LEITE COSTA

FORMAÇÃO INTEGRADA NO INSTITUTO FEDERAL DE  
ARIQUEMES: egressos, inserção no mercado de trabalho ou opção pelo  
ensino superior

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Políticas e Gestão educacional  
Orientador: Professor Doutor Marco Antônio de Oliveira Gomes.

PORTO VELHO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

## FICHA CATALOGRÁFICA

### BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

C837f

Costa, Flávio Leite.

Formação integrada no Instituto Federal de Ariquemes: egressos, inserção no mercado de trabalho ou opção pelo ensino superior / Flávio Leite Costa . - Porto Velho, Rondônia, 2015.

113 f.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes  
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

1. Educação profissional. 2. Egressos IFRO. 3. Técnicos agrícolas. 4. Políticas educacionais. I. Gomes, Marco Antônio de Oliveira. II.Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III.Título.

CDU: 377

Bibliotecária Responsável: Edoneia Sampaio CRB 11/947



Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Núcleo de Ciências Humanas  
Departamento de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação  
Mestrado Acadêmico em Educação



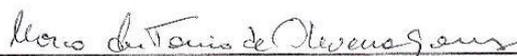
Flávio Leite Costa

**Formação Integrada no Instituto Federal de Ariquemes: Egressos, Inserção no Mercado de Trabalho ou Opção Pelo Ensino Superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Política e Gestão Educacional, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

Data da aprovação: 04/12/2015



Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes  
(Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)



Prof. Dr. José Luis Sanfelice  
(Membro Externo – DEFHE/UNICAMP)



Prof.ª Dr.ª Marisa Miranda de Souza  
(Membro Interno – PPGE/UNIR)



Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel  
(Suplente – PPGE/UNIR)

Aos meus pais Maria Aparecida Leite Costa e Selvo Costa Araújo, que me deram a vida e sempre me apoiaram e incentivaram na realização de meus sonhos dentro de suas condições materiais.

A minha tia Cleuza Cristina Leite que dedicou uma vida como educadora e ainda não teve a oportunidade que aqui se materializa.

A Luis Ronêi Monteiro de Medeiro que dividiu as angustias e conquistas do convívio durante a realização desse trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao término do trabalho, quando retomamos a jornada percorrida até aqui, nos damos conta que o momento dos agradecimentos é um dos mais traiçoeiros de nossa atividade. Como lembrar dos nomes de todos que nos auxiliaram durante anos de pesquisa? Como mensurar a contribuição de cada um nesse processo? Para não parecer injusto com os colegas gostaria de começar agradecendo as pessoas de que alguma forma estimularam a discussão sobre o assunto pesquisado e que seria impossível nominar devido ao quantitativo de colegas.

Em seguida agradeço:

Ao meu orientador Marco Antônio de Oliveira Gomes, que teve paciência, sabedoria e disponibilidade para me atender e sanar minhas dúvidas sempre que necessário, além de me colocar nos trilhos das discussões sobre materialismos históricos quando delas eu estava a fugir.

Ao meu amigo e companheiro de luta Josué Vidal Pereira, que desde a fase embrionária do projeto trava discussões edificantes e gratificantes sobre o tema, e a quem devo muito na construção desse trabalho.

A todos os colegas do programa de mestrado e as contribuições dos professores e pesquisadores do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Em especial aos colegas Wanda Isabel Senatore Varga Rodrigues, e Claudia Barbosa Lobo pela afinidade que mantivemos nas discussões nos últimos meses e ao Roniel Sampaio Silva que durante mais de um ano percorreu vários quilômetros de estradas travando acalorados debates sobre diversos temas abordados vinculados a ciências humanas.

Aos casais de amigos André Bairros Peres e Ludmilla Lima Cavallari Peres, Liliane Pegoraro Bilharva e Tiago Nolasco Bilharva, Luceny Laurett e Anderson Miranda Lopes pelo apoio e atenção em momentos importantes no desenvolvimento desse trabalho.

Ao Prof. Uberlando Tiburtino Leite, por incentivar o desenvolvimento da pesquisa inda durante sua gestão como Diretor Geral do Campus Ariquemes e no transcorrer da mesma.

Um agradecimento especial aos alunos do curso Técnico em Agropecuária egressos em 2012, que se dispuseram a participar da pesquisa prontamente.

Ao IFRO por ter proporcionado a flexibilização de carga horário e o afastamento para realização de pesquisa.

Aos meus familiares, principalmente meus sobrinhos, que sempre me apoiaram em minhas decisões.

E para encerrar, tentando não cometer nenhuma injustiça, agradeço aqueles que em sua ausência cooperaram para o desenvolvimento desse trabalho. Da mesma forma que agradeço aqueles que entenderam a ausência da minha pessoa em função do desenvolvimento da pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar o tema relacionado a inserção dos egressos do IFRO Campus Ariquemes no mundo do trabalho. Tendo como recorte para pesquisa os alunos do curso técnico de agropecuária integrado ao ensino médio, optou-se pelo levantamento histórico do ensino técnico agrícola no Brasil e, mais especificamente, em Ariquemes, para compreensão das contradições que marcaram seu desenvolvimento. Após o levantamento documental e bibliográfico acerca das políticas para o ensino técnico agrícola e com os dados empíricos coletados junto aos egressos do curso, buscou-se no materialismo histórico e dialético o instrumento de análise do objeto de pesquisa. A pesquisa indicou que as propostas para o ensino técnico agrícola vinculam-se aos princípios apregoados pela Teoria do Capital Humano. A análise dos dados aponta também para o distanciamento entre objetivos proclamados pelo projeto político pedagógico do curso e os resultados concretos verificados pela pesquisa. Por um lado, verifica-se altas taxas de reprovação ou evasão do curso, o que contradiz a tese da inserção social dos alunos; por outro, a maioria dos que conseguem concluir optam pela carreira acadêmica com objetivo de continuar os estudos e conquistarem espaço no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional. Egressos IFRO. Técnicos Agrícolas. Políticas Educacionais.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to address the issue related with the inclusion of alumni of the Federal Institute of Rondônia - IFRO, Ariquemes Campus, in the world of work. The target for this research was the students of the farming and cattle raising technical program integrated with secondary education. Researchers chose a historical survey of farming and cattle raising technical studies in Brazil and, more specifically, in Ariquemes, in order to understand the contradictions that mark its development. After conducting a document and bibliography survey regarding the policies for farming and cattle raising technical education and with empirical data collected from program alumni, the instrument for analyzing the subject matter of this research was based on historical and dialectic materialism. Research indicated that proposals for farming and cattle raising technical education are linked to the principles supported by the Theory of Human Capital. Data analysis also shows a distance between the goals proclaimed by the program's pedagogical and political project and the concrete results found in this research. On the one hand, there are high failure or drop out rates, which contradicts the thesis of social inclusion of students; on the other hand, most of those who manage to complete it choose an academic career with the aim of continuing their studies and finding a place in the labor market.

**Keywords:** Professional Education. IFRO Alumni. Farming and Cattle Raising Technicians. Education Policies.

## **LISTAS DE TABELAS**

Tabela 1- Núcleos de ensino integrado ao médio do IF de Ariquemes.....	64
------------------------------------------------------------------------	----



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos <i>campi</i> Instituto Federal de Rondônia .....	20
Figura 2 - Motivo da escolha do curso .....	74
Figura 3 - Renda familiar.....	75
Figura 4 - Famílias participantes de programas de transferência de renda .....	77
Figura 5 - Situação do imóvel da família .....	78
Figura 6 - Salário após dois anos de formado .....	79
Figura 7 - Egressos que continuaram na vida acadêmica.....	82
Figura 8 - Egressos que trabalham ou trabalharam na área de formação .....	83
Figura 9 - Utilização dos conteúdos de ensino médio na atividade laboral .....	85
Figura 10 - Áreas de cursos superiores frequentados pelos egressos .....	86



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acia	Associação Comercial e Industrial de Ariquemes
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
Ceplac	Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira.
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coagri	Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário
Condaf	Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais
Coneaf	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Crea RO	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Rondônia
EAF	Escola Agrotécnica Federal
Emarc	Escola Média Agropecuária da EMARC
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América do Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Loea	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
PADBRU	Projeto de Assentamento Dirigido Burareiro
PADMD	Projeto de Assentamento Marechal Dutra
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEA	Superintendência do Ensino Agrícola
SEB	Secretaria de Educação Básica
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
Senet	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesg	Secretaria de Ensino de 2º Grau
SESI	Serviço Social da Indústria
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCH	Teoria do Capital Humano
UREMG	Universidade Rural Estadual de Minas Gerais
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
Usaid	<i>United States Agency for Development</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 SOCIEDADE CAPITALISTA: O TRABALHO QUE NOS HUMANIZA E ESCRAVIZA.....</b>	<b>27</b>
1.1 BREVE SÍNTESE DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO .....	32
1.2 A CHEGADA DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NO BRASIL. ....	39
1.3 TEORIA DO CAPITAL HUMANO RE-FUNCIONALIZADA: OS LIMITES DA OPORTUNIDADE NA SOCIEDADE EMPREENDEDORA.....	42
<b>2 APONTAMENTOS SOBRE ENSINO TÉCNICO .....</b>	<b>46</b>
2.1 AS ORIGENS DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL .....	46
2.2 APONTAMENTOS SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO .....	56
2.3 O IFRO CAMPUS ARIQUEMES .....	60
<b>3 APROXIMAÇÃO DAS DISCUSSÕES E ANÁLISE .....</b>	<b>67</b>
3.1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO MÉTODO.....	67
3.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE NA PESQUISA EM QUESTÃO .....	70
3.2.1 <i>O contexto sócio-histórico de implantação do campus Ariquemes.....</i>	<i>70</i>
3.2.2 <i>Limites da inclusão social .....</i>	<i>76</i>
3.3.3 <i>Formação para o trabalho em uma sociedade de capital humano.....</i>	<i>82</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>103</b>



## INTRODUÇÃO

No ano de 2005, a Universidade do Vale dos Rios dos Sinos (Unisinos) publicou o número 5 dos *Cadernos IHU em Formação*, com o título *A Crise da Sociedade do Trabalho*. Essa edição trouxe uma série de entrevistas com pesquisadores que discutiam o tema sociedade e trabalho no contexto do mundo do capital no início do século XXI. Entre várias entrevistas, uma que chamou a atenção foi a do professor Ricardo Antunes, intitulada *Eliminar o Desemprego no Capitalismo é uma Ficção*.

A ficção observada por Antunes se concretiza nos dados apresentados pelos institutos de pesquisa e meios de comunicação, que frequentemente alarmam a sociedade sobre os números do desemprego. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

Em 2009, a população desocupada<sup>1</sup> foi estimada em 8,4 milhões de pessoas, apresentando um acréscimo de 18,5% em relação a 2008, quando o número de desocupados era pouco superior a 7 milhões. Ressalta-se que, em 2007, o contingente de pessoas desocupadas ficou próximo a 8 milhões. Em 2004, havia 8,2 milhões de pessoas desocupadas no País (IBGE, 2009, p. 61).

Esses dados indicam apenas a população desocupada, o que não representa especificamente o número de desempregados, que é aumentado quando consideramos os ocupados que exercem atividades não remuneradas.

Os dados oficiais do governo, no caso o IBGE, só fundamentam algo que já vem sendo discutido há algum tempo pelos pesquisadores. Segundo Pochmann,

Em pleno limiar do século XXI, a participação relativa do segmento etário de 15 a 24 anos no total da população economicamente ativa é de 25%, embora o jovem responda por 50% do desemprego nacional. Ao passo que a taxa de desemprego aberto dos jovens gira em torno dos 18%, a taxa média nacional esteve em 9,4% do total da força de trabalho, segundo o IBGE (PNAD) no ano de 2001 (2004, p. 385).

Tanto Pochmann quanto Antunes observam a questão do desemprego e do direito ao trabalho como um dos principais gargalos da sociedade capitalista nos dias atuais. Isso porque tal questão, se observada de maneira clara e objetiva, estrutura-se em um processo de dupla exploração. Primeiro dos trabalhadores que estão inseridos no mundo do trabalho, que, para terem melhores salários, aumentam a jornada de trabalho e são preconizados no exercício de suas atividades. Segundo porque o aumento da carga horária de trabalho reduz

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar nesse item que os dados do IBGE substituem o termo "empregado" ou "desempregado" por "ocupado" ou "desocupado", sendo que o primeiro pode ou não estar exercendo uma atividade remunerada. Ou seja, ele pode ser considerado, nas estatísticas, como ocupado, mas economicamente pode ocupar-se de trabalhos temporários, ou simplesmente de atividades informais. Essa definição é muito bem explicitada na página 29 da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílio (IBGE, 2009).

drasticamente o número e surgimento de vagas para outros trabalhadores, acirrando-se ainda mais o processo de exclusão social.

Segundo entrevista de Pochmann,

Temos também um aumento considerável nas horas extraordinárias. Em 2002, tivemos 31 milhões de trabalhadores com jornadas acima de 44 horas semanais. Temos menos pessoas trabalhando mais, o que, obviamente, reduz a jornada de trabalho de indivíduos ou até deixa alguns sem emprego (2005, p.48).

A necessidade de aumento nas horas de trabalho distancia ainda mais o trabalhador de sua capacidade de autocriação, uma vez que o trabalho por ele realizado não é para a produção de algo que irá lhe realizar como ser humano, e sim uma relação onde ele vende sua força de trabalho para outrem, e esse determinará qual ele irá produzir. A manutenção desta lógica de produção é uma das estimuladoras do aumento das horas de trabalhos para alguns e ausência para outros.

Primeiro: é preciso alterar a lógica da produção societal; a produção deve ser prioritariamente voltada para produzir valores de uso e não valores de troca. Sabe-se que a humanidade teria condições de se reproduzir socialmente, em escala mundial, se a produção destrutiva fosse eliminada e a produção social fosse voltada não para a lógica do mercado, mas para a produção de coisas socialmente úteis. Trabalhando poucas horas do dia, o mundo poderia reproduzir-se de maneira não-destrutiva, instaurando um novo sistema de metabolismo societal (ANTUNES, 2002. p. 188).

Diante desse contexto, verifica-se o fortalecimento do discurso da educação como fator de inclusão econômica e de ascensão social. Nada mais natural, afinal o Estado está constantemente se manifestando publicamente ao mostrar os projetos de incentivo à educação e à qualificação profissional, com o objetivo proclamado de inserir o jovem no mundo do trabalho. Essas ações do Estado podem ser muito bem observadas no trabalho desenvolvido por Roberto Lemes Batista, na obra *A Ideologia da Nova Educação Profissional: no Contexto da Reestruturação Produtiva* (2011). Neste trabalho, o pesquisador consegue identificar como a legislação educacional brasileira para o ensino técnico está vinculada aos interesses produtivistas do Estado liberal. Conforme o autor,

A legislação que se configurou ao longo da década de 1990 definiu as diretrizes, conteúdos e o perfil do aluno a ser formado, tendo por base a reestruturação do capital que promoveu uma ofensiva na relação capital versus trabalho, com vistas a aumentar a produtividade e retomar a elevação dos índices de crescimento da lucratividade. Nesse sentido, o capital promoveu uma reestruturação na esfera produtiva, cujos pressupostos, conceitos e dispositivos norteiam a nova legislação educacional (BATISTA, 2001. p. 287).

Considerando a afirmação de Batista como correta e o enredo apresentado até o momento, podemos afirmar que a possibilidade de o Estado estimular o fim do desemprego

por meio da educação é frustrada. No entanto, o discurso da “inclusão por meio da educação” torna-se uma forma de ocultar as causas estruturais do desemprego. Não por acaso, verifica-se no âmbito das políticas públicas para a educação uma série de programas com o proclamado objetivo de redução das desigualdades. A educação técnica integrada é mais uma dessas ações. Um dos exemplos mais expressivos relacionado a essa temática é a criação dos Institutos Federais de Educação. Estes, criados no ano de 2008 através da Lei 1182/2008, têm como foco, oficialmente,

[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (SILVA, 2009, p. 8).

Isto posto, o trabalho a ser realizado aqui tem como objetivo identificar se o Ifro *campus* Ariquemes está respondendo ao que se propôs dentro do cenário econômico de Rondônia, ou seja, verificar empiricamente se ocorre a inserção dos jovens egressos no mercado de trabalho, como é promulgado em documentos oficiais do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), pela Secretária de Educação, Ciência e Tecnologia (Setec) e pelo Ministério da Educação (MEC).

Ademais, a pesquisa faz parte de um projeto de realização pessoal do próprio pesquisador, que foi egresso de um sistema de ensino técnico integrado semelhante ao pesquisado e durante muito tempo reproduziu um discurso descontextualizado, que não conseguia associar as problemáticas sociais locais ou regionais a questões estruturais.

A realização de tal trabalho possibilita um repensar da própria postura docente diante dos alunos, que implica a necessidade de trabalhar com uma formação que amplie os horizontes de análises dos egressos, a fim de que os mesmos não entendam o mundo só pelos arranjos produtivos locais.<sup>2</sup>

### **Delimitação da pesquisa**

A criação dos Institutos Federais, em 2008, foi uma política adotada pelo governo federal, mas que levou em consideração, já no seu esboço, alguns arranjos regionais, entre esses o de aproveitar as estruturas materiais já existentes nas regiões onde seriam instalados.

---

<sup>2</sup> O termo "arranjos produtivos locais" é encontrado nos documentos oficiais da instituição e difundido na administração pública. Segundo Helena Maria Martins Lastres (2007), ao analisar essa política para o Centro de Gestão de Estudos Estratégicos, esse termo designa aqueles casos fragmentados e que não apresentam significativos vínculos entre os atores de interação, cooperação e aprendizagem, vínculo estes fundamentais para a geração e mobilização de capacitações produtivas e inovativas (p. 7).

Isso ficou evidente na implantação do Instituto Federal de Rondônia, quando observamos o mapa de distribuição dos *campi* (Figura 1) e comparamos com a origem de sua estrutura material para funcionamento.

**Figura 1** – Mapa dos *campi*



Os *campi* 1 e 2 da imagem, na cidade de Porto Velho, estão funcionando respectivamente na antiga dependência do Centro de Educação Tecnológica e de Negócios de Rondônia, que foi repassada para o Ifro durante o processo de implantação na avenida Calama, que é considerando o principal *campus* da instituição em número de alunos e cursos a serem ofertados.

O *campus* 3, com funcionamento na cidade de Ariquemes, recebeu a estrutura da Escola Média Agropecuária da Emarc-Ceplac, que já funcionava como Escola Fazenda desde 1987.

Por sua vez, o *campus* 4 recebeu a estrutura, ou parte da estrutura da antiga Escola Agrícola denominada Centro Estadual de Educação Profissional Sívio Gonçalves cujo prédio foi posteriormente doado pelo governo do Estado ao Ifro (ROCHA, 2013. p. 81). Essa instituição funcionou no modelo fazenda-escola até o final da década de 1990 no entorno da cidade de Ji-Paraná.

O *campus* 5, com instalação na cidade de Cacoal, viabilizou-se pela doação da Escola Agrícola Municipal de Ensino Fundamental Auta Raupp, no ano de 2009, e o funcionamento do mesmo se deu na estrutura da referida escola.

O *campus* 7, na cidade de Colorado do Oeste, é originário da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. Esse foi o primeiro *campi* a entrar em funcionamento em Rondônia, e vem passando por um processo de readequação de políticas de Escola Agrotécnica para políticas de Instituto Federal.

Como podemos observar, somente dois *campi* não dispunham de estrutura material nenhuma para iniciar suas atividades, a saber: o *campus* 8, em Guajará Mirim, que ainda está em fase de construção, e o *campus* 6, na cidade de Vilhena, que teve seus primeiros prédios e mobiliários entregues no final de 2010.

Considerando que o Ifro hoje mantém *campus* em funcionamento em 6 cidades do estado – três desses *campi* são de características agrícola: Ariquemes, Cacoal e Colorado do Oeste, e um é proveniente da doação de uma Escola Agrícola desativada: Ji-Paraná –, fica evidente que o estado espera do Ifro uma resposta positiva na formação e qualificação de mão de obra para atender aos arranjos locais vinculados, entre outros, a produção do agronegócio.

No intuito de verificarmos a materialidade das proposições da instituição, temos como objetivo geral: analisar as concepções de educação profissional presentes no Ifro - *campus* Ariquemes no que diz respeito aos limites e possibilidades de inserção dos egressos no mercado de trabalho.

Permeando esse objetivo, temos como objetos específicos:

- a) analisar as concepções teóricas de educação integrada presentes no Ifro *campus* de Ariquemes;
- b) identificar o perfil do egresso no curso de agropecuária integral do Ifro de Ariquemes;
- c) identificar se a inserção dos egressos do curso de agropecuária *campus* Ariquemes no mundo do trabalho corresponde aos objetivos proclamados nos documentos oficiais;
- d) identificar a continuidade ou não da vida acadêmica dos egressos do curso de agropecuária *campus* Ariquemes;
- e) analisar os impactos das transformações econômicas no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar ainda que o *campus* Ariquemes apresenta duas peculiaridades importantes que influenciaram diretamente na escolha para realização da pesquisa. A primeira diz respeito à localização geográfica. Localizada no centro do estado, pode atender a vários

municípios circunvizinhos, o que responderia a uma demanda regional. A segunda é que o *campus* possui o sistema de residência que possibilita o atendimento de alunos de baixa renda oriundos do campo e dos municípios adjacentes.

### **Entrevistas semiestruturada**

Em 2010, quando as atividades do Ifro *campus* Ariquemes iniciaram, com a oferta dos cursos integrados de ensino médio e técnico, o corpo discente que passou a integrar a instituição consistia em 80 alunos do curso de técnico agropecuária integrado e integral; 40 alunos do curso integral e integrado do curso técnico de alimentos; e 80 alunos do curso técnico de informática integrado.

O acompanhamento desses alunos durante a vida acadêmica, principalmente dos alunos dos cursos integrais, indicam que houve algumas reconfigurações de objetivos do momento em que eles entraram na instituição até o momento em que obtiveram o grau de técnicos.

A pesquisa para analisar o perfil do egresso e sua inserção no mercado de trabalho foi realizada com aplicação de questionário para os egressos do curso de agropecuária.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2012, ano em que os alunos iriam concluir o curso, e 2015. Com o intuito de fazer essa pesquisa, mas ainda sem o norteamento dos referenciais teóricos e das discussões realizadas no programa de Mestrado em Educação, foi estruturado o primeiro questionário da pesquisa. Este tinha o objetivo de identificar a procedência dos alunos, a relação deles com o campo e o grau de interesse no curso técnico e no curso de ensino médio. E, principalmente, estabelecer um elo de contato com os alunos para dar prosseguimento à pesquisa após eles serem egressos.

O segundo momento da pesquisa foi realizado no final de 2012, e ela foi fundamental para estreitar os elos com os alunos para que vissem a importância de participar da última fase, quando já estariam desvinculados da instituição. Nessa, as questões versaram sobre a relação dos alunos com as disciplinas do curso técnico, a aplicabilidade dos conhecimentos técnicos na prática através da experiência do estágio e o grau de interesse em exercer a atividade técnica na área de formação.

A terceira e última fase foi realizada entre julho de 2014 e fevereiro de 2015, e consistiu na aplicação do questionário preestruturado e disponibilizado pelo sistema *Google Docs*. Nessa fase, a construção do questionário já esteve vinculado aos referenciais teóricos metodológicos discutidos no programa de Mestrado em Educação. No entanto, o questionário foi estruturado de maneira que pudesse ser utilizado por todos os alunos egressos da

instituição, atendendo, assim, a uma demanda institucional. Esse questionário foi pensado de maneira que pudesse ser contraposto com informações já solicitadas nos anteriores e nos dados socioeconômicos disponibilizados pelo Ifro.

O referencial teórico, por sua vez, teve o aporte do materialismo histórico dialético, formulado por Marx e Engels (2007) na obra *Ideologia Alemã*, por se tratar de um referencial que preza pela necessidade de compreender as relações dos homens com a natureza e com suas formas de organização social, isto é, dos sujeitos com o que lhes aparece como a objetividade do mundo.

A concepção defendida por Marx e Engels consiste em expor o processo real de produção partindo da produção material da vida imediata. “Contrariamente à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu”. Assim sendo, não se parte da ideia dos que os homens dizem, imaginam ou representam, e muito menos pela forma que homens são pensados, imaginados e representados, mas sim dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 1984).

Ainda em *A Ideologia Alemã*, verifica-se que a compreensão da materialidade que as formas de reprodução da vida têm para a existência dos homens significa a primeira grande formulação do materialismo dialético para a compreensão da história e da consciência humana. Assim, a consciência é produzida historicamente por homens nas relações estabelecidas na produção da existência.

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87)

O método que utilizam não se restringe à desmistificação dos “sonhos inocentes e pueris” ou ideias equivocadas sobre a realidade, mas se propõe a investigar as condições materiais que permitem que essas ideias circulem e apresentem tanto predomínio. Daí, a necessidade de compreender as relações dos homens com a natureza e com suas formas de organização social, isto é, dos sujeitos com o que lhes aparece como a objetividade do mundo. Uma forma específica de apropriação da natureza determina as formas de organização social e a consciência.

Dessa forma, o Estado, as relações jurídicas e todas as instituições criadas pelos homens são compreendidos como produtos históricos, frutos de determinado estado das

relações materiais de produção estabelecidos socialmente. Trata-se de conservar-se firmemente no solo da história real; dessa forma, não é possível explicar a educação ou qualquer outro fenômeno social partindo da ideia, mas explicá-la a partir das relações estabelecidas entre os homens.

Diante do objeto que nos propomos elucidar e da opção teórica apresentada, organizou-se a dissertação considerando alguns elementos. A primeira discussão abordada na dissertação diz respeito ao tema trabalho. Ela mostra como esse fato, elementar para nossa existência e para nos caracterizar como humanos, com o passar do tempo torna-se algo desumanizante. Essa desumanização faz parte de um processo em que as relações de trabalho tornam-se parte de uma cadeia onde, de um lado, o trabalhador vende sua força de trabalho. De outro, o empregador tenta a todo custo encontrar elementos para substituir a mão de obra assalariada ou conseguir mais lucro com a mão de obra alheia. Para o desenvolvimento desse tema, temos como aporte teórico Marx e Engels (1999), Antunes (2002, 2005), Marx (1996) e Kuenzer (2007).

Em seguida, ainda no primeiro capítulo, fizemos um breve histórico do surgimento da escola pública, que, oriunda das relações entre os grupos que buscavam diferentes objetivos, se concretiza com uma escola para atender às necessidades da burguesia, ora proliferando o discurso da fé, ora o discurso instituído pelo Estado, ora como espaço de sociabilização, mas sempre repassando os valores da sociedade burguesa. Nesse momento, tivemos como base de referencial Lombardi (2006) e Alves (2006). As mudanças da escola pública para atender às demandas da sociedade capitalista nos levaram a abordar de outro item central de nosso trabalho, que é a Teoria do Capital Humano. Esta foi abordada sob a ótica de Frigotto (2010), Ferreira Jr. (2008), Batista (2011), Pochmann (2004) e Frigotto e Civiatta (2011).

Houve ainda a necessidade de entendermos como a Teoria do Capital Humano chegou ao Brasil. Para isso tivemos com aporte os trabalhos de Nascimento (2006), Palma Filho (2010), Souza, (2014) e Rodrigues, (2013). E o processo de refuncionalização dessa teoria imposto pelo capital onde nos apoiamos nas pesquisas de Gentili (2002), Costa (2009) e Oliveira 2001.

Essa contextualização histórica dos temas trabalho, escola pública e Teoria do Capital Humano se faz necessária, uma vez que para entendermos o contexto em que os alunos do Ifro *campus* Ariquemes estavam inseridos durante o processo de formação havia a necessidade de entender como a escola pública foi construída historicamente e quais os seus reais objetivos.

Considerando ainda que o curso em questão é o de Agropecuária, surgiu a necessidade de se discutir o ensino agrário no Brasil, o que foi realizado no segundo capítulo deste trabalho. Fundamentados em pesquisadores como Romanelli (1988), Florençano, (2008), Neuvald 1996, Vicente (2010), Martiniak, (2011), Feitosa (2012) e Molina (2011, 2012), observamos as nuances do ensino agrário no Brasil e a maneira como ele era utilizado como elemento de opressão e manutenção das desigualdades sociais, onde podemos observar escolas para formação de administradores e escolas com caráter disciplinador.

A partir desse ponto nos aproximamos da discussão referente ao surgimento dos Institutos Federais de Educação. Para tal, tomamos como referência os estudos de Azevedo (2012), Otranto (2012) e Limana (2014), dialogando com os documentos de criação da instituição. Junto a este fazemos uma aproximação histórica com o surgimento do Ifro *campus* Ariquemes, onde temos como base os documentos de criação da instituição.

As discussões realizadas no primeiro e segundo capítulos são base para o desenvolvimento do terceiro, isso porque, ao trabalharmos com o materialismo histórico dialético, nos propomos a entender a questão da formação dos alunos dentro de uma estrutura. Nesse caso, dentro de uma escola pública construída historicamente entre embates de grupos políticos e sociais que, em determinados momentos, podiam divergir, e que no processo de nossa análise foram levados em consideração.

Diante disso, iniciamos o terceiro capítulo retomamos o diálogo com Marx e Engels (1999 e 2007), Marx (1996), Minayo (1999) e Kuenzer (2008), todos com apontamentos sobre métodos de pesquisas no que diz respeito ao materialismo histórico. Com esse aporte teórico, elencamos três categorias de análise — totalidade, contradição e trabalho —, que ora foram observadas isoladamente, ora se intercalaram, devido à própria complexidade da pesquisa.

Na categoria totalidade, nos fundamentamos nas discussões realizadas por Frigotto (2004) e Masson (2012), buscando fazer uma aproximação histórica do surgimento dos cursos de agropecuária com o surgimento do curso no Ifro *campus* Ariquemes. Na categoria contradição, tivemos como aporte teórico a leitura de Kosik (1969). Não desconsiderando as discussões realizadas até o momento, aqui nos atemos à análise das questões relacionadas à proposta de inclusão social dos alunos. Na categoria trabalho, retomamos o diálogo com Marx e Engels (2007), Marx (2006) e Kuenzer (2007). Contrapondo os dados dos questionários aplicados para os alunos e considerando as categorias trabalhadas até então, identificamos a mudança de objeto dos egressos no que diz respeito ao mundo do trabalho. Em um primeiro momento, a maioria dos alunos visavam

ingressar no mercado de trabalho como técnicos; ao término do curso, a maioria dos alunos já almejava cursar um nível superior.

Diante desse quadro iniciamos a discussões sobre as considerações finais.

## 1 SOCIEDADE CAPITALISTA: O TRABALHO QUE NOS HUMANIZA E ESCRAVIZA

A constituição do homem e sua distinção em relação aos outros animais já foi objeto de inúmeras discussões. Partindo dos pressupostos de Marx e Engels, é possível afirmar que pelo trabalho o homem modifica a natureza, adaptando-a às suas necessidades, além de produzir a si mesmo (MARX; ENGELS, 1999, p. 32). Dito de outra forma, a sociedade só pode ser compreendida a partir das relações de trabalho que os homens estabelecem entre si na produção de sua existência.

O primeiro fato histórico é, pois a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1999, p. 32).

Assim, o homem transcende o simples nascer, viver e morrer, pois complementa isto com riquezas material e espiritual socialmente produzidas por meio do trabalho. A produção da existência que produz o homem, que só pode ser compreendido dentro de uma determinada realidade histórica e material.

No entanto, o potencial criador e humanizador do trabalho são destituídos a partir do surgimento da apropriação privada dos meios de produção por alguns. Nos manuscritos econômicos-filosóficos, escritos em 1844, a alienação é compreendida como um estranhamento do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho. Antes de prosseguirmos, vejamos os apontamentos de Marx e Engels:

A produção da vida, tanto a própria através do trabalho como a alheia através da procriação, surge-nos agora como uma relação dupla: por um lado como uma relação natural e, por outro, como uma relação social - social no sentido de ação conjugada de vários indivíduos, não importa em que condições, de que maneira e com que objetivo. Segue-se que um determinado modo de produção ou estágio de desenvolvimento industrial se encontram permanentemente ligados a um modo de cooperação ou a um estado social determinados, e que esse modo de cooperação é ele mesmo uma 'força produtiva'; segue-se igualmente que o conjunto das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social e que se deve estudar e elaborar a 'história dos homens' em estreita correlação com a história da indústria e das trocas (MARX; ENGELS, 1999, p. 33).

Sob o manto das relações capitalistas de produção, verifica-se uma suposta liberação do homem, onde o trabalhador "livre" tem o direito de vender ou não sua mão de obra. Segundo Marx, custou séculos para que o trabalhador "livre", como resultado do modo de produção capitalista desenvolvido, consentisse voluntariamente, isto é, socialmente coagido, vender todo o seu tempo ativo de sua vida, até sua própria capacidade de trabalho,

pelo preço de seus meios de subsistência habituais, e seu direito à primogenitura por um prato de lentilhas (1996, p. 367).

Ou seja, o modo de produção capitalista “libertou” o trabalhador, mas o privou dos meios de produção, obrigando-o a vender-se ao mercado para manter minimamente sua sobrevivência. O trabalhador é “livre” para escolher entre produzir ou não para outrem, mas o quê, como e quando o trabalhador irá produzir não é determinado por ele, e sim por alguém que controla os meios de produção. Isso faz com que ele se submeta a uma relação de trabalho onde quem controla os meios de produção impõe o que é correto, incluindo o valor da força de trabalho empregada pelo trabalhador.

Antunes, ao abordar esse tema, faz a seguinte observação:

Se por um lado, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social. Essa dimensão dúplice da dialética presente no trabalho é central quando se pretende compreender o labor humano. O que nos diferencia enormemente dos críticos do fim ou mesmo da perda, de significado do trabalho na contemporaneidade (2005, p. 14).

A possibilidade de o trabalhador fugir do tripé “[...] trabalho que explora, aliena e infelicita” (ANTUNES, 2005, p 14) se limita às necessidades materiais do ser humano em poder ou não escolher para quem, quando e onde irá vender a sua força de trabalho.

Se o grau de necessidade do trabalhador é de imediatismos, e geralmente é, esse se vê engendrado em um sistema onde quem determinará a relação social é o empregador, fazendo com que exploração, a alienação e a infelicidade se tornem uma constante na relação de trabalho.

Atualmente, diante das inovações utilizadas pelo capital, tal situação parece ser tornar mais gritante ainda, uma vez que a relação trabalho passa a ser mais influenciada pelo fator tecnologia, como afirma Antunes:

Como indicamos anteriormente, ainda que passando por uma monumental reestruturação produtiva, o capital, mesmo sob enorme impacto das profundas mutações tecnológicas, não pode eliminar cabalmente o trabalho vivo do processo de mercadoria. Ele pode incrementar ao máximo o trabalho morto corporificado no maquinário techno-científico, aumentando desse modo a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobre trabalho em tempo cada vez mais reduzido, uma vez que tempo e espaço se transformaram nessa fase dos capitais globais e destrutivo. [...] A consequência mais negativa para o mundo do trabalho é dada pela destruição, precarização e eliminação de postos de trabalho, resultando em um desemprego estrutural explosivo (Idem).

O trabalhador hoje não concorre apenas com outros trabalhadores; concorre também com a tecnologia que, paulatinamente, cria um ciclo de produção em maior escala,

em menor tempo e com uma relação custo-benefício que possibilita uma maior desagregação de mão de obra humana, em substituição à produção por máquinas. Marx afirma que na sociedade capitalista essa relação se transfigura, de maneira que

O capital tem um único impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, os meios de produção, a maior massa possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou (MARX, 1996. p. 347).

Para Antunes, essa relação do capital com o trabalhador, que nada mais é do que próprio instrumento do capital, configurou uma nova morfologia do trabalho nos dias atuais:

Além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo (2005. p. 17).

Essa característica está associada ao conceito de flexibilização do trabalho, processo onde cada vez mais o trabalhador se desprende dos direitos trabalhistas e da possibilidade de galgar qualquer tipo de benefício proposto pela lei. Segundo Antunes, essa flexibilização do trabalho apresenta-se com algumas das seguintes características:

Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras. Isto explica por que um operário da Toyota trabalha aproximadamente 2.300 horas, em média, por ano, enquanto, na Bélgica (Ford-Genk, General Motors Anvers, Volkswagen-Forest, Renault-Vilvorde e Volvo-Gand), trabalha entre 1.550 e 1.650 horas por ano (dados da ABVVLIMBURG, Bélgica, junho de 1990, citado por Gounet, 1991: 41) (2002. p. 36).

Segundo a análise do referido autor, fica claro que a flexibilização do trabalho está diretamente vinculada ao modelo de produção alicerçado no padrão toyotista. Este, estruturado no Japão a partir da segunda metade do século passado, surgiu em substituição ao fordismo. Esse sistema apresenta ainda uma flexibilização do sistema de produção no que diz respeito à relação de mercado. Segundo Antunes, esta é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário; a produção sustenta-se na existência do

estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção, é garantido pelo *just in orne* (2005, p.33).

A flexibilização da produção é vista como uma maneira de produzir mais em menos tempo, e com menos mão de obra. O trabalhador inserido neste sistema deve apresentar características que possibilitem que o mesmo desenvolva mais do que uma simples atividade em um único setor da fábrica, devendo ter a habilidade de se adaptar a várias atividades dentro da fábrica, se responsabilizando não só por uma parte da produção, mas também pelas partes que a indústria necessita.

A relação de trabalho configurada pelo toyotismo é destacada também como elemento fundamental no processo de reorganização não só da indústria, mas também na vida social, como podemos observar na afirmativa de Kuenzer:

O toyotismo apresentou novas experiências na organização industrial e na vida social, que vão dar forma, na análise de Harvey, a um novo regime de acumulação, chamado por ele de flexível, que irá levar a novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização (2007, p. 1.158).

Essa nova organização na vida social, no entanto, está imbuída no sistema capitalista de tal maneira que este desconsidera as limitações ou as necessidades sociais do trabalhador. Mais uma vez, como sempre, dentro do processo de acumulação de bens e capitais, ela tem como princípio básico o fortalecimento do sistema capitalista em detrimento do bem-estar social e do desenvolvimento do trabalhador, sendo que nesse momento tentando “[...] adequar a produção, qualitativa e quantitativamente, às demandas dos clientes” (KUENZER, 2007, p. 1158).

Ainda segundo Kuenzer, as relações de trabalho formuladas através do toyotismo, ao considerar o processo de flexibilização, ainda levam à reestruturação de relações de trabalho que quase não eram exploradas pelo sistema capitalista, como podemos observar na afirmativa que segue:

A integração dos sistemas de produção permite, por meio da subcontratação organizada, que sistemas mais antigos, como o trabalho domiciliar, familiar, artesanal e paternalista, deixem de ser marginais e assumam um novo papel, passando a ser orgânicos e, portanto, fundamentais ao processo de acumulação. Na cadeia estudada, verifica-se, por exemplo, uma relação ‘paternal’ entre o intermediário e os trabalhadores domiciliares, os quais, sem o seu apoio, não teriam como conseguir trabalho de forma tão continuada quanto permitem as oscilações de uma demanda marcada pela exportação 2007. p. 1167).

Essas relações de trabalho tornam-se constantes, principalmente em áreas onde o espaço de produção da fábrica pode ser adaptado para o espaço doméstico. No entanto, são as

relações sociais de tipo de produção que mais preocupam dentro do sistema capitalista. Isso fica mais claro quando observamos que esses trabalhadores não se identificam mais como operários de fábrica, e sim como trabalhadores "autônomos".

Na verdade, existe uma transfiguração no discurso e na identidade, pois o trabalhador, mesmo dependendo de parte dos meios de produção que ainda pertencem ao patrão, assim como do intermediário, que irá levar ou não o que foi produzido por esse trabalhador, assume um discurso de que trabalha por conta própria, sem relações de dependência com outrem.

O resultado desse processo é que o trabalhador acaba tendo um acúmulo de atividades e horas extras trabalhadas, levando à diminuição do número trabalhadores na fábrica, já que vários campos de trabalho podem ser assumidos por uma quantidade reduzida de trabalhadores.

No cenário da característica da acumulação flexível do toyotismo, Antunes (2002) tece as seguintes observações:

Na medida em que ainda é uma forma própria do capitalismo, (a acumulação flexível) mantém três características essenciais desse modo de produção. Primeira: é voltado para o crescimento; segunda: este crescimento em valores reais se apóia na exploração do trabalho vivo no universo da produção e terceira: o capitalismo tem uma intrínseca dinâmica tecnológica e organizacional. E, particularmente no que diz respeito à segunda característica, acrescenta: Curiosamente, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho, que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia, mais viável mesmo nos países capitalistas avançados (p.30).

Diante de tais argumentos, não podemos deixar de observar que o sistema capitalista pode ter modificado as relações no que diz respeito aos meios de produção, principalmente no que concerne à inserção do sistema de fabricação toyotista, que levou a um processo de flexibilização nessas relações. No entanto, o objetivo final está e estará centrado na manutenção de um sistema que coloca as relações sociais como mero processo de produção de riqueza para outrem, no qual o trabalhador não tem nada mais a oferecer além de sua força de trabalho, a fim de que esta seja comercializada. Sendo que essa força de trabalho, dentro das relações capitalistas e do processo de flexibilização imposto para o mundo contemporâneo, está longe de humanizar ou possibilitar qualquer tipo de emancipação do indivíduo.

O trabalho, nesse processo, é visto como obrigação, necessidade, forma elementar de sobrevivência dentro de um sistema de produção. Assim, cria-se uma relação de liberdade transfigurada em relações de dependências, pois sem ela o ser humano não consegue o

elementar para sobrevivência; com ela, no entanto, não consegue ir além do básico para sua existência.

É considerando essas relações para o trabalho na contemporaneidade que desenvolvemos as análises aqui propostas, observando o trabalho como algo que realmente pode humanizar o trabalhador. Para isso, contudo, é necessário romper com a lógica imposta até o momento, que coloca o trabalho como base para manutenção de um sistema que explora e ignora a existência dos seres humanos como elementos prioritários nas relações sociais, colocando sempre o lucro como prioridade.

### 1.1 BREVE SÍNTESE DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A estruturação da burguesia como classe social, o surgimento do Estado moderno e a Reforma Protestante, que aconteceram na sociedade europeia durante o século XVI, levaram a novas demandas da sociedade ocidental, que surtem efeitos até os dias atuais. Uma das demandas que cotidianamente está presente em nossas vidas é a criação daquilo do que hoje conhecemos como escola pública.

Centro das atenções de políticos e estudiosos e da imprensa, hoje a escola pública é observada como uma panaceia das problemáticas do mundo contemporâneo. A ela é atribuída a responsabilidade de ensinar, educar, resolver os problemas de desigualdades sociais e tantos outros que não cabe aqui relatar, pois não é esse nosso objetivo. O objetivo deste breve texto é explicar sobre a instituição escola em dois momentos históricos distintos: em seu surgimento como instituição e na contemporaneidade, quando o sistema capitalista já está estruturado.

É importante ressaltar que o modelo de escola pública que conhecemos surge concomitantemente à estruturação do modo capitalista de produção. Segundo Lombardi,

Ela só começou a ser forjada no longo e contraditório processo de formação do capitalismo – e que também era a desagregação do feudalismo. A escola que surgiu desse processo foi a expressão de um movimento complexo e contraditório, das corporações de ofício às manufaturas; da Reforma à Contra-Reforma; do Renascimento à era das revoluções (LOMBARDI, 2006, p. 5).

As reformas e as revoluções decorrentes desse período serviram para legitimar a instauração da burguesia no poder político, da mesma maneira que a substituição das

corporações de ofício por manufatura representam a ruína do modo de produção feudal em detrimento do modo de produção capitalista.

Alves (2006) aprofunda essa discussão ao analisar a formação da escola pública através de três vertentes: a revolucionária francesa; a religiosa, expressa pela Reforma Protestante; e a econômica-política, de origem inglesa. A vertente revolucionária francesa está vinculada aos interesses antagônicos entre burgueses e trabalhadores na pós-Revolução Francesa, sendo que, com a consolidação da burguesia no poder e a exclusão dos aliados, frise-se mais uma vez, as soluções conciliadoras que visavam ao atendimento de interesses “populares” foram politicamente abandonadas (ALVES, 2006, p. 64).

A Reforma Protestante mesclou a necessidade de manutenção da fé em regiões onde a ação do capital estava vinculada ao próprio processo de Reforma Religiosa. No entanto, isso não desvinculou a necessidade de atribuir essa responsabilidade ao Estado burguês (ALVES, 2006, p. 91).

Porém, até então o processo educacional ainda não havia sido assumido pelo Estado, mesmo em regiões como a Inglaterra, que havia passado pelas revoluções burguesas (século XVII). Na Inglaterra, o processo de instauração da escola pública só se efetiva a partir do momento em que existe uma necessidade material do próprio Estado, ou no momento em que as relações sociais vigentes levam a uma necessidade de o Estado assumir tal política para manutenção da própria estrutura de Estado burguês.

Esse momento surge quando as questões sociais oriundas do processo de industrialização e exploração dos trabalhadores e de seus filhos ficam mais agudas, e a valorização da mão de obra infantil leva criança de fábrica a se tornar criança de rua.

O discurso da educação como panaceia para todos os males é muito antigo. Lombardi afirma ainda que esse contexto foi o pano de fundo para o surgimento do discurso da escola como instituição que resolverá todos os males. Nasceu com a sociedade capitalista como parte de um discurso ideológico produzido para atribuir à escola um papel central no cuidado com a infância, com a transmissão dos saberes considerados socialmente relevantes, com a formação do cidadão e com a qualificação do trabalhador (2006, p. 4).

Dessa forma, a expansão escolar, ao mesmo tempo em que buscava “resolver” um problema social, atendia também a outras demandas da indústria, ao consumir seus produtos e inculcar valores de uma sociedade burguesa. Assim, a escola ofertada não objetivava transmitir o conhecimento historicamente elaborado. Sendo assim, ela acaba sendo um instrumento de manutenção da ordem, uma vez que a criança recebe como saber instituído o discurso de inserção a ordem burguesa. “Atuando no sentido antagônico, porém, a escola

refuncionalizou-se visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado” (ALVES, 2006, p. 140).

Os saberes relevantes para a formação e a qualificação dizem respeito aos saberes que iriam formatar a criança para ser inserida na sociedade burguesa no seu respectivo local de direito, do banco da escola ao trabalho da fábrica, colocando à disposição sua mão de obra sem questionar a estruturação social vigente.

Está estruturado, então, o modelo de escola conhecido como *escola pública burguesa*. Burguesa não pelo fato de atender a um público proveniente da burguesia, e sim pelo fato de apregoar noções ideológicas que atendessem à necessidade da burguesia no período em que foram criadas, e que se reproduzem posteriormente.

Podemos afirmar, desta feita, que a escola e, consecutivamente, a educação pública se estruturaram de maneira a auxiliar na própria manutenção da estrutura do capital. O objetivo da escola não foi propiciar uma mudança social ou a emancipação do homem como sujeito pensante, e sim fazer com que a criança ocupasse o tempo de maneira que não desestruturasse a sociedade capitalista.

Na alvorada do século XX, o modelo fordista/taylorista representou a intensificação do capital no conjunto da vida social. Nesse cenário, diante do acirramento das contradições do capitalismo, o Estado passou a assumir diferentes tarefas com vistas à manutenção da ordem. Assim, um aspecto importante a ser explicitado é seu papel educativo, sendo fundamental a conquista da hegemonia, uma vez que já não era mais possível manter o controle social somente pela repressão.

Dessa forma, cada Estado buscou organizar formas específicas de sociabilidade em função das lutas travadas entre os interesses da burguesia e as demandas dos trabalhadores. Ainda que a escola que se configurou ao longo da primeira metade do século XX tenha se apresentado hegemonicamente como burguesa, não restam dúvidas de que sua expansão se deve também às lutas travadas pelos setores comprometidos com os interesses dos trabalhadores.

No entanto, não há como negar a hegemonia burguesa que se materializou em propostas no âmbito da educação, que buscavam adequar a formação dos trabalhadores aos parâmetros de produção do mercado. Assim, as mudanças operadas no interior do Estado ficam cada vez mais evidentes a partir da primeira metade do século XX, com a estruturação do capitalismo monopolista, principalmente em países que sofreram diretamente com a influência da Guerra Fria.

A Teoria do Capital Humano, por exemplo, materializou a resposta do capital para a educação, entendida como fator de produtividade e potencialização da riqueza de patrões e empregados. Difundida a partir da década de 1950, esta tem suas origens vinculadas à disciplina de Economia da Educação na Universidade de Chicago, e teve como principal percussor o professor Theodore W. Schultz.

No processo da Teoria do Capital Humano, quanto maior o investimento na educação do trabalhador, maior seria a produtividade da empresa, que se materializaria em capital social. Quanto mais valorizado fosse esse capital social, mais possibilidade de desenvolvimento pessoal ela teria. Essa lógica reduz as diferenças entre os indivíduos e nações a uma questão de investimento na educação, o que encobre as diferenças geradas pelo capitalismo.

Cabe aqui fazermos algumas observações sobre essa teoria sob a ótica marxista. Vejamos as contribuições de Frigotto (2010):

É necessário, inicialmente, mostrar que o fato de teoria do capital humano, do ponto de vista da investigação, ter-se desenvolvido inicialmente e de forma pioneira nos Estados Unidos, decorre exatamente por ser nesse país que a forma monopolista do capitalismo se encontrava mais desenvolvida. A categoria capital humano, embora seja uma ideia, como vimos no primeiro capítulo, que remonta a Adam Smith e reaparece ao longo de diferentes momentos históricos - mesmo na literatura brasileira - somente no interior de um capitalismo avançado a mesma assume um papel econômico, político e ideológico específico (FRIGOTTO, 2010, p. 140).

Ainda sobre a Teoria do Capital Humano, Frigotto (2010) demonstra que sua utilização serviu como justificativa ideológica explicativa para as diferenças sociais e entre as nações.

O conceito de capital humano - ou, mais extensivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no "fator humano" passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se em fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

O desenvolvimento econômico e educação passa a estar vinculados. A ideia se transfigura de maneira a acreditarmos que quanto maior o grau de escolarização de um país, melhor será o seu desenvolvimento econômico.

Uma demonstração desse conceito que considera o berço de seu surgimento e sua fundamentação pode ser observada no trabalho elaborado por Ferreira Jr. (2008). Segundo esse pesquisador,

Assim, a ‘teoria do capital humano’ desenvolvida por Schultz estabelecia uma relação direta entre educação e economia, na medida em que atribuía a primeira a capacidade de incrementar a produtividade da segunda. Portanto, a educação deveria ser condicionada pela lógica que determinava o crescimento econômico da sociedade capitalista. Mais tarde, na obra *O capital humano*, publicada no início da década de 1970, Schultz (op. cit., p. 35) avança nas suas teorias sobre a relação entre educação e economia, defendendo a tese de que ‘os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico’. Assim, para a ‘Escola de Chicago’, a educação não só alavancava a produtividade econômica como também transfigurava o trabalhador em capitalista, com base na quantidade e qualidade de novos conhecimentos que ele agregava à sua própria força de trabalho, ou seja, num capitalista proprietário de bens simbólicos metamorfoseados em ‘capital humano’ (p. 343-344).

Aqui podemos notar que a Teoria do Capital Humano surge como uma reprodutora do modelo capitalista, levando em consideração as possibilidades de manutenção desse sistema. A análise positiva da mesma acontece à medida que existe uma lógica dualista sem aprofundamento da análise na sociedade. O indivíduo que se qualifica tem, portanto, melhores possibilidades de conseguir um bom emprego. Conseguir um bom emprego, então, é positivo para o desenvolvimento social. Não há uma análise mais aprofundada indicando, por exemplo, que a formação de capital humano consegue aumentar um número de vagas para os trabalhadores? Ou, se ela irá criar um sistema de diminuição da concorrência entre os trabalhadores, onde um maior número de trabalhadores capacitados irá ser inserido nas vagas disponíveis no mercado?

Não ficando indiferente a esses questionamentos, tal conceito é discutido ainda por Batista (2011), quando este analisa a educação profissional no Brasil. O trabalho desenvolvido pelo autor demonstra que o capital humano, da maneira como é trabalhado pelo Estado, levou a um contexto em que

As instituições multilaterais apropriaram-se da teoria do capital humano e a adaptaram para o contexto do capitalismo global. Dessa forma, a teoria do capital humano é disseminada por toda parte, fazendo supor que por meio da educação básica e profissional o indivíduo garante sua empregabilidade. Essas instituições desconsideram todo o contexto macroeconômico e apregoam que o investimento na educação básica aumenta a possibilidade das nações emergentes reverterem as desigualdades sociais (p. 69).

Diante tal situação, podemos observar que a assimilação do conceito de capital humano é uma corrente fundamentada tanto nas escolas como na própria sociedade. A ideia que se tem é que a qualificação por ela mesmo já define as possibilidades de inserção do

indivíduo no mundo do trabalho. Isso desconsidera as regulações exercidas pelo capital, criando uma falsa ideia de que se o indivíduo não está no mercado de trabalho, é em função da falta de capacitação, ou da falta de capacidade do indivíduo.

Segundo Pochmann, esse discurso é questionado uma vez que

Contrariando a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Apesar disso, prosseguem as vertentes daqueles que acreditam no papel independente e autônomo da educação com relação à mobilidade social ascendente (2004, p. 5).

Para esse pesquisador, a Teoria do Capital Humano não atende à sua proposta básica, que é a de valorizar a mão de obra produtiva de uma sociedade. Isso é comprovado à medida que o número de pessoas qualificadas sem campo de emprego vai se ampliando na sociedade.

Esse contexto comprova o ideário de que capacitação por si só não resolve os problemas de desemprego na sociedade capitalista; essa linha de raciocínio é defendida também por Frigotto e Ciavatta, quando afirmam que essa teoria

Trata-se de noções que hipertrofiaram a dimensão individualista e da competição e induzem a formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo (2011, p. 624).

Para estes pesquisadores, a valoração da formação de trabalhadores no contexto da Teoria do Capital Humano leva a um atrofiamento na formação do indivíduo, uma vez que o mesmo estará preocupado em se preparar para o mercado, sendo privado da possibilidade de ter uma formação integralizada, em que possa compreender o contexto social no qual está inserindo, identificando-se inclusive como elemento ativo no processo histórico.

As análises para compreendermos os resultados negativos dessa teoria, no que diz respeito à assimilação total da mão de obra, não são complexas, se levarmos em consideração uma premissa básica apontada por Marx, que diz respeito às relações do sistema de concorrência imposto no seio da sociedade capitalista. Segundo Marx e Engels (1999), o sistema de concorrência passou a determinar a inserção ou não da mão de obra no mundo do trabalho:

Através da concorrência universal, constrangeu todos os indivíduos a uma tensão máxima da sua energia. Aniquilou o mais possível a ideologia, a religião, a moral, etc., e sempre que isso não lhe era possível, transformou-as em flagrantes mentiras. Foi ela que criou verdadeiramente a história mundial na medida em que fez depender do mundo inteiro cada nação civilizada e, para satisfação das suas necessidades, cada indivíduo dessa nação, destruindo o caráter exclusivo das diversas nações que era até então natural. Subordinou a ciência da natureza ao capital e retirou à divisão do trabalho a sua última aparência de fenômeno natural. Destruiu, na medida do possível, todos os elementos naturais no interior do trabalho e conseguiu dissolver todas as relações naturais para as transformar em relações monetárias (p. 91-92).

As relações monetárias impostas pela sociedade capitalista fazem com que os vínculos de trabalho sejam regulados não pela capacitação do indivíduo ou pelo nível de qualificação do trabalhador, e sim pela quantidade de mão de obra a ser ofertada no mercado. Independentemente do grau de qualificação de um indivíduo, o que irá determinar o valor de sua mão de obra e sua inserção no mercado de trabalho será a quantidade de mão de obra oferecida naquele momento.

Podemos afirmar, então, que a teoria do capital humano, nesse contexto, surge para ratificar a manutenção das relações capitalistas, não possibilitando qualquer alternativa de mudança estrutural na sociedade, uma vez que o trabalhador, que possui apenas a sua força de trabalho para oferecer ao sistema capitalista, irá ofertar sua mão de obra em um sistema de concorrência.

O valor do trabalho ofertado não será determinado pela qualificação do trabalhador, mas pela oferta de mão de obra. O trabalhador continuará alijado da possibilidade de determinar o valor de sua mão de obra, pois o número de pessoas com o grau de formação ou nível de qualificação será maior do que o número de vagas ofertadas no mercado.

O discurso do capital humano como possibilidade de inserção no mundo do trabalho é, na verdade, um discurso de alimentação do sistema capitalista, que desconsidera que as relações, neste modo de produção, têm como objetivo alimentar esse sistema, em detrimento das condições sociais da classe trabalhadora. Sendo assim, temos de enfatizar que o capital é uma coisa, e não uma relação social ou de classes sociais. O capital é algo produzido das relações sociais e das relações de classes sociais, e deve ser observado como produto dessas relações.

As análises desta pesquisa foram realizadas considerando as discussões que dizem respeito ao surgimento do sistema de ensino vinculado aos interesses do capital, que na atualidade transfigurou os termos de valoração do capital humano. Só poderemos ter uma análise do que é o sistema educacional hoje conhecendo as discussões que permeiam o tema em questão e considerando os limites impostos aos egressos deste sistema.

## 1.2 A CHEGADA DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NO BRASIL

Com o fim do Estado Novo, em 1945, e a bipolarização da política mundial do pós-guerra e a Guerra Fria, que obrigaram os países se alinharem aos Estados Unidos ou à União Soviética, o Brasil inicia um processo de redemocratização política pautada pelos interesses hegemônicos e redefinição dos ideais educacionais. Segundo Amador (2005), esses interesses estão vinculados as políticas Imperialistas impostas pelos EUA.

O Brasil se alinha aos Estados Unidos não só devido a uma continuidade dos acordos assinados durante a Segunda Guerra Mundial – Acordos de Washington –, mas também em função da negação de qualquer tipo de aproximação a elementos políticos associados ao comunismo. A estrutura administrativa do país, representada por uma classe burguesa que se perpetuava no poder desde o início da colonização, reproduzia essa política se aproximando do modelo capitalista, que são os Estados Unidos.

No Brasil, segundo Nascimento (2006), a política pós 1946 se “caracterizava pelo populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo” (p.1). O populismo servia como elemento de controle e mobilização de massa; o nacionalismo como estratégia para enfrentar os problemas de desenvolvimento; e o desenvolvimentismo como formador da mentalidade nacional.

Nesse contexto, em 1948 é encaminhado ao Congresso Brasileiro uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN). Houve um período de treze anos de tramitação, com acaloradas discussões entre os educadores progressistas defensores da escola pública e conservadores que eram partidários da defesa de privilégios à escola privada (NASCIMENTO, 2006, p. 2).

Palma Filho ressalta ainda que após apresentado na Câmara, em 1948, esse projeto permaneceu no embate entre:

[...] os que querem impedir o crescimento do ensino público e aqueles que defendem essa expansão, alegando que a mesma fere o princípio da liberdade de ensino. À frente desses, encontra-se a Igreja Católica, na voz de alguns ilustres representantes. O alvo principal é o educador Anísio Teixeira (PALMA FILHO, p. 10).

Cabe aqui, ainda, fazer uma ressalva ao período de governo de João Goulart (1961-1964), período em que foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Mesmo não havendo efetivamente uma aproximação do Brasil com um modelo de política socialista, os meios de comunicação veicularam constantemente essa ideia.

A partir de 1964, quando os militares se instalaram no governo representando os interesses da burguesia brasileira associada ao imperialismo, afastando o então presidente João Goulart, podemos observar com mais clareza a inserção da teoria do capital humano no sistema de ensino brasileiro. A princípio isto se deu pela aproximação entre os governos militares e as políticas idealizadas pelos norte-americanos; em seguida, pelo fato de a década de 1960 ser o período em que os teóricos que fundamentaram essa teoria iniciaram a disseminação da mesma nos países alinhados ao modelo capitalista. Segundo a pesquisadora Souza,

A partir de 1960, o imperialismo impôs a teoria do ‘capital humano’ nas reformas de ensino de primeiro e segundo grau (Lei 5.692/71) (BRASIL, 1971) e na reforma universitária (Lei 5.540/68) (BRASIL, 1968) para adequar a educação aos seus interesses econômicos. O processo educativo escolar passou a ter a função de formar habilidades, atitudes e conhecimentos que garantissem maior produtividade no trabalho (SOUZA, 2014, p. 124).

O primeiro acordo MEC/USAID (*United States Agency for Development*) para o aperfeiçoamento do ensino primário é assinado. Em decorrência disso, são contratados seis assessores americanos pelo prazo de dois anos (PALMA FILHO, 2010).

O acordo MEC/USAID foi fundamental para a estruturação da implantação da Teoria do Capital Humano no Brasil, na década de 1960. Fundamentado nos ideais do que "é bom para os EUA é bom para o Brasil", o governo militar acatou, sem questionamentos, aos ideais apregoados pela Escola de Chicago<sup>3</sup>.

Isso mostra que se por um lado havia a imposição do modelo apregoados pelas políticas imperialistas, internamente existia também um processo de aceitação e crença nesse sistema de formação por parte do regime político adotado no Brasil naquele momento.

Durante a ditadura militar, as relações que se estabeleceram entre planejamento econômico, modernização acelerada das relações capitalistas de produção, tecnocracia e educação tinham na ‘teoria do capital humano’ o seu elemento vital, a seiva ideológica que alimentava o projeto societário materializado no slogan ‘Brasil Grande Potência’ (FERREIRA JR, 2008, p. 343-344).

Nesse contexto, os Estados sobrepõem o discurso do desenvolvimento econômico às necessidades de transformação social. Ou seja, o ideário de que as transformações na sociedade só poderiam ocorrer em função do desenvolvimento econômico e a concretização

---

<sup>3</sup> Termo utilizado para identificar grupo de teóricos que formulou e discutiu ideias econômicas a partir da década de 1950. Esses, vinculados à Universidade de Chicago, formularam, entre outros, o conceito de Teoria do Capital Humano, e tiveram entre seus principais teóricos Theodore Schultz, Milton Friedman e George Stigler.

de tal se dá através da formação do "capital humano". Essa observação é confirmada também por Rodrigues (2013), que afirma que

A recepção da TCH no Brasil se fez de forma rápida e profunda. Se por um lado o mundo já se aproximava da crise do fordismo, o Brasil, por sua vez encontrava-se submerso no Regime Militar, iniciado em 1964; regime esse que foi a solução brasileira, via *manu militari*, para a superação das contradições existentes entre o modelo de desenvolvimento e o modelo político, adotados desde a década de 1930 o nacionalismo-desenvolvimentista (p. 218).

Ademais, essa concepção formativa atendia também aos interesses de grupos internos, que viam na implantação dessa política a concretização de uma política educacional que justificava uma lógica de interesses. Segundo Ferreira Jr (2008, p. 341), “[...] no contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação seguia a lógica dos interesses econômicos”.

No que tange às relações com o processo educacional, o regime militar viu, nessa teoria, a possibilidade de justificar que a formação educacional atendesse aos interesses do capital, e a fundamentação para sua implantação gira em torno do discurso "relação custo *versus* benefício". No tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “Teoria do Capital Humano” como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade (FERREIRA JR, 2008. p. 343).

Segundo Carlos Lucena (2003), no Brasil, a Teoria do Capital Humano amparou o modelo tecnocrata educacional:

A Teoria do Capital Humano, que inspirou a concepção e a formulação das políticas educacionais pós-1964, teve seu instrumental originalmente desenvolvido para avaliar a rentabilidade dos gastos empresariais em treinamento profissional. Esta teoria alega que o nível educacional representa uma taxa de retorno na produtividade, daí, quem tivesse mais educação formal teria um melhor salário. O trabalhador passa a ser integrado como parte do capital, uma parte que se integra como recurso humano para a produção (p. 949).

A Teoria do Capital Humano se instaura no Brasil nesse contexto de alinhamento entre governo militar, interesses de grupos econômicos e uma assimilação desmedida de modelos econômicos e educacionais sugeridos pelos norte-americanos. Ela limita discussões relacionadas ao processo educacional à simples relação entre economia e desenvolvimento social, desconsiderando as relações materiais que levam às relações trabalho e capital.

Em síntese, eis o que foi a educação brasileira durante a ditadura militar: uma política social instrumentalizada pela ideologia tecnicista, com o lema que correspondia, no

âmbito político-ideológico, ao autoritário “Brasil, ame-o ou deixo-o” (FERREIRA JR, 2008. p. 349).

Assim, podemos inferir que, no Brasil, A Teoria do Capital Humano foi implantada efetivamente entre 1960 e 1970, porém algumas condições já vinham sendo geradas em governos anteriores em função dos interesses capitalistas. Interesses estes que tiveram como base o alinhamento do Brasil com os Estados Unidos da América do Norte, a necessidade de o Estado dar uma resposta às crises sociais que poderiam decorrer com um grande número de trabalhadores fora do campo de emprego nos centros urbanos e atender aos anseios da burguesia, decorrentes do processo de modernização da indústria brasileira ocorrido entre as décadas de 1940 e 1970.

### 1.3 TEORIA DO CAPITAL HUMANO RE-FUNCIONALIZADA: OS LIMITES DA OPORTUNIDADE NA SOCIEDADE EMPREENDEDORA

A questão da empregabilidade, nos dias atuais, é um tema abordado nos mais diversos meios de comunicação e no mundo acadêmico. É comum esse tema ser apresentado como uma panaceia para os problemas sociais. Também é visto como diagnóstico estatístico associado a itens como desenvolvimento econômico ou capacitação profissional. Já no mundo acadêmico, sua abordagem está geralmente vinculada à explicação da empregabilidade pela Teoria do Capital Humano.

Para Helal (2008), o surgimento do termo empregabilidade está diretamente vinculado às mudanças ocorridas no processo de produção pós-fordistas, onde a flexibilização do trabalho se torna uma constante (p. 73). Diante disso, para esse autor, o termo empregabilidade “[...] é visto como a capacidade de adaptação da mão-de-obra frente às novas exigências do mundo do trabalho e das organizações. Entretanto, não há um consenso em relação à conceituação do tema” (p. 74).

As novas exigências do mundo do trabalho pós-fordista vieram acompanhadas ainda da crescente ideia de ampliar a Teoria do Capital Humano nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, como ocorreu no Brasil, levando esses países a se questionarem sobre qual a real situação da empregabilidade diante do que é pregado pela Teoria do Capital Humano hoje. Uma das conceituações que temos é a que segue:

Em síntese, a TCH constituiu-se numa resposta apologética às questões ‘por que o capitalismo não resolveu os problemas sociais e aliás os aprofundou?’ e ‘por que existem países subdesenvolvidos?’. A resposta oferecida pela TCH foi ‘porque as pessoas e as nações não investiram adequada e suficientemente em educação’ (RODRIGUES, 2013. p. 217).

A minimização do subdesenvolvimento das levando as nações ao não investimento do Estado na teoria do capital humano é uma estratégia para manter a discussão do alegórico, desviando o foco do cerne do problema, que seria o próprio sistema econômico. Este, ao impor a necessidade de lucro e em detrimento do desenvolvimento social, leva nações mais desenvolvidas a explorarem as que ainda não se desenvolveram.

Esse sistema cria uma dinâmica de desenvolvimento onde os campos de trabalho estão diretamente vinculados a maior possibilidade de lucros; sendo assim, o próprio trabalhador entra em uma relação de mercado em que deve ter algum diferencial a oferecer.

Mas, no novo século, a evidência parece ser outra: as economias podem crescer excluindo e multiplicando a discriminação a milhares de pessoas. Nesse sentido, o discurso da empregabilidade tem significado uma desvalorização do princípio (teoricamente) universal do direito ao trabalho e, de forma associada, uma revalorização da lógica da competitiva interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente (GENTILI, 2002. p. 53).

O trabalhador, por mais capacitado que seja, não deixa de ser uma engrenagem no sistema de desenvolvimento do capital, então o espaço dele será garantido se houver a necessidade do mesmo, e em seguida ele ainda irá disputar com os outros que se capacitaram para assumir a mesma posição. Isso acaba levando a uma constante necessidade de capacitação por parte do trabalhador, e esta se torna um elemento de consumo.

Nessa perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo de "consumir" aqueles conhecimentos que lhe garantem essa inserção (GENTILI, 2002, p. 55). Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor, o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir.

É importante atentar para a observação acima, no que diz respeito ao afastamento do direito à educação. A necessidade de se construir uma formação voltada para o desenvolvimento do capital humano como elemento a ser inserido no mundo do trabalho pode limitar a formação educacional à formação para mercado de trabalho. Tal situação reproduz um processo de segregação social a muito desenvolvido na educação brasileira, onde a escola pública, de periferia, fica responsável por formar a mão de obra, que no caso irá, no máximo, inserir-se no mercado de trabalho, impossibilitando qualquer vislumbre de mudança nas estruturas sociais.

Para Costa (2009), esse problema se amplia no sistema de ensino atual quando esse assume o discurso do empreendedorismo.

A teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas, ao contrário, da crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais do que nunca, à questão das competências - na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (aprender a aprender), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo (2009. p. 189).

Nesse contexto, a formação empreendedora não passa de um subsídio para transferir para a escola, alunos e professores responsabilidades dos fracassos e sucessos do indivíduo pós-formação. Dentro da perspectiva liberal, a formação escolar prepararia o aluno para o mundo do trabalho, capacitando para que se torne um trabalhador com iniciativa, dinamismo e que domine o que o mundo do trabalho espera dele, ou seja, formando-o para o "capital humano".

Além disso, este indivíduo tem ainda de estar atento às necessidades e possibilidades de investir em si mesmo. A quantidade de investimento em capital humano que o indivíduo está disposto a gastar com ele também é fundamental para a relação com o mundo do trabalho. O trabalhador é capital e gera capital.

Desta feita, podemos observar que empregabilidade pode até se vincular ao capital humano, no entanto não é este quem define a inserção ou não do indivíduo no mundo do trabalho. O capital humano pode influenciar em decisões de contratações e, algumas vezes, até em questões salariais, mas não é determinante. Hoje sua estrutura está centrada em uma política de fomento de capital para manutenção do próprio sistema, como ressalta Costa:

Seu conhecimento e habilidades são, por sua vez, o produto de um investimento de capital feito em sua educação, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas para participar do processo produtivo, e nas capacidades específicas requeridas para seu trabalho em particular; um investimento de capital que é variavelmente financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador. Deste modo, o trabalhador é ele mesmo um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital (RUIZ, 2007 *apud* COSTA, 2009, p. 175).

Por mais que esse trabalhador, que é visto agora como "um item de equipamento de capital" investido em sua qualificação, ele é apenas um elemento do processo produtivo. Elemento que irá ocupar uma vaga de trabalho a ser disputada por um número desconhecido de trabalhadores que irão desenvolver uma atividade imposta pelo capital. Nesse cenário, privatiza-se o sucesso e o fracasso do trabalhador, e sua capacitação não será garantia de emprego. Em momento algum o trabalhador terá controle sobre a existência ou não de vaga de trabalho para o qual se capacitou; isso sempre dependerá do mercado.

Diante de tal contexto, cabe ainda atentarmos para a análise que Oliveira (2001) faz sobre essa teoria:

A Teoria do Capital Humano, por apresentar um viés empirista e por sua construção pautar-se num referencial epistemológico nitidamente positivista, constrói-se dentro de um modelo de análise que não consegue visualizar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais. Considera os fatores isoladamente e busca na sua somatória, a complexidade dos fatores explicativos de uma totalidade maior. Este tipo de abordagem de caráter marginalista baseia-se numa concepção de que o homo, o *economicus* é um ser dotado de uma racionalidade tal, que é capaz de escolher, livre das pressões externas, quais devem ser os melhores caminhos traçados para alcançar o seu sucesso econômico. Trata-se de uma teoria incapaz de fazer algum tipo de explicação real do sistema capitalista, e termina por ser apologética do mesmo (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Isto posto, podemos afirmar que, nos dias atuais, a Teoria do Capital Humano é observada como principal elemento formador da sociedade capitalista. Engendrada sob o discurso da necessidade constante de qualificação, essa teoria ainda consegue criar um ciclo de dependência, ou seja, o empregado sempre estará um passo atrás do que o empregador espera, o que gera a constante necessidade de capacitação. Tal capacitação, no entanto, pode ser a simples alimentadora do sistema capitalista, que faz desta um elemento a ser comercializado.

Em casos onde o emprego se torna escasso, atribui-se essa problemática à má capacitação da sociedade. Ou, não se investiu o suficiente para ter um nível de capacitação exigido pelo mercado, ou não foi um hábil empreendedor para encontrar alternativas em um sistema que está lhe dando todas as oportunidades.

E enquanto os meios de comunicação, a sociedade e a própria academia tentam compreender o porquê dos ditos "fracassados", não aproveitam as oportunidades das discussões sobre os problemas centrais que levam a isso, e ficam na berlinda. Não se ampliam as discussões sobre falta de oportunidades provenientes da má distribuição de renda entre as nações, ou na própria sociedade. Nada se fala sobre a dualidade no sistema de ensino, que tira de grande parte da sociedade a possibilidade de uma formação consistente. E fecha-se os olhos diante uma sociedade "empreendedora", que consegue sobreviver com as migalhas deixadas pelos que controlam os meios de produção e o capital.

## 2 APONTAMENTOS SOBRE ENSINO TÉCNICO

O ensino técnico no Brasil apresenta peculiaridades que devem ser consideradas quanto ao momento histórico no qual se refere ou se ele é de caráter industrial, comercial ou agrário. É importante lembrar o quanto os Institutos Federais mantêm parte do seu tradicionalismo, tanto no que diz respeito à estruturação quanto no que toca à própria organização pedagógica.

### 2.1 AS ORIGENS DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL

A história da educação básica e profissionalizante no Brasil apresenta as marcas da dualidade. Dessa forma, verifica-se, até o século XIX, a ausência de registros e iniciativas que se caracterizem como pertencentes ao campo da educação profissional. O que de fato havia era uma educação destinada aos filhos dos proprietários rurais, voltada para a formação dos futuros dirigentes.

Com a fuga da Família Real para o Brasil, o processo de independência pouco foi alterado. Ainda que surgissem propostas inspiradas no movimento iluminista e na ideia da educação como instrumento de elevação cultural do país, as condições materiais marcadas pela economia agrário-exportadora e pela escravidão impediam a expansão da rede escolar. No entanto, em 1809, verifica-se a criação do Colégio das Fábricas pelo Príncipe Regente, D. João VI.

Ainda no século XIX foram criadas algumas instituições com o objetivo do ensino das primeiras letras e de ofícios, cujo público era formado por crianças pobres, órfãs e abandonadas. Nota-se que a educação profissional no Brasil trazia em sua proposição uma perspectiva assistencialista, o que convergia com o caráter escravocrata da sociedade, que desvalorizava o trabalho manual. Em uma sociedade onde as relações de poder categorizam o trabalho braçal como atividade a ser exercida por escravos, ou indigna de serem realizadas por homens livres, essa aproximação fomenta um acirramento ainda maior no *status* que a sociedade cria para as atividades "intelectuais" e no menosprezo em relação às atividades braçais.

Uma vez que as camadas inferiores viviam na servidão ou na escravatura e o trabalho físico era tido como degradante, não é de se estranhar que se considerasse o ócio como um distintivo de classe. Não era, pois, a essas camadas que a classe intermediária iria ligar-se, mas à camada superior, de quem iria depender para obter ocupações consideradas mais dignas, como as funções burocráticas, administrativas,

intelectuais. ‘Numa estrutura social, como a existente no Brasil do início do século XIX, a camada intermediária, em que são recrutados os intelectuais, deveria depender da classe dominante, cujos padrões aceita e consagra. Nada a aproxima das classes dominadas, que fornecem trabalho’ (ROMANELLI, 1988, p. 37).

Diante disso, é fácil entender os motivos pelos quais a criação do curso de ensino superior agrícola na Bahia, em 1812, e no Rio de Janeiro em 1814, não gozou do mesmo respaldo da criação dos cursos de medicina e direito no mesmo período.

Sendo assim, os cursos superiores agrícolas, nesse momento, surgem para oferecer o aporte técnico para as bases da produção de monocultura já existentes no país. No entanto, não são os preferidos pelos filhos da elite local ou pelos que almejam se aproximar dela, como atenta Romanelli (1988, p. 41): “[...] as camadas em ascensão ou as camadas dirigentes revelaram preferência especial pelas Faculdades de Direito”.

Foi nesse contexto que surgiram os primeiros esboços do ensino agrícola no Brasil. Oficialmente, a primeira escola foi criada na Bahia em 1812, e tinha como objetivo o Ensino Agrícola Superior. Segundo Romanelli (1988),

O Gabinete de Química organizado na Corte e o Curso de Agricultura criado na Bahia, em 1812, foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que, se não vingaram, pelo menos tiveram o mérito de trazer para a Colônia opções diferentes em matéria de educação superior (p. 28).

No auge do segundo Império, podemos observar que há uma nova tentativa de se estruturar o ensino agrícola no Brasil, como nos mostra Florençano (2008):

Em 23 de junho em 1875, foi criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia. Sua inauguração ocorreu em 15/02/1877, com cursos divididos em dois grupos: o elementar, que preparava operários e regentes agrícolas e florestais, e o superior, que formava os engenheiros agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários (p. 99-100).

A divisão entre o que seria a formação elementar e a superior implica um processo de seletividade dos próprios alunos. Romanelli (1988, p. 40) deixa exposto em sua pesquisa que escolas primárias tinham “[...] em 1888, 250.000 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes”; os filhos das elites locais ou dos que almejavam ascender socialmente preferiam cursos que preparavam melhor para o ingresso em cursos superiores como o de Direito e Medicina.

A pesquisa realizada por Capdeville (1991) sobre o ensino superior agrícola no Brasil mostra o quanto a elite brasileira tinha pouco interesse por essa formação. Segundo o pesquisador, que estudava sobre a escola superior agrícola da Bahia, o interesse era pífio:

A primeira turma de formados, em 1880, foi de dez alunos, mas nos cinco anos seguintes a média de formados foi de 4,5 por ano. Ao apagar das luzes do século XIX, a matrícula caiu praticamente para zero e, no início do século XX (1902), a escola foi fechada. A escola superior agrícola de Pelotas, no Rio Grande do Sul, nos seus primeiros 20 anos de funcionamento, a média de formados foi de apenas um por ano (p. 231).

O pesquisador Rodrigo Molina afirma, ainda, que a manutenção da oferta desses cursos se insere na concepção de escola dualista forjada no final do século XVIII, onde deveria existir uma modalidade de ensino para os trabalhadores e outra para os dirigentes. A escola para dirigentes, por sua vez, deu origem à capatazia, elemento responsável por administrar a propriedade rural (2011, p. 37). Ou seja,

O agrônomo, técnico ou superior foi capataz-feitor, função que, hoje, nas regiões, com certo ‘avanço’ nas relações capitalista, é o gerente-executivo, que atua como proprietário ou como funcionário das fazendas e agroindústrias. Independentemente do grau de ensino, se superior ou secundário (MOLINA, 2011, p. 49).

A pesquisadora Martiniak (2011 p. 42) observa que a criação do curso de agricultura por D. João VI tinha como objetivo formar e qualificar burocratas para o Estado. Segundo a pesquisadora,

No Brasil, o ensino agrícola voltou-se para a formação de profissionais em nível superior e as insuficientes instituições fundadas, que ofertaram o ensino secundário, procuraram civilizar a população e assim diminuir o risco potencial de criminalidade que ofereciam à sociedade. A discussão em torno da educação para o trabalho teve como objetivo civilizar e regenerar a população para que os desvalidos fossem ajustados às novas exigências da sociedade, cuja base se assentava no trabalho assalariado (MARTINIAK, 2011, p. 44).

No entanto, é importante ressaltar que, para Martiniak, a gênese do ensino agrícola no país tem suas raízes alicerçadas no assistencialismo, como forma de corrigir as mazelas da sociedade e de “afastar” o menor da criminalidade e da ociosidade (2011, p 123). Diante disso, ao abordarmos a questão do ensino agrícola de nível elementar, verificamos que o processo de exclusão social parece se acirrar, principalmente se considerarmos que o aprendizado agrícola no ensino elementar tinha uma função disciplinadora.

Segundo Neuvald (1996, p. 72), em 1885 temos a criação da Escola de Santa Cruz, por D. Pedro II, com a finalidade de profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte em vários ofícios, inclusive em prática agrícola. Para a pesquisadora, o ensino agrícola tem como função enquadrar na sociedade os considerados desajustados. Nesse contexto, podemos afirmar que os enquadrados eram, de um lado, os alinhados à classe de proprietários, senhores de escravos, os que almejavam tal *status* e os profissionais liberais que dispunham de meios

de subsistência e, mesmo não sendo a favor da escravidão, dependiam indiretamente da economia agrária.

Com o fim do Império e o alvorecer da República, ficaram estabelecidas as responsabilidades do ensino para a União, estados e municípios. Ressalte-se que o início do século XX presenciou novidades para a educação profissional.

O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país, quando se verificam ações do Estado objetivando sua organização para a preparação de trabalhadores para o exercício profissional. Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices, e em 1910 instala dezenove delas em diferentes unidades da Federação.

O caráter federalista da República instaurada mostrou que a educação ainda estava vinculada aos vícios do Império. Conforme Romanelli (1988), o sistema foi estruturado de maneira que

[...] à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (p. 41).

É importante observar que, além das políticas para os ensinos profissional e primário estarem descentralizadas, no caso do ensino agrário, o vínculo das instituições formadoras é direto com o Ministério da Agricultura. Essa observação é feita pela pesquisadora Magda Vicente (2010), que estudou a criação do Patronato Agrícola Visconde da Graça, em Pelotas.

Os Patronatos foram criados no Brasil em 1918 e ficaram vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio sob o Decreto de nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Dentro ainda do mesmo Ministério, em 1919, o Decreto de nº 13.706 destina a Superintendência da Diretoria do Serviço de Povoamento a cuidar o orientar os referidos Patronatos. Em 1930, portanto no governo de Getúlio Vargas, os Patronatos passaram à supervisão do Ministério da Agricultura (p.30).

É importante ressaltar, ainda, que os patronatos foram espaços escolares que trabalhavam com a educação dos jovens com objetivo de reinseri-los na sociedade como indivíduos capazes de produzir. Como foi explanado acima, as escolas foram criadas para assistir os menores desvalidos, principalmente aqueles que andavam perambulando pelas ruas das cidades. Isso foi observado também por Marco Nery (2006. p. 1), ao estudar o Patronato Agrícola de Sergipe. Essa lógica se completa se considerarmos que a criação dos patronatos

era determinada, como mostra Vicente (2010), por grupos vinculados diretamente à elite agrária.

Sabendo, portanto, que a maioria dos membros do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio eram vinculados à Sociedade Nacional de Agricultura podemos inferir que eles tiveram influência importante na criação dos Patronatos e na política de reação ruralista à elite agrária dominante da República Velha (p. 30).

Mesmo que os egressos desses patronatos tentassem a sorte ao desenvolver as atividades do campo por livre iniciativa, eles ainda iriam depender dos grandes latifundiários, que eram os donos de praticamente todos os meios de produção. Quando não, dos grupos que monopolizam o comércio e outros setores que indiretamente estavam vinculados aos interesses do latifúndio.

Como solução social, esse modelo de instituição se multiplicou pelo país, conforme podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1 - Tabela demonstrativa da instalação dos Patronatos no Brasil entre 1918 -1930

<b>Decreto de Criação</b>	<b>Data</b>	<b>Nome do Patronato</b>	<b>Localização</b>	<b>Inauguração</b>
12.893	28.02.1918	“Pereira Lima”	Sete Alagoas/MG	26.07.1918
12.893	28.02.1918	“Visconde de Mauá”	Ouro Fino/MG	03.07.1918
12.893	28.02.1918	“Monção”	S. Bárbara do Rio Pardo/SP	15.07.1918
12.893	28.02.1918	“Annitapolis”	Palhoça/SC	12.09.1918
13.070	15.06.1918	“Wenceslau Braz”	Caxambú/MG	12.11.1918
13.111	20.07.1918	“Casa dos Ottoni”	Serro/MG	18.10.1921
14.275	28.07.1918	“Barão de Lucena”	Jaboatão/PE	01.07.1921
13.112	20.07.1918	“Delfim Moreira”	Sylvestre Ferraz/MG	10.08.1918
13.508	10.03.1919	“Pinheiro Machado”	Porto Alegre/RS	01.07.1919
36.774	07.01.1919	“Campos Salles”	Passa Quatro/MG	15.11.1919
14.118	29.03.1920	“Vidal de Negreiros”	Bananeiras/PA	07.09.1924
14.386	01.10.1920	“Lindolpho Coimbra”	Muzambinho/MG	18.11.1920
15.102	09.11.1921	“Visconde da Graça”	Pelotas/RS	12.10.1923
15.149	01.12.1921	“Manoel Barata”	Belém/PA	07.09.1922
15.150	01.12.1921	“José Bonifácio”	Jaboticabal/SP	01.09.1922
15.803	11.11.1922	“Diogo Feijó”	Ribeirão Preto/SP	28.11.1923
16.105	21.07.1923	“João Coimbra”	Rio Formoso/PE	05.11.1924
16.082	26.07.1923	“Rio Branco”	Rio Branco/AC	12.10.1926
17.139	16.12.1925	“Arthur Bernardes”	Viçosa/MG	07.11.1926
17.140	16.12.1925	“Marques de Abrantes”	Salvador/BA	12.10.1926
8.940	30.08.1911	Florian Peixoto	Alagoas/AL	?
872	31.10.1924	“São Maurício”	São Cristóvão/SE	1924

Fonte: Silva (1994), Oliveira (2003), Nascimento (2004) e Relatório Maic (1923) *apud* Vicente, 2010.

Se considerarmos as datas e locais de criação e inauguração dessas instituições, podemos inferir que, durante a Primeira República (1889-1930), existe um alinhamento entre os interesses políticos das elites agrárias vinculadas à produção de café — principalmente de

São Paulo e Minas Gerais — e as elites das regiões elencadas na tabela, que veem nessas instituições medidas para sanar problemas sociais locais.

No cenário das transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas na década de 1920 e 1930, fortalecem-se novos segmentos identificados com as proposições burguesas, em detrimento das oligarquias cafeeiras, fortemente afetadas pela crise da produção cafeeira e pela quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1929. O incipiente processo de industrialização e modernização econômica propiciou um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional.

A partir da década de 1930, com a reestruturação administrativa do Estado pelo governo Vargas e o impulso da industrialização em alguns centros urbanos, surgem algumas mudanças para o ensino agrícola. Diante dessas, é importante ressaltar que com a criação do Ministério da Educação e Saúde durante esse governo, o ensino agrícola, que até então era responsabilidade única do Ministério da Agricultura, passa a ser discutido também na esfera do Ministério da Educação. A Inspeção do Ensino Profissional Técnico ligada ao Ministério da agricultura passa a ser Superintendência do Ensino Profissional do Ministério da Educação (MEC, 2009, p. 4).

Durante o governo de Vargas, no Estado Novo, o ensino agrícola é readequado à nova ordem política e econômica do país. Em 1938, pelo Decreto nº 2.233, é criada a Superintendência do Ensino Agrícola - SEA (COELHO; RECH, 1997 *apud* KOOLLER, 2013, p. 27). Esse órgão, ainda sob a ingerência do Ministério da Agricultura, reproduz a visão de ensino agrícola para atender às necessidades das grandes propriedades latifundiárias existentes no país.

Sendo assim, podemos afirmar que o ensino agrícola no Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, foi regulamentado e acompanhado pelo Ministério da Agricultura. Era um representante dos grandes proprietários de terra e seus signatários dentro da nação, o que levava os mesmo a tratar o ensino agrícola como uma reprodução de formação de mão de obra para atender aos seus interesses, ou seja, o ensino como formação para o trabalho ou para capatazia.

O Ministério da Agricultura se eximia de uma proposta de ensino agrícola que optasse por trabalhar a educação em sua integralidade; o máximo a ser ensinado era o necessário para manter o trabalhador na terra.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as propostas de modelos de ensino parecem se ampliar, principalmente ao consideramos os moldes de educação propostos para o Estado Novo, onde a formação "do cidadão" passa a ser tão

importante quanto as demais. Isso cria uma situação que desagradava parte das classes dirigentes que estão vinculadas ao Ministério da Agricultura, no entanto não desvincula o ensino agrícola do caráter utilitário para os grandes proprietários de terras.

O processo de industrialização e as consequências da Segunda Guerra Mundial, a partir da década de 1940, auxiliam uma nova reconfiguração para a proposta de ensino rural. Primeiro porque as condições de vida nos centros urbanos geravam melhores expectativas para os desprovidos de bens e qualificação, e os deixavam menos dependentes do jugo dos proprietários de terras, que ainda tentavam reproduzir uma política de dependência na área rural.

Em 1946, com a regulamentação do ensino agrícola pelo Decreto-Lei 9.613, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola, fica claro que o objetivo do aluno egresso desses cursos é se inserir no mercado de trabalho. Os termos ensino rural e patronato passam a ser diferenciados efetivamente da formação técnica. A partir desse a formação já é de caráter técnico, uma vez que as delimitações para o ensino técnico rural ficam explicitadas, com o objetivo de atender a uma demanda imposta pelo processo de capitalização do campo pelo qual o país está passando. Segundo a observação de De Mendonça, ao analisar a relação do ensino agrícola com a política norte-americana,

O ano de 1946 foi decisivo para a consagração da educação rural enquanto ramo ‘especial’ e hierarquizante do Ensino, ou seja, como ‘escola para o trabalho’, marcada pela subalternidade de todos aqueles a serem por ela formados. Com a aprovação da LOEA, de iniciativa do Ministério da Educação e Saúde (MES), tal modalidade de ensino foi definitivamente alijada da rede escolar primária regular, mantendo-se sob a alçada do Ministério da Agricultura, responsável por sua gestão e fiscalização desde 1910, embora coubesse ao ‘jovem’ MES a prerrogativa de estabelecer suas diretrizes nacionais (DE MENDONÇA, 2010, p. 152).

O ensino agrícola, a partir de então, fica como escola para o trabalho e de formação para o trabalho, reproduzindo a estrutura de dominação e espoliação das classes desprovidas de capitais e, principalmente, de terra, diante dos que concentravam os grandes latifúndios.

É importante observar, ainda, que essa política é orientada por grupos norte-americanos que incentivam o desenvolvimento de uma estrutura produtiva que abasteça os celeiros do capital estrangeiro com o trabalho de países considerados não desenvolvidos. A aliança entre esses grupos estrangeiros, o latifúndio e segmentos da classe média brasileira que ainda se viam vinculados aos interesses liberais mantinham uma política educacional para o campo onde as relações de dependência eram reproduzidas na seguinte lógica:

Em 1945, uma entidade privada americana e o Ministério da Agricultura assinaram o primeiro acordo de ‘cooperação’ internacional no âmbito do ensino agrícola, dando origem à Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujas atribuições incluíam a implantação de Centros de Treinamento para trabalhadores rurais adultos, a proliferação de Clubes Agrícolas destinados à infância e juventude e a intervenção direta junto à formação de técnicos especializados e lideranças rurais, por intermédio de um programa educativo supostamente capaz de inculcar nos trabalhadores adultos e jovens o ‘amor a terra e ao trabalho’ (DE MENDONÇA, 2010, p 142).

No que diz respeito às formulações de políticas para o ensino agrícola, fica evidente a política de subjugação em que o Brasil está inserido. Isso fica mais claro se considerarmos as políticas impostas pelos acordos firmados com os EUA. Assimilando o discurso de formação para o atendimento do mercado, o Estado teria a função de formar técnicos que estariam aptos a se enquadrarem no mercado de trabalho. Essa formação, por sua vez, segundo a perspectiva liberal, estava valorizando o indivíduo dentro da sociedade, uma vez que o mesmo tinha formação diferenciada dos demais.

Vale ressaltar que esse mercado de trabalho, no caso da formação de técnicos, seria mão de obra para o novo sistema de agroindústria que estava se estruturando no país. Nas décadas de 1960 e 1970, houve a incremento da agroindústria, junto com a inserção de novas tecnologias. Essas, para continuar a se desenvolverem, dependiam fundamentalmente de dois itens. O primeiro seria estender suas áreas de produção, e conseguiram isso com o processo de expulsão dos camponeses da terra. O segundo foi a mão de obra minimamente qualificada para trabalhar com as novas tecnologias, e as escolas rurais de formação técnica deveriam se estruturar para tal.

Ribeiro, ao trabalhar com a relação do ensino agrônômico de Minas Gerais com a USAID, fez a seguinte observação:

A contribuição da UREMG para o êxito dos programas norte-americanos previstos para o Brasil foi reconhecida por Lincoln Gordon, embaixador dos Estados Unidos no país, em meados dos anos 1960, quando esteve envolvido nas conspirações que derrubaram o governo democrático do presidente João Goulart. Segundo o embaixador, [...] Minas tem sido área especialmente frutífera para a cooperação entre o Brasil e meu próprio país, nos esforços por estimular o desenvolvimento econômico e social mais rápido. Esses esforços foram precursores da Aliança Para o Progresso [...]. Penso em casos como a Associação de Crédito Agrícola e Rural, primeira organização no Brasil, no campo da extensão agrícola e do crédito supervisionado (GORDON, 1962, p. 66 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 462).

A aproximação dos programas norte-americanos com a política de formação técnica do Brasil levava governo brasileiro a se eximir de qualquer política de manutenção da população no campo. Segundo a pesquisadora Souza (2014),

A partir da década de 1960 houve uma inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses. Em vez de ‘fixar’ o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a ‘modernização da agricultura’. Inicia-se o processo de ‘expulsão’ dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a ‘modernização da agricultura’, foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria (p. 212-213).

A aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases para o ensino no Brasil, estabelecia o ensino técnico de grau médio nas áreas industrial, agrícola e comercial. Mesmo com a obrigatoriedade dos registros dos diplomas de curso técnico de grau médio junto ao Ministério da Educação e Cultura, a ingerência do Ministério da Agricultura ainda era vigente nos cursos técnicos agrícolas.

Com o Ministério da Educação e Cultura desenvolvendo suas atividades e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, surge um paradoxo para a questão do ensino agrícola no Brasil. Como esse seria regulamentado pelo Ministério da Educação e Cultura e fiscalizado pelo Ministério da Agricultura? Diante disso, em 1967, o governo transfere a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário para a responsabilidade do Ministério da Educação, então intitulado Diretoria do Ensino Agrícola, regulamentado pelo Decreto-Lei 60203/67.

Recorde-se que em 1964 ocorreu o Golpe Civil-Militar. Nesta época, foi realizada uma reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71, uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro profissionalizante para todos. As mudanças concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial, e o 2º grau absorveu o colegial. Um aspecto extremamente relevante e ao mesmo tempo polêmico foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Uma conjugação de fatores produziu essa compulsoriedade. De um lado, um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular, evidentemente interessado em manter-se dessa forma. Para isso, era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Definiu-se, em 1973, no Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de Segundo Grau, duas funções principais para o técnico agrícola: ‘agente de produção’, destinado a trabalhar na administração da propriedade de terceiros, e ‘agente de serviços’, prestando serviços para um profissional de nível superior ou trabalhando

como extensionista, servindo como ponte de apoio entre pesquisadores e produtor rural (SIQUEIRA, 1987, p. 71-72 *apud* FEITOSA, 2012, p. 53-54).

A política de estruturação do ensino agrícola tornou ainda mais tecnicista a partir de 1975, quando é criada

[...] a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de coordenar a educação agropecuária, em nível de segundo grau, no Sistema Federal de Ensino, mantendo como princípio de funcionamento o sistema Escola-Fazenda (FEITOSA, 2012, p. 54).

Esse órgão se manteve como elemento representante do capital na medida em que tornava as instituições de ensino laboratório e modelo do que poderiam ser as propriedades rurais no país. Pensando a partir dessas instituições modelos de propriedade rurais vinculadas ao agronegócio reproduzindo um processo histórico onde temos como referencial a grande propriedade rural com a monocultura voltada para o abastecimento do mercado externo.

Em 1986, a Secretária de Ensino de 2º Grau (SESG) substitui a COAGRI, passando a ser o órgão responsável pela regulamentação do ensino agrícola no país; no entanto, este só se mantém até 1990, quando passa a ser chamada de Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENET). Em 1992, passou a se chamar Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). A partir de 2004 passou a ser denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Com essa constante mudança de secretarias e desde a extinção da COAGRI, os diretores de escolas agrícolas criam o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais (CONDAF). “Durante as décadas de 1990 e início da de 2000, o CONDAF exerceu a tarefa de representação política dessas instituições, junto ao Ministério da Educação” (FEITOSA, 2012, p. 57).

Em momento algum a estrutura do ensino agrícola se desvincula dos interesses da manutenção do capital; a própria criação da CONDAF é uma tentativa de manutenção da estrutura criada ainda durante o modelo de escola-fazenda.

A partir de 1999 se inicia o processo de transformação das Escolas Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Segundo Feitosa (2012), esse processo é também uma tentativa “[...] do capitalismo em eliminar, no processo produtivo, e por consequência, nas relações sociais de produção, a distinção entre campo e cidade” (p. 57).

Nos últimos 30 anos o capital opera no campo por meio da modernização da agricultura fundada na grande propriedade e na monocultura voltada para a exportação, aumentando a concentração de terra e consequentemente a expulsão dos

camponeses rumo às periferias da cidade. O relatório do Censo Agropecuário do IBGE (2006, p.108) afirma que: ‘Tanto na Região Nordeste, como, mais recentemente, no Centro-Oeste, a desigualdade vem acompanhando o processo de modernização produtiva e inserção ao competitivo mercado mundial de commodities agrícolas’ (SOUZA, 2014, p. 86).

A manutenção dessa estrutura oprime o pequeno produtor, levando-o a ser expropriado de seus meios de produção e engrossar as reservas de desempregados nos centros urbanos ou de subempregados no campo, o que mostra que no capitalismo não há configuração para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os “poros” do modo de produção e organização da sociedade capitalista. O dualismo entre rural e urbano não faz a articulação do movimento real que o capital perfaz, conforme menciona Martins (1986, p. 99): “[...] que o rural e o urbano fazem parte do mesmo movimento do capital”.

É falso o embate entre o urbano e o rural, na medida em que não há separação entre o aspecto cultural ou de ordem socioeconômica, pois basta um olhar mais atento para verificar que essa dicotomia se dissipa (WHITAKER; ANTUNIASSI, 1993, p. 10).

O avanço da agroindústria unifica o rural e o urbano (LOVATO, 2008, p. 8-9), ou seja, o capital não distingue rural de urbano; o que ele faz é imprimir um sistema de exploração dos detentores de meio de produção sobre os demais, na expectativa de conseguir apropriar mais capital.

## 2.2 APONTAMENTOS SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Em 2008, diante a promulgação da Lei 11.892, o governo federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando, assim, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A princípio, estes surgem das Escolas Técnicas, CEFETs e Escolas Agrotécnicas Federais, que optam por aderir ou não à rede federal que está surgindo, com a possibilidade de expansão através da abertura de novos *campi*, conforme a estruturação de cada instituto. Segundo o estudo de Azevedo (2012), um dos objetivos do Estado em relação aos Institutos era “[...] expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores (BRASIL, 2011a *apud*, AZEVEDO, 2012, p. 35, grifo do autor). Dessa forma, percebe-se que o discurso liberal vem atribuindo à educação o poder de salvação da sociedade.

Criados como autarquias jurídicas e com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, essas instituições já vêm despertando a atenção de pesquisadores na área da educação. Esse interesse se justifica, por um lado, pela dimensão que a rede federal vem tomando nos últimos anos. Atualmente, segundo dados disponibilizados no site do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), com os *campi* previstos para 2014, somam 562 unidades. De outro lado, surge o interesse em avaliar as propostas de ensino que a instituição estabelece em sua lei de criação.

No processo de criação dos IFs, as 36 Escolas Agrotécnicas existentes foram as que mantiveram o processo de resistência mais fortalecido. Segundo Otranto (2012), essa situação se configurou por dois motivos. Primeiramente pelo anseio dessas em se tornarem CEFETs e, assim, poderem oferecer cursos superiores. Em seguida, pelo fato de as reitorias serem ocupadas por servidores provenientes de escolas industriais, o que as levaria à subserviência, e isso acarretaria a perda de autonomia e de identidade das escolas (p. 8-9).

Essa discussão já vinha sendo idealizada pelas escolas agrotécnicas há algum tempo, como podemos observar na afirmativa que segue:

O primeiro documento emanado do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF, 2007), apontava bem todas essas preocupações e a oposição à proposta governamental. Informava aos representantes do MEC e da Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (SETEC) que as Escolas Agrotécnicas, apesar de almejarem o crescimento, não queriam mudar de identidade, nem ficar subordinadas a outras instituições (OTRANTO, 2012, p. 9).

Esse documento mostra o caráter tradicionalista propagado pelas escolas agrotécnicas. A maioria delas ainda mantinha a estrutura de escola-fazenda implantada pela COAGRI na década de 1970, e mesmo almejando o *status* de CEFET, não abria mão de suas características e formação tecnicista.

Para o governo, no entanto, a adesão dessas instituições era de suma importância para o êxito da criação dos IFs. Diante disso,

Muitas das reivindicações do CONEAF foram sendo atendidas, colocando por terra questionamentos anteriores. O MEC passou a admitir a formação de Institutos Federais formados somente por essas Escolas, esvaziando o argumento da subordinação. Comprometeu-se com o ensino médio técnico e garantiu que o cargo de reitor obedeceria a um rodízio que contemplaria todas as instituições que compusessem o IF. Além disso, plantou a dúvida a respeito do futuro das EAFs que não se transformassem em Institutos, informando que nenhuma delas seria alçada à condição de CEFET e que continuariam como instituições de ensino médio, enquanto todas as demais seriam de ensino superior. A estratégia deu resultado, pois quando a Chamada Pública MEC/SETEC 002/2007, estabeleceu prazo para adesão – 90 dias – e resultado da seleção, em 31 de março de 2008, todas as Escolas

Agrotécnicas Federais aderiram à proposta e transformaram-se em campi dos IFETs (OTRANTO, 2012, p. 9).

Isso mostra que a adesão das escolas agrotécnicas aos IFs aconteceu em um clima de forte pressão política, apresentando-se basicamente duas opções para as instituições: manter-se como instituições exclusivamente de ensino médio e correr o risco de extinção, ou adesão ao novo programa. No entanto, mesmo com a adesão, as condições materiais de manutenção das instituições não estavam suficientemente resolvidas.

Com a adesão ao IFs surge uma outra problemática, vinculada diretamente ao modelo de ensino técnico a ser adotado nas escolas. Essa discussão foi exaustivamente abordada no Seminário Nacional do Ensino Agrícola, realizado em Brasília (DF) durante os anos de 2008 e 2009. O evento contou com representantes de escolas agrícolas de todo o país, que apresentaram as demandas, anseios e problemáticas do que seria o ensino agrícola em cada região do Brasil.

Ao final do evento, foi elaborado um documento *intitulado (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, que seria o norteador das políticas de ensino agrícola na rede federal de educação.

Tal ideia, no entanto, parece não ter se concretizado, uma vez que a popularização deste documento não se tornou rotineira para os professores e educadores que trabalham com essa modalidade de ensino.

Ao observarmos os IFs em sua proposta de criação, um dos principais norteadores parte do seguinte exposto:

O inciso V determina como uma das finalidades dos Institutos o ensino de ciências, ressaltando que tais instituições ou os profissionais por ela formados ou em formação devem se ocupar particularmente com a aplicabilidade dos conhecimentos científicos. O texto nos indica que também é cara à concepção dos institutos o empirismo nos processos investigativos. Estas características demonstram a opção por uma determinada forma de pesquisar e ensinar que supõe sua base em um problema concreto sob o qual devem ser testadas possíveis soluções, exigindo do educando um posicionamento crítico (BRASIL, 1998, p. 39).

Para uma instituição que tem como obrigação legal ofertar 50% de suas vagas para ensino médio técnico integrado, buscar uma formação que atribui um posicionamento crítico merece uma discussão mais aprofundada. E nesse ponto não podemos deixar de observar que o ensino técnico no Brasil teve por mais de 100 anos o objetivo específico de formação para o trabalho, ou de formação disciplinadora. A inserção de um artigo em uma lei exigindo um posicionamento diferenciado não garante uma mudança de atitude.

Discussões que trabalham com análise mais confiante para a instituição afirmam ainda que

O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como à busca de soluções técnicas e à geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (LIMANA, 2014, p. 63-64).

A mudança social observada considera mudanças no âmbito da inclusão do indivíduo na sociedade através da formação profissional, partindo da seguinte premissa:

Nessa perspectiva, a criação dos Institutos Federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública permanente de Estado, oferecendo educação profissional e tecnológica pública, laica, gratuita e de excelência nos diversos cursos, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, e tendo, como foco desafiador, a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, numa perspectiva indissociável. Assim, os institutos passam a se configurar como uma '[...] rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade' (BRASIL, 2008, p. 23 *apud* LIMANA, 2014, p. 64).

Ou seja, segundo essa perspectiva, os IFs são implementados como política de Estado e como alternativa para o desenvolvimento de saberes vinculados à cultura, ao trabalho e a ciência e tecnologia em regiões específicas, geralmente de alta vulnerabilidade, para adolescentes e jovens.

No entanto, já existem pesquisadores que analisam de forma mais severa essa política. Um deles é Luiz Alberto Azevedo (2012), que, ao abordar a questão da criação dos IFs dentro do Plano Nacional de Educação, afirma:

Independentemente das questões político-partidárias que emergiram dos debates em torno da construção do PNE 2001-2010, o fato é que o governo Lula desconsiderou a Lei no 10.172/2001 e lançou oficialmente em 24 de abril de 2007, de seu gabinete presidencial, o PDE, uma justaposição de ações de várias naturezas que se caracterizam muito mais como uma listagem de tarefas a serem cumpridas do que propriamente um planejamento para a educação brasileira, que, no caso da SEMTEC/MEC, manteve o modelo tradicional de EPT para os 'desvalidos da sorte', negando ao Estado brasileiro uma política educacional densa, interconectada e, principalmente, sistematizada (p. 34).

Ou seja, a política de Estado aqui é observada como política de governo; não existem mudanças estruturais no modelo de ensino proposto pelos IFs, uma vez as políticas de Educação Profissional Técnica (EPT) mantiveram as mesmas características dos projetos anteriores. Ademais, para esse autor, esse sistema irá reproduzir a antiga dicotomia de exploradores e explorado, sendo os IFs elementos de formação de novos explorados.

Azevedo ainda complementa a crítica, afirmando que

Assim, o PDE se tornou o referencial para o processo de gestão das políticas educacionais no governo Lula e, no caso da EPT do MEC, serviu de base para a desconstrução de uma rede de educação profissional centenária centrada na formação técnica de nível médio em nome de uma ‘nova institucionalidade’ fundada nos IFETs, que se propõe a ofertar vários níveis e modalidades de ensino (2012, p. 35).

A crítica aqui observada é fundamentada na ampliação de modalidades e níveis de ensino a serem oferecidos pelos IFs. Para o pesquisador, isso compromete substancialmente a qualidade do ensino a ser oferecido. Agora, nem ensino técnico e nem médio de qualidade, uma vez que essas instituições estarão sobrecarregadas de funções e obrigações diante da sociedade.

É nesse contexto que podemos observar a criação dos IFs, surgindo, na concepção do Estado, como elemento que auxiliaria no desenvolvimento local e na inclusão social e carregando vícios existentes na formação técnica e ampliando sua área de ação com esses mesmos vícios, o que levaria a uma formação que não questiona as bases materiais da sociedade capitalista.

### 2.3 O IFRO CAMPUS ARIQUEMES

No estado de Rondônia, a Rede Federal de Ensino passou a ter destaque com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (Ifro), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que integrou em uma única Instituição a Escola Técnica Federal de Rondônia e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste.

Com a criação do Ifro e a unificação da Escola Técnica Federal de Rondônia, criada pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, e com a Escola Agrotécnica de Colorado do Oeste, a Rede Federal no estado passou a contar com a seguinte estrutura: a antiga Escola Agropecuária Silvio Gonçalves de Farias, em Ji-Paraná, que deu origem ao *campus* Ji-Paraná; a Escola Agrícola Alda Raupp, em Cacoal, que deu origem ao *campus* Cacoal; a construção de um *campus* em Vilhena; a construção de um *campus* em Porto Velho, correspondendo ao *campus* Calama; a Reitoria, que ficou sediada em Porto Velho, cidade que já dispunha também da estrutura do *campus* Zona Norte, que trabalha especificamente com ensino a distância; e junto a esses foi anexada também a estrutura da Escola Média Agropecuária (EMARC), em Ariquemes, que deu origem ao *campus* Ariquemes.

O *campus* Ariquemes entrou em funcionamento no ano de 2010, sendo que até o ano de 2009 essa instituição abrigava a estrutura da Escola Média Agropecuária Regional da CEPLAC (EMARC). Esta oferecia cursos técnicos de nível médio modulado em período

integral nas áreas de agropecuária e agroindústria, com a opção de residência para alunos que não moravam na cidade de Ariquemes.

Presente na região desde 1987 e com 23 anos de funcionamento, a EMARC era referência na formação profissional de técnicos em agropecuária, o que era favorecido por dois fatores: a falta de outras escolas técnicas na região e o fato de ela dispor de um quadro de servidores técnicos qualificados da rede federal.

A estrutura física repassada para o Ifro incluía uma área de 300 hectares, com blocos de sala de aula, refeitório, alojamento para alunos, laboratórios, biblioteca, auditório, áreas de produção vegetal e animal, oficina, maquinários agrícolas, viveiro e reserva florestal.

É referenciado pelos 23 anos de existência da Escola Média Agropecuária Regional da CEPLAC, e é herdando a estrutura da mesma que o Ifro *campus* Ariquemes passa, em 2010, a ofertar 80 vagas para os cursos de técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio no período integral; 40 vagas para o curso técnico em alimentos, integrado ao ensino médio no período integral; 80 vagas para o técnico em informática, integrado ao ensino médio no período matutino ou vespertino; e 40 vagas no curso técnico em aquicultura, subsequente período vespertino.

A oferta dessas vagas nos cursos foi acompanhada pela oferta de vagas para residência escolar, que podia atender até 100 alunos no ano letivo. Isso possibilitou que parte dos alunos atendidos pela instituição fossem provenientes do campo ou de outros municípios.

Os cursos a serem ofertados foram definidos em audiência pública realizada em abril de 2009, e levou em consideração não só a estrutura preexistente da instituição, mas também as demandas de necessidades de mão de obra capacitada que podiam auxiliar no desenvolvimento da região.

Para regulamentar os princípios norteadores da instituição, foi publicado no Diário Oficial da União em 1º de setembro de 2009 o estatuto do Ifro que trazia o seguinte texto:

Art. 3.º. O Ifro, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:  
I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;  
II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;  
III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;  
IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; e  
V - natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (BRASIL, 2009, p. 34).

Esses princípios norteadores foram base para institucionalização das políticas implantadas no Ifro, entre elas o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do quinquênio 2008-2013. O PDI também se fundamentou no Art 4º do Estatuto do Ifro, as respectivas finalidades e os objetivos das instituições.

Art. 4.º. O Ifro tem as seguintes finalidades e características:

I ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

e

IX promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Antes de prosseguirmos, faz-se necessária uma pausa para análise dos princípios norteadores do PDI, que se pautam pela perspectiva liberal. É evidente que a preocupação do capital com a educação não é fortuita. Dessa forma, a educação escolar, sob o manto das relações capitalistas de produção, pode contribuir para a reprodução de valores ideológicos da burguesia, entre os quais a bandeira da “empregabilidade”, da “competição” e do “desenvolvimento”, por meio da orientação de sua “[...] *oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais*” (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Uma vez que para os ideólogos da burguesia está claro de que nem todos conseguirão espaço no mercado, importa, portanto, alimentar o discurso da competitividade e valorizar os poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente do capital.

Vejamos o Art. 5º do PDI:

## Art. 5.º

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, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, 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 de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, 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 ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Ora, diante do exposto, cabem alguns questionamentos: 1) os cursos e atividades desenvolvidas em articulação com o mundo do trabalho serão suficientes para proporcionar autonomia para os filhos da classe trabalhadora?; 2) as propostas no âmbito educacional serão capazes de gerar trabalho, renda e emancipação para todos?

Ressalte-se que o município de Ariquemes e a região circunvizinha são marcados pelos graves conflitos agrários, onde há maior contradição entre camponeses e latifundiários.<sup>4</sup> Dessa forma, o curso seria um promotor dos interesses do agronegócio entre seus alunos? Ademais, considerando o que é proposto pelo PDI, o *campus* Ariquemes almeja responder ao processo de inserção regional do Ifro, ao afirmar que

Os municípios ao eixo da BR-364, historicamente se desenvolveram em torno do Agronegócio, na exploração de suas riquezas naturais, o que hoje, exigem-se

<sup>4</sup> Existem, atualmente, 43 áreas de conflitos agrários em Rondônia cujos processos administrativos ou judiciais em andamento são acompanhados pela Defensoria Pública de Rondônia (DPE-RO), por meio do Núcleo da Defensoria Pública Agrária. Os municípios com maior número de acampamentos e, conseqüentemente, de processos são Vilhena, Parecis e Chupinguaia, respectivamente. Disponível em: <<http://www.defensoria.ro.gov.br/site/index.php/component/content/article/1-ultimas-noticias/578-defensoria-acompanha-processos-de-43-areas-de-conflitos-agrarios>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

políticas públicas que organizem essa exploração, transformando as nossas potencialidades de forma sustentável (BRASIL, 2009, p. 14).

Diante desse quadro são formuladas as demais políticas de implantação do *campus* Ariquemes, entre elas o Plano de Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Esse, apresentado em agosto de 2009, foi aprovado pela Resolução 008, de 14 de dezembro de 2009. Em seu texto ele apresenta como

Objetivo Geral do Curso:

- Oferecer habilitação técnica de nível médio que capacite o profissional para a elaboração, implementação e monitoramento de projetos agropecuários, bem como o manejo de sistemas de produção animal, vegetal e para a gestão de empreendimentos agropecuários.

2.4.2. Objetivos Específicos do Curso:

- Além do objetivo geral, o Curso visa capacitar o profissional para:

Prestar assistência técnica no desenvolvimento de projetos agropecuários;

- Adquirir, preparar, transformar, conservar e armazenar matéria-prima e produtos agroindustriais;

- Desenvolver programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;

- Planejar e acompanhar a execução de programas de melhoramento genético de animais, bem como métodos e programas de reprodução;

- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade e sanidade na produção agropecuária;

- Planejar, organizar e monitorar a exploração e o manejo do solo de acordo com suas características;

- Cultivar sistemas e plantios abertos ou protegidos;

- Produzir mudas (viveiros) e sementes;

- Planejar ações referentes aos tratamentos das culturas;

- Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita das culturas;

- Elaborar projetos topográficos e de impacto ambiental;

- Prestar assistência técnica e atuar na administração rural (BRASIL, 2009, p. 12-13).

Como podemos observar no exposto acima, os objetivos do curso contemplam única e exclusivamente a formação técnica para o atendimento do agronegócio, não dando margem para que o egresso almeje usufruir sua formação de ensino médio, que é realizada em concomitância ao curso. O próprio Plano Pedagógico do Curso mostra isso, quando estabelece sua estrutura dividida em cinco núcleos (Tabela 1).

Tabela 1- Núcleos de ensino integrado ao médio do IF de Ariquemes

REQUISITOS CURRICULARES	Carga Horária Total (hora-aula)	Carga Horária Total (hora-relógio)
✓ Base Nacional Comum	2360	2164
✓ Núcleo Diversificado	400	366
✓ Núcleo Profissional	1080	953
✓ Núcleo Complementar	1040	953
✓ Núcleo Complementar – Prática Profissional	262	240

Fonte: Plano político-pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio, p. 17.

A base nacional comum apresentada na tabela corresponde às disciplinas do ensino médio comum. Como podemos observar, além de ser uma grade com a carga horária reduzida, se comparada com a do Estado, que é em média de 2.400 horas relógio, as 2.164 horas destinadas ao núcleo comum não são contempladas nos objetivos formativos finais da instituição.

Essa situação ainda é ratificada quando é apresentado o perfil do egresso da instituição. Segundo o texto,

O Técnico em Agropecuária, a ser formado pelo Ifro, e o profissional que terá por tarefa planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários, assim como administrar propriedades rurais; elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais, atuando em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa, além de atuar em empresas rural, industrial e agroindustrial, bem como em empresas ligadas a área ambiental, centrado na preservação, prevenção e recuperação do meio ambiente e empresas de assistência técnica (BRASIL, 2009, p. 23).

Assim, podemos inferir que a criação do Ifro *campus* Ariquemes, no que diz respeito ao curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio ainda se vincula a um processo histórico que coloca as escolas técnicas como elementos que se limitam a formar mão de obra para inserção no mercado de trabalho. Isso é o que fica exposto no projeto político do curso em questão.

Para a SETEC, essa política pode ser a mais adequada, uma vez que a prioridade dessa secretaria é a formação técnica, no entanto isso não exclui a formação do núcleo comum e nem a necessidade de se discutir quais os objetivos a serem alcançados na formação de ensino médio.

Todavia, devemos considerar que essa política foi criada em 2009, no processo de implantação em que o curso técnico em agropecuária já tinha um histórico de 23 anos de funcionamento na instituição que deu origem ao de *campus* Ariquemes.

Há de se considerar também que, nesse momento, os professores do núcleo comum ainda não faziam parte do quadro docente da instituição, o que levava a mesma direcionar toda a sua discussão para as questões relacionadas à formação técnica.

### 3 APROXIMAÇÃO DAS DISCUSSÕES E ANÁLISE

Até que ponto os discursos e documentos oficiais são capazes de desvelar as nuances do processo formativo encontrado no Ifro *campus* Ariquemes para o curso Técnico de Agropecuária integrado ao ensino médio e suas consequências para inserção do egresso no mundo do trabalho? A resposta para essa questão não pode ser buscada por meio de uma perspectiva idealista, mas a partir dos dados empíricos analisados, em sua conexão com as contradições de uma sociedade dividida em classes antagônicas.

Primeiramente, iremos fazer uma breve reaproximação do método que já está sendo construído desde o início do trabalho, no caso, o materialismo histórico dialético e, posteriormente, a apropriação das categorias de análise que são o suporte para o desvendar do processo. Iniciamos, assim, com a categoria totalidade, considerando as múltiplas possibilidades e ângulos pelos quais podem ser observados o assunto abordado. Em seguida, passamos pela categoria contradição, onde ficam evidenciados os limites idealizados nas propostas de inclusão social da instituição, diante de um discurso reprodutor do sistema vigente. Por último está a categoria trabalho, observada aqui pelo viés alienante e de impossibilidade de mutação social.

Considerando esses conceitos e as análises provenientes dos mesmos, podemos identificar as limitações de um processo formativo que vai além do princípio de inserção no mundo do trabalho e que pensa a educação como elemento transformador da sociedade.

#### 3.1 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO MÉTODO

Quando Marx e Engels escreveram *A Ideologia Alemã* e fundamentaram o conceito de materialismo histórico em detrimento do conceito de idealismo ou de materialismo desvinculado da história até então defendido por Feuerbach, a pesquisa em ciências sociais não ficou mais no campo do idealismo; ela passou a ser realizada a partir da análise do concreto.

Segundo Marx e Engels (1999),

Enquanto materialista, Feuerbach nunca faz intervir a história; e quando aceita a história, não é materialista. Nele, história e materialismo são coisas complementemente separadas, o que de resto já é suficientemente explicado pelas considerações precedentes. Relativamente aos Alemães, que se julgam desprovidos de qualquer pressuposto, devemos lembrar a existência de um primeiro pressuposto de toda a

existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de afazer história». Mas, para viver, é necessário antes de mais beber, comer, ter um tecto onde se abrigar, vestir-se, etc., O primeiro fato histórico é pois a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos (p. 30).

A produção das condições materiais de sobrevivência humana, fator fundamental da condição humana na obra de Marx e desconsiderada por Feuerbach, é determinante na construção do conceito do materialismo histórico. E mais: é ponto crucial para o desenvolvimento de uma análise que tem como objetivo a transformação das relações sociais estruturadas pelos moldes de exploração do capital.

O método proposto em *A Ideologia Alemã* passou a investigar as condições materiais que permitem que essas ideias circulem e apresentem tanto predomínio. Daí a necessidade de compreender as relações dos homens com a natureza e com suas formas de organização social, isto é, dos sujeitos com o que lhes aparece como a objetividade do mundo. Sendo assim, a forma de apropriação da natureza pode determinar as formas de organização social e a consciência.

As instituições criadas pelos homens são, então, frutos de um produto histórico; fruto de um estado de relações materiais e de produção estabelecida socialmente, ou seja, sua explicação é feita através da análise da história real, e não da história "ideal".

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. Na prática tem o homem de provar a verdade, isto é, na realidade o poder, na ceterior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da prática é uma questão puramente escolástica (MARX; ENGELS, 2007, p. 537).

Frigotto (2008), ao trabalhar com o método do materialismo histórico-dialético, afirma que este permite uma inquietação radical da realidade, tanto no plano do conhecimento quanto no plano da realidade histórica.

Essa inquietação está diretamente relacionada aos objetivos pretendidos ao se realizar o trabalho, principalmente quando consideramos que os trabalhos científicos não estão isentos de neutralidade, como afirma Minayo:

[...] nenhuma pesquisa é neutra seja ela qualitativa ou quantitativa. Pelo contrário, qualquer estudo da realidade, por mais objetivo que possa aparecer, por mais 'ingênuo' ou 'simples' nas pretensões, tem a norteá-lo um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos e resultados teóricos e práticos (MINAYO, 1999, p. 37).

No que diz respeito aos trabalhos vinculados ao referencial do materialismo histórico, o norteador geralmente é o questionamento da relação de exploração social existente no mundo capitalista. E, segundo Marx, as relações capitalistas de produção levaram um sistema em que

Todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, transformando-o num ser parcial, degradam-no, tornando-o um apêndice da máquina; aniquilam, com o tormento de seu trabalho, seu conteúdo, alienam-lhe as potências espirituais do processo de trabalho na mesma medida em que a ciência é incorporada a este último como potência autônoma: desfiguram as condições dentro das quais ele trabalha, submetem-no, durante o processo de trabalho, ao mais mesquinho e odioso despotismo, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, jogam sua mulher e seu filho sob a roda de Juggernaut do capital (MARX, 1996, p. 274-275).

Esse sistema de exploração estabelecido pelo capital, onde o trabalhador torna-se mais um elemento de produção de riqueza para outrem, leva os pesquisadores a iniciar os trabalhos com o objetivo de contribuir positivamente para as mudanças sociais. Ou seja, o referencial do materialismo histórico em si é um questionamento das estruturas de exploração imposta pela sociedade capitalistas.

Para Kuenzer (2008), o materialismo histórico possibilita um confronto entre o ser social criado pelo idealismo e o ser histórico observado pelo materialismo.

A prática é o fundamento e o limite do conhecimento; assim, o objeto concebido como atividade subjetiva, como produto da ação do sujeito sobre o objeto, não nega a existência de uma realidade independente do homem e exterior a ele; o que esta concepção nega é que o conhecimento seja mera contemplação, à margem da prática; o conhecimento é o conhecimento de uma realidade que deixa de ter existência imediata, externa ao homem, independente dele, para ser uma realidade mediada pelo homem (p. 59).

Essa mediação observada por Kuenzer é o resultado final do trabalho apresentado aqui, que surgiu de algumas observações práticas e anseios do próprio pesquisador, levando este a questionar os reais objetivos propostos pelos projetos de educação implantados pelo governo federal e fazendo com que o pesquisador se deslocasse do papel zona de contemplador dos projetos para o de analisador dos projetos educacionais, mas não avaliador, nos moldes preestabelecidos pelo próprio Estado, onde a análise fica no campo do ideal, e sim com uma leitura dialética cujo resultado apresentado aqui passa pelo campo da análise do concreto, na expectativa de encontrar algo além do que já é considerado ideal para o Estado.

É claro que não temos a pretensão de ser a solução para os problemas da educação, mas queremos propor uma análise crítica dos dados materiais, verificando se o que

está proposto nos documentos oficiais se materializa na prática. Trata-se de buscar, na prática, o fundamento do conhecimento à luz do materialismo histórico e dialético.

### 3.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE NA PESQUISA EM QUESTÃO

O desenvolvimento da pesquisa em educação e políticas públicas, principalmente quando se trabalha com o método do materialismo histórico, nos leva a formatar o trabalho abordando três categorias de análise que são elementares para as discussões marxistas, a saber: a totalidade, a contradição e o trabalho. A abordagem dessas categorias advém da necessidade de tornar compreensível a realidade subtraída das relações materiais discutidas no trabalho.

As categorias são elementos de determinação do ser. Sem elas não há possibilidade de o pesquisador se desvincular do ideal e trabalhar com o materialismo. É através das categorias de análise que o pesquisador tece os elementos de ligação entre as proposições idealizadoras encontradas nos documentos oficiais e a realidade material. Isoladamente, uma categoria reflete um aspecto do mundo objetivo. Mas, segundo Engels, em seu conjunto, formam “[...] a soma infinita de noções gerais, de leis, etc, o que dá o concreto em toda sua plenitude”<sup>5</sup>.

Para Lukács (2010, p. 171), “[...] o ser só pode ser abordado como ser se for objetivamente determinado em todos os sentidos. Um ser privado de determinações é apenas produto do pensamento: uma abstração de todas as determinações”. A necessidade de não privar o ser de abstrações no desenvolvimento de um trabalho científico que esteja diretamente ligado à análise do materialismo histórico nos leva a abordar a totalidade como primeira categoria de análise.

#### 3.2.1 *O contexto sócio-histórico de implantação do campus Ariquemes*

Frigotto (1995), ao se referir à totalidade, afirma que essa busca compreende múltiplas determinações e mediações históricas do objeto de pesquisa, e não o todo. Os fatos sociais devem ser compreendidos em sua historicidade, na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.consciencia.org/vocabulario-de-terminos-filosoficos-dicionario-marxista-de-filosofia/3>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

Masson faz observação semelhante a Frigotto, em trabalho que analisa as contribuições dos métodos materialistas histórico dialético para pesquisa sobre políticas educacionais. Segundo Masson (2012, p. 9), “[...] totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real”. Ao trabalharmos com essa categoria de análise, vamos relacionar os egressos às múltiplas realidades às quais eles estavam e estão vinculados.

No que diz respeito à inserção dos egressos do curso de agropecuária integrado ao mercado de trabalho, consideramos elementos existentes desde a criação do ensino agrícola no Brasil, que teve início ainda durante o governo imperial, até a saída dos egressos para o mercado de trabalho, onde nos atentamos sempre para pontos que consideramos mais importantes.

As discussões relacionadas ao surgimento do ensino agrário no Brasil e seus desdobramentos foram elucidadas no capítulo dois desse trabalho, e mostram como essa modalidade de ensino foi construída de maneira que mantenha uma estrutura de relação de exclusão social. Como já foi observado anteriormente, o trabalho vinculado à terra no Brasil era relegado às classes sociais desfavorecidas.

Posteriormente, abordamos as mudanças que ocorreram e ocorrem no mundo do trabalho em função do avanço científico, onde a tecnologia substitui o trabalho manual pela maquinaria. No caso do campo, vai do manejo de agrotóxicos e suplementos agrícolas até a manutenção de maquinários agrícolas, o que exige um perfil de trabalhador com um nível de conhecimento diferenciado. Sendo assim, os cursos de técnicos em agropecuária e de engenharia agrônômica passam a ser mais exigidos no mercado do agronegócio.

Para termos um parâmetro mais elaborado da pesquisa aqui realizada, é importante esclarecermos também um pouco do contexto sócio-histórico da região de onde é proveniente e será inserida a maior parte dos egressos em questão.

A região tem como espaço geográfico a cidade de Ariquemes e o seu entorno. Apresenta elementos de ocupação indígena e de seringueiros datados de antes de 1970, mas é a partir do processo migratório, incentivado pelo governo federal durante o governo militar, que essa região passa a ser efetivamente ocupada.

No caso de Ariquemes, dois projetos promoveram a ocupação da região: Projeto de Assentamento Dirigido Burareiro (PADBRU) e Projeto de Assentamento Marechal Dutra (PADMD). Desenvolvidos durante a década de 1970, tinham como objetivo o assentamento de famílias na zona rural. É importante ressaltar que tais projetos já são delimitados dentro de

uma estrutura de relação de dependência. Segundo a pesquisa de José Lopes de Oliveira (2010),

Assim, quem não possuísse pelo menos uma modesta situação financeira, não coseguiu terra no PADBUR, ficando para traz um grande público menos aquinhoado. Por isso é que foi criado o PADMD, para atender esses excluídos, que poderiam, além de trabalhar na formação dos seus lotes, prestarem serviços aos burareiros nas lavouras de cacau, estas sempre dependentes de muita mão de obra humana, serviços manuais (p. 80).

A ação do Estado para criar um elemento para fixar mão de obra humana para um projeto de maior porte, que era o PADBUR, reproduz o processo histórico existente no ciclo de exploração da terra no Brasil, onde os trabalhadores mais pobres estão em função da manutenção dos colonos com mais posses, uma vez que, segundo o mesmo autor, o processo de colonização era pautado nos seguintes pilares: distribuição de terras, organização territorial, administração do projeto, assentamento, unidades agrícolas, e infraestrutura física. Não existe nenhuma política de financiamento estabelecida para os assentados dos PADMD, que deviam trabalhar nas propriedades dos PADBUR para conseguir recursos financeiros.

Diante disso, as possibilidades de desenvolvimento dos assentados no PADMD estavam vinculadas ao potencial dos assentados de trabalharem os seus lotes, ao mesmo tempo em que trabalhavam como braços nos assentamentos do PADBUR.

Ainda segundo Queiroz (2009), o contexto apresentado para o processo de colonização de Ariquemes indicava que

A preocupação do colonizador não era com a realidade encontrada, mas sim em resolver os problemas e necessidades em que vinha do Centro-Sul e do Nordeste brasileiro, sobretudo na abertura da terra a expansão agropecuária (p. 79).

Para o pesquisador Antônio Carlos Maciel (2011), esse processo marca a inserção da região em um processo de mudanças significativas tanto nas estruturas de produção econômica — que passam do extrativismo para a exploração sistematizada com uma estrutura social, a camponesa de base agropecuária — quanto nas estruturas culturais, que negam as origens caboclas e ribeirinhas, assumindo um viés sertanejo-caipira, e seu conjunto de valores simbólicos e materiais.

Assim, podemos afirmar que, a partir da década de 1970, Ariquemes passa por um processo de inserção ao modo de produção capitalista, onde as atividades extrativistas tradicionais exercidas por caboclos, ribeirinhos, seringueiros e indígenas são substituídas, aos poucos, por atividades de exploração vinculadas à exploração da terra. A princípio, isso acontece com a implantação das médias e pequenas propriedades; posteriormente, com a

concretização de políticas voltadas para a implementação do agronegócio e o processo de concentração de terra (QUEIROZ, 2009, p. 80).

É nesse contexto que também são discutidas as primeiras propostas de instalação de uma escola técnica para região. Segundo o exposto no histórico do Plano Político do Curso de Agropecuária Integrado do Ifro (2009, p.7), em 1976 houve a primeira sinalização para criação da Escola Agrícola em Ariquemes, sendo que em 1978 foi assinada a carta de intenção com o Governo do Território Federal de Rondônia e a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). Em 1984, a CEPLAC adquiriu a área onde seria implantada a escola, e em 1987 e a Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC (EMARC) entrou em funcionamento.

O objetivo da implantação da EMARC seria o treinamento dos camponeses para fomento da lavoura de cacau na região, sendo que o público a ser atendido seria o trabalhador rural. Essa é uma dinâmica que já era observada nas EMARCs existentes nas regiões produtoras de cacau do sul da Bahia, como fica implícito na afirmativa de Sá (1979, p. 94):

A opinião do administrador rural sobre os treinamentos oferecidos pela CEPLAC/EMARC não é das melhores, principalmente no município de Ilhéus, onde 64% não veem a eficiência dos cursos. É certo que, na maioria das vezes, ele credita essa falta de sucesso dos cursos ao baixo grau de capacidade de aprendizagem do trabalhador rural.

Mesmo com a preocupação do Estado em tentar recriar uma estrutura de produção cacaueira na região, isso não se concretizou, se considerarmos a estrutura produtiva atual. No Censo Agropecuária de 2013, o IBGE indicou uma produção de 5.330 hectares de área para produção de cacau diante de um rebanho 427.419 cabeças de gado, o que equivaleria em média 213.000 hectares de terra.

Nos últimos anos, a EMARC se manteve como escola de formação técnica na região, oferecendo curso técnico desvinculado do ensino médio. Em 2009, houve a transferência das últimas turmas da EMARC para o Ifro, e em 2010 houve a oferta dos cursos integrados.

A oferta dos cursos integrados pelo Ifro causou a impressão de que a formação técnica já levaria aos horizontes de empregabilidade ou das mudanças estruturais na sociedade. O discurso oficial é que os cursos técnicos atenderiam às demandas de mercado, como podemos observar no objetivo proposto pelo projeto político do curso de agropecuária

exposto em publicações dos jornais locais, da Associação Comercial e do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Rondônia<sup>6</sup>.

Os próprios alunos corroboram essa ideia. Em questionário aplicado para realização dessa pesquisa, onde foram entrevistados cerca de 76% dos alunos egressos do curso de agropecuária integrado de 2012, quando questionados sobre o porquê da escolha do curso identificamos o seguinte quadro (Gráfico 1).

Figura 1 - Motivo da escolha do curso



Fonte:Autor, 2015.

Como podemos observar, a maioria absoluta dos entrevistados almejava a atuação na área de formação, isso quando questionados nos períodos em que já estavam desvinculados da instituição.

No entanto, não podemos deixar de considerar que o fato de os alunos almejem a formação técnica não os vincula à obrigação de exercer a atividade na área, principalmente

<sup>6</sup> Matéria como a publicadas no jornal Ariquemes Noticias com o título "Oportunidade de qualificação para mundo do trabalho oferecida pelo IFRO termina na quinta". Disponível em: <<http://www.ariquemesnoticias.com.br/noticia/2010/10/18/oportunidade-de-qualificacao-para-mundo-do-trabalho-oferecida-pelo-ifro-termina-na-quinta.html>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

Matéria publicada no site do CREA com o título "Conselho realiza palestra para técnicos em Agropecuária e Aquicultura de Ariquemes". Disponível em: <<http://www.crea.org.br/noticia.php?q=conselho-realiza-palestra-para-tecnicos-em-agropecuaria-e-aquicultura-de-ariquemes>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

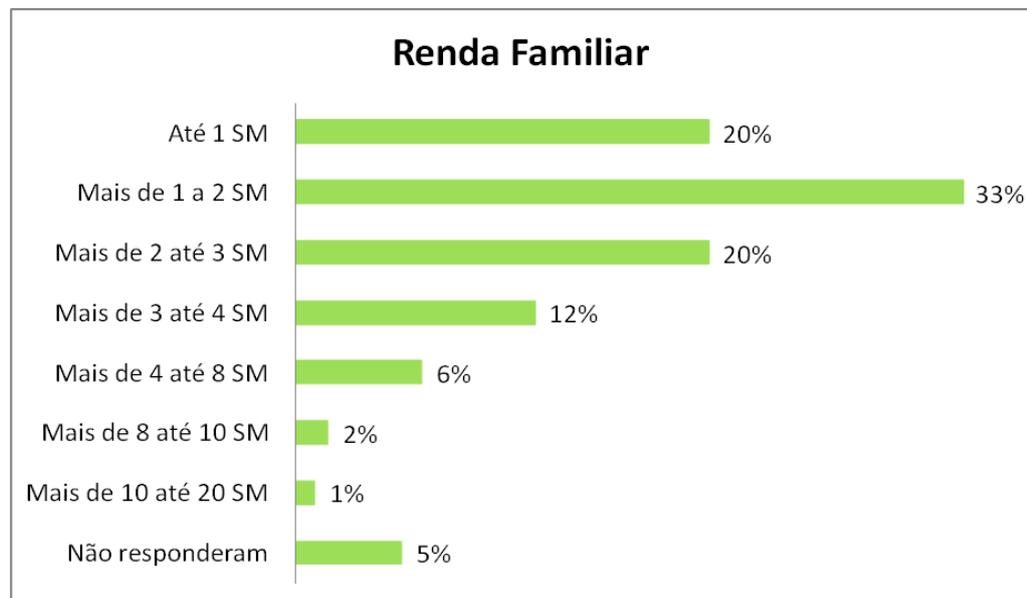
Matéria publicada no site da ACIA com o título "ACIA presente no Conselho Escolar do IFRO". Disponível em: <<http://www.aciaariquemes.com.br/noticia/acia-presente-no-conselho-escolar-do-ifro,geral,307.html>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

se considerarmos que a proposta de formação ofertada pelo Ifro *campus* Ariquemes estava além da proposta de formação ofertada pelas demais escolas públicas da região.

Na divulgação do processo seletivo da instituição, a abordagem não era feita só por meio da oferta do curso técnico. Ela perpassava pela oferta de cursos técnico integrados ao médio, ofertados em período integral, com um restaurante estudantil oferecendo alimentação gratuita, uma estrutura física que ia desde os laboratórios de física e química até centro aquático para as atividades esportivas, suporte para auxílio estudantil e outros. Ou seja, a estrutura oferecida estava além da estrutura de muitas escolas privadas da região, despertando o interesse não só de alunos que desejavam ser técnicos.

Essa acaba sendo uma possibilidade ímpar para muitos alunos que, não tendo condições de ter acesso a uma instituição de ensino privada, veem no Ifro a possibilidade de ensino diferenciado. No questionário socioeconômico aplicado pela instituição no ano de 2012, a renda familiar dos alunos estava apresentada da seguinte maneira:

Figura 2 - Renda familiar



Fonte: IFRO, 2011.

Como podemos observar, 73% das famílias que confiaram seus alunos aos Ifro *campus* Ariquemes ganhavam menos que três salários mínimos, uma renda considerada insuficiente para a manutenção de um aluno em uma escola privada. Diante disso, a opção pelo curso técnico integrado em uma instituição federal acaba tornando-se viável.

Assim, podemos compreender a criação do curso de agropecuária em Ariquemes em um momento de expansão da fronteira agrícola e das relações capitalistas na região.

Observe-se que o cenário descrito é marcado, de um lado, pelas necessidades crescentes das relações capitalistas que se estruturam na região; de outro, das necessidades materiais de uma classe social que já foi expulsa de seu local de origem e tenta a sorte no que eles tomaram como o “novo El Dorado”. Isso faz com que o Estado se posicione frente a tal situação levantando a bandeira da reprodução da força de trabalho, como sistema mediador para o capital, que necessita da mão de obra, e para os trabalhadores, que necessitam “se capacitar”. No entanto, não podemos deixar de observar que a presença de uma escola técnica na região que atenda às demandas do mercado aponta para a individualização da questão social. Afinal, as oportunidades de qualificação foram dadas, cabendo a cada um a busca de sua certificação.

### 3.2.2 *Limites da inclusão social*

Diante da identificação clara das relações sociais interpostas na pesquisa, outra categoria de análise que ficou vigente no trabalho foi a *contradição*. Esta, por sua vez, é aporte principal para a análise do materialismo histórico dialético, pois é ela que possibilita separar o essencial do alegórico nos estudos dos materiais trabalhados. Segundo Kosik (1969),

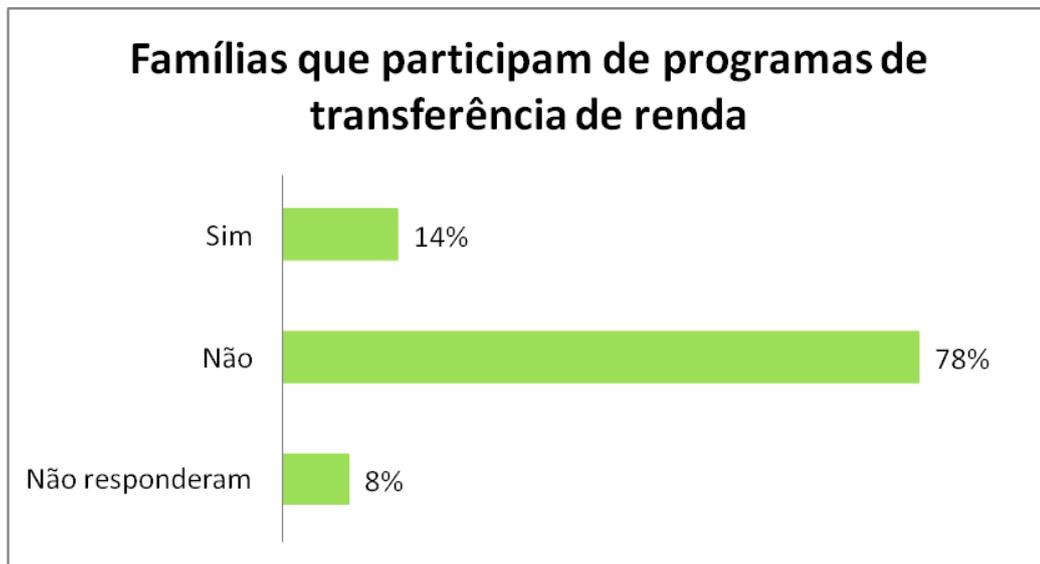
Fica claro que a contradição é a lei fundamental da dialética materialista. Para desvendarmos tal lei, que é a essência da dialética, é preciso investigar profundamente os fenômenos, os problemas que lhe dão origem. O desenvolvimento dos fenômenos é determinado pelas suas contradições internas, daí porque se deve partir da particularidade da contradição para se chegar aos pólos principais de sua luta, identificando o lugar do antagonismo e da contradição. O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, sem decomposição não há conhecimento – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo (p. 14).

Através das análises das contradições, o pesquisador pode avaliar o que foi essencial e o que foi alegórico, tanto no processo formativo dos alunos quanto nas relações sociais estabelecidas no âmbito desse processo.

No que diz respeito às questões sociais estabelecidas, podemos iniciar com algumas observações sobre os dados referentes à origem social dos alunos do Ifro *campus* Ariquemes.

No levantamento realizado pela instituição e já expostos anteriormente, foi observado que 73% das famílias que tinham os alunos matriculados no Ifro *campus* Ariquemes no ano de 2011 tinham a renda até três salários mínimos. É importante observar, ainda, que essa pesquisa identificou que mesmo essas famílias apresentando uma renda que não pode ser considerada elevada, elas não se apresentavam em condições de vulnerabilidade social, como podemos observar no gráfico que segue.

Figura 3 - Famílias participantes de programas de transferência de renda

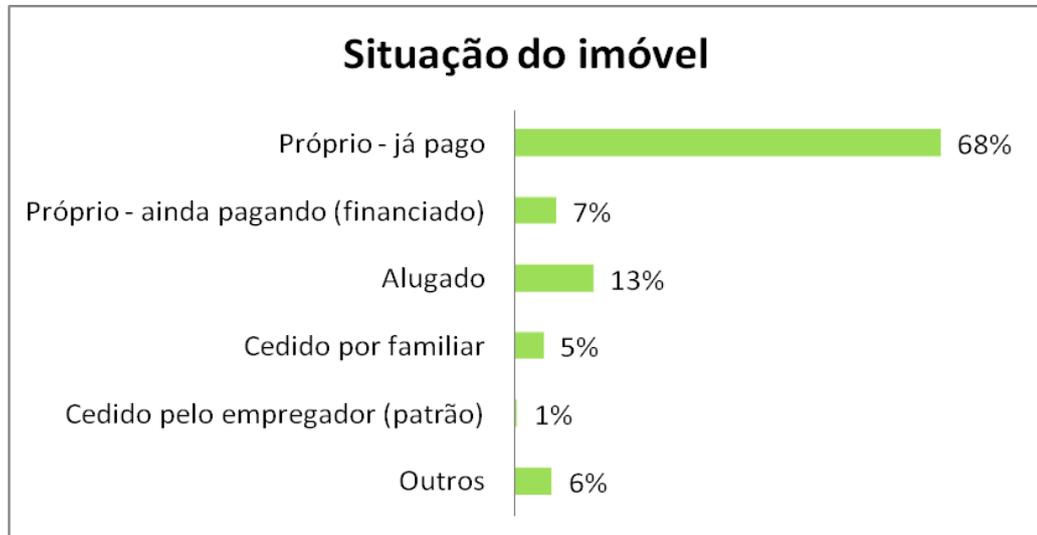


Fonte: IFRO, 2011.

Apenas 14% dos alunos entrevistados se declaram participantes de programas de transferência de renda, o que nos leva a refletir sobre a origem social do público atendido pela instituição, uma vez que esta tem, entre suas funções, a tarefa de fomentar a inclusão social.

Esse questionamento fica mais latente ainda se considerarmos a questão do imóvel utilizado como moradia. Como podemos observar no gráfico que segue, 68% das famílias já são proprietárias de imóveis.

Figura 4 - Situação do imóvel da família



Fonte: IFRO, 2011.

Como podemos observar, a maior parte das famílias em questão não é beneficiária de programas de transferência de renda do governo e possuem casa própria quitada, o que indica que a clientela a ser atendida pelo Ifro não está sendo a de alto risco de vulnerabilidade.

Isso pode ser melhor compreendido se considerarmos o processo de seleção utilizado para ingresso na instituição. Este foi realizado levando em conta as melhores notas até o preenchimento das vagas ofertadas. Isso fez com que os alunos que tivessem o melhor desempenho, e não necessariamente os que tivessem em maior vulnerabilidade, figurassem como ingressantes na instituição.

Essa linha de raciocínio acompanha o conceito de inclusão apresentado no PDI do Ifro, quando afirma que a “Inclusão Social - dimensionando a EPT a partir do reconhecimento de demanda que resulta da exclusão dos processos de formação de milhares de pessoas” (PDI, p. 30). Ou seja, a inclusão social, nesse sentido, se daria através da oferta da maior quantidade de vagas para capacitação.

Isso mostra uma nítida contradição da instituição, quando identificamos, no documento do MEC sobre a concepção e diretrizes do Instituto, a ideia de que

Uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir ‘por dentro delas próprias’ alternativas pautadas

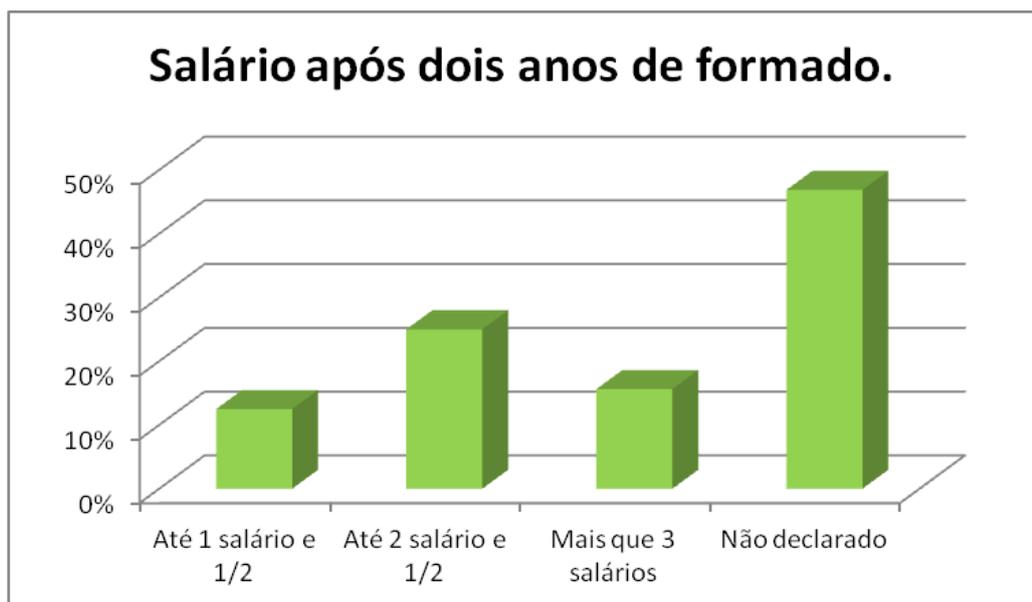
neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (BRASIL, 2008, p. 22).

O que é observado, no entanto, é que a inclusão social no Ifro se restringe à possibilidade de que os alunos tenham acesso a um curso de ensino técnico integrado ao médio, não sendo observada nenhuma política que ultrapasse esses limites.

Ademais, os próprios objetivos esperados pela maioria dos alunos perpassam uma ideia de reprodução de estruturação social vigente. A formação é um elemento que irá possibilitar a inserção no mercado de trabalho, sendo que isso não significa necessariamente mudanças na estrutura social.

Isso pode ser observado se considerarmos o índice remuneratório do egressos do curso de agropecuária. O gráfico que segue nos dá um parâmetro para esse indicativo.

Figura 5 - Salário após dois anos de formado



Fonte: Autor, 2015.

É importante ressaltar que entre os alunos "não declarados" estão os que se mantiveram na carreira acadêmica, o que totaliza 66% dos alunos entrevistados. Mas independentemente deste percentual, o que deve ser ressaltado aqui é o índice remuneratório alcançado pelos egressos. Eles mantêm o mesmo padrão remuneratório de suas famílias, que ganham entre um e três salários mínimos. Isto caracteriza o processo de reprodução da estrutura social vigente, além de constituir mão de obra barata para os interesses do agronegócio.

O processo de inclusão social é desmitificado também ao observamos o índice de alunos evadidos e não conclusos do curso. A turma a partir da qual fizemos o recorte para a pesquisa, que iniciou suas atividades no ano de 2010, teve 80 alunos ingressantes; em 2011, só 60 efetuaram a matrícula, ou seja, 25% dos alunos já haviam evadido ou ficaram retidos no primeiro ano.

Isso fez com que a instituição instaurasse um novo processo seletivo para matricular alunos no segundo ano, elevando o número de alunos para 81. Ocorre que essa medida não surtiu o efeito, uma vez que, no ano seguinte, o número de alunos matriculados foi novamente de 60 alunos, o que manteve a taxa de evasão e retenção na casa dos 25%.

No terceiro e último ano, ao final do curso, o número de alunos matriculados era de 61, sendo que os concluintes foram 42. Os 31% não concluintes ficaram retidos por problemas de notas, pendências em relatórios finais ou evasão.

Esse contexto indica que no quesito inclusão social, no que concerne às políticas de permanência e promoção dos alunos, muitas arestas ainda devem ser sanadas, e contradiz o discurso de implantação dos IFs de fomento do desenvolvimento local através da inclusão social.

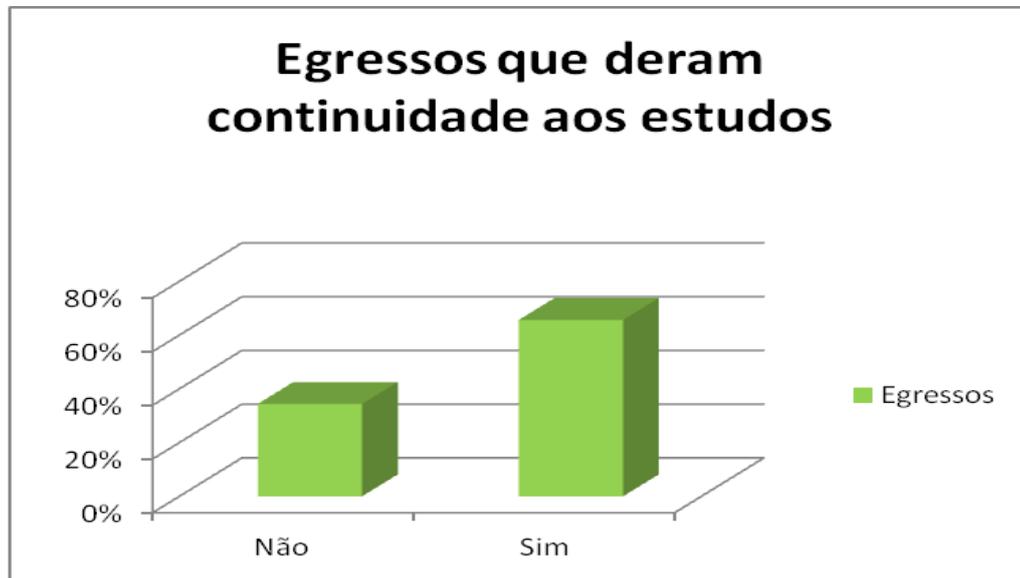
Segundo o pesquisador Izaqueu Oliveira (2013), ao trabalhar sobre a permanência dos filhos de agricultores na instituição:

Muitos fatores conspiram em favor do insucesso dessa população no ingresso e permanência no Ifro/*campus* Ariquemes tais como: a ausência do apoio e afeto dos familiares, adaptação ao currículo escolar, costumes e hábitos alheios aos seus e principalmente questões financeiras.

É importante ressaltar que a pesquisa de Oliveira tinha como recorte os filhos de agricultores do curso de agropecuária ingressantes no ano de 2012, no entanto o índice de evasão e retenção se manteve em praticamente todas as turmas, o que nos leva a crer que esses fatores são ampliados para os demais evadidos.

Diante disso, ainda devemos nos atentar para a questão dos egressos que deram continuidade à vida acadêmica. Os dados coletados junto aos alunos que fizeram parte da pesquisa nos mostram o seguinte quadro:

Figura 6 - Egressos que continuaram na vida acadêmica



Fonte: Autor, 2015.

Dos egressos que participaram da pesquisa, 66% afirmaram que deram continuidade aos estudos, contrariando a perspectiva de formação para o mercado de trabalho. Essa formação, no entanto, deve ser observada com ressalvas, principalmente quando levamos em consideração a nova lógica de formação de capital humano. Nesse, como já foi observado no primeiro capítulo, o trabalhador deverá se especializar ao máximo, não bastando o nível técnico. Na visão do trabalhador, para que ele se insira no mercado de maneira que seja melhor valorizado, um grau de estudo superior pode ter um grande diferencial no que diz respeito à questão remuneratória.

No entanto, se ele terminou o nível técnico e não foi automaticamente assimilado por algum campo de emprego, isso pode ter sido em função da saturação de mão de obra existente no mercado. Portanto, a manutenção do discurso de formação de capital humano se mantém levando os egressos a continuar no processo formativo ingressando em um curso superior. A proposta primária do curso, que era formar para o mercado de trabalho, passa a ser nula a partir de então.

Outro elemento contraditório observado na proposta do curso diz respeito à formação crítica dos egressos. O elemento crítico, como já foi observado anteriormente, desvincula-se das ciências humanas, posto que o curso acaba sendo elemento desmobilizador de classe social. Isso porque os egressos perdem a identidade de trabalhadores como classe social, assumindo uma identidade de elementos necessários para manutenção do sistema.

Eles, como técnicos em agropecuária, se veem como peças fundamentais para exercerem as atividades específicas de sua formação; praticamente se veem como insubstituíveis por outro profissional, sendo assim não há razão para modificar as estruturas dessa sociedade em que se colocam como elementos fundamentais.

Isso leva tais egressos a acreditarem que eles, como técnicos, são elementos-base para o funcionamento da sociedade, negando a própria capacidade de transformação deles como seres humanos, não vendo a possibilidade de uma sociedade diferente da que vivem. Qualquer possibilidade de mudança só pode existir na esfera do individual, onde cada um é responsável por ela.

### *3.2.3 Formação para o trabalho em uma sociedade de capital humano*

As categorias de análise, até o momento, complementam-se quando observadas através da totalidade, e se fundamentam quando observadas pela ótica da contradição. E para elucidarmos os questionamentos prepostos no início desse trabalho, é de fundamental importância, ainda, abordarmos a categoria trabalho.

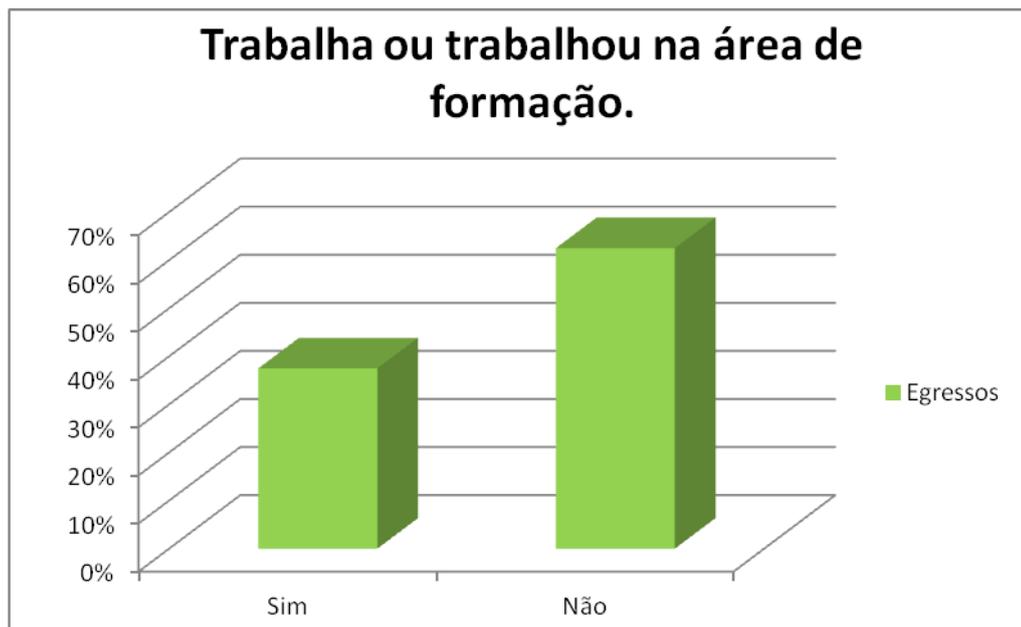
Segundo Marx e Engels (2007), a construção histórica do homem está diretamente relacionada à sua capacidade e necessidade de trabalho:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (p. 32).

O que o homem retira da natureza, ou produz, é fruto do seu trabalho, e esse trabalho surge da necessidade de sobrevivência humana. No entanto, o trabalho realizado pelo homem, historicamente, não segue uma linha evolutiva de libertação ou de processo de humanização. Nas sociedades onde existem as diferenças de classes sociais, o trabalho assume o caráter de uma enorme negatividade, principalmente a partir do momento em que o trabalhador passa a vender a sua força de trabalho, por não dispor de outro meio para sobrevivência. Essas condições levam o ser humano, que antes tinha o trabalho como elemento inerente ao seu processo formativo, a colocá-lo agora como uma mercadoria. Nessa sociedade, "O trabalhador transformou-se em mercadoria e terá muita sorte se puder um comprador" (MARX, 2006, p. 66).

Até aqui observamos que o processo formativo para a instituição em questão tem com foco principal a inserção no mercado de trabalho, conceito que é corroborado pela maioria dos alunos que ingressam no curso. Contudo, os dados mostram que o índice de egressos a serem assimilados no mercado de trabalho é pequeno, sobretudo se considerarmos a área de formação em específico.

Figura 7 - Egressos que trabalham ou trabalharam na área de formação



Fonte: Autor - 2015

Apenas 32% dos alunos egressos do curso estão no mercado de trabalho na área de formação. Isso mostra que a proclamada inserção no mercado de trabalho não está sendo alcançada, como proposto nos objetivos do curso. Porém, ainda que não encontrem espaço para o trabalho dentro da área, é importante ressaltar que a existência de técnicos desempregados e disponíveis contribui para o rebaixamento dos salários.

A não assimilação dos egressos nas suas respectivas áreas de formação decorre da própria dinâmica do capital, que cria elementos em que o número de trabalhadores para determinados campos deve ser maior do que a demanda. Isso possibilita que o capital selecione e assimile os melhores e faz com que esses se comprometam a desenvolver as atividades independentemente das condições de trabalho, pois se não o fizerem a contento, terão outros trabalhadores para substituí-los.

Nesse ponto, cabe ressaltar ainda a concepção de trabalho observada por Marx (2006).

O trabalho é, e será sempre um elemento cujo o papel mediador é ineliminável da sociedade e, portanto, da sociedade humana. Mas o trabalho sob os auspícios da produção capitalista traz em si a impossibilidade de suplantação do estranhamento humano, uma vez que o seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada da apropriação do trabalho alheio, e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social liberta da posse privatizada (p. 14-15).

É justamente no processo de inserção dos egressos no mercado de trabalho que observamos as nuances do capital nas relações entre sociedade e trabalho. Por mais que haja a qualificação, a necessidade e o interesse do trabalhador se inserir no mercado, a determinante não parte do trabalhador, e sim das necessidades do capital.

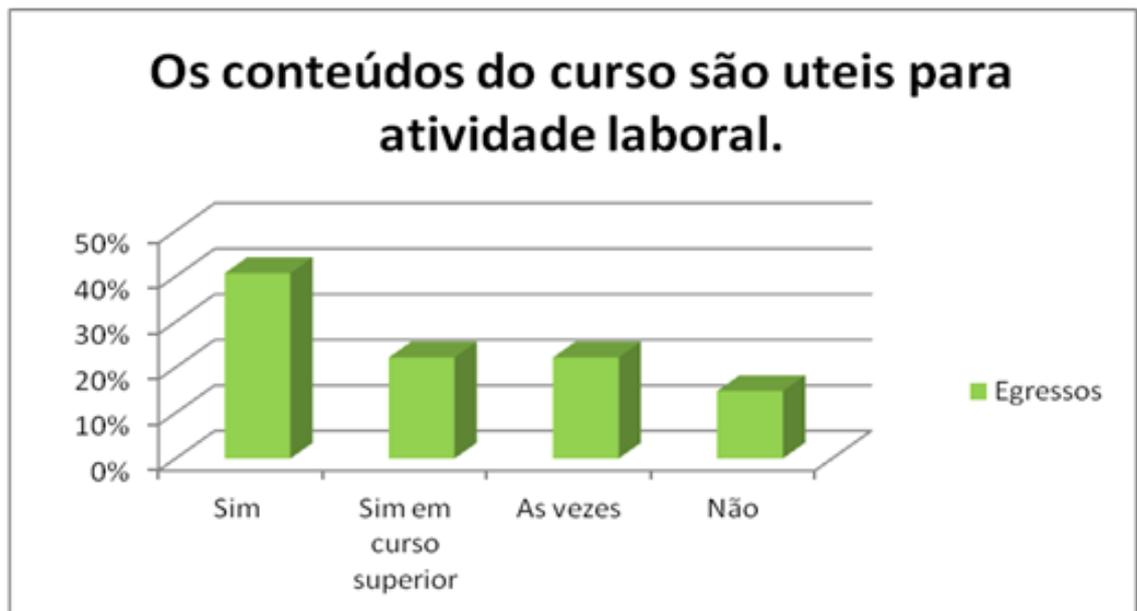
Diante disso, o trabalhador passa a oferecer um trabalho. A questão da identificação ou não com esse é mera alegoria; o mercado é quem define onde o trabalhador deve ser inserido e determina o que o mesmo irá realizar. O trabalhador, nesse caso o egresso, é obrigado a assumir o campo de trabalho que está disponível para o momento, com o salário mais adequado ao empregador, se desvinculando dos princípios que o levaram a iniciar o curso alguns anos atrás, isto é, ele está completamente moldado ao que o capital necessita.

Podemos, então, fazer um adendo à análise de Kuenzer (2007), que observa esse modelo de formação inserido no processo de acumulação flexível. Segundo a pesquisadora, para atender às demandas de mercado,

O discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais (p. 1159).

Sob essa ótica iremos observar a formação ofertada pelo Ifro na concepção dos alunos. Segundo os egressos do curso de agropecuária, a relação entre os conteúdos ensinados e o que é utilizado no campo de trabalho apresenta uma relevância, como podemos observar no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Utilização dos conteúdos de ensino médio na atividade laboral



Fonte: Autor, 2015.

Para 41% dos alunos entrevistados, os conteúdos aprendidos durante o curso técnico apresentam relevância na atividade laboral. Além desses, há ainda os 22% dos alunos que, mesmo não estando no mercado de trabalho, mas seguindo a vida acadêmica, analisam os conteúdos do curso como relevantes para o desenvolvimento de suas atividades.

Esses dados indicam que, na concepção dos alunos, a formação recebida apresenta-se como positiva para a maioria dos egressos. Quando questionados se a formação recebida influencia na atividade laboral, a fala da maioria dos alunos indica essa tendência, como podemos observar no que segue:

- 1- Sim, pois a base técnica foi muito bem conduzida;
- 2- Sim, pois é base do que se vê no dia-a-dia, e isso, sem dúvidas, é de muita importância;
- 3- Sim pois dão suporte ao conhecimento;
- 4- Sim ajuda muito na área que to atuando, no caso a agricultura.
- 5- Sim dúvidas, foram de fundamental importância;
- 6- Sim todas as matérias;
- 7- Sim, pois estou em contato direto com agricultura e com a pecuária e os conteúdos aprendidos são de extrema importância.
- 8- Sim por que a área que exerço (criação de gado) tem tudo a ver com o curso<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Questionário aplicado durante o primeiro semestre de 2015. Ver anexo IV.

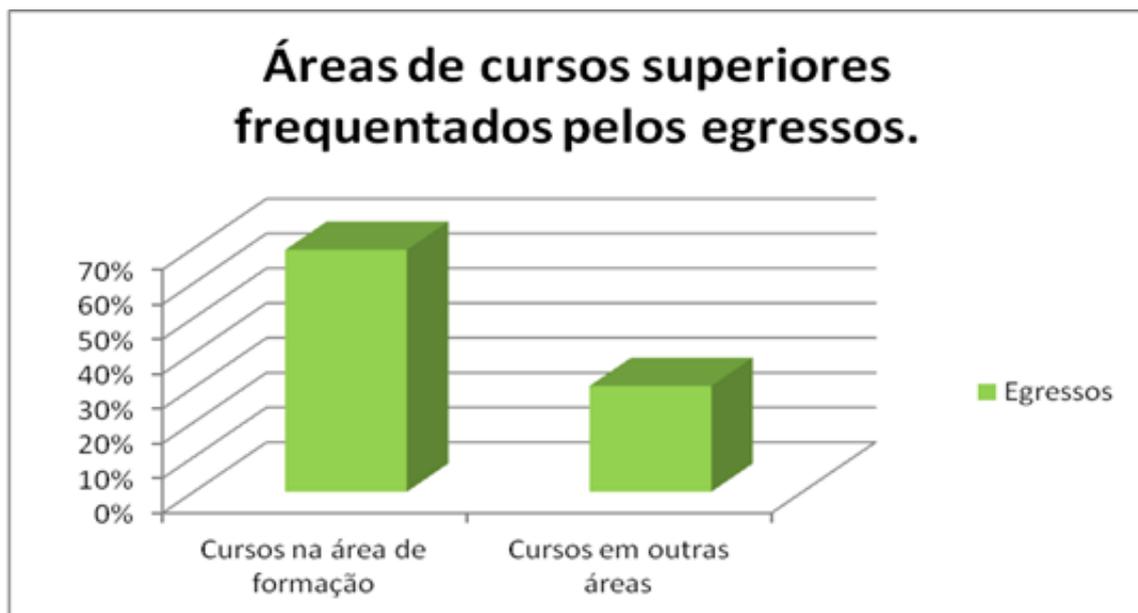
Essa avaliação positiva dos egressos denota um processo formativo que atende as necessidades do mundo do trabalho, confirmando uma das propostas estabelecidas pelo Ifro. O mundo do trabalho realmente necessita de profissionais que consigam atender às suas demandas, como vendedores, como técnicos ou exercendo outras atividades similares, e essas habilidades que parecem estar sendo desenvolvidas na formação.

Esse modelo de formação se aproxima do modelo de acumulação flexível na medida em que os egressos incorporam o discurso difundido pela instituição e pelos agentes do capital. Como profissional, o egresso, que se insere no mercado de trabalho e sente-se capacitado para exercer as atividades a ele atribuídas, quando não conhece a atividade sente-se preparado para encontrar os meios e solução para os problemas que surgem.

No entanto, o trabalho como elemento capaz de gerar uma mudança estrutural na sociedade ainda está longe de ser observado, mormente se considerarmos que o padrão de vida mantido por esses egressos não se altera, como foi observado na tabela sobre o ganho salarial dos mesmos e de suas famílias.

Ademais, um outro ponto importante a ser ressaltado aqui diz respeito aos egressos que não foram assimilados pelo mercado de trabalho, ou simplesmente optaram por continuar na vida acadêmica. Esses continuaram no processo de capacitação entrando em um curso superior, a maioria optando pelo curso superior na área de formação (Figura 10).

Gráfico 10 - Áreas de cursos superiores frequentados pelos egressos



Fonte: Autor, 2015.

A manutenção desses egressos na vida acadêmica ratifica a discussão abordada no segundo capítulo, onde trabalhamos as questões relacionadas à teoria do capital humano. Esses egressos ainda não se veem com capacitação suficiente para se inserirem no mercado de trabalho, e a formação de nível técnico deve ser complementada com uma formação de nível superior.

Quando a opção pelo nível superior é na mesma área de formação, como consta os 70% de alunos que optaram por essa, os objetivos estão vinculados ao aprimoramento de conhecimentos e também a novas oportunidades. Dentre os cursos destacados, encontram-se os de agronomia, veterinária e gestão ambiental. Os dois primeiros como desdobramentos diretos de disciplinas ofertadas no curso técnico; o terceiro como demanda de mercado, uma vez que as políticas ambientais vêm se ampliando no campo.

Transfigurado em um discurso da necessidade de capacitação para o mercado de trabalho, os egressos acabam dando continuidade à sua formação na expectativa de melhores oportunidades de inserção no mundo do trabalho, que por sua vez poderá acontecer, mas não necessariamente para todos, uma vez que o mercado assimila mão de obra conforme sua demanda. Assim, não existe perspectiva de mudanças, a não ser na esfera individual, para alguns que conseguirem o acesso às vagas de trabalho disponibilizadas pelo mercado. Mesmo assim, se compararmos o nível de renda destes, a mudança social é dúbia, pois eles mantêm o mesmo padrão de vida anterior.

Aos demais que não se inserirem no mercado, nesse momento caberá manter o ciclo de capacitação proposto pelas novas dinâmicas da teoria do capital humano, conforme foi abordado no primeiro capítulo desse trabalho, mais especificamente no item três.

Diante disso, podemos afirmar que a formação apresentada pelo Estado segue o viés de inserção no mundo do trabalho, mas as discussões sobre mundo do trabalho se resumem à reprodução de um sistema exploratório de relações de poder, onde os egressos dos cursos de agropecuária não condizem com qualquer tipo de mudança na estrutura social observada na formação socioeconômica.

Em suma, ela acaba reproduzindo essa estrutura, posto que o processo formativo ainda está vinculado à logística do início do século passado, na qual os proprietários de terra ditavam qual era o tipo de formação mais adequada para o egresso desses cursos.

Hoje esse processo ainda parece ser mais acirrado, como afirma Leher (2015) em entrevista à Carta Capital.

Em outras palavras, os setores dominantes se organizaram para definir como as crianças e jovens brasileiros serão formados. E fazem isso como uma política de classe, atuam como classe que tem objetivos claros, um projeto, concepções clara de formação, de modo a converter o conjunto das crianças e dos jovens em capital humano (LEHER, 2015).

Como capital humano, esses egressos respondem à massa de trabalhadores que reproduzem o sistema capitalista em todos os seus pormenores, não fazendo uma leitura mais aprofundada de como é dissonante o processo de distribuição de riquezas, como se prolifera a exploração da pobreza e como os elementos de manutenção do sistema capitalista agregam e anulam os trabalhadores no próprio campo de trabalho.

Desta feita, podemos afirmar que o trabalho é um elemento sem o qual não existe a humanidade. Os alunos se interessaram em um curso técnico integrado no intuito de conseguir a sua liberdade, e aqui se torna um elemento agregador e reproduzidor do próprio capital. E como elemento que reproduz o capital, mantém as estruturas de uma sociedade presa às relações de exploração e espoliação da classe trabalhadora, o que o torna elemento que condena a humanidade a se manter em constante contradição no processo de humanização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de realização deste trabalho surgiu como um desafio para discutirmos a formação técnica dos egressos do curso de agropecuária integrado do Ifro *campus* Ariquemes através de suas escolhas profissionais ou formativas após um período de pelo menos um ano de formados.

No entanto, para a realização deste, tivemos de estabelecer um breve diálogo com autores que esclareceram como as relações de trabalho na contemporaneidade aviltam os trabalhadores. Isso fica claro principalmente no que diz respeito à qualificação, que acompanha os preceitos estabelecidos nas discussões sobre a força vinculadas à concepção da Teoria do Capital Humano. Por isso existe a necessidade de busca de capacitação constante. A priori, podemos exemplificar os cursos técnicos de ensino médio; posteriormente, as graduações. Paralelamente a esses, há a participação em eventos e uma vida acadêmica extremamente ativa. Em seguida, a pós-graduação, e assim sucessivamente. Não podemos deixar de afirmar que a necessidade de profissionais bem qualificados é uma constante, mas também não podemos afirmar que o mercado irá simplesmente agregar todos esses profissionais. O número de técnicos ou de acadêmicos formados não determina o número de vagas no mercado de trabalho. Como já observamos anteriormente, a formação pode ser uma exigência para a entrada no mercado de trabalho, mas não é a garantia.

Diante disso, podemos considerar e retomar alguns apontamentos do primeiro capítulo. O primeiro diz respeito à relação trabalho no mundo capitalista, que cria uma relação de dependência entre empregado e empregador em que o primeiro se sujeita à realização de determinadas atividades em troca do salário que irá suprir suas necessidades materiais. Qualquer observação que amplie a discussão além dessa relação pode romper com a lógica da obtenção de lucro.

Nesse contexto, podemos observar que a escola pública foi criada para atender às demandas historicamente construídas pelo Estado burguês, onde o excedente de mão de obra qualificada em uma mesma área pode corresponder a menores salários para trabalhadores que irão ofertar sua mão de obra. Ou, em outras palavras, a precarização do trabalho especializado em função das necessidades do mercado.

É claro que não podemos desconsiderar a concretização da função social da escola pública como elemento formador de mão de obra especializada. Isso acontece sobretudo na medida em que alguns elementos estabelecem uma carreira acadêmica que se inicia no ensino médio, passa pela graduação e possivelmente irá até a pós-graduação. Independentemente dos rumos tomados após essa última etapa, a instituição escolar cumpriu sua função, uma vez que possibilitou aos alunos uma formação “plena” para inserção no mercado de trabalho. Ademais, ela ainda cumpriu a função social de manter o indivíduo afastado das mazelas da sociedade, como a violência, drogas e subemprego.

Essa função social acompanha as concepções apregoadas pela Teoria do Capital Humano no Brasil que foram refuncionalizadas com a flexibilização do trabalho. Hoje elas assumiram o discurso da sociedade empreendedora, onde o sucesso individual de alguns é cultuado como mérito para solucionar a crise do sistema capitalista, e o fracasso estrutural de muitos é observado como falta de capacitação, espírito empreendedor ou empenho pessoal.

Já a discussão realizada no segundo capítulo mostrou que, historicamente, os cursos de agropecuária surgiram para atender às necessidades locais e temporais em regiões onde havia prosperidade com as atividades agrárias ligadas ao latifúndio. As escolas surgiram para atender a essa demanda, consolidando, entre outros, o termo *capatazia*, trabalhado por Molina (2011) em regiões e períodos onde a libertação dos escravos e as crianças ociosas estavam se tornando problema social, essas escolas surgiram como caráter disciplinador. Com a modernização da agricultura, Martiniak (2011) faz a observação de que essas escolas passam a ter um duplo sentido para a formação da mão de obra para os filhos de agricultores e a consequente melhoria da produção agrícola, com o uso de técnicas e máquinas modernas.

Os primeiros cursos de origem agrícola, regulamentados e acompanhados pelo governo imperial, se mantiveram junto Ministério da Agricultura e, posteriormente, foram transferidos para o Ministério da Educação. Isso fez com que, na configuração das relações capitalistas atuais, os limites entre ensino agrícola e industrial não tenham separações estabelecidas, uma vez que o avanço da agroindústria unificou o interesse do capital no que diz respeito ao rural e urbano.

O Ifro *campus* Ariquemes surge com uma proposta de formação de técnicos em agropecuária, mas não se desvincula dos ranços observados na escola pública ou nos

cursos técnicos agrícolas até o momento. Mesmo a proposta do curso sendo de formação integrada ao médio, a discussão além da formação técnica não é ampliada. Isso se dá em função do caráter liberal da instituição, que reduz o conceito da relação do homem *versus* trabalho à simples questão de empregabilidade.

Esse caráter tecnicista adotado pela instituição é, em parte, influência da estrutura física e do histórico herdado da Emarc e do processo de colonização da região, que influenciaram diretamente a implantação do curso de agropecuária. A estrutura física oferecia alguns elementos que eram pré-requisitos para a oferta do curso. O processo de colonização vinculava grande parte da população à exploração da terra, no caso dessa região, identificando claramente onde estavam os grandes, médios e pequenos proprietários.

Cabe aqui mais uma vez ressaltar o caráter da escola como espaço mediador, posto que atende a interesses múltiplos: dos grandes e médios proprietários fornecendo mão de obra aos pequenos, com possibilidade de qualificação de seus filhos, como afirma Oliveira (2013). Mesmo sabendo que o índice de evasão de alunos proveniente do campo é grande, o fato de eles estarem presentes já pode ser considerado um passo no processo de inclusão.

O tecnicismo é influenciado, também, pela formação de nível médio no curso. Para isso temos como referência a base nacional comum do curso. Esta, por sua vez, é vista como um suporte para a formação técnica. A mesma apresenta carga horária reduzida, se comparada com outras formações de nível médio, e os objetivos formativos finais são desconsiderado no projeto político do curso, criando uma imagem de que a formação técnica é a única que deve ser discutida institucionalmente.

Diante disso, podemos inferir que uma formação que leve os alunos a questionar a sua função no mundo do trabalho é praticamente desconsiderada. Para além da própria discussão sobre trabalho, ainda não podemos deixar de atentar que a proposta do curso, quando utiliza o termo integrado ao ensino médio, traz consigo o peso de uma formação que não deve ser só técnica, e essa é cobrada posteriormente, independentemente do egresso seguir ou não a carreira acadêmica.

Os dados da pesquisa indicam a importância da formação de nível médio para esses egressos, ao observamos a inversão nos dados quando relacionamos a questão trabalho e continuidade acadêmica. Nos dados coletados, identificamos que cerca de 60% dos entrevistados afirmaram que entraram no curso com o objetivo de

exercer a atividade de técnico. Já no término do curso, identificamos que 60% dos egressos deram continuidade à vida acadêmica, e pouco mais de 40% estavam no mercado de trabalho.

Se considerarmos que apenas 40% dos egressos estão no mercado trabalho, mesmo sabendo que no início do curso cerca de 60% dos alunos almejavam tal situação, podemos inferir que as possibilidades de inserção no mercado de trabalho vão além da formação técnica de nível médio. Afinal, mesmo com a formação, parte desses egressos não estão exercendo as atividades, o que mostra claramente que a titulação não é a determinante nesse processo.

Ademais, os alunos, quando ingressam no curso, vislumbram a possibilidade de transformação social; acreditam que a formação técnica pode assegurar autonomia no trabalho em uma sociedade extremamente utilitarista. Não conseguem visualizar que sairão da instituição dependentes de um sistema que lhes impõe um ritmo produção que será mensurado, avaliado e que serão selecionados entre os melhores, exigindo conhecimentos técnicos, impondo uma situação onde podem ser descartados ou substituídos a qualquer momento por alguém que receba um salário menor ou seja melhor preparado.

Mesmos não inseridos no mercado de trabalho, esses egressos não rompem com o processo neoliberal imposto pelo Estado. Os egressos que não se inserem no mercado de trabalho se mantêm em um processo de formação alimentado pela política de formação de capital humano difundida na contemporaneidade.

Assumindo o discurso de que ainda não estão preparados para um mercado de trabalho extremamente competitivo, ou que o salário de técnico não é tão atraente quanto o de bacharel, os egressos ingressam na vida acadêmica, dando continuidade ao processo formativo. Muitas vezes, esses ainda aproveitam a base formativa do curso técnico como suporte para a vida acadêmica, como mostraram os dados da pesquisa, a saber: 70% dos entrevistados estão vinculados a cursos com alguma semelhança com a área de formação de nível médio.

A continuidade da vida acadêmica ainda é favorecida pelo desempenho favorável alcançado no Enem. Em 2012, a instituição foi a segunda melhor do estado entre as públicas em aproveitamento geral, e a segunda melhor na cidade, tendo seus índices de desempenho comparados ao das instituições privadas. O desempenho dos

anos de 2013 e 2014 mantém esse mesmo padrão, o que facilita o ingresso dos formandos em instituições de nível superior que utilizam o Enem meio avaliativo.

No que diz respeito ao processo de inclusão social apregoado pela instituição, nos atentamos a dois itens. O primeiro diz respeito à remuneração dos egressos que estão no mundo do trabalho, que é idêntica ao de suas famílias, não ultrapassando os três salários mínimos. O segundo é relativo aos índices de evasão e retenção, que ficam em torno de 25% a cada ano, sendo que os alunos que apresentam mais dificuldades são os mais prejudicados.

Caber ressaltar ainda que quando o Ifro agrega rural e urbano em um mesmo processo seletivo para o curso de agropecuária cria-se uma celeuma. Nesse, mesmo a Instituição admitindo que os alunos provenientes da zona rural estão menos preparados que os da zona urbana, não há uma política de atendimento diferenciado aos candidatos provenientes da zona rural<sup>8</sup>. Esse processo já contradiz a própria proposta de criação do Ifro *campus* Ariquemes, que tem entre seus objetivos explícitos a promoção da justiça social.

Em suma, podemos afirmar que, pelas análises dos documentos de criação do Ifro *campus* Ariquemes, no que diz respeito ao curso técnico em agropecuário integrado ao ensino médio, a proposta se restringe à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Isso é claramente exposto no plano político do curso e segue uma lógica histórica para a criação de cursos técnicos nessas áreas.

Essa inserção no mercado de trabalho também era o objetivo da maior parte dos alunos em um primeiro momento; no entanto, tal objetivo se esvai, e essa lógica é rompida quando as políticas de formação de capital humano se consolidam no processo formativo dos alunos, induzindo-os a buscar níveis maiores de capacitação.

No contexto imposto pela formação de capital humano, o trabalhador toma para si a responsabilidade de inserção no mercado de trabalho. Não há um questionamento sobre as demandas impostas pelo capital no que diz respeito ao quantitativo de profissionais a serem absorvidos em cada área e em cada região. O discurso apregoado pelo sistema é que "vagas existem", o que falta são profissionais capacitados.

---

<sup>8</sup> Observação realizada no trabalho de Oliveira (2013) quando cita o termo subeducação de Demo.

Mesmos os egressos que estão empregados não representam qualquer tipo de mudança estrutural na sociedade, uma vez que o padrão de vida deles continua a ser semelhante ao de seus familiares.

Como instituição de ensino o Ifro *campus* Ariquemes ainda reproduz o discurso de uma educação como elemento capaz de auxiliar nas mudanças das estruturas sociais. Na práxis se reproduz os elementos de uma sociedade liberal que preza pelo individualismo, fomentando um modelo de inclusão e desenvolvimento social muito bem quisto pela sociedade liberal, mas que pode ser repensado para atender às demandas historicamente excluídas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ALVES, Giovanni. *Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade*. Dimensões da Reestruturação Produtiva–Ensaio de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007.
- AMADOR, Milton Cleber Pereira. Legislação Educacional no Brasil (1946-1961). XXIII Simpósio Nacional de História: História Guerra e Paz. *Anais...* Universidade Estadual de Londrina, 2005.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Caderno Cedes*, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho*. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. Eliminar o desemprego no capitalismo é uma ficção. *IHU* [Online], p. 48-54, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho*: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, Fatima Maria Leitão. Luzes da instrução para o Brasil rural dos anos de 1930. *O público e o privado*, n. 10, 2012.
- AZEVEDO Luiz Alberto; SHIROMA Eneida Oto COAN Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica sucessivas reformas para atender a quem? *B Téc.* Senac: A R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 38, maio/ago 2012.
- BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de; LEMOS, Ana Heloisa. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano?. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9, n. 4, p. 31-52, 2005.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. *Política de educação no campo*: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BATISTA, Roberto Leme. *A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocesso na educação rural no Brasil*. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

BOF, Alvana Maria. A educação no Brasil rural. In: BOF, Alvana Maria et al. (orgs.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAPDEVILLE, Guy. *O ensino superior agrícola no Brasil*. Viçosa: UFRV, 1991.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Das "educações" do urbano ao rural: o projeto modernizador mineiro nos anos iniciais do século XX. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 2, p. 75-88, maio/ago. 2011.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

DA CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves; JUNIOR, Edgard Bruno Cornachione; DE ANDRADE MARTINS, Gilberto. Doutores em ciências contábeis: análise sob a óptica da teoria do capital humano. *RAC. Revista de Administração Contemporânea*, n. 3, p. 532-557, 2010.

DA CUNHA, Marcus Vinícius. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 72, n. 171, 1991.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e*. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 73-89, 2004.

DE BRITO, Sílvia Helena Andrade. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_101.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.htm)>. Acesso em: v. 25, n. 02, 2008.

DE CAMPOS PIRES, Marília Freitas. *O materialismo histórico-dialético e a educação*. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012

DE FREITAS BARREIRO, Iraíde Marques. *Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)*. Unesp, 2010.

DE MENDONÇA, Sonia Regina. *As políticas de educação rural do Ministério da Agricultura (1945-1961)*, 2008. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/848.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

DE MENDONÇA, Sonia Regina. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). *Tempo*, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010.

DE OLIVEIRA, Ramon. *A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira*. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/271/boltec271c.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2013

FEITOSA, André Elias Fidelis. As mudanças estruturais do capitalismo rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da COAGRI/MEC. *Trabalho Necessário*, v. 5, p. 1-15. 2007.

FEITOSA, André Elias Fidelis. *Os (Re)arranjos do ensino técnico agrícola no Brasil*. Tese. (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FLORENÇANO, José Carlos Simões; ABUD, Maria José Milharezi. Histórico das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Agrônomo no Brasil. *Revista Ciências Exatas*, v. 5, n. 1, 2008.

FREITAS, Clailton Ataídes de; BACHA, Carlos José Caetano. Contribuição do capital humano para o crescimento da agropecuária brasileira: período de 1970 a 1996. *Revista Brasileira de Economia*, v. 58, n. 4, p. 533-557, 2004.

FREYRI, Gilberto. *Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48ª Ed. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, p. 25-49, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e sociedade*, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. Um (re) Exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Perspectivas Sociais e Políticas a Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas Suas Modalidades*. *Educação e Sociedade*, vol, 32 n. 116, p. 619-638, jul-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Consulta realizada em 07/04/2013>. Acesso em: 15/06/2012

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 32ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo Leme; MEIRE, Terezinha Muller. A educação profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2013.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores associados, p. 45-59, 2002.

GOMES, Marcos A. de O. A Gênese da Educação Brasileira Contemporânea e a Lei nº 4.024/61. Revista Acervo, v. 18, n. 1/2, p. 55-82, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro – RJ: Civilização Brasileira, 1982.

HELAL, Diogo Henrique. Contextualizando a empregabilidade no Brasil: papel do capital social. Análise. Revista de Administração da PUCRS, v. 18, n. 2, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. 1902-1982. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público. Revista Brasileira de Educação, v. 29, p. 5-27, 2005.

KOLLER, Claudio Adalberto et al. A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a sua relação com o modelo agrícola convencional. Florianópolis, 2003.

KOSIK, Karel. A dialética da moral e a moral da dialética. Vários Autores. Moral e sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 99-117, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, vol. 28, n.100, pp. 1153-1178. - 2007 ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302007000300024.

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. Consulta realizada em 12/04/2013>. Acesso em: 20/12/2012

KUENZER, Zeneida Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalhoeducação - e o papel social da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LASTRES, Helena. Avaliação das políticas de promoção de arranjos produtivos locais no Brasil e proposição de ações. Rio de Janeiro: RedeSist, 2007.

LEHER, Roberto. Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. Carta Maior. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Edioria/Educacao/-Grandes-grupos-economicos-estao-ditando-a-formacao-de-criancas-e-jovens-brasileiros-/13/33966>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

LIMANA, Amir; TÖWS, Ricardo Luiz. Educação, trabalho, sociedade e as novas políticas públicas de inclusão social. *Revista Gestão Acadêmica*, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. O velho discurso que rege a história da educação. *Jornal da Unicamp*, p. 4-5, 2006.

LOVATO, Deonice Maria Castanha. A reedição da fixação do homem no campo e a especificidade da escola rural nos programas educacionais. *Seminário Educação*, v. 16, 2008.

LUCENA, Carlos Alberto. A Teoria do Capital Humano: história, trabalho e capacitação dos trabalhadores. In: *Congresso de Pesquisa e Ensino em Educação em Minas Gerais*. 2003. p. 945-953.

LUKÁCS, G. Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACIEL, Antônio C. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. São Paulo: FEUSP, 2011.

MARTINIAK, Vera Lúcia. Processo histórico da institucionalização das primeiras escolas agrícolas nos Campos Gerais – PR. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *Reunião Anual da Anped*, v. 29, p. 1-17, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: (I-Feuerbach). Fonte Digital RocheKEdition, 1999.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2006. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>>. Acesso em: 07 out. 2014.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política; do capital; Diferentes formas de existência da superpopulação relativa. A lei geral da acumulação capitalista. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação - Região Sul - 2012. Disponível em: <[http://pt.slideshare.net/lilamaral/metodo-e-materialismo-hist?from\\_action=save](http://pt.slideshare.net/lilamaral/metodo-e-materialismo-hist?from_action=save)>. Acesso em: 13 fev. 2015.

MATOS, Elaine Baptista de et al. Manual para elaboração e normalização de Dissertações e Teses. 3. ed. rev., atual. E ampl. Rio de Janeiro: SiBI, 2011, 102 p.

MATTOS, Marcelo Badaró. O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica. *Revista Brasileira de História*, v. 28, n. 55, p. 245-263, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São. Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Escola Agrícola Prática “Luiz De Queiroz” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências – 1881 a 1903. Campinas, SP: [S.N.], 2011.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Educação e nacional-desenvolvimentismo no Brasil. Navegando pela história da educação brasileira. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX: O Patronato Agrícola de Sergipe e suas práticas educativas. São Cristóvão: Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS, 2006.

NEUVALD, Luciane. O ensino agrícola no período populista 1943/1964: o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso (atual Escola Agrotécnica Federal de São Vicente - Cuiabá). *Rev. Educ. Pública*, Cuiabá, v. 5, 8, jul/dez., p. 71. 1996.

NOSELLA, Paolo. Espaço Aberto Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 137, 2007.

OLIVEIRA, Izaqueu Chaves de e OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. Os desafios enfrentados pelos estudantes, filhos de agricultor familiar, no ingresso e permanência no Ifro/campus Ariquemes. *REDD - Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, Araraquara, v.7. n1, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, José Lopes de. Rondônia: geopolítica e estrutura fundiária. Porto Velho: Grafiel, 2010.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio*, v. 12, n. 45, p. 945-958, 2004.

OTRANTO, Celia Regina. A política de Educação Profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação superior. Consequências da mundialização da universidade pública brasileira: pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação. São Paulo: Xamã, p. 61-80, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. Vozes: Petrópolis, 1987.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 185-191, 2013.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. Caderno de formação: formação de professores-educação cultura e desenvolvimento- História da Educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

POCHMANN, Márcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27/01/2014

PROENÇA-LOPES, Leandro de; ASSIS ZAREMBA, Fellipe de. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, v. 15, n. 21, p. 283-304, 2013.

QUEIROZ, Rolivaldo da Costa A influência do espaço produzido na formação do município de Ariquemes. Porto Velho: Editora: 2009. 106 p.

RIBEIRO, Maria das Graças Martins. A USAID e o ensino agrônômico brasileiro: o caso da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas, v. 4, n. 3, p. 453-463, 2009.

RODRIGUES, José. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. Trabalho & Educação, v. 2, p. 215-230, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis. Editora Vozes, 1986.

SAUL, Renato P. et al. As raízes renegadas da teoria do capital humano. Sociologias, v. 6, n. 12, p. 230-273, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Marilsa Miranda de Imperialismo e educação do campo Araraquara. Temas em Educação Escolar, n.19. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 328 p.

TAVARES, Moacir Gubert. Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

VICENTE, Magda de Abreu. O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934): gênese e práticas educativas. Pelotas, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). Revista Brasileira de História, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

### **Legislação**

BRASIL. Ministério da Educação. Termo de acordo de metas e compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais. Acordo de metas e compromissos n.º.... que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do..... , para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008 Brasília, mar. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/bibpat/Downloads/termo\_acordo\_metas.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Concepção e Diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008.

BRASIL. (Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Final - Brasília - 2009.

IFRO. Plano de Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Ariquemes. Agosto de 2009.

IFRO. Estatuto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. DOU - Diário Oficial da União. p. 34-6. 01/09/2009.

IFRO. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Porto Velho. Junho de 2009. Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. 70 p.

**ANEXOS**

## Anexo A



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA  
CAMPUS ARIQUEMES**

Ariquemes – RO, 03 de abril de 2013.

**Ilmo. Sr.  
Diretor Geral  
Uberlando Tiburtino Leite**

Venho por meio deste, solicitar ao Sr. Diretor Geral do Campus Ariquemes – RO, Uberlando Tiburtino Leite, a devida autorização para a coleta de dados referentes ao projeto de pesquisa **FORMAÇÃO INTEGRADA NO INSTITUTO FEDERAL DE ARIQUEMES: EGRESSOS E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E/OU ENSINO SUPERIOR** em vista do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Segue anexo “Termo de Compromisso para Uso de Dados em Arquivo”.

Atenciosamente,

  
\_\_\_\_\_  
Flávio Leite Costa  
PESQUISADOR

RECEBIDO  
09/04/2013

## Anexo B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA  
CAMPUS ARIQUEMES

Ariquemes – RO, 03 de abril de 2013.

**TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO**

**Ilmo. Sr.**  
**Diretor Geral**  
**Uberlando Tiburtino Leite**

O pesquisador do projeto FORMAÇÃO INTEGRADA NO INSTITUTO FEDERAL DE ARIQUEMES: EGRESSOS E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E/OU ENSINO SUPERIOR aluno especial do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR assume o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa e dos dados coletados;
- Preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Respeitar todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares na execução deste projeto.

Atenciosamente,

  
Flávio Leite Costa  
PESQUISADOR

RECEBIDA  
09/04/13  


## Anexo C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RONDÔNIA  
Campus Ariquemes

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Prezado aluno(a):

Eu Flávio Leite Costa professor do IFRO e estou fazendo um levantamento de dados referente a formação dos alunos dos cursos técnicos do IFRO Campus Ariquemes. Esse dados tem como objetivo averiguar os objetivos do alunos ingressantes no cursos técnicos e a inclusão dos mesmos no mercado de trabalho, ou não. Para a sua realização, serão necessárias entrevistas e/ou aplicação de questionário. Neste sentido, gostaria de contar com a sua participação e convidá-lo(a) a contribuir com suas respostas.

Se houver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo pessoalmente, através do telefone (0xx69) 8114-2315 ou e-mail <flavio.leite@ifro.edu.br>. Caso esteja de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e, portanto, serão mantidos em sigilo os nomes dos(as) participantes. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações como artigos científicos, periódicos, livros ou divulgação em eventos acadêmicos tais como congressos, seminários, fóruns, etc.

Sua participação certamente contribuirá para o aprofundamento do conhecimento e da pesquisa na área da educação em geral e do ensino técnico em particular.

Atenciosamente,

Flávio Leite Costa

**Consentimento Pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre levantamento de dados referente a formação dos alunos dos cursos técnicos do IFRO Campus Ariquemes e concordo em participar da mesma.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Ariquemes, 27 de dezembro 2012.

## Anexo D


**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO**  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA


**INSTITUTO FEDERAL DE**  
**EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
Campus Alagoas

Aluno: \_\_\_\_\_ data de nascimento: \_\_\_\_\_  
 e-mail: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso no curso: \_\_\_\_\_

As questões a seguir devem ser respondidas levando em consideração o momento em que você ingressou no curso.

1- No momento do ingresso no curso você residia em:

( ) Área rural                      ( ) Área urbana

2- Você ingressou no curso no:

( ) 1º ano                            ( ) 2º ano

3- Você é procedente de Escola

( ) Pública Urbana                ( ) Pública Rural                      ( ) Privada

Outra \_\_\_\_\_

4- Você já tinha contrato com atividades relacionadas a área técnica que você optou cursar:

( ) Sim                                ( ) Não

5- Você já havia concluído o ensino médio:

( ) Sim                                ( ) Não

Nas questões 5 e 6 você irá atribuir um conceito considerando os seguintes itens:

1- quando não havia nenhum interesse;

2- quando havia pouco interesse;

3- quando havia interesse;

4- quando o interesse no curso estava ligado a obtenção de um título;

5- quando o interesse no curso estava ligado a obtenção de um título e uma atividade a ser seguida decorrente dele.


**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO**  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA


**INSTITUTO FEDERAL DE**  
**EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
Campus Alagoas

5- No que diz respeito ao seu interesse no curso técnico, no momento do ingresso no curso, qual conceito você atribuiria: \_\_\_\_\_

6- No que diz respeito ao seu interesse no curso de Ensino Médio, no momento do ingresso no curso, qual o conceito você atribuiria: \_\_\_\_\_

7- No que diz respeito ao seu interesse em exercer a atividade de técnico, relacionada ao curso que você está frequentando, qual o conceito você atribuiria: \_\_\_\_\_

## Anexo E


**MINISTERIO DA EDUCACAO**  
 SECRETARIA DE EDUCACAO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA


**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA**  
 Campus Arapiraca

Aluno: \_\_\_\_\_  
 e-mail: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso no curso: \_\_\_\_\_  
 data de nascimento: / /

**Questinário 2**

As questões a seguir devem ser respondidas levando em consideração o período em que você estava frequentando o curso e que estava desenvolvendo atividades de estágio vinculado ao curso.

Para as questões 1 a 6 atribua um conceito considerando os seguintes itens:

- 1 - Nunca tive interesse;
- 2- As vezes tinha interesse;
- 3- Tinha interesse;
- 4- Tinha muito interesse;
- 5- Era a prioridade do meu curso.

- 1- No que diz respeito ao grau de interesse nas disciplinas do núcleo técnico cursadas no primeiro ano: \_\_\_\_\_
- 2- No que diz respeito ao grau de interesse nas disciplinas do núcleo técnico cursadas no segundo ano: \_\_\_\_\_
- 3- No que diz respeito ao grau de interesse nas disciplinas do núcleo técnico cursadas no terceiro ano: \_\_\_\_\_
- 4- No que diz respeito as atividades práticas realizadas no primeiro ano: \_\_\_\_\_
- 5- No que diz respeito as atividades práticas realizadas no segundo ano: \_\_\_\_\_
- 6- No que diz respeito as atividades práticas realizadas no terceiro ano: \_\_\_\_\_

Nas questões 7 a 14 atribua um conceito considerando os seguintes itens:

- 1 foram irrelevantes;
- 2 foram relevantes, mas não o suficiente;
- 3 foram relevantes;
- 4 foram relevantes e de extrema importância.


**MINISTERIO DA EDUCACAO**  
 SECRETARIA DE EDUCACAO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA


**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA**  
 Campus Arapiraca

7- Os conhecimentos adquiridos nas disciplinas técnicas do primeiro ano: \_\_\_\_\_

Obs: \_\_\_\_\_

8- Os conhecimentos adquiridos nas disciplinas técnicas do segundo ano: \_\_\_\_\_

Obs: \_\_\_\_\_

9- Os conhecimentos adquiridos nas disciplinas técnicas do terceiro ano: \_\_\_\_\_

Obs: \_\_\_\_\_

10- Os conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas nas atividades práticas do primeiro ano: \_\_\_\_\_

Obs: \_\_\_\_\_

11- Os conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas nas atividades práticas do segundo ano: \_\_\_\_\_

Obs: \_\_\_\_\_

12- Os conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas nas atividades práticas do terceiro ano: \_\_\_\_\_

Obs: \_\_\_\_\_

13- A importância dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas técnicas no desenvolvimento do estágio: \_\_\_\_\_

14- A importância dos conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas nas atividades práticas no desenvolvimento do estágio: \_\_\_\_\_

15- Você fez estágio em instituição:

a) Pública      b) Privada      c) Outra

16- Após a sua experiência profissional você acredita que está mais preparado para realizar as atividades teóricas ou as atividades práticas da profissão de sua formação técnica?

a) Teórica      b) Prática

Se possível comente o porque dessa conclusão no verso da folha.

17- Em uma escala de 0 a 10 qual é o seu grau de interesse em exercer a atividade de sua área de formação após o término do curso, sendo 0 o menor e 10 o maior grau de interesse: \_\_\_\_\_

## Anexo F

## Entrevista com egressos

Entrevista com egressos dos cursos técnicos do Instituto Federal de Rondônia - Campus Ariquemes

**\*Obrigatório**

**Ano de ingresso no curso: \***

assinalar o ano que iniciou o curso

- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014

**Curso: \***

Assinalar o curso frequentado.

- Técnico em Agropecuária Integrado
- Técnico em Alimentos Integrado
- Técnico em Informática Integrado
- Técnico em Aquicultura Subsequente
- Outro:

**Trabalha com carteira assinada da área de formação técnica? \***

- Sim
- Não

**Ano de término: \***

Marcar o Ano de término do curso.

- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014

**Se trabalha qual o regime de trabalho?**

- Integral
- Parcial
- Outro:

01/07/2015

Entrevista com egressos

Já trabalhou na área de formação do curso? \*

- Sim  
 Não

Se respondeu sim a questão anterior. Quanto tempo exerceu a atividade?

- Até 6 meses.  
 Até 1 ano  
 Mais de um ano.

Trabalha em outra área? \*

- Sim  
 Não

Se respondeu sim na questão anterior qual a área e o regime de trabalho?

Qual o salário atual?

O que mudou em sua vida após o curso Técnico? \*

Os conteúdos aprendidos no curso são úteis em seu cotidiano de trabalho? Por que? \*

Por que você escolheu o curso? \*

- Vestibular  
 Atuação profissional na área  
 Não havia outra opção  
 Estrutura material da instituição  
 Outrc:

A opção pela participação no curso foi: \*

- Sua  
 Seus pais ou responsáveis  
 Outrc:

Você deu prosseguimento aos estudos? \*

- Sim  
 Não

07/07/2015

Entrevista com egressos

Se deu prosseguimento aos estudos o curso está vinculado a área de formação? Qual o curso?

Você foi aluno residente? \*

Sim

Não

Outro:

Se foi aluno residente, residiu na instituição durante quanto tempo?

Até 1 ano

Até 2 ano

Durante todo o curso

Outro:

Você recebeu algum tipo de auxílio financeiro da instituição? \*

Não

Sim. Bolsa pesquisa

Sim. Bolsa de extensão

Sim. Auxílio moradia

Outro:

Enviar

100% concluído.

Nunca envie senhas em Formulários Google.

Powered by

Este formulário foi criado em Instituto Federal de Rondônia.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)