



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUCIVAL BENTO PAULINO FILHO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA EM PERSPECTIVA INTEGRAL:
PROPOSTA DE DEBATES EM TEMÁTICA AGROECOLÓGICA**

Campo Grande, Mato Grosso do Sul

2021

LUCIVAL BENTO PAULINO FILHO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA EM PERSPECTIVA INTEGRAL:
PROPOSTA DE DEBATES EM TEMÁTICA AGROECOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Ribeiro de Sá Teles

Campo Grande, Mato Grosso do Sul

2021

Paulino Filho, Lucival Bento
P328e Educação profissional agrícola em perspectiva integral: proposta de debates em temática agroecológica / Lucival Bento Paulino Filho. – Campo Grande-MS, 2021.
129 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Ribeiro de Sá Teles.

Inclui apêndices.

Inclui referências.

1. Agroecologia. 2. Formação integral. 3. Educação Profissional Agrícola. I. Teles, Danilo Ribeiro de Sá. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMS)

Aos 18 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 09 horas, reuniu-se por webconferência a Banca Examinadora composta pelos membros: Prof. Dr. Danilo Ribeiro de Sá Teles (IFMS), Prof. Dr. André Luiz da Motta Silva (IFMS) e Prof. Walter Roberto Marschner (UFGD), sob a presidência do primeiro, para avaliação do trabalho do estudante: Lucival Bento Paulino Filho, CPF 039.838.491-64, Linha de Pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)", Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA EM PERSPECTIVA INTEGRAL: PROPOSTA DE DEBATES EM TEMÁTICA AGROECOLÓGICA" e orientação de Danilo Ribeiro de Sá Teles. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os membros. A seguir, concedeu a palavra ao estudante, que expôs seu Trabalho de Conclusão de Curso. Terminada a exposição, os membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da banca fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se em grupo virtual à parte para avaliação e emitiu, em seguida, parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	AValiação
Dr. Danilo Ribeiro de Sá Teles - Orientador	APROVADO
Dra. Walter Roberto Marschner (Externo)	APROVADO
Dr. André Luiz da Motta Silva (Interno)	APROVADO

RESULTADO FINAL:

(x) Aprovação () Reprovação

OBSERVAÇÕES:

Juntamente com a dissertação citada anteriormente foi também validado pela banca avaliadora o produto educacional intitulado "Debates em uma Perspectiva Agroecológica". O discente terá um prazo máximo de 90 (noventa) dias para realizar as modificações recomendadas pela banca e entrega da versão final da dissertação e do produto educacional.

Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela participação.

Danilo Ribeiro de Sá Teles
Presidente da Banca Examinadora

Lucival Bento Paulino
Filho
Estudante

Documento assinado eletronicamente por:

- WALTER ROBERTO MARSCHNER, WALTER ROBERTO MARSCHNER - Membro(a) de banca de mestrado - Ufgd (1), em 04/03/2021 14:53:17.
- Andre Luiz da Motta Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/02/2021 17:39:52.
- LUCIVAL BENTO PAULINO FILHO, LUCIVAL BENTO PAULINO FILHO - Estudante - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande (1), em 18/02/2021 14:56:19.
- Danilo Ribeiro de Sa Teles, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 18/02/2021 14:30:05.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/02/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifms.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 175867
Código de Autenticação: 74a022f400



Aos meus queridos pais Célia Regina Martin Paulino e Lucival Bento Paulino, caro irmão Leandro Martin Paulino, e a toda minha família, que são, indiscutivelmente, parte das conquistas que obtive ao longo de uma trajetória de amor e compreensão. Às amizades sinceras construídas inesperadamente, que me moldam a ser melhor, Andreia Bezerra de Azevedo e Carolina Camargo Chaves.

AGRADECIMENTOS

Entre os seres deste plano, existem aqueles que acreditam e outros que não acreditam que existe no universo algo maior que rege nossa vida. Situo-me no primeiro grupo e, por isso, não posso deixar de agradecer a essa força suprema que tem sido presença constante em minha vida e me faz crer que nada acontece por acaso, que existe um tempo para plantar e um tempo para colher.

Ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e às pessoas com quem convivi em inúmeros espaços educativos ao longo desses anos, eis que a produção compartilhada nesses espaços foi uma experiência enriquecedora em minha formação acadêmica, o que culminou em uma formação completa e me permite ser, efetivamente, capaz de realizar transformações na educação.

À Patrícia Borges Ferreira, pelo compartilhamento de experiências e afetuoso apoio, fundamental no desenvolvimento deste estudo.

Ao dileto orientador, Professor Doutor Danilo Ribeiro de Sá Teles, pela paciência e auxílio no desenvolvimento das etapas de pesquisa, ante às diversas modificações necessárias.

À Secretaria Municipal de Educação (Campo Grande/MS), pela confiança no desenvolvimento da pesquisa e do produto educacional.

À Coordenadora do Ensino Médio na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, Adriana Paula Borges, pelo irrestrito apoio no desenvolvimento da pesquisa e no contato com os discentes.

Cito aqui singelos versos para agradecer a todos, ainda que não os tenha nomeado, mas que fazem parte da minha vida e me permitem engrandecer minha história com a socialização, a troca de experiências e de conhecimentos.

(...) Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Gratidão. Paz e Bem.

A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazendo hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje aquilo que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje aquilo que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã aquilo que hoje não pude fazer.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando a necessidade de ofertar uma formação humana integral que, ao inter-relacionar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ressalte o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, criando possibilidades de proporcionar uma formação em que estejam situadas, lado a lado, a qualificação técnica e a emancipação. A investigação teve como enfoque a educação agrícola. No intuito de analisar as concepções dos alunos relacionados à área, analisou-se o contexto histórico, as bases legislativas, os conceitos que permeiam a formação integral e os desafios da conjuntura político econômica. Propôs, em uma abordagem qualitativa – utilizando-se a tradição filosófica dialética e a perspectiva teórica materialista-histórica – fazer uma análise de conteúdo da produção textual dos alunos sujeitos deste estudo. Por fim, foi elaborado um produto educacional que visa incentivar, por meio de debates, o despertar e a assimilação da consciência agroecológica, de modo que se tornem relevantes ao desenvolvimento dos alunos de forma crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Agroecologia. Produto Educacional. Formação Integral. Educação Profissional Agrícola.

ABSTRACT

In the present study, which focuses on agricultural education, presents an analysis of the conceptual bases of Professional and Technological Education, evidencing, as indispensable, the offer of an integral human formation that, when interrelating work, science, technology and culture, highlights work and research as educational principles, devising ways to provide training in which the technical qualification and emancipation are situated side by side. In order to investigate the students' conceptions on this subject, the historical context, the legislative bases, the concepts that permeate integral formation and the challenges of the political and economic situation were analyzed. It proposed, in a qualitative approach - using the dialectical philosophical tradition and the materialistic-historical theoretical perspective - to make a content analysis of the textual production of the students' subject of this study. In addition, an educational product was developed that aims to encourage, through debates, the awakening and assimilation of agroecological awareness, so that they become relevant to the development of students in a critical and emancipatory way.

Keywords: Agroecology. Educational Product. Integral Formation. Agricultural Professional Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões que interagem com a agroecologia.....	84
Quadro 2 – Síntese da análise de conteúdo.....	88
Quadro 3 – Dados obtidos (EMAGAEF).....	89
Quadro 4 – Regras de categorias (EMAGAEF).....	90
Quadro 5 – Delimitação de categorias (EMAGAEF).....	90
Quadro 6 – Categorização das unidades de contexto (EMAGAEF).....	91
Quadro 7 – Referente às categorias, subcategorias e frequência (EMAGAEF).....	92
Quadro 8 – Relação dos projetos finalista FETECMS 2020 – Ciências Agrárias.....	96
Quadro 9 – Delimitação de Categorias (FETECMS).....	97
Quadro 10 – Categorização das unidades de contexto (FETECMS).....	98
Quadro 11 – Referente às categorias, subcategorias e frequência (FETECMS).....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMAGAEF - Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FETEC MS – Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul

IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	13
1.2 Objetivos.....	16
1.3 Estrutura	17
2 TEMÁTICA	19
2.1 Contexto histórico da Educação Agrícola	19
2.2 O setor agropecuário no Mato Grosso do Sul.....	30
2.3 A Educação do Campo	33
2.3.1 <i>Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST</i>	36
2.3.2 <i>Escolas Família Agrícolas - EFA</i>	38
3 REFERENCIAL TEÓRICO	40
3.1 Trabalho e educação: bases conceituais	41
3.1.1 <i>Os conflitos neoliberais e desafios da Educação Profissional</i>	46
3.1.2 <i>O conceito de contra-hegemonia</i>	55
3.1.3 <i>A formação integral</i>	59
3.2 A dialética dos debates em contraposição ao agronegócio	67
4 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	71
4.1 Abordagem	71
4.2 Fonte de dados.....	72
4.3 Lócus e Sujeitos	72
4.3.1 <i>Emagaef</i>	72
4.3.2 <i>Fetec MS</i>	74
4.4 Técnica	75
4.4.1 <i>Emagaef</i>	75
4.4.2 <i>Fetec MS</i>	76
4.5 Análise dos dados.....	76
4.5.1 <i>Pré-Análise</i>	78
4.5.2 <i>Exploração do material</i>	79
4.5.3 <i>Tratamento do material</i>	80
4.5.4 <i>A inferência e a interpretação</i>	81
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	84
5.1 Aplicação	84
5.2 Validação	86
5.3 Publicização.....	87
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	88
6.1 Questionários - Emagaef	88
6.1.1 <i>Percepções</i>	90
6.1.2 <i>Lógica mercadológica</i>	92

6.1.3 <i>Lógica agroecológica</i>	94
6.2 Pesquisas – Fetec MS	95
6.2.1 <i>Percepções</i>	98
6.2.2 <i>Lógica Mercadológica</i>	99
6.2.3 <i>Lógica Agroecológica</i>	101
6.3 Apreensão da técnica de debates	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – Produto Educacional	114
APÊNDICE B – Avaliação do Produto Educacional	118
APÊNDICE C – Matriz Curricular - EMAGAEF	122
APÊNDICE D – Questionário / TCLE-TALE	124
APÊNDICE E – Encarte do Guia Didático	128

1 INTRODUÇÃO

O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real. (Florestan Fernandes)

A epígrafe de Florestan Fernandes denota que no desenvolvimento deste estudo compreendeu-se que a verdadeira transformação é um processo que envolve o empenho no agora e a esperança no futuro. Não é uma busca solitária pela resposta, mas a comunhão de ideias, pensamentos e discordâncias, rumo a um “horizonte inatingível”, que nos mantém caminhando em frente.

Contudo, soaria prepotente concluir que foi possível compreender integralmente a realidade pesquisada e seu contexto histórico neste estudo. Mas a tarefa árdua de análise de sociólogos, pensadores e pesquisadores não é em vão, trata-se de uma construção. Pretende-se, assim, apresentar uma compreensão de mundo, que se complemente com o “imenso bordado de compreensões”, ainda que ciente da diminuta capacidade de explicá-lo fielmente, diante das constantes transformações sociais.

Há uma lógica desumanizadora enraizada na concepção que se tem do trabalho, na sociedade brasileira. Ainda que alguns prefiram fechar os olhos porque “essa luta não é minha”, a luta continua, ela existe e aqueles que entram na arena são marcados de uma forma tão intensa, têm suas razões e emoções aviltadas e, desse modo, não permanecem inertes.

1.1 Justificativa

O ingresso do autor no mestrado profissional, embora tenha sido uma grata surpresa, também foi um grande desafio. Isso porque, apesar da formação em técnico em agropecuária, graduou-se na área de Direito.

Desse modo, a oportunidade de realizar um estudo para compreender a seara agropecuária em uma perspectiva de formação integral reacendeu lembranças. E, em análises pessoais aliadas a textos bases de uma educação profissional emancipadora, chegou-se à conclusão de que a formação integral para o contexto agrícola está na percepção agroecológica do todo (âmbito profissional, social, político) e esse foi o ponto inicial para desenvolver a pesquisa.

Definiu-se como campos de estudo, a Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, localizada na capital do estado de Mato Grosso do

Sul e a Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul (FETEC MS).

Como o autor estudou na referida instituição de ensino por quatro anos, surgiu o desejo de contribuir com o processo de formação nesse local tão importante, pois se localiza na região em que residiu e onde permaneceram os familiares.

De igual modo, a inclusão de um evento de divulgação de pesquisas, se dá por experiências do autor, o qual fez apresentações de trabalhos na Feira Brasileira de Ciências e Engenharia em 2011 e no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica em 2009, e nesses eventos percebeu a relevância da pesquisa como norteadora da Educação Profissional e Tecnológica.

No entanto, a abrupta difusão da pandemia do *Sars-CoV-2* em escala global (com o primeiro caso confirmado no Brasil em 25.02.2020) determinou o distanciamento social como medida essencial para a saúde pública e dificultou as atividades interventivas em contato direto com os discentes em instituição escolar, causando impacto ainda na FETEC, que se realizou na modalidade virtual.

Inobstante, diante destes cenários de pesquisas, buscou-se no conteúdo pesquisado, as influências do agronegócio como proposta hegemônica.

O recorte sob a temática agrícola, como dito anteriormente, foi feito por afinidade de formação do autor, e pela clara relevância do setor agropecuário no cenário nacional, especialmente, na Região Centro-Oeste, que tem sua economia notadamente baseada nesse setor. Ademais, o Mato Grosso do Sul é destaque nacional nesse sentido (FAMASUL, 2020, p. 3).

Diante disso, justifica a produção deste trabalho, a possibilidade de corroborar na apresentação da realidade da educação agrícola em um contexto de influência do agronegócio. Ou seja, perceber dentre as expressões analisadas, o quanto são influenciados por interesses econômicos, em contraposição à implementação do ideal de formação ligada ao desenvolvimento social.

O estudo de caso, referencial metodológico para obtenção de dados, visa contribuir na construção do cenário atual da educação profissional. E, havendo dois objetos distintos de estudo sob análise (escola e feira), teve-se o cuidado de tratá-los em suas especificidades, e não simplesmente unir dados obtidos de tais fontes. A amplitude da análise não é causa de superficialidade.

Na utilização da análise de conteúdo como instrumento de análise de dados, considerando haver duas fontes de dados (questionários e resumos de pesquisas),

não se objetiva fazer a ponderação entre elas (dado as possíveis interferências que existiriam quando se tem um número maior de resumos do que questionários), e sim manter a análise individualizada quanto às fontes, para que os resultados de ambas possam apresentar a educação agrícola e o agronegócio, em maior amplitude.

O passo seguinte é o Produto Educacional, aflorando-se a proposta de promover debates orientados como instrumento de discussão a respeito de temas inerentes ao ideal de formação agroecológica, no intuito de estimular a pensarem criticamente para além da qualificação instrumental e/ou o desenvolvimento de determinado ofício.

Entende-se que a pesquisa sobre o ensino agrícola deve sopesar as mudanças no âmbito político e ponderar a realidade econômica da sociedade, mas sempre com o foco nas perspectivas de mudanças.

A pesquisa pode, nessa perspectiva, mediante a análise conjunta de demais estudos correlacionados – análises institucionais e sobre a formação de docentes¹, apresentar um panorama mais completo da educação profissional agrícola, apto a promover mudanças no cenário educacional.

Tem-se, pois, a problemática reflexiva sobre o papel social da escola, e a inclinação (objetivo) da qualificação profissional como forma de inserção não somente no mercado de trabalho, mas também nas relações sociais.

Existe também a possibilidade de outras instituições educacionais utilizarem a experiência, motivando-se rumo às práticas que atendam ao aluno em seu processo de construção do conhecimento e percepção do mundo do trabalho.

Ademais, ao finalizar este tópico, antecipando-se a prováveis críticas, afirma-se que a possibilidade de se produzir uma pesquisa neutra é a mesma de ser neutro ao educar: não há. Há uma história que conduz cada ser às escolhas, que moldam as percepções, e “aquele que não toma partido (...), toma partido do mais forte, da dominação (GADOTTI, 1995, p. 143).

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a ser encarnados. (FREIRE, 2015, p. 108)

¹ Cf. OLIVEIRA, F. N. C. de. **O curso integrado em agropecuária do IFAM campus Maués e a formação humana integral: desafios e perspectivas de um campus do interior do Estado do Amazonas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/376>. Acesso em: 26 dez. 2020.

Entretanto, talvez seja isso que, ao mesmo tempo, justifica a produção científica e enaltece o ato de educar: lembrar-nos da faceta multidirecional da verdade, na qual a busca é constante, e se posicionar é fundamental para que a diversidade de ideias, com respeito às divergências, traga uma síntese evolutiva.

Considerando-se esse contexto complexo que justifica o desenvolvimento do estudo, se faz necessário realizar algumas delimitações, e identificar claramente seus objetivos. É o que se apresenta a seguir.

1.2 Objetivos

A Dissertação de Mestrado Profissional e o Produto Educacional no ProfEPT, conforme regulamento institucional, deve resultar de um trabalho de pesquisa no campo de Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, o objetivo primário da pesquisa é extrair expressões sobre o *agrobusiness* (indicação de sua atuação entre os alunos), que possibilitem a sua utilização no aprimoramento das ações em ambiente escolar (em contraposição). Para tanto, tendo como parâmetro as bases epistemológicas da Educação Profissional, tem-se como objetivos específicos: (i) obter dos pesquisados suas impressões acerca da relação trabalho, educação e agronegócio; (ii) indicar, por meio da análise de conteúdo, entraves que denotem a posição do agronegócio.

O Produto Educacional, por sua vez, visa disponibilizar contribuições para o tema e culminar com uma proposta interventiva. Desta forma, o objetivo primário do Produto Educacional, origina-se da análise anteriormente indicada para construir uma proposta de discussão em uma perspectiva agroecológica, por meio de debates orientados. Para tanto, como objetivos específicos, tem-se a inserção da prática de debates orientados aos alunos, como forma de induzir a construção de criticidade ao contexto vivenciado e o posicionamento frente influências que se fazem presentes.

É dentro dessa ótica, que se busca compreender a formação agrícola. Alinha-se à perspectiva científica e à política da agroecologia como sustentação da formação integral, com o intuito de compreender o quanto se caminha em direção ao protagonismo de um trabalhador crítico e ambientalmente consciente.

A pesquisa mostra uma relação conflituosa em que estão envolvidos os trabalhadores e as forças hegemônicas. As discussões históricas evidenciam questões centrais no que se refere ao efetivo papel da educação profissional no projeto de sociedade brasileira e com a pesquisa desenvolvida, aponta-se para a

realidade da atual conjuntura educacional, política e governamental.

Evidenciados os fatores que justificam e os objetivos de pesquisa, se fez importante pensar na estrutura que estes serão apresentados, considerando-se o volume de informações a serem somadas pelos dados de análise e conclusões.

1.3 Estrutura

Para organizar as informações suscitadas pela investigação/intervenção, buscou-se organizar todos os capítulos de modo a fazer uma construção da ideia final, interligando aos poucos cada ponto apresentado. Há conexão em cada item abordado, e para tanto, faz-se uma síntese:

Após esta introdução (capítulo um) em que se indicam os fatores que permearam a construção do projeto de pesquisa, apresentam-se preposições que a complementam, no sentido de dar a completa compreensão dos objetivos do estudo, e a forma com que eles serão efetivamente realizados.

O capítulo dois, denominado “temática”, trata-se de ponto fundamental em uma análise histórico-dialética, eis que tem-se uma introdução ao referencial teórico, com temas que o permeiam. A inserção deste capítulo antes do referencial tem a intenção de contextualizar o leitor para as questões do estudo, embora já esteja permeada de alguns conceitos que serão aprofundados no capítulo seguinte.

Ao trazer o contexto histórico da educação agrícola, contextualiza-se a discussão que se fará posteriormente sobre as bases conceituais, conflitos neoliberais e hegemônicos, bem como denota a dificuldade histórica de se construir uma proposta de educação profissional integral efetiva.

Tratou-se ainda, das especificidade do estado de Mato Grosso do Sul e a luta histórica pela Educação do Campo (e os movimentos sociais a ele inerentes) em tópicos próprios para uma melhor compreensão destes, no entanto, frisa-se que as lutas sociais são inerentes e certamente protagonistas do contexto histórico da educação agrícola, e não um apenso dela.

No capítulo três encontram-se os referenciais teóricos que apontam pontos essenciais para o entendimento dos objetivos propostos, bem como situa a pesquisa dentro do contexto que se visa intervir, utilizando o Produto Educacional.

Inicia-se apresentando uma ideia mais abstrata da relação entre trabalho e educação, com seus sentidos históricos e ontológicos e, com uma análise fulcrada na categoria trabalho na análise da sociedade capitalista, presente em Marx e Engels.

Trata-se a questão de técnica, ciência e tecnologia para então apresentar a ideia concreta da educação profissional pensada pelas classes dominantes, que se faz claramente presente nos conflitos neoliberais e desafios dele decorrentes.

Esse aprofundamento, que coloca em discussão as políticas e os agentes neoliberais, denotando que possuem uma noção notadamente mercadológica, é seguida pela apresentação do conceito de contra-hegemonia, ou seja, o meio de enfrentamento de propostas hegemônicas – como é o agronegócio – proposta pelo filósofo marxista Antonio Gramsci.

Como dito anteriormente, a estrutura da dissertação denota a construção da ideia que é seu Norte. Conhecendo-se as bases conceituais, os conflitos e o meio de atuação, a pergunta que emerge relaciona-se ao objetivo de tal construção, e a resposta é a formação integral. Esta é a discussão seguinte, que abarca toda a discussão anterior para apresentar o que se entende como uma formação para todos e em todas as dimensões, bem como traz algumas propostas nesse sentido, presentes em Marx e Engels, Gramsci e Pistrak.

Deste eixo que se construiu, indica-se a dialética de debates como uma técnica importante, que permeia tanto a questão de contra-hegemonia, quanto de formação integral, trazendo questões contextualizadas e críticas para discussão.

O capítulo quatro traz a metodologia, explicitando-se os procedimentos e o delineamento da forma de obtenção e a análise dos dados. Há nesse ponto a divisão entre a escola e a feira na explicitação das etapas iniciais, para uma melhor compreensão. No que tange a técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, sendo comum a ambos os objetos de pesquisa, é delimitada em cada etapa.

O enfoque do quinto capítulo é o Produto Educacional. Apresenta-se o desenho da proposta com base nos referenciais, bem como explicita-se o processo de aplicação, validação e publicização.

O sexto capítulo relaciona-se ao tratamento dos dados obtidos, e visam apontar conclusões válidas diante do referencial indicado, apresentando a percepção dos pesquisados diante da lógica mercadológica e agroecológica, com base nos objetivos propugnados, bem como as apreensões do Produto Educacional, conduzindo ao capítulo final, com as considerações, sintetizando as concepções tratadas durante o estudo, relacionando-as aos dados obtidos e trazendo proposições que visam fomentar novas discussões em um preceito dialético.

2 TEMÁTICA

Não tema aqueles que discutem, mas aqueles que se esquivam.
(Marie von Ebner-Eschenbach)

O objetivo deste capítulo é situar o leitor dentro do contexto histórico da educação agrícola e de elementos importantes de sua construção, para relacioná-lo com os objetivos do estudo. Conhecer a origem, contextualizar a realidade sul-mato-grossense e trazer um enfoque especial para a educação do campo e seus elementos de luta e contraposição, são aspectos relevantes para que o recorte do referencial teórico, apresentado no capítulo seguinte, seja de melhor compreensão.

2.1 Contexto histórico da Educação Agrícola

A completa compreensão do tema de estudo deve começar pela descrição do contexto histórico a ele inerente. Dessa forma, o que se conhece hoje por educação profissional (termo introduzido com a Lei nº 9.394/96) é fruto de intensas mudanças políticas e lutas de movimentos sociais. Desconhecê-las é o primeiro passo para aceitar sua deturpação, ocultando parte da história.

A realidade existente, entretanto, é a da educação de massa. Isso com apoio do sistema capitalista, que a exalta como instrumento de socialização – uma pseudo igualdade. Mas, como dito inicialmente, é importante ressaltar o que propositalmente está obscuro: os currículos atendem aos anseios da classe dominante, pois a marca central é manter a classe trabalhadora subalterna às normas de mercado, destinadas a uma acomodável e cruel adaptação.

O contexto histórico do ensino agrícola é a exponenciação de tais aspectos. Ressalta-se que o ensino relativo ao trabalho com a terra e a domesticação de animais, remonta a política da monarquia portuguesa, presente desde o início da colonização do território brasileiro, evidenciada sob a bandeira de um ensino jesuítico e apoiado pelas autoridades da colônia a partir de 1549.

Menciona-se, ainda que não se fale em Educação Profissional devidamente regulamentada, a conformação dos povos originários a um padrão civilizatório europeu, o que modificou substancialmente a relação existente com o trabalho, que passou de uma atividade essencialmente social e própria do modo de vida nativo, para algo extenuante e degradante.

Isto porque, a primeira forma de exploração da Colônia, que ocorreu com o comércio de extração do pau-brasil e utilizou índios escravizados, foi perdendo espaço

para a produção açucareira. Essa produção utilizava negros aprisionados na África e, em pequena escala, trabalhadores livres, que traduziam a mão de obra dos engenhos, e culminou com a existência de núcleos urbanos (WESZ, 2018, p. 48).

Estando o trabalho braçal, nesse período, sedimentado como atividade indigna, a educação para o trabalho seguiu os mesmos passos. Aos escravos, pouca ou nenhuma instrução lhes serviam, “bastariam as instruções dos párocos” (SAVIANI, 2013, p. 103), de modo que os planos de estudos no período jesuítico e mesmo após a expulsão destes do território brasileiro, converte-se à “formação da elite colonial” (Ibid., p. 56).

A educação técnica agrícola passou, a partir de 1808, com a chegada da família real ao Brasil, a ser uma necessidade para realizar transações com nações amigas, advinda da exploração do solo brasileiro. Nesse contexto, cabe salientar que a Corte, em verdade, fugiu de Portugal por receio de ataque de Napoleão Bonaparte porque descumpriu embargo econômico imposto pelo francês (FORTES, 2013, p. 14), ou seja, não foi algo adequadamente planejado.

A abertura de portos para escoar os produtos para outras nações que não a Corte, tinha como intuito beneficiar o comércio e desenvolver a agricultura, eis que “Os produtos originados na agricultura brasileira e comercializados não conseguiam ter concorrência econômica com os produtos agrícolas que vinham de outras nações” (Ibid., p. 15).

Então, fora em razão da falta de bons princípios agronômicos, o que afetava a obtenção de lucros, que criou-se um curso de agronomia na então Cidade da Bahia, cujo currículo foi ditado pela Corte e atendia aos interesses econômicos da metrópole, uma marca que a educação profissional guarda em suas origens.

A despeito do Brasil, na qualidade de Reino do Estado Português (1815-1822), e como Império (1822-1831), pautar-se politicamente pelo desenvolvimento nacional e de os grandes latifúndios que fomentarem a economia, não houve substanciais marcos no ensino agrícola.

Conforme ressalta Barbosa (2015, p. 8), tem-se então uma estrutura fundiária fundada em quinhentos anos de apropriação privada da terra e de legitimação do latifúndio como propriedade privada. O Brasil se desenvolveu com o caráter predominantemente rural, pois teve sua base produtiva pautada no grande latifúndio e na monocultura, sendo parte intrínseca da formação social e econômica.

Com esse cenário, o interesse estatal no ensino agrícola voltou a ser

relevante no início do período republicano (1889-presente). Em 1906, Nilo Peçanha (Governador do estado do Rio de Janeiro) reiniciou as modificações por meio do Decreto nº 787, ao criar quatro escolas fluminenses profissionais. Sendo que aquela localizada no município de Paraíba do Sul direcionou-se à aprendizagem agrícola.

Ao assumir a Presidência da República dos Estados Unidos do Brazil², após o falecimento de Afonso Pena (1909), Nilo Peçanha, patrono da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, fez a primeira modificação na estrutura de ensino agrícola em âmbito federal. O Decreto nº 8.319/1910 assim o caracterizou:

Art. 1º O ensino agronomico instituido no Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, de accôrdo com o presente regulamento, tem por fim a instrucção technica profissional relativa á agricultura e ás industrias correlativas, e comprehende o ensino agricola, de medicina veterinaria, zootechnia e industrias ruraes. (no original)

Vislumbrou-se uma divisão de graus dentro do ensino agrícola: superior; ensino médio ou teórico-prático; ensino prático; aprendizados agrícolas; ensino primário agrícola; escolas especiais de agricultura; escolas domésticas agrícolas; cursos ambulantes; cursos conexos com o ensino agrícola; consultas agrícolas; e conferências agrícolas.

A complexidade na implantação desse modelo culminou com a criação de duas escolas para o ensino superior que serviram de alicerce para a expansão do ensino agrícola: a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), em Piracicaba/SP, e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), no Rio de Janeiro, hoje, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Mas, conforme exposto, o aludido decreto estruturou o ensino agrícola não somente em relação ao ensino superior (conforme art. 5º), mas também o Ensino Agrícola Médio, o qual consubstancia na educação profissional, teórico e prático aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e às indústrias rurais, mediante a difusão de conhecimentos científicos e práticos racionais necessários à exploração econômica da propriedade agrícola.

Sobre as escolas médias (art. 137), o texto legal evidenciava que eram pautadas no desenvolvimento econômico, de modo que as investigações científicas e os trabalhos práticos nos laboratórios e na fazenda experimental deveriam apresentar os melhores métodos de propaganda agrícola.

² Grafia utilizada à época.

O decreto regulamentou também os aprendizes agrícolas, um grau notadamente precarizado, visto que nos termos do art. 269, o ensino seria exclusivamente prático, com preferência aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores rurais.

Eis um traço marcante da dualidade estrutural que permeia o ensino profissional no Brasil: àqueles que pertencem às classes mais desfavorecidas são mantidos no *status quo* por medidas que lhes impõem instrução meramente prática, desprovida de conhecimentos amplos.

Vê-se, desse modo, a preocupação governamental com os profissionais do campo, mas pautada na ideia de que a demanda produtiva ensejaria a necessidade de uma massa trabalhadora com os mínimos conhecimentos técnicos, o que justificava a organização por graus de ensino.

É importante ressaltar a autorização, em 1918, ao funcionamento Patronatos Agrícolas (Decreto 12.893), que continha a finalidade de enaltecer o caráter assistencialista com o acolhimento de pessoas sem os valores e os comportamentos almejados pelo período, e de produzir indivíduos capazes no trabalho agrícola como mão de obra barata. No entanto:

Associando as noções de ensino prático e de defesa militar, a lei que criava os Patronatos deixava claro seu escopo, malgrado a retórica filantrópica que os justificava: consistiam numa alternativa às instituições prisionais urbanas, tidas como degradantes e infames (MENDONÇA, 2007, p. 6)

Em 1919, os Patronatos Agrícolas, criados em resposta à conjuntura gerada pela Primeira Guerra Mundial (Ibid.), passaram a subordinar-se ao Ministério da Agricultura (Decreto 13.706). E, assim como as escolas de ofícios, seus valores ficaram atrelados ao desenvolvimento econômico, servindo como mão de obra à classe dominante agrária, que sofria os impactos advindos da abolição da escravatura, apesar da mão de obra imigrante.

Como aponta Santana (2020, p. 93), “partir da década de 1920 iniciou o movimento que ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico, cujo objetivo central era fixar o homem no campo”. Eis o projeto educacional voltado para o meio.

Na década de 1930, marcada pelos efeitos da crise, pelo crescimento populacional e pelo desenvolvimento da industrialização junto à economia e à sociedade brasileiras (MENDONÇA, 2007, p. 8), os Patronatos passaram à alçada do Ministério da Justiça, originando-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), ou seja,

a estrutura de ensino agrícola estatal, retornou ao seu caráter assistencial.

Cabe ressaltar que a opção pela industrialização como cerne da economia nacional já estava presente nas disposições curriculares do decreto editado em 1910. O que ocorreu a partir de então foi a preocupação governamental em atribuir graus e currículos específicos para acomodar a formação agrícola no contexto industrial quando possível ou claramente marginalizar os trabalhadores rurais, quando necessário ao desenvolvimento industrial.

Nesse período de “revolução”, em que se destituiu o Presidente da República Washington Luís, também impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha, houve um terreno conturbado, mas que semeou ideias pedagógicas progressistas no cenário nacional. Nesse movimento, o Ministro da Educação e Saúde Pública entre 1934 e 1945, Gustavo Capanema, veio, em consonância com o pensamento educacional crescente, implementar medidas que visavam flexibilizar e ampliar as reformas.

Assim, fora promulgada em 1946 pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, o Decreto-Lei nº 9.613, o qual passou a regulamentar o ensino agrícola, desvinculando-se do cunho semi-prisional de sua gênese.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, emanada do Ministério da Educação, marco da reforma para a área, estabelecia as bases de organização e de regime do ensino agrícola de nível médio, a qual classificava os estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de Iniciação Agrícola, certificando o operário agrícola; Escolas Agrícolas, certificando o mestre agrícola; e Escolas Agrotécnicas, que atribuíam o certificado de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola.

O ensino agrícola cingiu-se em três cursos: Agrícola Básico, com três anos de duração, destinado a formar jovens capatazes (a partir de 14 anos, tendo concluído o primário); Rural, com dois anos de duração, destinado para maiores de 12 anos e com alguma instrução primária, de caráter exclusivamente prático; e o Curso de Adaptação, não tinha calendário formal (de rápida duração) e era destinado ao adulto sem diploma ou qualificação profissional (Ibid., p. 10)

Em 1947, um novo Decreto reorganizou o ensino agrícola, criando, naquele momento, cinco níveis: Escolas de Iniciação Agrícola, para a fase inicial do curso primário regular (1º/2º anos do 1º ciclo); Escolas Agrícolas, destinadas à fase final do curso primário regular (3º/4º anos do 1º ciclo), em cursos de iniciação e maestria;

Escolas Agrotécnicas, responsáveis por cursos técnicos e pedagógicos do 2º ciclo do Ensino Agrícola; Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, destinados aos quadros de carreira do Ministério da Agricultura; e Centros de Treinamento, destinados aos trabalhadores rurais (MENDONÇA, 2007, p. 17).

As reformas, para além dos atos legislativos, se fez presente no contexto histórico pelas políticas governamentais de alianças e convergências. A educação agrícola não foi vista aos olhos de nossa construção de sociedade, mas em comparação com outras nações, que passava a indicar uma posição de atraso e para obter apoio, se fez necessário assumir esta posição como uma verdade.

A criação, em 1947, da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em seguida, a elaboração do tratado de cooperação técnica entre o Brasil e os EUA em 1953, que resultaram na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e no Escritório Técnico de Agricultura Brasil - EUA (ETA), denotam a inclusão da população rural nos processos de desenvolvimento e transformação estrutural da educação (SANTANA, 2020, p. 93), mas a dita “modernização” estava sob exigências do sistema capitalista, e atrelado a interesses de outras nações, e portanto, submissas e elas.

Vê-se que, embora pareça existir um interesse do Estado pela educação agrícola, as normas editadas tratam de uma conformação, a criação de um sistema de formação discente já afetada por conceitos capitalistas. No entanto, a história não se fez sem confrontação desta por movimentos sociais organizados, que se fizeram voz ativa na construção do ensino agrícola.

Destaca-se então que no período, as Ligas Camponesas³ foram o principal movimento social agrário brasileiro, e atuaram no Brasil entre 1955 e 1964, contribuindo para a construção de novas relações de poder no campo, já que camponeses e camponeses, estavam dentro da política governamental como objetos, e não agentes.

No legado da luta passada e presente, travada por estes sujeitos histórico-políticos, há o enfrentamento de um projeto de desenvolvimento que mantêm, em sua essência, relações de dominação de caráter ideológico-cultural e político-econômico (BARBOSA, 2015, p.4).

A contextualização dos anos 1950, evidencia que em contraponto aos

³ Cf. SILVA, R. J. da. **A educação nas ligas camponesas e a construção de novas relações de poder no campo**. Anais VII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67590>. Acesso em: 11 mar. 2021.

movimentos sociais do campo, as políticas governamentais ficaram atreladas à realidade estadunidense e, mais do que isso, estavam subordinadas às necessidades daqueles, sob a forma de uma suposta convenção de ideais, com a proliferação de Clubes Agrícolas e Centros de Assistência Comunitária.

A relação com os Estados Unidos na época foi também a base política para o surgimento do extensionismo rural como se conhece hoje, com viés educacional fortemente bancário (ensinados como meros depositários de conhecimentos). Como marca da década, a ressignificação do ensino agrícola se faz presente também pela importação do conceito de associativismo, destinada aos rurícolas, como forma de fomento ao moderno. Frise-se estar o ensino agrícola em cunho eminentemente educativo, instrumental (MENDONÇA, 2007, p. 21).

Os movimentos sociais assim, embora persistissem na atuação crítica a esse movimento do Estado, pela força da imposição política e financeira, sofreram com grandes dificuldades em seu desenvolvimento.

A denominada “Revolução Verde”, iniciada neste período, com base no associativismo importado dos estadunidenses, exigia a formação de mão de obra especializada, na qual se inserem os técnicos em agropecuária. Foi concebida como um pacote tecnológico atrelado à produção em larga escala para intensificar a oferta de alimentos. Isso porque a ideologia dominante transmitia a ideia de que a pobreza e, principalmente, a fome, eram problemas de produção (SILVA, 2016b, p. 41).

Durante a década de 1950 se intensifica a industrialização no Brasil. Desse processo advém um deslocamento da centralidade do poder econômico-político do espaço rural para o urbano, traduzido pelo fortalecimento sociocultural, político e econômico da cidade, com destaque para metrópoles brasileiras, como São Paulo e Rio de Janeiro. No plano discursivo e das decisões políticas, predomina uma lógica de desenvolvimento pautada na dicotomia campo-cidade, cuja tendência é a subordinação do campo aos parâmetros estabelecidos pela vida sociocultural própria do espaço urbano (BARBOSA, 2015, p. 9).

Para adequar-se ao contexto, em decorrência das disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1961), o ensino agrícola passou por uma abrupta mudança, de modo que as escolas de iniciação agrícola e as escolas agrícolas foram agrupadas e receberam a denominação de “ginásios”, ministrando as quatro séries do 1º ciclo (ginasial) e mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola. Já as escolas agrotécnicas tornaram-se “Colégios Agrícolas”, ministrando as três séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura (BRASIL, 2009, p. 10).

Em complemento, o presidente João Goulart sanciona a Lei 4.214/1963, o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), que estende para os assalariados do campo os direitos dos trabalhadores urbanos: sindicalização, salário mínimo, férias, repouso semanal remunerado, aviso prévio e indenização. Ressalte-se então, que o processo de sindicalização rural, sob a tutela do Ministério do Trabalho, ocorreu exponenciando a Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), representantes oficiais dos, proprietários e trabalhadores agrícolas, respectivamente.

O setor patronal, assim, serviu à condução do país à exploração agropecuária em larga escala, demandando especialização de mão de obra condizente com esse crescimento. Ademais, o crescimento do setor industrial nos grandes centros trouxe uma fusão importante no contexto educacional: estava-se diante de uma economia agroindustrial, dependente da massa trabalhadora.

A expansão deste setor se dá em um ambiente fértil, em que restava configurada uma concepção pedagógica produtivista, fomentada a partir do Governo Militar que tomou o poder (golpe instaurado em 1964), em que o discurso de exaltação e valorização da educação que se tornou parte da propaganda, e trouxe consigo o anseio estratégico pela hegemonia (controle político e ideológico): a conformação de uma população a um ideal de nação rica e forte.

As universidades, nesse período, como apontam Paulino e Pereira (2006), atuaram no “*front*” contra-hegemônico como centros de desenvolvimento do saber e de uma racionalidade crítica, a despeito da forte repressão que foi exercida sobre os docentes e discentes, ditos subversivos.

E no campo, ao tempo que movimentos sociais como as Ligas Camponesas foram perseguidas tendo suas lideranças presas ou assassinadas, bem como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) sofria com uma nefasta intervenção, a luta pelo ideal camponês se fez resistência, uma vez que é marca de sua gênese:

(...) desde o século XIX, as grandes revoluções têm sido revoluções camponesas, ao menos num certo sentido: a Cabanagem (no Pará), a Balaiada (no Maranhão e no Piauí), Canudos (na Bahia), Contestado (em Santa Catarina), as revoltas dos anos cinquenta (especialmente, no Paraná e em Goiás) e o conflito generalizado contra a grande propriedade nos anos setenta e oitenta, em todo o país (MARTINS, 1989, p. 18)

Ressalte-se que um dos movimentos sociais do campo se fizeram ativos na

história e confrontação de um sistema imposto, as Ligas Camponesas, foram extintas com o golpe militar. No entanto, é possível vislumbrar a retomada do contexto da resistência camponesa brasileira, por meio de Escolas Família Agrícola, bem como ocupações de terras por contradições do modelo agrícola, que dariam origem ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (movimentos que serão aprofundado no item 2.3).

Em meio a esse terreno de disputas, tem-se no ano de 1971 (Lei n. 5.692) grande mudança no ensino profissional, que se propugnou não somente de forma universal, mas também compulsório em nível de 2º grau. Passou-se, assim, a formar técnicos sob o paradigma do aumento de número de matrículas e a implantação de cursos no período. Desta forma, a formação técnica de nível médio para o campo também se consolida em uma proposta condizente à Revolução Verde.

No intuito de se firmar as novas bases para o ensino técnico, foi criada, em 1973, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri). De acordo com o Decreto nº 72.434, a finalidade era proporcionar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados em ensino agrícola.

A política para o ensino agrícola implantada pela Coagri esteve em sua gênese em sintonia com a “Revolução Verde” e suas tecnologias, de modo a buscar uma padronização e sistematização de estratégias pedagógicas, o que gerou uma identidade única a essa modalidade de ensino (BRASIL, 2009, p. 14).

Assim, o desenvolvimento econômico e a modernização dos setores agropecuários, mais uma vez, tiveram o amparo estatal. Dessa vez, o Estado induziu a modernização, propiciando condições para que o aparato tecnológico e mecânico fosse incorporado à realidade brasileira aliada a um sistema de pesquisa e extensão para impulsionar a produção.

As profundas mudanças nos campos político, econômico, social e cultural ocorridas mundialmente no final do século XX são consonantes ao surgimento do neoliberalismo como solução para superar a crise do capitalismo nos anos 1970 e 1980. E essa doutrina passou a ganhar força no Brasil, influenciando o âmbito educacional, nesse caso, disposições da Lei de Diretrizes.

Nesse ponto, vê-se que se tornou premente a necessidade de uma organização social contraposta aos abusos que se propunha ao campo e aos camponeses. E o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, nesse contexto, é constituído como um agente que fomentou a compreensão da

necessidade de transformação social, “de um projeto político de caráter alternativo, emancipador, forjado desde outros referentes que nascem de sua trajetória de resistência e luta” (BARBOSA, 2015, p. 4).

De um lado, tinha-se a memorização, a repetição de tarefas para gerar destreza e rapidez na execução, incorporando os princípios da administração científica e comportamentalistas (pedagogia Taylor-fordista) aos anseios do capital, como metodologia mais eficiente no ensino. De outro, o MST, cujo princípio é a centralidade da educação como espaço de conformação do sujeito histórico-político sem terra, cuja origem se dá da herança latifundiária colonial.

A promulgação da Constituição de 1988 proclamou os horizontes para se avançar na democracia social. Porém, a ofensiva do capital global, que marcou a década de 1990, trouxe uma reestruturação produtiva decorrente da reforma neoliberal intencionada pelo Estado. Reestruturação que, por certo, estendeu-se ao ensino profissional para alcançar seus anseios.

Os ideais neoliberais passaram, então, a permear o discurso governamental desde o primeiro presidente eleito sob a nova constituinte - Fernando Collor de Mello (1990-1992) -, em um discurso de mudança urgente, a fim de acompanhar os avanços globais. Ele foi seguido por seus sucessores, Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com o discurso da educação para a empregabilidade, ou seja, a reponsabilidade pela adequação ao mercado de trabalho foi transferida ao indivíduo.

O campo fez parte do projeto neoliberal diante de sua visão como a grande “indústria” de produção. E para tanto, foi preciso fomentar o desenvolvimento dos grandes proprietários e adequar a massa trabalhadora aos seus anseios. Os camponeses nesse contexto, não tem um espaço para si, sua evolução estaria atrelada à conformação ao novo sistema de produção do campo ou retirar-se.

É inegável o papel exercido pelo Estado no novo padrão agrário legitimado pelo neoliberalismo: se desenvolveu uma política agrária de favorecimento do crédito agrícola para a homogeneização da produção, com taxas de câmbio que incentivava a exportação, isenções tributárias e diminuição dos impostos do agro, acompanhada da desvalorização dos salários dos trabalhadores agrícolas e da promoção do controle da força de trabalho (BARBOSA, 2015, p. 10).

Assim, diante da pressão externa e interna, em nova vitória das forças conservadoras no Congresso Nacional, foi aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 35 anos (Lei nº 9.394/96). Legitimou-se por meio de leis,

decretos, pareceres e resoluções uma nova institucionalidade para todo o sistema educacional, que destoa dos valores de cidadania propostos anos antes.

Ao dispor que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, indicou-se a intenção de ter o ensino médio como fator de separação entre aqueles que o utilizariam para aprofundar os estudos ou se preparar para o mercado de trabalho.

Vê-se na base das discussões atuais sobre a educação profissional agropecuária a influência da lógica da agricultura capitalista (agronegócio) nos currículos e na capacidade crítica dos alunos, bem como nos pontos de vista políticos, econômicos e tecnológicos. Ademais, é inconteste que a modernização forçadamente operada modificou a lógica de lidar e de se relacionar com a terra e o ambiente, alterando as relações sociais de produção natural, desencadeando transtornos de características ambientais, sociais e culturais.

Importante mencionar que este novo padrão de produção, que beneficia apenas o capital, não se deu (e não se dá atualmente) sem resistência dos movimentos camponeses, que vêm denunciando a propriedade privada da terra e impulsionaram a luta pela reforma agrária (BARBOSA, 2015, p. 10).

O debate estrutural e conjuntural da educação agrícola ocorreu fortemente na década de 1990. Barbosa (Ibid., p. 17) aponta como marcos: o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (1997) e as duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, realizadas em 1998 e 2004. Desenvolveu-se, pois, uma análise de conjuntura política da questão agrária, agrícola e educacional pertinente à realidade do campo no Brasil, bem como um intercâmbio de ações e iniciativas educativas existentes.

Para Santana (2020, p. 96), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998, constitui-se em um importante marco na garantia de uma educação de qualidade, propondo elevar o grau de escolaridade dos jovens e adultos de assentamentos da Reforma Agrária, além de formação de docentes para atuar nas áreas de reforma agrária.

Em 2010 houve a ampliação do Pronera, com criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Decreto 7.352/2010 e Portaria 86/2013), cujo objetivo era prestar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo. Vê-se então a política estatal se aproximando dos movimentos sociais, nesse momento.

No entanto, nessa conjuntura de avanços e retrocessos, o decreto nº 20.252/2020, que reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), ataca os movimentos populares e trabalhadores, ao extinguir a Coordenação responsável pela Educação do Campo, ou seja, tenta-se inviabilizar a formação de estudantes dentro da lógica de formação presente nas lutas sociais do campo.

Fica evidente o quanto é conturbada a afirmação da educação agrícola como uma política educacional. A realidade é que, infelizmente, as discussões “do campo” não se fazem pautas exploradas para além daqueles que estão diretamente ligados à resistência. O agronegócio e suas escolas patronais possuem uma capacidade de difusão midiática que propositalmente causam empecilhos à discussão da educação do campo, por todos.

Dado o exposto, é possível inferir que as concepções e as diretrizes pedagógicas são cambiantes. As expressões, conflitantes para o campo, estão em um contexto de hegemonia e resistência que reverberam nas leis que fundamentam o ensino agrícola e na própria construção do país como sociedade. E mais, torna-se claro que a sociedade civil e os movimentos sociais do campo estão presentes na construção da educação do campo no Brasil.

Inobstante tanto os movimentos sociais, quanto a opressão capitalista, gozem de uma abrangência nacional, dada as dimensões continentais do país, o contexto da formação da elite agrária e dos conflitos e resistências que a cercam guardam características próprias em cada região, e se faz relevante trazer, após este contexto histórico, as especificidades sul-mato-grossenses.

2.2 O setor agropecuário no Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul nasce de um movimento divisionista formado pela elite pecuarista campo-grandense na luta pelo poder estadual, que culminou com a divisão do estado de Mato Grosso - com ganho político do governo militar - em 1977, e foi efetivado a partir do ano de 1979 (AMARILHA, 2006, p. 11).

Assim, os divisionistas enaltecem o Sul de MT, mostrando que é desenvolvido por conta do seu povo, que o construiu independentemente do governo de Cuiabá, já que as suas famílias trabalhadoras lidam com a pecuária e agricultura com competência. Assim, edificam por conta própria a sua civilização (Ibid., p. 72).

Como característico da Região Centro-Oeste é a marca do latifúndio, Mato

Grosso do Sul tem na agropecuária sua força econômica. De acordo com levantamento do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), o estado tem 12 cidades entre os 100 principais municípios agropecuários do país.

A vertente agrícola é também fruto de investidas do Estado, já que em 1943, Getúlio Vargas criou no Território Federal de Ponta Porã a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, no intuito de facilitar o aproveitamento das férteis terras da região, que anos mais tarde originaria alguns municípios sul-mato-grossenses.

Assim enfatizou-se, na criação da identidade sul-mato-grossense, o papel da “classe rural”, representada pelos grandes proprietários rurais que detinham também influência política para rivalizar com a classe dominante do norte e, com o tempo, sobrepujou também as oligarquias tradicionais do centro-norte.

O hino do novo estado carrega em sua letra a simbologia da fartura, da produção, diretamente ligada ao contexto agropecuário:

O hino oficial de Mato Grosso do Sul mostra um estado belo, formoso, esplêndido, grande, enorme, admirável, de uma beleza extraordinária, proporcionada pela natureza abundante de tuas terras, tem “o esplendor do Pantanal”, possui também “um céu de puro azul”, constituídos por harmoniosos “rios ricos”, ou melhor, águas cheias de opulências, “que não há igual”, a terra apropriada para a agricultura, já que, “os celeiros de farturas” e “de fertilidade mil”, estão carregados, cheios, recheados de riquezas, com depósitos em abundâncias e opulências, texto que celebra o encanto da abundância da natureza, como que se fosse pertencente de todos os moradores de Mato Grosso do Sul e não apenas de alguns privilegiados fazendeiros que são os proprietários “da beleza” natural de tuas terras (Ibid., p. 163).

Apreendendo o hino do estado como forma de exibição de sua identidade, Amarilha (2006, p. 163) pondera que, sob o lema de “orgulho e o futuro do Brasil”, restou oculta a destruição predatória das matas para atender à demanda da economia de exportação mundial, com plantações em grande escala, mecanizada, em que se aplicam grande quantidade de tóxicos nas lavouras, envenenando as águas dos rios e do Aquífero Guarani.

Não são citados no hino, também, os problemas de opressão das autoridades sobre as comunidades indígenas expulsas de suas terras, acabando com sua cultura e costumes e que passaram a viver marginalizados nas cidades e separados de sua terra.

Diante dessa realidade, o que se evidencia – propositalmente – no cenário nacional é que o Valor Bruto da Produção (VBP) do setor agropecuário no estado de Mato Grosso do Sul vem crescendo, alcançando 35,9 bilhões de reais em 2019, bem

como obteve saldo positivo na balança comercial, atingindo R\$ 4,9 bilhões nesse mesmo ano (FAMASUL, 2020, p. 4).

A concentração espacial dos cultivos de soja e de cana ocorre no centro-sul do estado, justamente onde o crédito rural é amplamente disponibilizado, contribuindo para a expansão da área plantada entre 2002 e 2010, anos finais dos governos FHC e Lula, respectivamente, demonstrando a importância da atuação do Estado brasileiro e seu alinhamento com as grandes empresas e latifundiários, colaborando, sobremaneira, na territorialização dos monopólios do agronegócio (NARDOQUE; MELO; KUDLAVICZ, 2018)

Dados do último censo agropecuário (IBGE, 2019) apontam que, da área territorial de 35.712.496 hectares, o estado tem 30.549.179 hectares destinados a estabelecimentos agropecuários, ou seja, unidades de produção dedicadas, total ou parcialmente, à exploração agropecuária, florestal ou aquícola.

O caso do Mato Grosso do Sul é ilustrativo da “conjuntura histórica e geopolítica colonial [que] legou à América Latina a pior distribuição de terras em todo mundo” (SANTOS; GLASS, 2018), com destaque no Atlas do Agronegócio:

(...) com 92,1% de sua área sob títulos privados, o estado tem também o maior índice de latifúndios (83%) entre imóveis rurais no Brasil. A concentração de terras em grandes propriedades é uma característica marcante da região Centro-Oeste, cujo tamanho médio dos imóveis rurais é de 339 hectares, contra uma média nacional de 79 hectares (Ibid., p. 14)

O setor do agronegócio não mais divide espaço, e sim tomou o espaço que outrora pertenceu à agricultura familiar que povoou a região com imigrantes. A mesma imposição ocorreu em relação às áreas de preservação de identidade indígena, que se inserem em uma relação historicamente conflituosa no estado.

Campanhas nacionais de visibilização das violações dos direitos indígenas, como o genocídio vivido pelos Guarani e Kaiowa no Mato Grosso do Sul, chegaram com mais força à opinião pública. Em 2012, a ameaça de despejo violento de uma retomada e um carta pública dos indígenas na qual manifestavam a decisão de resistir a qualquer preço, levou centenas de pessoas adotar o nome indígena e seu apoio ao grupo em suas mídias sociais. O despejo foi cancelado (Ibid., p. 46)

Sob esse cenário, Nardoque, Melo e Kudlavicz (2018, p. 629) afirmam que a luta pela terra no Mato Grosso do Sul foi intensa, por meio de ocupações, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Embora apresente relativo declínio a partir de 2002, a não realização da Reforma Agrária no Governo Lula e a paralisação nos processos de demarcação de terras indígenas no Governo Dilma - 26 territórios aguardam a finalização de seus processos de demarcação (SANTOS; GLASS, 2018,

p. 47) - contribuíram para o aumento dos acampamentos dos sem-terra e dos indígenas em Mato Grosso do Sul (NARDOQUE, MELO E KUDLAVICZ, Op. Cit., p. 638).

Ademais, é imprescindível compreender integralmente o setor agropecuário para uma análise crítica da situação. O agronegócio é integrante do setor agrícola, mas age de forma predatória, tomando para si a caracterização, uma vez que traz o discurso da inovação. Apesar de não poder negar que seja uma potência econômica, traz consigo diversas ameaças ao bem-estar ambiental e social.

2.3 A Educação do Campo

Conhecidos o contexto histórico e especificidades que consubstanciam parte importante da temática abordada neste estudo, outro ponto de relevância a se tratar antes de adentrar ao referencial teórico, é a compreensão das pedagogias que se fazem lutas dentro do campo. Elas nascem desse contexto histórico conflituoso, e são parte importante da evolução da educação agrícola, embora tenha-se optado por tratá-las em tópicos específicos, para uma melhor organização.

Esclarece-se logo a distinção entre educação “do” campo e educação “no” campo: em síntese, a primeira está relacionada à necessidade de a escola compartilhar a realidade vivenciada no campo (cultura, história, crenças), enquanto o segundo é uma questão de lugar, mas que também se relaciona a uma escola de qualidade àqueles que estarão no campo.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

Assim sendo, o movimento se traduz na luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação que seja no (lugar em que se vive) e do (lugar de participação) campo. Desse modo, as escolas que estão situadas (fisicamente) no campo, mas sobre outro paradigma, podem ser entendidas como escola “para” o ingresso ao campo, evidenciando a necessidade de entendê-las como um aparato do agronegócio.

No contexto de políticas públicas, a necessidade de uma escola “do” campo, é justificada pelo direito à igualdade, e de manter a identidade cultural de um povo, motivo pelo qual não se pode concluir que seja uma educação especial, no sentido de fomentar modelos de ensino diferentes.

Emerge como cerne das discussões, a função social da terra, que, precipuamente, é de produzir alimentos, mas que é deturpada em razão da busca pelo lucro, pois o camponês se torna mero funcionário que não pode dispor daquilo que é produzido pela terra e cuidado por ele.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (MOLINA; JESUS, 2004, p. 13).

Vislumbra-se cada vez mais o campo na agenda do debate político, mas isso ocorre em razão de ser objeto de disputa no processo de desenvolvimento econômico, contextualizado pela “Clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de ‘educação para o meio rural’, mas não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 11).

Preconiza-se, diante deste cenário, não tratar o campo como uma singularidade, uma diminuta parte da sociedade com tratamento específico. Como se apreende do contexto histórico, a realidade rural ainda é a realidade de grande parte da população do país e, ainda que deturpada por interesses do capital, se traduz na essencialidade humana da alimentação, de modo que o projeto de desenvolvimento do país sempre esteve atrelada ao campo. E o campo não só como meio de produção, mas um lugar social para seus sujeitos concretos, o local de trabalho, de cultura e de educação.

Cite-se que a educação patronal é a origem da educação do Campo no Brasil, sejam elas escolas básicas, fundamentais ou em menor quantidade de ensino médio, tendo muitas delas o nome do patrono (o dono das terras), e sendo desenvolvidas dentro do espaço do latifúndio, o que traz como consequência essa subordinação aos interesses dominantes⁴.

⁴ Cf. GHEDINI, C. M. **O processo de educação do campo: Historicidade, Referências e Marcos Legais**. Revista Unioeste. Vol. 16, N. 23, Jan/Jun 2012, p. 113-141. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/10916>. Acesso em: 23 mar. 2021.

Esta marca histórica faz com que, até nos dias atuais, uma parte dos cursos técnicos que estão no campo satisfaçam a lógica do modelo dominante (modernização e expansão das relações capitalistas), ou seja, trata-se de uma educação rural atrelada à produção em larga escala, à monocultura e ao uso de agrotóxicos, em contraposição à “matriz produtiva e tecnológica da agroecologia, do respeito ao meio ambiente, da organização cooperativa do trabalho e da democratização da propriedade e uso da terra” (MANFREDI, 2016, p. 398).

A estrutura da educação do campo solidificou-se assim no modelo “escola-fazenda”. Com raízes nos anos 1960 e 1970, está baseado no princípio do “aprender a fazer fazendo”, direcionado a um sistema de produção agrícola baseado na grande produção, tornando-se favorável aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos, em escala internacional (BRASIL, 2009, p. 11). Destaca-se, então, a importância de as instituições denominadas agrícolas não obscurecerem as especificidades do campo. Devem, em verdade, contribuir para o processo de formação emancipatória, libertadora, para além dos conteúdos.

Além disso, a educação do campo preconiza a necessidade de conhecer e respeitar a história camponesa, e não manter a histórica discriminação de que esses são atrasados e que sucumbirão à formação de técnicos qualificados para atuar mediante aparato tecnológico.

A realidade do camponês, desde que se incutiu o ideal de industrialização para o desenvolvimento nacional, é a de ser visto como a figura de atraso. Somado a isso, o aumento da produção por recursos tecnológicos é inversamente proporcional às oportunidades de emprego no campo, ou seja, lado a lado estão o desenvolvimento econômico e a exclusão camponesa que gera desigualdade social.

Desse modo, manter-se no estilo de vida camponês se tornou impensável, a dinâmica da cidade tornou-se atrativa, e enquanto homens e mulheres do campo saíam de seus lugares, a dinâmica do capital ocupava-os de forma predatória.

O técnico em agropecuária é parte de um projeto educacional, mas em um cenário em que não há espaço para pensar ou sentir, eis que “se se satisfizer com um mero adestrar pode, inclusive, em certas circunstâncias, conseguir uma maior rentabilidade do trabalho. Entretanto, não terá contribuído em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens mesmos” (FREIRE, 1983, p. 23)

Enfatiza-se a necessidade de defesa das escolas do campo, eis que, na contramão de uma política efetivamente “do campo”, os programas educacionais de

Reforma Agrária sofrem com a escassez e a redução de verbas para a formação profissional, conforme noticiado pela Câmara dos Deputados em 2018⁵.

Como consequência, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica revelam que foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018⁶.

Mostra-se evidente a tentativa de precarizar a educação do campo, diante da deterioração de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo. Não é do interesse da implantação violenta do modelo capitalista de agricultura a difusão de tal informação, algo como: se não se fala, não existe.

Para tanto, no Brasil, a Via Campesina é quem levanta a voz a esse desmantelamento, e tem como expoentes, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (OJF), Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal (Abeef), Pescadores e Pescadoras Artesanais e Conselho Indigenista Missionário (Cimi), além de uma série de organizações de âmbito local.

Estes movimentos sociais, como marco de sua evolução, perceberam a importância de uma prática pedagógica contextualizada para o campo, e fizeram da educação do campo sua luta precípua. Destacam-se então dois movimentos que se fazem presentes na atualidade e que construíram um proposta que conflita com ideais dominantes para educação agrícola, ditados por interesses do setor agrícola meramente como área mercantil.

2.3.1 Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST

Destaca-se, pois, que o MST, cujas lutas históricas remontam aos anos de

⁵ Cf. CALVI, P. **Cortes no orçamento prejudicam políticas públicas para a educação no campo.** CDHM. Brasília, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/cortes-no-orcamento-prejudicam-politicas-publicas-para-a-educacao-no-campo>. Acesso em: 16 mar. 2021.

⁶ Cf. ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos.** MST. 28 nov. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

1980, “ampliou a dimensão política da Reforma Agrária, ao articular a luta pela terra a outras demandas políticas, em especial a educativa” (BARBOSA, 2015, p. 11). Preza-se, nesse contexto, pelo rompimento com o latifúndio da terra, mas não só ele. Sabe-se da existência de uma latifúndio do saber e do conhecimento, e para a tanto, a educação profissional regulamentada pelo Estado, não se mostra condizente com a formação de sujeitos histórico-político forjado no âmbito da resistência, isto é, reconhecendo-se como pertencente à classe trabalhadora do campo.

(...) no MST, a educação é entendida como um processo de formação e transformação humana, que se dá simultaneamente mediante a participação no movimento e em ações práticas (de escolarização e/ou outras ações coletivas) educativas intencionalmente planejadas. Esse processo de formação efetua-se, simultaneamente, pela participação nas diferentes vivências socioculturais presentes na dinâmica do movimento, como a ocupação de terra, a organização dos acampamentos e assentamentos, as caminhadas, a participação nas comissões, entre outros, e pela inserção mais sistemática em atividades educativas, *stricto sensu*, em cursos, em seminários, em debates, em congressos, entre outros (MANFREDI, 2016, p. 184)

Neste sentido, “a própria concepção da educação rural presente no discurso histórico do Estado aprofunda esta raiz segregadora e esvazia o sentido cultural e político de um projeto para o campo e o povo camponês” (Ibid.).

Por esta razão é que nesse movimento social, o projeto de educação agrícola organiza-se de forma diferente, e pode ser entendido como uma Pedagogia do Movimento, a partir de ideias-força como luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história. De pedagogias já construídas, incorpora-se essas ideias em sua dinâmica, dando origem a uma síntese pedagógica, como dito, em movimento (CALDART, 2000, p. 208).

De acordo com Manfredi (Op. Cit, p. 401), o Instituto de Educação Josué de Castro (ligado ao MST), propõe nesse fazer pedagógico, cursos organizados em duas etapas, que são, nesse sentido, dois tempos. No tempo da escola, os educandos têm aulas teóricas, práticas e participam diretamente do planejamento, da organização e da avaliação atinentes ao funcionamento da escola. No tempo da comunidade há o retorno aos acampamentos ou assentamentos em atividades de pesquisa, de registro de experiências e troca de conhecimento com a comunidade.

O modelo utilizado no Instituto encontra-se na lógica da pedagogia da alternância, “entre ciclos de tempo/espço escola e tempo/espço de trabalho na comunidade” (MANFREDI, Op. Cit., p. 401). Esclarece-se:

Pedagogia da Alternância é uma proposta que surgiu na França, na década de 1930, tendo como objetivos a formação integral da pessoa e o desenvolvimento do meio. (...) Nessa relação, alternam-se tempos e espaços de aprendizagem, parte da formação geral e técnica em regime de internato, e outra parte, na moradia familiar e/ou em espaços de estágios socioprofissionais. Para além da origem das *Maisons*, a Pedagogia da Alternância se expandiu pelo mundo e tomou dimensões distintas de acordo com a realidade político-econômica de cada espaço social, formando também distintos territórios educativos (ZIMMERMANN; MEURER; DE DAVID, 2020, p. 302)

Evidencia-se, pois, uma clara articulação entre o ensino e o trabalho, mas de forma contextualizada à realidade social, afirmando as raízes que são parte dos alunos, sua historicidade, e do ideal do movimento social. Ademais, a formação está para além de enquadramento pessoal no mercado de trabalho, infere-se que preza pelo resultado coletivo, em construção de um meio ambiente social do campo.

Conforme exposto, no setor agrícola existe um paradigma que está em disputa, o da reforma agrária. Deste modo, as lutas territoriais demandam lutas pedagógica, e as escolas vinculadas ao MST visam formular um projeto autônomo, de camponeses livres, capazes de tocar um projeto agroecológico autônomo, que antagoniza a ofensiva do capital sobre a terra, como mero meio de produção.

2.3.2 Escolas Família Agrícolas - EFA

Se faz importante ressaltar que a Pedagogia da Alternância, presente na política educacional do MST, é uma experiência educativa que, tendo sua origem na França, desde a década de 1960 encontra-se no cenário da formação de agricultores com uma visão de formação também em contraposição.

As Casas Familiares Rurais, ante ao projeto de industrialização da Europa do século XX, advêm desse momento de transformações econômicas e sociais (ZIMMERMANN; MEURER; DE DAVID, 2020, p. 304), e na realidade brasileira atende aos filhos de pequenos agricultores, que possuem um vínculo com a terra e um “querer” maior em continuar nela (Ibid., p. 322).

Menciona Manfredi (2016, p. 414), que o percurso de alternância tem duração de 1 a 3 anos, de modo que segue o ritmo de vivência no espaço escolar e no meio familiar/produtivo, onde discute com a família a realidade, planeja soluções e utiliza efetivamente os conhecimentos e experiências que encontrou na escola.

Sendo a EFA uma escola comunitária, embora tenham uma matriz metodológica clara, tem sua estrutura dada por diferentes experiências. Tem-se não apenas a aproximação entre a comunidade e a escola, mas um ensino

contextualizado aos interesses da comunidade, que é a realidade do aluno.

A aprendizagem nas EFAs apresenta, como toda educação, finalidades. Dessas finalidades destacamos a formação integral do aluno, que acontece com o acompanhamento do professor/tutor nas disciplinas comuns do currículo, com o aproveitamento de atividades que incentivam a convivência, o desenvolvimento de tarefas, a reflexão e o desenvolvimento do meio, centrado na valorização do campo como instrumento capaz de reproduzir vida com qualidade e dignidade, sempre com o intuito da emancipação política, social, cultural do homem e da mulher camponesa (ASSUNÇÃO; BERNARDELLI, 2017, p. 308)

A luta pela democratização da terra, iniciada em 1984, culminou com o crescimento do número de assentamentos na região, e em meio às dificuldades, as famílias camponesas se organizaram para trazer a experiência da Escola Família Agrícola, e em 2006 recebeu sua autorização de funcionamento.

A experiência existente no município de Sidrolândia/MS, evidencia o contexto de formação das Escolas Família Agrícola, qual seja, a concentração de terras (em razão da Guerra do Paraguai – 1868 a 1870 – o governo fomentou a ocupação do território em disputa), monocultura e uso de força para domínio de terras (Ibid., p. 308).

Vê-se, uma via alternativa, mas baseada não apenas em situar-se no campo, funda-se no apreço pelo contexto social, histórico e espacial em que estão inseridos os alunos, pela construção e consolidação de um projeto de educação como instrumento de conscientização crítica de seus educandos (Ibid., p. 319).

Assim como a experiência educativa do MST, a origem do modelo educacional está em derrubar as barreiras que se colocam na educação do campo, por gestores das esferas do poder executivo. A resistência pela educação do campo, é uma disputa de classes sociais que compõem a sociedade capitalista, e destacar as experiências existentes é uma forma de refrear investidas de empresas e instituições ligadas ao agronegócio, que se não atuam pela extinção das escolas do campo abertamente, tentam apropriar-se, ressignificando conteúdos e objetivos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

*Para ver claramente, basta mudar a direção do olhar.
(Antoine de Saint-Exupéry)*

O contexto histórico apresentado e suas nuances, se fizeram necessários para, neste capítulo, tratar o referencial teórico com maior profundidade. Por meio da contextualização, objetivou-se apresentar aspectos teóricos, políticos e ideológicos que subsidiaram o desenvolver do estudo, conforme será apresentado nos próximos tópicos interrelacionados e que apontam o curso metodológico.

Apresenta-se, pois, como ponto fundamental, as bases conceituais da relação entre trabalho e educação, para assim trazer a compreensão de que o trabalho é inerente do ser humano, mas encontra-se modificado de tal forma, que se tornou um exercício de venda de força de trabalho, em um cenário de desigualdade entre classes dominantes e dominadas.

Diante deste arcabouço, aprofunda-se em itens que decorrem destes conceitos primordiais, sendo o primeiro deles, os conflitos que existem no cenário neoliberal que deturpam as bases epistemológicas da relação entre trabalho e educação, com um viés mercadológico do ensino.

Considerando-se que esta deturpação não se faz sem um contraponto, em resposta a esse cenário apresenta-se a conceituação da contra-hegemonia, ou seja, o meio de atuação presente nos escritos gramscianos, que entende-se possível o embate com uma lógica que se faz dominante por imposição de uma correlação de forças e que, de forma coercitiva, se traduz em conformação.

E, nesse contexto de luta contra-hegemônica, investiga-se o ideal de formação integral. Trata-se de uma formulação de modelo educacional profissional que amplie seus objetivos à formação cívica, política e cultural. Exploram-se perspectivas de uma formação emancipatória nos ideais de Marx e Engels, Pistrak, Gramsci e Michael Löwy (proposta ecossocialista), ainda que possuam vertentes distintas e algumas vezes conflitantes, mas com o intuito de demonstrar que a efetivação é possível e vem sendo objeto histórico de estudo.

Considerando-se a premente necessidade de implementação do ideal de formação integral, objeto de discussão do último item, apresenta-se ainda a dialética dos debates, que, sendo base do Produto Educacional, mostra-se uma proposta contextualizada de intervenção/contraposição, a ser utilizada em sala de aula.

3.1 Trabalho e educação: bases conceituais

Conforme aponta Saviani, apenas o ser humano trabalha e educa, pois não bastava agir sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades. Uma vez que homens e mulheres não nascem sabendo produzir sua própria existência (embora o trabalho seja sua essência), necessitam de uma formação, ou seja, de um processo educativo. Afirma que “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Observa-se que o conhecimento humano é capaz de se apropriar de qualquer fenômeno natural, de modo a torná-la força produtiva para si, maximizando-a. É por isso que “dominar” esse conhecimento é ser dominante sobre quem não o tem. É também por isso que é fundamental, então, ter a noção da significação do trabalho.

Pelo sentido ontológico, o trabalho é princípio educativo porque permite compreender o processo histórico da produção científica e tecnológica como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para transformar as condições naturais da vida e ampliar as capacidades, as potencialidades e os sentidos humanos.

Pelo sentido histórico, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com esse sentido tem-se a contradição que fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões: a forma contratual socialmente reconhecida do processo de compra e venda da força de trabalho.

O trabalho deve ser compreendido como “mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana” (BRASIL, 2007, p. 43). Desse modo, o trabalho é a origem e o meio de produção de conhecimentos, é a gênese da cultura que dá identidade a grupos sociais.

Complementa-se que, embora em comunidades primitivas não houvesse divisão de classes e apropriação privada de terras, pois havia o processo educativo concomitante à produção de sua existência, a evolução da sociedade passou a criar a separação entre o trabalho e educação. Ao extinguir a apropriação coletiva da terra emergiu a divisão de classes entre proprietários e trabalhadores (ibid., p. 154).

O desenvolvimento da agricultura e do artesanato, o avanço na produção de

instrumentos e equipamentos, o crescimento das cidades, conflitos bélicos e o desenvolvimento comercial criaram a divisão social do trabalho, em que cada categoria domina determinada função (agricultores, artesãos, comerciantes): eis a gênese da cisão entre o trabalho manual e o intelectual (MANFREDI, 2016, p. 22).

A divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre a cidade e o campo e à oposição dos seus interesses (MARX; ENGELS, 2011, p. 26)

Assim, a despeito de seus sentidos, a transição de sociedades baseadas em subsistência para a de trocas comerciais, primeiramente, com produtos agrícolas e fabris, colocou o trabalho dependente e vinculado ao controle do capital, com o pagamento de salários. E no campo educacional essa divisão de classes trouxe como consequência:

(...) ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

A separação entre escola (intelectual) e produção (trabalho manual) se processou ao longo da história, mas não significou a separação entre trabalho e educação. Em verdade, passou a determinar uma educação diferente, totalmente direcionada ao trabalho manual, que se identifica como a única alternativa da classe que não detém poder e propriedade.

Vê-se que a lógica de deturpação da relação histórica existente entre trabalho e educação foi absorvida pelo sistema capitalista. A educação profissional não foi extinta, pois é funcional ao sistema: é meio de dissuasão de uma ideologia que prega a acumulação de riquezas a um seletivo grupo e a subserviência de outros a esses interesses e, desse modo, alinha a formação às estruturas de produção e planos de desenvolvimento econômico.

A educação das massas, nesse contexto, é mais uma ferramenta de dominação de trabalhadores, pois para estes, "(...) o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade" (MARX; ENGELS, 2011, p. 30).

Ante as nuances apresentadas, a história mostra que a educação de

trabalhadores se consubstancia em uma discussão que permeia as ideias pedagógicas. Evidencia-se, dessa forma, o receio de que o jovem que tivesse uma mínima base educacional, tentasse ganhar a vida ocupando espaços que eram cativos dos ricos. Aos pobres laboriosos, quando muito, a instrução religiosa seria suficiente, a fim de alimentar a esperança na graça de Deus, em quem buscavam o consolo para seu sofrimento.

É por esse pensamento que Frederic Winslow Taylor, estadunidense autor de *Scientific management*, na apresentação de sua teoria, afirmou que o trabalhador que lida com ferro fundido, para ser apto ao trabalho, deve ser estúpido e fleumático, cujo quadro mental deve parecer mais o de um boi⁷. As teorias capitalistas ressaltam o que importa: é a consecução de um objetivo, qual seja, a produção de determinada peça ou produto. Se forem feitos por animais, homens ou mulheres, não haverá diferença.

Para Marx e Engels, em contraponto, o trabalho é a mediação de homens e mulheres com o absoluto, é, ao mesmo tempo, meio de formação destes e da própria sociedade. Concebe-se, em que pese não exista um “manifesto” próprio da educação, elementos basilares para a concepção construída, no intuito de transformação social pela mediação do trabalho pela educação.

A questão essencial das discussões sobre trabalho e educação está na divisão de classes sociais transportada ao sistema de ensino, visto que se firmou como marca do regime capitalista. A origem de cursos técnicos e tecnológicos se dá em meio a esta relação e objetivos conflitantes entre as classes: de um lado a dominação e de outro a emancipação.

Importante se faz compreender ainda, dentro do materialismo histórico, a concepção de técnica e tecnologia, eis que primordiais para a plena compreensão do uso que se faz do aparato educacional, para atender a qualificação de homens e mulheres ao cenário capitalista.

Em síntese, a técnica pode ser entendida como as formas historicamente produzidas pelo homem (regras, normas, uso de instrumentos e ferramentas) para se apropriar e transformar a natureza e, nesse ponto, todas as tecnologias (somatório de conhecimentos científicos) se desenvolvem para suprir as necessidades que se

⁷ Cf. TAYLOR, F. W., **Scientific Management**, Harper e Row, Nova Iorque, 1947, p.29. Ver Capítulos 2 e 3 de *The Power of Ideology*, especialmente as Secções 2.1: “Postwar Expansion and ‘Post-Ideology’”, e 3.1: “Managerial Ideology and the State”

criaram junto a evolução da sociedade.

Mas o que a teoria crítica marxiana (e marxista) chama atenção, na perspectiva ontológica do ser social, é que as tecnologias consubstanciadas na forja de instrumentos, automação das máquinas, aplicação da energia atômica, dentre outras, remetem a “conexões com o mundo do trabalho e com a produção da cultura material e da vida social” (NOGUEIRA, 2020, p. 435).

A moderna ciência da tecnologia, para Marx e Engels, tem como princípio, considerar em si mesmo cada processo de produção e de decompô-lo, sem levar em conta qualquer intervenção da mão humana, em seus elementos constitutivos.

Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente a base técnica da produção e com ela as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança, ininterruptamente, massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro (MARX; ENGELS, 2011, p. 96).

Deste modo se “o homem transforma a natureza a partir do seu potencial de habilidades, ao mesmo tempo em que modifica a si mesmo, e os espaços por ele habitados em sociedade ao longo dos tempos históricos” (NOGUEIRA, Op. Cit., p. 435), a tecnologia, absorvida pelos anseios do capital, passa então a deturpar a relação entre sociedade e trabalho, conforme constituída em sua origem.

(...) abordar sobre tecnologia no contexto do sistema capitalista de produção, implica tratar o trabalho como submisso ao ciclo de valorização do capital, sob os domínios da burguesia. Ou seja, concomitante aos meios de produção, à tecnologia e à divisão social do trabalho, todo o potencial científico e tecnológico passa a ser utilizado no sentido da produção de valores de uso subordinados à produção de mais-valia⁸ (Ibid., p. 437)

É preciso compreender que a tecnologia é mutável e está permeada da luta de classes sociais (amplamente utilizada como arma do capital em face de revoluções da classe operária).

Deste modo, a dita evolução - da revolução industrial à robótica - é dada como a história da tecnologia no âmbito produtivo, como um padrão de desenvolvimento, medida de força militar ou das realizações de uma nação (BOTTOMORE, 1988, p. 581). No entanto:

⁸ Para Bottomore (1988), trata-se da “*diferentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário”.

Em contraposição às interpretações deterministas ou positivistas, uma abordagem crítica localizada no âmbito das ciências sociais inclui a desmistificação da tecnologia. Das contradições entre as forças produtivas e as relações de produção surgem então os princípios reguladores que irão impor as leis do capital sobre as mudanças e inovações tecnológicas, e a apropriação privada dos meios de produção (NOGUEIRA, 2020, p. 438).

Diante disso, no que se refere ao objeto de estudo, para compreender a citação referida anteriormente, é preciso assimilar que a divisão do trabalho agrícola ocorrida no século XIX, como vista por Marx e Engels, sofreu mutação. O processo de evolução, acabou por reunir campos inicialmente opostos (agrícola e industrial) para maximizar lucros.

Nessa perspectiva, a educação agrícola tornou-se instrumento de reprodução de uma consciência agroindustrial, baseada no agronegócio, em uma economia agroexportadora e em outras prefixações do “agro” ao industrial.

Deste modo, alicerçado nos conceitos anteriormente indicados, em contraponto o “educador não se esgota e não deve esgotar-se no domínio da técnica, pois que esta não existe sem os homens e estes não existem fora da história, fora da realidade que devem transformar” (FREIRE, 1983, p. 32)

Segundo Marx e Engels, o apoderamento das forças de trabalho individuais e a desvirtuação de seu valor histórico-social causaram severa deformação das competências do trabalhador, “levando-o, artificialmente, a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas” (MARX; ENGELS, 2011, p. 33). Seria, como em exemplo dado pelos autores, matar um elefante para apenas lhe tirar o marfim.

A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos meios de subsistência necessários (MARX; ENGELS, Op. Cit., p. 30).

Na realidade brasileira, em razão de tais conflitos, desde a promulgação da Constituição de 1988 discute-se a dualidade entre o ensino ofertado às classes dominantes e à classe trabalhadora. Atores do cenário progressista vislumbram e lutam por uma educação profissional que possibilite a reflexão e a problematização dos conhecimentos técnicos científicos, com resistência das forças conservadoras.

Ante as bases conceituais expostas, torna-se imprescindível analisar-se a relação entre trabalho e educação no modelo político-econômico que permeia o atual governo brasileiro, o qual prega a competitividade e a produtividade, de modo que a

educação é apenas meio de adequação à lógica de mercado, não a essência.

3.1.1 Os conflitos neoliberais e desafios da Educação Profissional

No prefácio de “A educação para além do Capital”, de István Mészáros, o filósofo, professor de sociologia e cientista político Emir Sader apresenta uma base fundamental para a compreensão deste tópico:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica de consumo e do lucro (MÉSZÁRIOS, 2008, p. 7).

O liberalismo pode ser entendido como uma proposta do Estado em que se tem, em nome de um direito natural de liberdade, propriedade privada e resistência, e o poder público separado, ao mesmo tempo, tanto do governado quanto do governante. Suas bases epistemológicas foram dadas pelo filósofo inglês, representante do Iluminismo, John Locke (1632-1704).

Ao adicionar o prefixo “neo” tem-se uma mutação daquela estrutura inicialmente fundamentada, pois fica evidenciado o paradoxo entre se afirmar a necessidade de suprimir a ingerência do Estado sobre o mercado, enquanto tal processo é dependente de um Estado interventor (GENTILI, 2000, p. 50).

Os pressupostos contidos na proposta econômica, política e ideológica do neoliberalismo tomam força e aparecem como sendo a única opção para responder à crise de acumulação do capital. Seu pressuposto principal era desvencilhar o capital das amarras do sistema econômico, retomando os preceitos do liberalismo clássico, adaptando-os ao contexto da globalização. As ideias neoliberais foram fortalecidas pelo Consenso de Washington⁹, que definiu medidas a serem adotadas pelos governos da América Latina: a ideia do Estado mínimo que deve cumprir algumas funções básicas, como a educação fundamental, a saúde pública e a criação e manutenção de uma infraestrutura econômica essencial ao desenvolvimento econômico (SILVA, 2016b, p. 15).

Nesse contexto, Gaudencio Frigotto aponta como características do ideário neoliberal “as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização” (Ibid., p. 79), o que traz

⁹ Cf. BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**, 1994. Disponível em http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf

como consequência a atomização e a fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar.

A crença do neoliberalismo como “remédio” para a crise do sistema capitalista (do padrão de acumulação e de regulação social que sustentou a exploração capitalista) perpassa também pela crença em soluções alternativas imediatas, surgindo como respostas o fundamentalismo religioso e o nacionalismo.

Para quem vive há décadas sob gestões estatais ineptas, descompromissadas com problemas os mais elementares na área das políticas sociais, para quem observa a degeneração acelerada da escola pública, é difícil rejeitar a ideia de que o estado é um vilão irrecuperável. O melhor a fazer seria reduzir ao mínimo necessário a capacidade executora das instâncias centrais, repassando parte crescente de suas atribuições às pontas do sistema, ou à própria sociedade. (Ibid., p. 64)

No que se refere às políticas educacionais especificamente neoliberais, é o Banco Mundial¹⁰ – organização central que reflete a perspectiva em análise – que impulsiona a democratização do ensino segundo seus ditames, embora seja composto, primordialmente, por economistas e não educadores. Aos países que aderem a esse ideário e recebem empréstimo – frise-se, não se trata de doação, afinal, é um banco –, naturalmente se vinculam a essa relação educacional-mercantil.

Complementa Stephen J. Ball que “o mercado, como uma alternativa de política pública à ‘educação como monopólio público’, caracteriza claramente o tom da política educacional dos últimos anos, em todo o mundo ocidental” (GENTILI, 2000, p. 196). Extrai-se do ensaio do referido autor uma preocupação com a ideologia de mercado que vem se tornando dominante e retirando, cada vez mais – estrategicamente - a possibilidade de haver e fazer uma crítica reflexiva.

(...) a implementação de reformas educacionais baseadas no mercado constitui essencialmente uma estratégia de classe que tem como um de seus principais efeitos a reprodução de vantagens e desvantagens ligadas à classe social (e à etnia). Não estou argumentando que essas consequências sejam desejadas pelos defensores do mercado, mas elas tampouco deveriam ser vistas como inteiramente inesperadas, dados os valores e os processos mercantis (Ibid., p. 197).

Como indicado no item 2.1, os anos 1990 marcam a ofensiva do capital em um contexto global, e no Brasil, o ideal neoliberal é evidenciado com a promulgação da LDB/1996, na qual, a educação profissional passou por uma reforma em sua

¹⁰ Com sede em Washington, D.C., EUA, a instituição financeira internacional iniciou suas tarefas durante a guerra fria, dominado na sua diretoria por representantes dos Estados Unidos e sujeito, em grande parte, às políticas da diplomacia americana.

regulamentação, estabelecida pelo Decreto nº. 2.208. Acerca da educação profissional, conformou-a em três níveis: básico, técnico e tecnológico (art. 3º), bem como indicou sua separação do ensino médio (art. 5º).

Dessa forma, retornou-se a uma realidade proposta nos anos 1940, em que a dualidade estrutural que permeava a sociedade, também estava presente no âmbito educacional, afetando, principalmente, a classe trabalhadora. No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 9) esclarecem que a dualidade estrutural, expressa pelo decreto, difere do período anterior, pois sua marca não estava na impossibilidade dos jovens que cursam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e no conteúdo de formação.

Ao buscar as razões para elaborar esse projeto educacional baseado na ruptura, Manfredi (2016, p. 105) aponta como uma possível resposta uma questão econômica: tratar-se-ia de uma forma de redução de custos. Para a autora, em razão de o ensino profissional demandar mais investimentos, ao Estado caberia o foco na democratização de acesso ao ensino médio regular, enquanto as parcerias com a iniciativa privada é que subsidiariam o crescimento do ensino que atenderia aos interesses empresariais, o de caráter profissionalizante.

Nesse sentido, ao dar continuidade à reforma e à reestruturação do ensino adequada às novas exigências do capital globalizado, em 1999, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Acerca da educação profissional, a organização pode ser analisada por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

O documento faz uma divisão de áreas profissionais e, no que concerne à agropecuária, afirma que a carga horária mínima de 1.200 horas seria direcionada à compreensão sobre atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, tendo por objetivo preparar para a atuação de profissionais na cadeia produtiva do agronegócio.

Convém ressaltar que a utilização do termo “agronegócio” denota a inclinação aos interesses do capital, a intenção de formação atrelada a uma agricultura capitalista de grandes plantações e recursos tecnológicos para a exploração máxima da terra, à exportação de seus frutos e à acumulação de riqueza. Tem-se, pois, mais uma modificação/adaptação do sistema capitalista.

(...) a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para "modernizá-la". E uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (MOLINA; JESUS, 2004, p. 41)

Pois bem, voltando-se ao contexto de disputas e críticas, em 2004, o Decreto nº. 2.208/97 foi revogado. Foi substituído pelo hoje vigente Decreto nº. 5.154/04, o qual foi considerado essencial aos anseios do governo eleito na época, representado por Luis Inácio Lula da Silva. Não por isso esteve isento de críticas.

A mudança esperada não foi eficientemente prescrita pelo novo decreto, pois, se por um lado apresentou a proposta de integração entre ensino médio e técnico, por outro, foi adicionada como opção e não como política educacional.

Para compreender o contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 4) explicitam que o decreto deve ser analisado sob o prisma da luta de setores progressistas e nas disputas internas, para que se possa entendê-lo como ganho político que sinalizava efetivas mudanças posteriores.

Romper com o caráter histórico da educação profissional como instrumento de preparo de indivíduos para a disputa no mercado de exploração é um desafio enorme, conforme se percebe. Mas a força para enfrentá-lo está em saber que, no final, estar-se-á construindo uma perspectiva de formação menos utilitarista e mais emancipatória.

Desse modo, pode-se concluir que a sociedade injusta e excludente é reflexo da educação que se constrói sem compromisso ético-político com sua história, submissa a interesses singulares, visto que não estão ligados a um contexto democrático e social. Isso mantém a clara diferença entre os ricos, que têm oportunidades, e os pobres, aos quais resta a esperança de que seu esforço os coloque em posição de isonomia.

A percepção de imutabilidade da ordem capitalista é dada por uma "pedagogia da hegemonia" - termo indicado por Neves -, a qual "busca difundir um determinado conformismo nas massas populares e, mais especificamente, em suas organizações" (NEVES, 2010, p. 17), tema a ser aprofundado no item seguinte.

Ao considerar esse contexto, pode-se afirmar que a educação se tornou instrumento do capitalismo por meio de direcionamento da futura massa trabalhadora, os alunos, a uma estrutura. Esta, ao atender os interesses do capital, é considerada como necessária ante o desenvolvimento científico e tecnológico global, de modo que

qualquer outra forma de direcionamento é rechaçada como antiquada.

Convém ressaltar que “Diferentemente do modelo de estado de bem-estar social, onde o estado exercia um mandato de pacto social entre trabalho e capital, o estado neoliberal é decididamente pro-business” (GENTILI, 2000, p. 116).

Compreendidos os conflitos neoliberais, necessário se faz a apresentação dos desafios desta conjuntura que se fazem presentes na Educação Profissional, mormente na área agrícola, e emerge um questionamento: se a educação como um todo mostra-se mercantilizada, o que dizer da Educação Profissional, intrinsecamente ligada ao mercado do trabalho? Se o Estado se afasta da construção de um ensino técnico visando a integralidade na formação, os interesses privados é que irão construir um projeto de sociedade.

A preocupação com a educação profissional no Brasil foi marcada, historicamente, por ações descontínuas e duais. Frente ao apogeu da crise de endividamento internacional, os assuntos que tomaram a atenção de políticos e economistas em todo o mundo foram o ajuste estrutural e fiscal e as reformas orientadas para o mercado. Conforme as exigências desse novo modelo capitalista de produção, foram feitas imposições quanto às diretrizes econômicas e políticas referentes à educação (WESZ, 2018, p. 32).

Voltando-se ao contexto da educação agrícola, agora para apontar seus desafios, tem-se que o anseio neoliberal incorpora-se à realidade de nação agrário-exportadora, cujo interesse internacional ocorre pela produção de matéria-prima. Os setores industriais e do agronegócio, assim, se firmaram como expoentes da acumulação de capital e, por consequência, da desigualdade social.

Pode-se afirmar que é histórico o preconceito ao trabalho manual, principalmente o rural, pois sempre foi ligado ao atraso (RODRIGUES, 1997, p. 218), embora represente a essencialidade humana. Assim, a agricultura e a pecuária foram renovadas, mas para se alinharem ao conceito global de desenvolvimento, aplicando técnicas de produção industrial em sua realidade, assumiram também uma forma assemelhada à urbano-industrial.

Ressalte-se, conforme menciona Oliveira (2003, p. 35-36), que a discussão da vocação do país (agrária-exportadora ou industrial) foi marcada pela intervenção do Estado, seja confiscando lucros parciais, seja aumentando o custo relativo do dinheiro emprestado, o que possibilitou “A formação de um proletariado rural que serve às culturas comerciais de mercado interno e externo” (Ibid., p. 45).

Assim, da obra de Francisco de Oliveira, é possível inferir que, com a política de estado implementada nos rumos econômicos e projetos educacionais do país, o

setor agrícola foi preterido e escanteado das políticas públicas ditas progressistas, emergindo a necessidade de se reposicionar e exercer influência.

Nesse contexto de reposicionamento agrário, vê-se como expoentes influenciadores, a Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), que tem sua origem ligada à Assembleia Geral Constituinte (1988), a Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), reconhecida em 1964 (Decreto nº 53.516) e a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), criada em 1969.

Dados do Atlas do Agronegócio apontam que a bancada ruralista é composta, majoritariamente, por parlamentares de estados que concentram o poder econômico. Sendo assim, “Lobby pensado, financiado, midiaticamente calculado, hoje orquestrado alguns decibéis acima do que uma democracia – tomada também como um regime onde os interesses privados não superem o interesse público – possa suportar” (SANTOS; GLASS, 2018, p. 41)

Um dos interesses diretos da bancada é enfraquecer a defesa, pelo Estado, dos territórios indígenas, quilombolas e das Unidades de Conservação, diante da demanda de expansão do agronegócio. O setor precisa cada vez mais ampliar seu território para manter as margens de lucro. Ao mesmo tempo em que querem permitir a venda de terras para estrangeiros, alguns parlamentares já estiveram envolvidos com exploração de trabalho escravo e outras violações de direitos. No que se refere à relação com o Estado, acostumaram-se a regularizar as pendências anteriores, da anistia dos crimes ambientais ao perdão sistemático de dívidas dos produtores rurais. O agro quer terra, quer tudo – como sugere a campanha publicitária veiculada pela TV: “O agro é pop, é tech, é tudo” (Ibid.).

Convém ressaltar também que os “empregadores rurais e todos os proprietários de terras que estejam acima da dimensão do módulo rural estabelecido para a sua região estão oficialmente representados pela CNA” (CALDART, 2012, p. 524). E por essa razão têm participação ativa em vários conselhos, comissões temáticas, grupos de trabalho e programas oficiais relativos à agropecuária.

A CNA é dirigida por uma diretoria executiva, subordinada ao Conselho de Representantes, órgão máximo da instituição, composto por um colégio de 27 presidentes das federações da agricultura, e se atribuiu como “missão”: a união da classe produtora rural; a defesa do homem do campo e economia agrícola; a valorização da produção agrícola e a preservação do meio ambiente, associadas ao desenvolvimento da agropecuária e da produção de alimentos; a defesa do livre comércio de produtos da agropecuária e da agroindústria; e a busca e a demonstração do correto conhecimento de problemas e soluções apropriados às questões da categoria econômica (Ibid.).

Importante apontar que a Associação Brasileira do Agronegócio (Abag) representa, desde sua origem, outra importante base de atuação do agronegócio.

(..) temos a constituição de uma rede de conexões cuja necessidade de ordenação e representação política legitimaria o projeto de uma associação que traduzisse a nova realidade e dotasse de importância política o poderoso complexo econômico definido, didaticamente, nas obras editadas pela Agroceres de Ney Bittencourt de Araújo e, posteriormente, pela própria Abag no exercício de sua função histórica real (CALDART, 2012, p. 526)

O projeto de industrialização evidenciou as práticas e as políticas da Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Entretanto, apesar de se colocar “à sombra” do Moderno Príncipe Industrial (cognato conferido por Ricardo Antunes à CNI, em referência à obra de Gramsci¹¹), os “representantes do agronegócio” são ativos politicamente e não deixam de participar do debate educacional. E assim, destaca Rodrigues em referência à CNI: “Formulam propostas educacionais que avançaram sobre as bandeiras históricas dos educadores progressistas” (RODRIGUES, 1997, p. 248).

O Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), são expressões desse interesse educacional, uma vez que tem como objetivo organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a formação profissional rural.

Frequentemente uma mesma fração de classe, setor produtivo ou porta-voz participa, concomitantemente, de várias instâncias de representação. Essas frações integram a estrutura sindical patronal oficial, representada pela Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). São membros da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) e da tradicional Sociedade Rural Brasileira (SRB). Participam da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag) e integram as inúmeras associações por produto e multiproduto criadas nas últimas décadas, juntamente com a consolidação das cadeias produtivas. E os representantes patronais de maior poder econômico e político têm assento nos conselhos das Federações da Indústria e do Comércio ligada à agricultura (Ibid., p. 521)

O desafio que emerge nessa realidade de contradições e disputas é o de resistir às influências externas. Além de, ao mesmo tempo, organizar a formação profissional como um projeto de sociedade para confrontar as diversas ramificações já acomodadas pelo setor agropecuário no tecido social.

Há um claro objetivo das entidades representativas de setores econômicos de “construção de um discurso que aglutine, organize e conduza os interesses das classes produtoras” (RODRIGUES, 1997, p. 216). Motivado por tais interesses, exige-se, por consequência, a conformação da classe trabalhadora, que permanece restrita

¹¹ O Moderno Príncipe é, em Gramsci, o organizador e a expressão ativa e operante da formação de uma vontade coletiva nacional-popular e de uma reforma intelectual e moral (SOUZA, 2013, p. 42)

ao exercício laboral desprovido de conhecimento científico. Mais do que influência, como abordado por José Rodrigues, há um projeto pedagógico de interesse dos grandes produtores (empresários).

Dessa forma, “A luta dos empresários pela adequação funcional da educação é uma constante, mas o conteúdo dessa adequação é cambiante” (RODRIGUES, 1997, p. 228), externando os interesses e as necessidades do capital que, primordialmente, definem os parâmetros da educação profissional. Complementa o citado autor mencionando que é preciso explicar *qual formação humana* vem sendo demandada.

Uma prática educativa, e mesmo a formação profissional, que se pautem na busca da construção omnilateral do educando não pode estar restrita às limitações impostas pelas demandas dos interesses econômicos imediatos. A concepção de educação politécnica se contrapõe firmemente à instrumentalização e redução da formação humana aos desígnios do mercado (Ibid., p. 236).

Se o mercado passa a definir os anseios do ensino técnico agrícola, a unilateralização do homem é consequência lógica. A polivalência proposta nesse modelo hegemônico não considera a necessidade de uma formação humana para além das necessidades do capital, visa a formação de um trabalhador restritamente lapidado ao agronegócio, ao desenvolvimento de atividades técnicas sem criticidade e sem conhecimentos importantes para poder questionar as políticas perpetradas.

Associada à noção de propriedade da terra como domínio, temos a violência como prática de classe. Seja física ou simbólica, é uma violência estruturante que expõe velhos e novos padrões de conduta e de pensamento, e impede o reconhecimento do outro mediante o uso da força ou da coerção (CALDART, 2012, p. 523)

O ensino técnico agropecuário encontra-se desafiado a reconhecer sua origem. Exalta-se a tecnologia, a pesquisa, os avanços, mas relega-se ao ostracismo o confronto existente entre a lógica capitalista e a camponesa nos campos político, econômico e ambiental. Nessa perspectiva:

(...) fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁRIOS, 2008, p. 45)

É evidente que não serão decretos e documentos oficiais *per si* capazes de

modificar essa realidade. Mas é a consciência de classe e a emancipação de trabalhadores que possibilitarão isso, sendo a educação o meio para contrapor a lógica atual e resgatar a centralidade do ser humano na formação para o trabalho.

Analise-se o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio¹² para concluir a que demanda os cursos técnicos vêm sendo indicados, e o tamanho do desafio enfrentado no dia a dia, já que se trata de uma diretriz governamental.

O perfil do técnico pertencente ao eixo “Recursos Naturais”, de acordo com o referido documento, abrange prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção de recursos naturais e utilização de tecnologias de máquinas e implementos.

O catálogo é atualizado periodicamente, permitindo a inclusão de novos cursos ofertados, que surgem da demanda da evolução econômica, tecnológica e social que se vislumbra. Assim, cabe indicar ainda que dentro do referido eixo encontra-se a possibilidade de ofertar o curso técnico em agronegócio acumulando aptidões, entre as quais se destacam a de captar e aplicar linhas de crédito compatíveis com a produção. Evidente que se cria, assim, uma ramificação dos interesses do capital, dentro do setor.

A diversidade de cursos dentro do eixo também está atendendo aos anseios do mercado. Ao invés de uma formação completa, segmentam-se os cursos técnicos em agricultura, agroecologia, agronegócio, agropecuária, aquicultura, cafeicultura, equipamentos pesqueiros, florestas, fruticultura, geologia, grãos, mineração, pesca, pós-colheita, recursos minerais, recursos pesqueiros e zootecnia.

O anseio maior deveria ser a construção de alicerces educacionais para que o aluno pudesse compreender sua condição na sociedade e perceber as implicações do seu agir diante dos acontecimentos. E, para isso, não é preciso tamanha diversificação, senão em termos de especialização.

Muita da estagnação do desenvolvimento do ensino agrícola ocorre devido ao crescente crescimento de ideais hegemônicos ligados ao capital. São evidentes as investidas como o programa “Agrinho”¹³ (no qual, grandes empresas buscam uma intervenção neoliberal nas escolas públicas), a inclusão de disciplinas que visam

¹² Instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008.

¹³ Cf. ROSSI, R.; DE VARGAS, I. A. **Ideologia e educação: para a crítica do programa Agrinho**. Revista Nera, n. 40, p. 206-224, 2017. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4919/0>

transformar o aluno em empreendedor e outros meios, cujo fim maior é utilizar políticas públicas para conformar.

Ainda sobre o programa “Agrinho”, dados da Famasul (2020, p. 13) apontam um crescimento de 60,3 mil alunos integrados ao programa em 2015, para 160 mil em 2019. Isso em consonância com 214 mil pessoas que passaram pela formação profissional rural da entidade, e 1,7 mil alunos cursando ou matriculados em cursos técnicos em agronegócio do Senar desde 2015. Dados esses que apontam o interesse educacional da classe dominante agropecuária. Sobre esse cenário:

A nova pedagogia da hegemonia é sinônimo do exercício da dominação, nos anos finais do século XX e anos iniciais do novo século, estabelecida nas formações sociais centrais e dependentes, sendo que sua efetividade decorre da legitimidade das teorias que a sustentam e da permanente atuação de novos intelectuais orgânicos do capital responsáveis por sua difusão (NEVES, 2010, p. 25)

A atuação empresarial na construção de um Estado educador é a expressão de que existe uma adequação ao contexto do novo imperialismo no Brasil. E, assim, a classe dirigente/dominante é responsável por formar uma camada intelectual, pautando uma harmonia social pela educação política (Ibid., p. 86).

Como se observa da análise deste tópico, muitas são as ramificações do capital dentro da relação escola-trabalho, mas essa interferência não é dada de forma natural ou mesmo de forma definitiva. Se faz preciso então, apresentar conceitos para o enfrentamento de uma posição antagônica ao bem-estar social, e analisar propostas e experiências de uma educação libertadora.

3.1.2 O conceito de contra-hegemonia

Dado o exposto, urge esclarecer do que se trata a luta contra-hegemônica, a qual está referenciada na pesquisa como o meio de enfrentamento da realidade de imposição do agronegócio, para a travessia por uma nova ideia de educação.

A trajetória histórica de Antonio Gramsci, filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano, aproxima sua obra sempre em relação à questão de hegemonia, dada a posição de centralidade em que se situam seus estudos.

A hegemonia é uma direção intelectual e moral porque envolve concepções de mundo dos grupos dominantes que as apresentam como se fossem concepções que representam os interesses de todos os grupos sociais (...). As concepções dos grupos dominantes geram comportamentos que são o húmus perfeito para a reprodução e manutenção das condições sociais

requeridas pelos grupos dominantes (SOUZA, 2013, p. 3)

Vê-se em Gramsci, especialmente após sua prisão pela ditadura fascista italiana (1926-1937), a percepção de que em meio à coerção e repressão imposta pela burguesia surgia um campo de participação da sociedade civil, da qual poderiam emergir grupos que apresentassem um novo projeto.

O conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci esclarece que agora a direção da burguesia sobre a sociedade realizava-se a partir de uma combinação entre a força e o consenso – sem que um não sobrepujasse o outro. O Estado se tornava sinônimo de sociedade política mais (+) sociedade civil (Ibid., p. 76)

Complementa Neves que a concepção gramsciana de hegemonia “Designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe” (NEVES, 2010, p. 24).

A dominação do Estado por meio de um “consenso” não foi prevista por Marx e Engels, de modo que Gramsci, embora se baseasse em semelhantes ideais, percebeu a ineficácia do confronto aberto e direto ao Estado, em caráter revolucionário.

É essencial frisar que, “Assim como Marx instituiu o trabalho como princípio do processo educativo, Gramsci instituiu a hegemonia como essência da relação pedagógica” (GADOTTI, 1995, p. 62). Desse modo, tem-se como questão fundamental contida nessa premissa compreender que existe uma “transformação do projeto particular de uma classe ou fração de classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria” (NEVES, Op. Cit., p. 24).

A hegemonia hoje prevalecte existe sob o domínio do capital. Desse modo, a preocupação está centrada em “Assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁRIOS, 2008, p. 44), o que no campo educacional se traduz no objetivo de internalizar a legitimação de uma posição social, a limitação de expectativas e a conformação a uma conduta moral dominante.

Considerando-se que a hegemonia do Estado se tornou a conjunção de coerção e consenso, Gramsci traçou uma estratégia condizente, qual seja, a “guerra de posição-aquisição” dos espaços aptos a promover as mudanças.

Ressalte-se que, embora não se encontre a palavra “contra-hegemonia”, o

conceito de hegemonia em Gramsci pressupõe as contestações, os aspectos contraditórios, as reivindicações, relacionadas à direção dos grupos dominantes na sociedade (SOUZA, 2013).

Na estratégia contra-hegemônica em uma realidade de educação das massas, é imprescindível a organização da cultura e de seus intelectuais organizadores. Estes atuam na sociedade civil, tendo sua formação ligada a um grupo social e exercem sua influência diretamente no campo político e filosófico.

Ainda, nessa perspectiva, Gramsci (2001, p. 18) sustenta que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. Deste modo, é clara a ingerência da organização de classe na indicação de seus intelectuais, que servem ao propósito de intervir e criar um sistema de ideias com intuito de obter uma maior adesão aos anseios de classe.

A concepção do intelectual orgânico da classe trabalhadora, não apenas deve refletir sobre o contexto social, mas se posicionar e ser agente de transformação. É por meio deste que a escola agrícola deve construir, em amparo à luta contra-hegemônica, um projeto de sociedade no qual não se solidifique a estrutura de classes dominantes e dominadas.

Volta-se ao direito a uma formação integral, que abarque aspectos para além da assimilação de técnicas e adequação às tecnologias, e não pode se restringir à eloquência, aos afetos e paixões, mas estar ativo na sociedade, como seu organizador, como agente político, como agente social, como organizador da cultura, a fim de superar a função de especialista, tornando-se dirigente político (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Com relação ao campo de estudo, Gramsci menciona que “todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e deles depende” (Ibid., p. 23). Os intelectuais rurais historicamente foram os padres, advogados, professores, tabeliães, médicos, etc., que exerciam o papel de mediação entre a massa camponesa e a administração estatal, e estavam sob o patamar de admiração, mas ao mesmo tempo de desprezo, eis que não representava efetivamente os valores do campo.

Gramsci (Ibid., p.15) denota que, a classe dominante tem os seus intelectuais, inclusive intelectuais orgânicos, que elaboram o referido projeto dessa mesma classe. A nova formação dos intelectuais do campo, estes da própria classe trabalhadora, é premente necessidade, eis que todo grupo social cria para si

intelectuais para dar homogeneidade e consciência da própria função.

É nesse contexto que movimentos sociais, como o MST, fazem emergir seus intelectuais, com a elaboração de um projeto contextualizado com sua luta:

E preciso elaborar sobre isso um projeto orgânico, sistemático e argumentado. Registro das atividades de caráter predominantemente intelectual. Instituições ligadas à atividade cultural. Método e problemas de método do trabalho intelectual e cultural, seja criativo ou divulgativo. Escola, academia, círculos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural. Revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Na sociedade moderna, o enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar indica a importância assumida pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (Ibid., p. 19).

Na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. (Ibid., p.19).

A escola, como espaço e instrumento estratégico de formação de intelectuais, deve fomentar a máxima “conhece-te a si mesmo”. É, nessa perspectiva, o cerne de um processo de cisão, um movimento de elevação intelectual e moral por meio de um “confronto interno, uma crítica a si mesmo e à própria concepção de mundo” (SOUZA, 2013, p. 29); um processo árduo contra a sedimentação determinista, mecanicista e fatalista existente no “senso comum”, para a construção de uma nova hegemonia.

Uma vez que a tarefa de elaborar o projeto e de organizar a classe é atribuída ao intelectual orgânico, é preciso ter uma análise crítica dos “eleitos”, e entendê-los como inerentes ao preceito contra-hegemônico, estando presente nas diferentes classes sociais e em diferentes concepções de estado e sociedade.

Falar de contra-hegemonia é, pois, confrontar grupos que exerçam hegemonia sobre os grupos de cultura popular, é uma luta ético-política pela

integralidade, como meio de reverter as condições de subalternidade e marginalização existentes na sociedade.

Se faz necessário então, falar sobre a o objetivo do enfrentamento contra-hegemônico da realidade educacional: a implementação da formação integral.

3.1.3 A formação integral

O termo integrar remete ao seu sentido de completude, de modo que, se a educação é fruto de diversas mediações históricas, o processo educativo deve trazer a compreensão de se tratar de uma totalidade social. Assim, é imprescindível a “compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (CIAVATTA, 2005, p. 84), visando a “uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ibid., p. 85).

É nesse sentido que Freire (2015), em meio à deturpação do sistema de ensino, concebe a formação reduzida ao puro treino como enunciado autoritário de falar de cima para baixo, quando, em verdade, deveria existir a cooperação.

É preciso compreender, contextualizando a noção de técnica e tecnologia exposta no início deste capítulo, que a “capacitação técnica de especialistas cuja tarefa se realiza preponderantemente no campo da técnica se associa a reflexões, estudos e análises sérios das dimensões mais amplas nas quais se dá o próprio quefazer técnico” (FREIRE, 1983, p. 41).

A educação profissional integral tem como base teórica de referência a formação omnilateral, ou seja, voltada ao trabalho e para a cidadania. Como base de sua fundamentação há um projeto que se opõe ao conceito capitalista de sociedade e produção, e que encontra em Marx as ideias inerentes a um projeto de sociedade na perspectiva de formação humana (WESZ, 2018, p. 35).

Desse modo, é importante compreender que:

(...) homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (BRASIL, 2007, p. 42).

A exposição feita mostra a necessidade de aversão à ideia de “capital humano”, que se fomenta para as demandas do mercado e tem a educação como

uma condição mercantil. Cabe compreender que a realidade é construída por múltiplas relações, e que as informações, os conhecimentos inerentes à evolução humana, não podem ficar restritas a uma elite que, com o acúmulo de capital, não apenas acumula cultura, mas também a restringe aos demais.

É nesse contexto que a afirmação de que “não é possível ensinar técnicas sem problematizar toda a estrutura em que se darão estas técnicas” (FREIRE, 1983, p. 59), se faz compreensível. Evidencia-se que a educação preconizada à classe trabalhadora é propositalmente fragmentada.

Ressalta-se que a fragmentação do ensino decorre desde a ordem de divisão do trabalho. Marx e Engels (2011, p. 73) apontam que no passado foi comum desenvolver habilidades multidirecionais, como o caso de Leonardo da Vinci: pintor, matemático, mecânico, engenheiro, com descobertas ainda na área da Física.

Os heróis daquele tempo ainda não eram escravos da divisão do trabalho, cuja influência dá à atividade dos homens, como podemos observá-lo em muitos de seus sucessores, um caráter limitado e unilateral. O que mais caracteriza os referidos heróis é que quase todos viveram plenamente os interesses de seu tempo, participavam de maneira ativa na luta política, aderiam a um outro partido e lutavam, uns com as palavras e a pena, outros com a espada, e outros com ambas as coisas ao mesmo tempo. Daí a plenitude e a força de caráter que fazem deles homens de uma só peça (Ibid., p. 74)

E na busca por retomar a politecnicidade¹⁴, parte inerente ao desenvolvimento histórico de homens e mulheres, mas que se deturpou nesse processo evolutivo, Marx e Engels, em 1868, apresentaram a base da formação integral:

(...) afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (Ibid., p. 85).

Cabe indicar que “para ele [Marx] politecnicidade ou instrução politécnica é parte da formação integral, logo, não é sinônimo dela” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1060). Assim, o indivíduo integralmente desenvolvido surge da combinação de trabalho produtivo, educação mental, exercício físico e instrução politécnica.

¹⁴ Marx sinaliza para a formação integral do ser humano ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, o que foi “incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1060).

Ainda que pareça contraditório, a base de uma formação integral está no inacabamento do ser humano, pois “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2015, p. 50). É a consciência do inacabado que se constitui a luta pelo integral; saber que o corpo consciente é capaz de captar e apreender, é não aceitar ser tratado como um espaço a ser preenchido por conteúdo específico e pré-formatado.

A ignorância é a porta de entrada para a exploração, e somente para quem está na posição de explorador pode ser vista como virtude. Da afirmação de que “indo além da percepção subjetiva da própria existência, o homem se dá conta da desigualdade e da injustiça que o aparta de seus semelhantes e ainda percebe o tempo fugidio da vida” (COUTINHO, 2011, p. 30), pesa sobre os ombros a insistente lembrança de que a formação integral é um ideal inerente a evolução cultural de todos como sociedade, e por isso a luta pela sua implementação deve ser constante.

Em uma leitura gramsciana, a cultura é norma de comportamento dos indivíduos em uma sociedade, uma “Expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social” (BRASIL, 2007, p. 44). Complementa-se:

A privatização da informação, desta forma, constitui-se em permanente ameaça à possibilidade de construir uma democracia efetiva e o instrumento, por excelência, de legitimação da exclusão social. A violência do monopólio da informação e de sua manipulação, no Brasil, é brutal e inaceitável (GENTILI, 2000, p. 84).

Sob esta leitura, funda-se o projeto da escola unitária. Nesse ponto é importante frisar que Gramsci aprofunda alguns aspectos presentes em Marx e Engels, como a dimensão intelectual, a cultural e a humanística.

Convém ressaltar que Gramsci propõe a escola unitária observando a tendência de se criar uma escola especializada a cada atividade prática. Ao existir também uma escola para a atividade intelectual, criam-se círculos distintos de cultura, em que a elite intelectual toma um suposto direito de organizar a sociedade (GRAMSCI, 2001).

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige

(GRAMSCI, 2001, p. 49)

Exsurge, nesse sentido, a concepção de uma escola unitária direcionada ao progresso intelectual e moral, o que se insere em um contexto contra-hegemônico, em que a escola se torna espaço de promoção de mudanças.

Depois de chegar a um certo grau de desenvolvimento cultural, da formação de uma cultura geral, cada indivíduo seria encaminhado e inserido no processo produtivo aprendendo uma profissão. Para evitar a formação de castas ou grupos privilegiados, também essa educação deveria ser “unitária”, princípio que fundamenta a relação entre escola e meio social (GADOTTI, 1995, p. 69)

Ressalte-se que Gramsci, ao tempo que discute a hegemonia no ambiente social, propõe a escola única ou unitária, de cultura geral, humanista formativa, que equilibre o ensino profissionalizante com o desenvolvimento do trabalho intelectual.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, Op. Cit, p. 49)

Nesse ponto, outra leitura da formação integral pode-se dar na Escola Comuna, explicitada por Pistrak. Isso porque nas escolas do regime da revolução russa, desde a tenra idade, as crianças entendiam o trabalho como um processo de emancipação, visto que o programa oficial estava fundado na compreensão dinâmica da realidade, nos moldes de dialeticidade propostos por Marx. (SILVA, 2016a). A proposta de “complexo de estudo” propugnava tratar:

(...) uma parte determinada da realidade concreta, capaz de dar unidade e articular o plano de estudo da escola, visando compreender a realidade em suas múltiplas determinações e relações, pelo estudo e pela realização do trabalho, articulado aos conhecimentos escolares e à auto-organização. Assim, não consiste em um meio ilustrativo para desenvolver os conteúdos escolares, mas em uma forma de garantir uma inserção na realidade. O complexo propõe compreendê-la vivenciando-a, considerando suas contradições, bem como, vir a ser gerador de ações (Ibid., p. 86)

Desse modo, com base em Silva (2016a), infere-se a contribuição da proposta de Pistrak para a escola revolucionária, que enfrenta a edificação da escola

como preparatória de ofícios, dentro do metabolismo de reprodução do capital .

A experiência da “Escola Comuna” foi uma busca pela prática educativa socialista, “Trazendo para o seio da escola conceitos e valores como: coletividade, auto-organização, trabalho enquanto princípio educativo, atualidade entre outros” (Ibid., p. 77).

Desse modo, o trabalho esteve presente na Escola Comuna desde suas mais simples formas (trabalho individual no autosserviço, cuidados pessoais) até as mais complexas possíveis (trabalho na fábrica). Além de compreender a totalidade do mundo do trabalho pela vinculação ao trabalho manual, visou-se que a auto-organização do trabalho dentro da escola tivesse sua relevância, sem ser uma forma de atrapalhar ou obstar os estudos escolares (PISTRAK, 2009, p. 216).

Frise-se que as propostas de Gramsci e Pistrak, embora em uma leitura inicial aparentemente sejam consonantes e com proximidade de ideais, no entanto, no que tange ao projeto de implementação, há diferenças. Gramsci apresenta críticas a educação soviética no que se refere à profissionalização precoce, em posição não antagonista, mas divergente de Pistrak, por exemplo¹⁵.

Assim, quer-se evidenciar que ao tratar da escola comuna e da escola unitária neste tópico de formação integral, quer-se demonstrar diferentes formas organizativas deste ideal e que tiveram destaque, e não uma apresentação histórico-evolutiva, uma vez que há outras perspectivas e propostas que permeiam o ideal de formação integral, e se interligam pelo ideal comum, sem que se tenha uma resposta pronta e acabada do modelo escolar “perfeito”.

Por meio de tal exposição, a presente pesquisa fundamenta-se no sentido de que a “formação humana integral” tratada neste estudo refere-se a um conjunto de ideais que visam afastar uma histórica dicotomia na divisão social do trabalho entre os executores (aspecto operacional simplificado) e os pensadores, os dirigentes ou os planejadores (conhecimento em sua gênese científico-tecnológica e histórico-cultural). Entretanto, também engloba preceitos do trabalho como princípio educativo e da emancipação do trabalhador, em consonância com o pensamento de Michael Löwy, ou seja, uma convergência entre a reflexão ecológica e a reflexão socialista, o que

¹⁵ Cf. NOSELLA, P. **‘Uma boa escola é aquela em que realmente se ensina uma cultura desinteressada’**. [Entrevista concedida a EPSJV/Fiocruz]. Cátia Guimarães. 2020. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/uma-boa-escola-e-aquela-em-que-realmente-se-ensina-uma-cultura-desinteressada>. Acesso em 29 mar. 2021.

denomina como uma proposta ecossocialista¹⁶.

Ao tratar do “capitalismo verde”, o referido cientista social aponta que as pretensas soluções ambientais geradas pelo capital (carro elétrico, energia atômica, v.g.) inserem-se em uma lógica contraditória, eis que a concorrência impiedosa e a exigência de rentabilidade inerente a essas “soluções” são necessariamente destruidoras do meio ambiente. Portanto, as alegadas soluções ambientais são instrumentalmente ilusórias¹⁷, cabendo tratar a agroecologia não apenas como um conjunto de técnicas agrônômicas, mas reconhecê-la como ferramentas:

(...) que dão às pessoas o direito de definir seus próprios sistemas de alimentação, agricultura, pecuária, pesca e as políticas que impactam estes sistemas como parte de um movimento internacional. A agroecologia não procura melhorar a agricultura industrial, mas substituí-la: não se trata de adaptação ou conformação, mas, sim, transformação (SANTOS; GLASS, 2018, p. 50)

Cabe ressaltar que, para autores como Moura, Lima Filho e Silva (2015), seja na formação politécnica de Marx e Engels, seja na escola unitária de Gramsci, o pressuposto fundante é que não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes. A emancipação destes não pode estar atrelada a um sujeito programado para uma determinada profissão e ignorante das questões ambientais que lhe afetam, pois assim se estaria potencializando a unilateralidade.

Cabe, então, trazer tais conceitos à realidade dos cursos técnicos em agropecuária, pois o setor da agricultura e pecuária não destoa da realidade de desigualdades sociais. Remete-se, pois, ao termo agroecologia.

A Agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente. Ao mesmo tempo, caracteriza-se como um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2009, p. 13)

Para além da preocupação ambiental, a agroecologia considera a perspectiva social da agricultura familiar e camponesa, ou seja, integra princípios agrônômicos, ecológicos, socioeconômicos e educativos (SIMAS, 2019). Entende-se

¹⁶ Cf. RODRIGUES, A. M. E. **Ecossocialismo: uma utopia concreta - estudo das correntes ecossocialistas na França e no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3613/1/Arlindo%20Manuel%20Esteves%20Rodrigues.pdf>

¹⁷ Cf. **Ecossocialismo por Michael Löwy**. Blog da Boitempo, 2011. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2011/03/01/1003/>

profícuo que na educação agrícola transitem discussões acerca da expansão de grandes corporações do setor sobre a agricultura familiar, por exemplo.

A leitura do termo “agroecologia” neste estudo está ligada não a uma disciplina ou um conjunto de práticas, mas a uma ciência problematizada. Como ciência, é premente a necessidade de compartilhar e desfragmentar conhecimentos, em uma relação dialética entre os estudos dos agrossistemas e as relações econômico-sociais que compõem as atividades agrícolas.

A agroecologia parte da apreciação sistêmica, que abraça o agrossistema como unidade de análise, “tendo como propósito em última instância, proporcionar as bases científicas (princípios, conceitos e metodologias)”, que amparará os processos de transição agroecológica. (...) constitui um campo de conhecimento científico amplo, que é alimento para uma diversidade gigantesca de disciplinas e reflexões sociopolíticas (SIMAS, 2019, p.3).

Ao retomar a definição de Maria Ciavatta, a concepção da formação humana integral agrícola alinha-se à emancipação de homens e mulheres em sua totalidade. Assim, não é possível aceitar a figura do técnico em agropecuária, *v.g.*, como um agente superior ao camponês, ou mesmo inferior ao graduado em ensino superior. Àqueles ligados ao campo, o trabalho é atribuição essencial à vida, de modo que as influências em seu progresso pessoal culminam com o desenvolvimento social.

Um dos conceitos-chave que orientam teórica e metodologicamente a agroecologia é o de *agroecossistema*, unidade de análise que permite estabelecer um enfoque comum às várias disciplinas científicas. Um agroecossistema é, em resumo, um ecossistema artificializado pelas práticas humanas, por meio do conhecimento, da organização social, dos valores culturais e da tecnologia (CALDART, 2012, p. 62)

Nesse contexto, Mészáros (2008) aponta a condição ameaçadora do capital que, de início predominou sob o mito da destruição produtiva, mas que se mostra na atual conjuntura uma produção destrutiva, de devastação do ambiente natural, cujas consequências não alcançam apenas o setor agrícola, mas afetam a existência da humanidade.

O objetivo frente ao desafio educacional de proporcionar uma formação integral (o aperfeiçoamento dos aspectos físico, social, emocional e cultural) deve ser encontrar meios adequados a garantir que os discentes tenham ciência do que representa a devastação do ambiente natural, quais suas razões e implicações. E proporcionar uma análise crítica do projeto político-pedagógico, que indica o futuro de cada geração.

A construção de valores integrais no contexto dos cursos técnicos na área

agrícola perpassa pela compreensão da característica antagônica entre o *agrobusiness* e a agroecologia, esta última direcionada à perspectiva humanística da produção, e a primeira à acumulação de capital.

Refletir sobre as bases conceituais fortalece a educação, de forma a construir uma formação para além do aprendizado de técnicas, em que seja possível questionar e não somente absorver. Assim, certamente, esse é o primeiro passo a fim de explicar esse mundo – do trabalho –, como ponto de partida para mudanças reais no desenvolvimento social à luz da educação agrícola, seja àqueles que pertencem ao campo, seja àqueles que desejam usufruir de seus frutos.

A especialização fragmentada é própria da lógica hegemônica explicitada no item anterior, é a forma de manter a classe dominada “satisfeita” em alcançar os limites predispostos. Observa-se claramente a problemática da agricultura capitalista, que é mutante.

Contudo, o confronto aos modelos de agricultura não é estático. Embora complexo, a oposição hegemônica problematiza a assertiva de que a lógica capitalista de fazer agricultura é a forma evolutiva e necessária. O que está posto para além do confronto de classes, mas não isolado, é um confronto de modos contraditórios de fazer a agricultura.

Desse confronto, a realidade mostra que o agronegócio, cada vez mais, vem ganhando terreno dentro da lógica capitalista de produção em larga escala. Talvez não seja preciso falar em polarização com a agricultura camponesa, e sim a crescente dominação daquele sobre esta, uma vez que encontra amparo em alianças com empresas, instituições financeiras, a mídia e os grandes proprietários para, permanentemente, tomarem o campo para si.

A formação crítica de profissionais não é almejada nesse sistema de produção e por uma razão clara: as crises de produção, próprias do sistema capitalista, evidenciam suas falhas. Obscurecer o excesso de produção, lado a lado com a fome; concentrar grandes terras para produção, lado a lado com a pobreza dos que vivem do campo; a evolução tecnológica, lado a lado à destruição do meio ambiente, são formas existentes para evitar a discussão e a construção de um projeto alternativo e coletivo, não acumulando, e sim emancipando.

É imprescindível compreender que “(...) dois aspectos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. De fato, nenhuma das duas é viável

sem a outra” (MÈSZÁRIOS, 2008, p. 65). São fatores essenciais para uma solução efetiva da autoalienação do trabalho, afirma o citado autor.

3.2 A dialética dos debates em contraposição ao agronegócio

A formação integral de base agroecológica é um ideal que deve ser materializado tendo a plena ciência da necessidade de se promover uma prática reflexiva sobre o ambiente vivenciado, os alunos e a estrutura disponível. Apresenta-se, pois, o ato de debater como oriunda da capacidade humana, própria da necessidade social de persuasão, parte da essência humana.

Debater é ensinar e aprender ao mesmo tempo, é despertar para o novo, é saber que um tema tem diversas visões, e que a divergência deve ser respeitada. É aguçar a curiosidade.

Conforme aponta Gadotti (1995, p. 15), a dialética existente na sociedade grega por Aristóteles (384-322 a.C.) é anterior a ele. O modo argumentativo de expressão que encontra contradições no discurso oposto e superam-nas por uma síntese é encontrado em Lao Tsé (604-517 a.C.) e Heráclito de Éfeso (500-450 a.C.), que reconheciam o princípio fundante da contradição, da transformação das coisas.

Nesse preceito, consonante à almejada prática emancipadora, pretende-se trazer uma proposta efetiva para se exercitar o apreender do conhecimento, tomando gosto pelo pensar, discutir e propor soluções, conforme indica Leite Filho (2014, p. 22).

Diversos estudos abordam a introdução de atividades de aprendizagem ativa, mas o que deve ser investigado são os objetivos e o embasamento teórico que subsidiam essa aprendizagem. No entanto, o método ativo encontra-se muito presente nas iniciativas neoliberais e mesmo dentro do movimento escolanovistas o qual se faz incisivas críticas neste estudo. Há evidente contradição, no entanto o que se propõe como referencial teórico dos debates e a utilização dos pilares do método ativo e a aproximação com os discursos presentes em Freire e Gadotti, acerca de uma educação de diálogo entre os agentes, ressaltando-se a figura do professor como intelectual orgânico.

Paulo Freire, em tese apresentada à Escola de Belas Artes de Pernambuco em concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação, em 1959, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, afirmou:

(...) Na medida em que se acelera o ritmo de industrialização do país, a emersão de seu povo faz-se mais vigorosa e ele passa de posições

meramente expectantes para posições participantes. De uma consciência intransitiva para a transitivo-ingênua; (...) essa transitividade precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundamentando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem pela qual, mais lucidamente, veja seus problemas. Posição que implica a libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações; (SAVIANI, 2013, p. 328)

Pelo método ativo, então, apreende-se a premissa de Paulo Freire, para quem a curiosidade é um direito que não pode ser domesticado. Deve-se estimular a pergunta, mas também fazer uma análise crítica dela, antes mesmo de responder.

Entretanto, com isso não se está afirmando que a atividade docente deve ser reduzida. Nesse contexto emerge a dialogicidade como base da transmissão de conhecimentos, ou seja, uma relação “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2015, p. 83).

É por isso que Gadotti (1995) afirma a importância da dialética da autoridade e da liberdade. Afirma que sem essa dialética não há educação, de modo que a supressão de um dos polos conduzirá qualquer pedagogia ao fracasso.

O ilustre Professor Paulo Freire traz em seus textos as bases de uma “educação problematizadora”, em que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Ibid., p. 24). Por isso se mostra tão nefasto tratar meninos e meninas em formação como uma folha em branco, um corpo sem alma, indeciso e acomodado.

É importante ressaltar o papel do professor como intelectual orgânico indubitavelmente comprometido com o confronto à divisão de classes sociais replicada na escola, e não somente ser um transmissor de informações (vide item 3.1.2). Assim, ele poderá organizar e implementar os procedimentos necessários para transformar a realidade.

(...) reagindo ao “autoritarismo” do professor da escola tradicional, [o escolanovismo] procurou metodologias capazes de se apoiar nas capacidades da criança; a pedagogia dialética, de fundo humanista, procurou restabelecer o encontro como fundamento da educação; a pedagogia da existência procurou fazer crescer o indivíduo, a pessoa e levá-la, gradativamente, a assumir-se diante da sociedade (GADOTTI, 1995, p. 77)

Em consonância com Saviani, entende-se que esse processo de incorporação e superação esteja comprometido com o projeto ético-político movido pelo interesse da classe trabalhadora. Ao enfatizar a “qualidade do ensino”, como fez a Escola Nova, transporta-se o relativo à sociedade em seu conjunto para o âmbito relativo ao interior da escola, “Cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter

a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 1999, p. 24).

Complementa Gadotti (1995) que a história da educação nos mostra que o desenvolvimento humano sempre esteve presente nas concepções educacionais, podendo-se afirmar que quase a totalidade dos educadores visam, à sua maneira, desenvolver a autonomia do ser humano.

São as experiências vivenciadas também no ambiente escolar que formam no ser humano a capacidade de se posicionar, suportar e se entender como expressão das interações sociais que permeiam a vida cotidiana.

A escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana. É tarefa específica da escola, ajudar a construir um Ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer o inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico (MOLINA; JESUS, 2004, p. 25).

A criticidade é condição para o aguçamento da capacidade de apreender. É por meio desta que se mantém viva a rebeldia, no sentido de estímulo ao diferente, ao que está além do que é dado como verdade rasa. É a “vacina” (tema de grande relevância em tempos de pandemia) contra um poder apassivador, já indicado por Freire (2015), ao tratar do ensino “bancário”, por depósito de conteúdo¹⁸.

Com base nessas concepções, a proposta de Produto Educacional foi desenvolvida com preocupação voltada à coparticipação dos envolvidos no processo educacional, principalmente, pela necessidade de desenvolver uma compreensão crítica em um contexto mais amplo do que a formação técnica. E “(...) com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2015, p. 120).

Entende-se ser a técnica de debates abrangente e adaptável, mas nem por isso de menor importância, tendo em vista que não é a complexidade que ditará os “melhores resultados”, até porque, se deve ter o “olhar dialético” para o processo que está sendo desenvolvido. É possível, assim, apreender as diferentes leituras de mundo como ponto de partida.

¹⁸ Cf. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Por meio dessa técnica, o professor deve orientar, com base em um tema, que seus alunos busquem outras soluções ou reafirmem os conceitos expostos, para além do senso comum. Os debates têm liberdade de organização, sendo mote, no contexto de emancipação, oportunizar a tomada de uma posição, instigar a investigação, proporcionar análise crítica e saber ouvir ideias contrárias em um debate democrático.

Em consonância com Paulo Freire, depreende-se que a aprendizagem que traduz relevância e capacidade de emancipação é impulsionada pela superação de desafios, que podem advir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos – ou mesmo da ausência de tais –, como forma de construção do conhecimento novo, ou a busca pelo desconhecido.

Salienta-se que Freire (2015), quando afirma que ensinar também exige a convicção de que a mudança é possível, coloca o professor diante de um futuro problemático, mas não impossível. Ao se basear na premissa de que a mudança é possível, deve-se assumir um compromisso de instigar e promovê-la.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Embasado nos marcos teóricos citados nos tópicos anteriores, a análise foi feita sob dois grupos: (a) alunos de escola agrícola; e (b) participantes de feira de ciências, e deles foram extraídas as percepções sobre o campo, o agronegócio, além dos objetivos e angústias dos participantes.

Apresenta-se, assim, uma metodologia que responde aos anseios da pesquisa, quais sejam: apresentar uma realidade baseada em dados científicos; um parâmetro para o aprofundamento de pesquisas correlatas; e obter dados que subsidiarão as principais discussões do Produto Educacional.

Busca-se atender à tradição filosófica dialética que, de acordo com Severino (2007, p. 116), vê a reciprocidade sujeito/objeto de modo eminente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico.

Assim, como pano de fundo da pesquisa, tem-se a consciência de que os dados obtidos não refletem unicamente ter ou não determinado conhecimento, mas também a relação de poder existente na sociedade, a qual não permite que determinado conhecimento seja difundido, por interesses que se sobressaem ao desenvolvimento humano e social isonômico.

De acordo com Gadotti (2012, p. 19), a dialética proposta por Marx e Engels detém *status* científico: o materialismo histórico. Desse modo, o levantamento de dados será tratado buscando a articulação entre a subjetividade e a particularidade do momento histórico no qual os sujeitos estão inseridos.

4.1 Abordagem

A ferramenta metodológica caracterizada pelo método qualitativo reflete o dinamismo inerente à pesquisa, existindo diversas relações entre os sujeitos pesquisados e a realidade. Assim, consubstancia-se em um importante procedimento de análise da realidade, pois possibilita a compreensão dos fatos e informações, visando alcançar os objetivos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, para Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), não se preocupa com a representatividade numérica (mas pode-se usar a quantificação, para se ressaltar a presença de determinado elemento de um discurso, por exemplo) atendo-se com mais propriedade à compreensão do grupo estudado. Assim, opõe-se ao pressuposto de um modelo único de pesquisa, visto que não é possível desconsiderar as especificidades que pressupõem uma metodologia própria.

4.2 Fonte de dados

Para apreender as percepções de discentes sobre sua formação utilizou-se o estudo de caso. Essa fonte de dados elege um ou poucos objetos, que podem ser analisados de forma detalhada, e se configura como uma ferramenta de investigação sistemática com inúmeras formas de desenvolvimento.

Severino (2007, p. 121) aponta que a coleta dos dados e sua análise ocorrem de forma semelhante às pesquisas de campo em geral e salienta que o caso escolhido deve ser representativo, autorizando inferências.

A observação corrobora para interpretar uma situação vivenciada, sendo importante fonte de dados. Por meio dela é possível indagar a respeito de diversas práticas, objetos, paisagens que, muitas vezes, inconscientemente, remete e reflete contextos históricos e sociais do cotidiano (SIMAS, 2019, p. 9).

4.3 Lócus e Sujeitos

A definição da instituição e do evento como campos de investigação se deu, como indicado na justificativa, devido à primeira tratar-se de instituição de referência na formação de técnicos em agropecuária na capital sul-mato-grossense, e a segunda por se tratar de uma feira de grande relevância no estado, com uma ampla participação de alunos.

São locais diferentes e, portanto, demandam análises distintas. O que se tem em comum é a análise dialética das relações do campo, do contexto agrícola e da hegemonia do agronegócio. Fazendo-se a análise por estes pontos fundantes, buscou-se trazer dados contextualizados, sem causar confusão ao desenvolvimento do estudo, haja vista o amparo no objetivo primário deste.

4.3.1 *Emagaef*

A Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, Emagaef, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (Semed), localiza-se no município de Campo Grande/MS, às margens da Rodovia MS-040. A região das “Três Barras”, como é conhecida, caracteriza-se como zona rural do município e é composta por pequenas propriedades rurais intercaladas por grandes propriedades destinadas à pecuária, nas quais os filhos dos camponeses encontram emprego sem precisar ir à cidade, dado que região tem uma única escola.

Foi implantada em 1997, cumprindo seu objetivo inicial de fornecer as séries

finais do ensino fundamental, em turno integral, com ensino voltado à pré-qualificação em agropecuária e ao aperfeiçoamento de atividades na área rural, destinado aos alunos pertencentes à região e, caso não sejam preenchidas as vagas existentes, abre-se a oportunidade para o público urbano.

Atendendo ao anseio da comunidade, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a direção da escola, como forma de garantir aos alunos a possibilidade de prosseguimento dos estudos e qualificação para o trabalho, implantou, a partir de 2006, o ensino médio integrado à qualificação profissional.

As atividades são desenvolvidas em uma área de 148,7 ha e com 2.263,10 m² de área construída, em que se inserem as unidades de produção: bovinocultura, avicultura, suinocultura, aquaponia, olericultura e fruticultura, campo agrostológico.

A instituição, em 2020, contava com 413 alunos, sendo 110 destes integrantes do Curso Técnico em Agropecuária, cuja matriz curricular está sendo totalmente refeita para uma melhor adequação à realidade vivenciada pelos alunos. A matriz atualmente vigente é apresentada no Apêndice C.

O presente estudo analisou a concepção sobre a formação de técnicos do setor agrícola na perspectiva dos estudantes concluintes da turma de 3º ano do ensino médio, onde se contextualiza que atende os alunos que vivem na área rural. No entanto, uma vez que a oferta é maior do que a procura na região, as vagas remanescentes são abertas para o público urbano, que se faz maioria na escola.

Para o estudo de caso, foram enviados convites aos 29 discentes (mediante autorização da direção, via WhatsApp e e-mail), utilizando-se como critério de inclusão estar devidamente matriculado e frequentando o último ano do curso técnico, excluídos aqueles que optarem por não autorizar a coleta de dados, mediante termos de consentimento ou assentimento esclarecido.

Não foram obtidos dados socioeconômicos para a caracterização de cada pesquisado. No entanto, trata-se de uma escola municipal, no qual os discentes em sua maioria, pertencem à classe trabalhadora, sofrendo os efeitos da hegemonia do agronegócio, que aponta para o curso técnico em agropecuária ofertado na instituição, como meio de ascensão profissional e pessoal.

Verifica-se, pois, tratar-se de elementos importantes para a compreensão dos dados que serão obtidos, de modo a se tornarem representativos, considerando-se o contexto de sua obtenção.

4.3.2 Fetec MS

As feiras de ciências, que se constituem em ambientes não formais de aprendizagem, são locais que proporcionam a exposição pública de trabalhos científicos desenvolvidos por estudantes e professores.

Realizada de forma virtual em sua 10ª edição, entre os dias 04.10.2020 e 09.10.2020, a FETEC MS é a maior feira científica estudantil do Centro-Oeste, organizada pelo Gatec - Grupo Arandú de Tecnologias e Ensino de Ciências em parceria com a UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Conta com recursos concedidos pelo MCTI/CNPq/FUNDECT/UFMS/PROECE/INTEGRA UFMS.

A programação dessa edição, além das apresentações de projetos, contou com palestras e conversas nas quais se discutiram os desafios atuais da educação brasileira; o Movimento Empresa Júnior; a educação emocional; as mulheres LGBT nas ciências e o movimento das feiras científicas no Brasil.

Os trabalhos finalistas, originários de 19 estados, foram divididos nas seguintes áreas: ciências da saúde, ciências sociais aplicadas, ciências agrárias, ciências humanas, ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias, linguísticas, letras e artes.

O critério de seleção deste estudo foi o recorte de pertencer à área “Ciências Agrárias”, resultando em 14 projetos para análise. Não há dados socioeconômicos individualizados sob análise, no entanto, vê-se que os alunos/pesquisadores vêm de realidades diversas, havendo pesquisas produzidas em escolas públicas municipais e estaduais, em Institutos Federais e em uma cooperativa de profissionais da educação.

Verifica-se, dentre os autores das pesquisas, tratar-se majoritariamente de integrantes de ensino médio em instituições públicas que ofertam a educação profissional, mas não necessariamente integrantes de cursos técnicos em agropecuária ou correlatos.

Deste modo, mostra-se relevante a extração de dados provenientes dos resumos de pesquisas, para entender o que permeia o discurso dentro da escola pública brasileira, quando se fomenta a pesquisa relacionada a área agrícola.

O ambiente de pesquisas, como ambiente de difusão de ideias, denota problemáticas que se fazem recorrentes, justificativas que se mostram coerentes aos fins que lhe são dados como eficientes, e conclusões que buscam solucionar problemas visíveis. A análise desses dados subsidiará a pesquisa.

4.4 Técnica

Conforme se frisou nas notas introdutórias, este trabalho sofreu com as nefastas consequências da disseminação do *Sars-CoV-2*, de modo que a técnica aplicada para obter os dados foi adaptada à realidade dos alunos da escola agrícola, e teve um menor impacto em relação à Fetec MS. Apesar disso, buscou-se extrair o máximo dos dados obtidos, que se mostraram suficientes para alcançar o objetivo.

Assim, concebendo que o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa em qualquer modalidade exige do pesquisador habilidade, disciplina e competência nas leituras que fundamentam sua atuação, Tozoni-Reis (2009, p. 35) elenca a leitura como uma técnica de pesquisa. No entanto, a leitura se realizou sob bases distintas, conforme o objeto de pesquisa, e demandou, por suas características, técnicas diferentes para a efetivação e extração de dados.

4.4.1 *Emagaef*

A leitura feita da produção textual dos alunos da Escola Municipal Agrícola Gov. Arnaldo Estevão de Figueiredo subsidiou-se no diagnóstico da conjuntura discente, uma aproximação com a escola por meio de conversas com a orientação pedagógica da instituição e a proposição de meios alternativos para a socialização da proposta de pesquisa. A discussão foi realizada, inclusive, mediante uma “live” com todos os discentes, para encontrar o melhor meio de adesão à pesquisa.

Verificou-se, portanto, que a melhor forma de fazer as indagações, considerando a disponibilidade de a instituição contribuir com a pesquisa, foi aplicar um questionário simplificado, sintetizando os pontos principais que permeiam a pesquisa e os objetivos a ela inerente.

O convite foi realizado por meio de e-mail, em que se inseriu o link do questionário, utilizando-se a plataforma “Google Forms”. Utilizar o questionário, e não uma entrevista, tornou-se imperioso, mas nem por isso os dados obtidos têm menos importância ou relevância. A impossibilidade da manifestação verbal e a retórica que existiria nas entrevistas gerou um cuidado especial e mais atenção à construção das perguntas do questionário.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas, permitindo, assim, a liberdade ilimitada de respostas, em linguagem própria do respondente. Embora substancialmente diferente do jogo de fala presente em uma entrevista, com a clara perda na retórica espontânea, a estrutura lógica interna foi mantida, ainda que

simplificada, sendo suficiente a análise do conjunto dos questionários para trazer dados críticos da realidade pesquisada.

4.4.2 Fetec MS

A leitura feita da produção textual dos discentes pesquisadores da Feira de Tecnologia, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul, em recorte sob área de ciências agrárias, baseou-se nos dados disponibilizados na plataforma “FETECPlay”¹⁹, composto vídeo, o resumo da pesquisa e o respectivo banner.

Considerando o volume textual dos 14 resumos, estes não serão encartados integralmente a pesquisa, mas considerando o acesso facilitado que se tem ao acesso virtual, sua consulta complementa este estudo.

Os resumos foram entregues no momento da submissão dos trabalhos para a feira e são de responsabilidade dos alunos e de seus professores orientadores. Tomando por base a leitura dos resumos e os títulos das pesquisas, vislumbrou-se a possibilidade de reunir assuntos afins numa mesma categoria.

Frise-se acreditar-se que os temas das pesquisas nas escolas foram sugestões dos estudantes, num processo de aproximação das pesquisas conforme o interesse dos mesmos. De igual modo as bases que sustentem o problema de pesquisa interligam suas percepções de mundo, sendo elementos que dão suporte a discussão sobre as influências que possuem dentro da temática agrícola.

4.5 Análise dos dados

A análise e interpretação dos resultados dos dados obtidos constitui-se, segundo Lakatos e Marconi (2003), núcleo central da pesquisa e “a escolha dos procedimentos para essa análise depende do estudo em questão, de seus objetivos, das intenções do pesquisador, de seus referenciais” (TOZONI-REIS, 2009, p. 45).

Nesse ponto esclarece-se que, ainda que a técnica de obtenção de dados seja diferente no que atine à Emagaef e à Fetec MS, nesta fase de análise de dados, ainda permanecem independentes, mas guardam relação no que se refere à forma de analisá-los. Não se vislumbra, ressalte-se, mácula ao desenvolvimento de pesquisa, apenas a utilização de um instrumento metodológico comum, nessa fase.

Assim, os dados coletados foram tratados buscando a articulação entre a

¹⁹ <http://fetecplay.fetecms.com/>

subjetividade e a particularidade na qual os objetos de pesquisa estão inseridos, a fim de investigar as percepções deles frente ao cenário agropecuário.

Dessa forma, o instrumento de análise de conteúdo foi escolhido para transparecer a mensagem presente nos textos, visando realizar inferências acerca das questões apresentadas no item 3.1 e os objetivos constantes no item 1.2.

Cabe ressaltar que, ainda que se considere como instrumento único, a análise de conteúdo comporta uma diversidade de formas, adaptáveis aos objetivos e aos interlocutores. A investigação está alicerçada em dizer não “à ilusão da transparência” dos fatos sociais, tendo ciência de que a compreensão espontânea é um risco (BARDIN, 2016, p. 34).

A análise de conteúdo, assim, consubstancia-se em um conjunto de instrumentos metodológicos de aplicação diversificada e se baseia na inferência. Assim, seja algo dito ou escrito, estará sujeito a essa análise.

Trata-se de uma instigante tarefa de desocultação, por sua vez, polarizada entre a objetividade (rigorosa) e a subjetividade (fecunda). O objetivo é estar além da posição de mero observador-transcritor ou de meras análises pessoais.

De todo o conjunto de técnicas da análise de conteúdo, a técnica de análise categorial/temática tem grande relevância, pois o principal objetivo é fornecer, por sintetização, a totalidade do texto. Para obtê-la, passa-se pelo crivo da classificação e do recenseamento, em operações de desmembramento do texto em unidades, de acordo com a frequência de presença ou ausência de determinado item de sentido. É uma organização semelhante a um armário, com várias gavetas em que são inseridos elementos de significação da mensagem, ou seja, tem-se o todo e as dimensões (BARDIN, 2016,).

As categorias em reagrupamentos analógicos abrangem um grupo de elementos sob um título, fazendo com que os elementos se agrupem em razão de suas características comuns, em um movimento de inferência (sobre os conhecimentos do emissor e/ou seu meio). Então, procede-se à investigação de temas, visto ser eficaz na aplicação sobre discursos diretos simples, como é o caso das técnicas aplicadas nessa pesquisa (Ibid.).

Desse modo, o movimento começa com a descrição e culmina com a interpretação do conteúdo, perpassando pela indispensável inferência. É a inferência a chave evolutiva das etapas de análise, pois responde questões como “o que levou ao enunciado?” e “quais consequências o enunciado provoca?” O importante são as

condições de produção (variáveis de ordem psicológica, sociológicas, culturais, dentre outras) e não somente o texto em si, pois são as efetivas determinantes do conteúdo exposto.

Assim como o médico faz induções fundamentado nos sintomas, o diagnóstico do texto é feito por meio de sua análise. A diferença é que o analista deve ter uma dupla compreensão: primeiro, da comunicação de modo geral e, depois, acerca dos sentidos que ele exprime (a mensagem não explícita que acompanha a principal).

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016). Este é o processo de análise realizada neste estudo:

4.5.1 Pré-Análise

A primeira parte do procedimento de organização da análise dos textos trata da pré-análise. E foi realizada, desde já, de forma intuitiva, utilizando-se das ideias evidenciadas nos questionários e trabalhos apresentados.

Nessa fase foi importante buscar os parâmetros para as regras de categorização (indicados no capítulo 6), tendo-se a definição dos objetivos do estudo como orientação, e se optou por não indicar hipóteses.

Com as respostas dos questionários, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, eles foram renomeados de forma aleatória, com nomes de origem indígena nos recortes de suas falas, enquanto, no que se refere aos resumos dos trabalhos, foram identificados em ordem alfabética (de “A” a “N”).

A leitura flutuante dos documentos selecionados abriu possibilidades para as primeiras impressões. As respostas obtidas na pesquisa e os resumos dos trabalhos apresentados, embora individualizados, integram um grupo e externam uma posição compartilhada no contexto agrícola e, por isso, algumas semelhanças foram identificadas no conteúdo das diferentes expressões.

Recorreu-se, como dito, aos objetivos de pesquisa como fator ordenador, emergindo, assim, uma análise apoiada em dois polos: percepção agroecológica e percepção mercadológica. Dessa forma, vislumbrou-se como índice a menção explícita a um dos fatores ordenadores e, por consequência, o indicador consubstanciou-se na frequência de aparição do tema dentro do texto analisado. Teve

como pressuposto de que quanto mais importância tem o tema, mais frequentemente ele estará no conteúdo analisado.

No entanto, não se tratou de um ordenador inflexível, visto que se preocupou em manter uma margem para a introdução de novos fatores organizativos e temáticos no decurso da análise, para mais precisão. Dessa forma, para cada fator ordenador, foram criados ordenadores internos e específicos.

Ademais, a estrutura de categorias advém dessa pré-análise, que analisou não somente as respostas obtidas e os resumos de trabalhos apresentados, mas também o direcionamento das perguntas feitas (direcionamento no sentido de tema, e não das respostas em si) e os interesses inerentes a uma feira de ciências.

4.5.2 Exploração do material

A exploração do material foi iniciada a partir do tabelamento de cada questionamento com as respostas obtidas, transformando-o em conjunto ordenado submetido à análise, apto a se tornar significativo e válido à proposta de estudo e, no que tange aos trabalhos apresentados na Fetec, utilizou-se como base os resumos apresentados e disponibilizados na plataforma da feira.

Ao prosseguir a exploração, as informações obtidas foram divididas em tópicos, de forma precisa e prezando por afastar conceitos preconcebidos pelo pesquisador, servindo de base para as primeiras impressões.

Optou-se por uma operação matemática simples para ambas as análises, evidenciando-se, assim, a maior ou menor incidência de determinada posição dos objetos de pesquisa ao cenário posto a eles, seja na escola, seja em ambiente de desenvolvimento e apresentação de pesquisas.

Operou-se com os dados de modo a entender cada manifestação como parte de um todo, considerando a realidade da instituição e do evento, que ajudaram a construir o cenário exposto por meio do conteúdo de sua fala. O agrupamento de dados foi feito de acordo com as respostas obtidas, conforme os eixos propostos por esta pesquisa, o que contribuiu para esclarecer e organizar outra etapa desta pesquisa, a saber, a composição do Produto Educacional.

Desse modo, baseado na inferência preconizada pela análise de conteúdo, foi possível compor um quadro categorizado das respostas apresentadas.

4.5.3 Tratamento do material

Tratar o material é codificá-lo. No presente estudo, a representação do conteúdo ocorreu por meio da categorização dos dados brutos, conforme já indicado anteriormente. Cabe ressaltar, também atento aos preceitos que Bardin (2016) menciona, a necessidade de evidenciar: o recorte; a enumeração e a agregação.

O recorte atinente à escolha de unidade de registro significa indicar o conteúdo tido como unidade de base para a posterior categorização e a contagem frequencial. Elegeu-se, assim, um recorte a título semântico, qual seja, temas que contribuem para criar as categorias.

Uma vez definido o tema conforme o item 1.2, sobre esses pontos observa-se como o discurso se organiza. Dessa forma, agrupam-se as frases em que o discente expõe algo a esse respeito, o que origina as unidades temáticas relacionadas à lógica mercadológica e agroecológica.

O recorte relacionado à seleção de unidades de contexto envolve apontar elementos aptos a trazer significação exata à unidade de registro equivalente. No presente estudo elegeram-se frases que exprimissem sentido completo para, desse modo, identificar as expressões que foram definidas como unidades de registro.

Assim, embora a identificação das categorias em regra não ocorra diretamente em consonância aos temas iniciais identificados, em razão do pequeno volume de dados sob análise, de fato não houve alteração. Caso houvesse um volume maior de dados, por certo que o processo de identificação de categorias passaria pela identificação de temas iniciais, que seriam, posteriormente, agrupados em eixos temáticos e, por fim, indicados em categorias de análise.

Entretanto, para análise dessas unidades (temas) a finalidade foi compreender, nas unidades de contexto extraídas, aspectos para além do texto, como o fato de serem exaradas por alunos ainda jovens, inexperientes e influenciáveis. Considerou-se também que expressaram seus sentimentos em meio a uma crise global que pode tornar o futuro deles, já incerto, em algo aterrorizador.

A enumeração relaciona-se à regra (modo) de contagem. Optou-se, nesse sentido, por utilizar a frequência de aparição de determinada categoria, considerando-as como medida frequencial simples, ou seja, a presença ou a ausência de um termo tem o mesmo valor, o que se busca evidenciar é a frequência, expressada em significatividade ao conteúdo analisado.

A agregação (categorização) visa reunir um grupo de elementos para traduzir

uma posição comum. O critério utilizado foi semântico (categorias temáticas), no qual a expressão deveria representar uma posição de encerramento do curso técnico em si mesmo, por exemplo, ficaria agrupado ao título conceitual, “mercadológico”.

Perpassa-se, desse modo, de uma etapa em que se isolam os elementos de análise (inventário) e, ato contínuo, faz-se a divisão de acordo com a estrutura apresentada (classificação).

Inicialmente, tem-se a condensação dos dados brutos, com a preocupação de não introduzir meros desvios com intuito simplificador, e sim desvendar índices dos dados brutos não apresentados em uma leitura superficial.

Fixado o sistema de categorias, os elementos devem ser acondicionados em suas respectivas “gavetas” (conforme analogia apresentada anteriormente).

4.5.4 A inferência e a interpretação

Com o tratamento do material, é preciso evidenciar o processo de inferência originado. A comunicação é composta por uma mensagem (e sua significação), que é transmitida do emissor ao receptor por um suporte (canal). Parece ser uma operação simples, mas a mensagem tem significação e código, sendo a representação do emissor. É o que permite ao receptor extrair mais do texto, da fala, ou do discurso.

As inferências do receptor devem relevar que, se por um lado a expressão do emissor reflete seu universo pessoal, essa não é uma verdade absoluta. A mensagem pode refletir uma finalidade oculta do emissor, ou ainda, uma adaptação ao receptor. As informações obtidas devem, então, estar também relacionadas ao receptor, visto que contextualizadas às manifestações realizadas.

A indução baseada em fatos é um instrumento válido para investigar as causas, e as expressões são o ponto de partida. Obtém-se, assim, a análise de determinada expressão e, por conseguinte, questiona-se a causa daquela afirmação, firmando-se nas unidades de registro e contexto determinadas.

Portanto, como primeiro passo, observamos atentamente certos fatos ou fenômenos. Passamos, a seguir, à classificação, isto é, agrupamento dos fatos ou fenômenos da mesma espécie, segundo a relação constante que se nota entre eles. Finalmente, chegamos a uma classificação, fruto da generalização da relação observada (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 87).

Nesse ponto, cabe apontar a aplicação de preceitos do materialismo histórico, que é também dialético, ao mesmo tempo em que também não se evidencia uma métrica específica para utilizar esses preceitos. Objetivou-se, dessa forma,

utilizá-los como indicação interpretativa, tendo como parâmetros as bases fundadas na análise categorial/temática de conteúdo.

Apontam Lakatos e Marconi (2003) que, para a dialética:

(...) as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 101).

E nesse sentido complementam os autores citados anteriormente que, por sua vez, as coisas não existem isoladas. Em verdade, tanto na natureza quanto na sociedade há uma ligação de dependência e/ou condição entre fenômenos.

Convém enfatizar que a efetivação de uma análise sob o manto do materialismo histórico-dialético pressupõe fazer uma separação na obtenção de dados naquilo que se encontra na “ordem da realidade. Seria, portanto, separar aquilo que, de fato, é propriedade do objeto ou fenômeno investigado, daquilo que é da ordem do pensamento, ou seja, aquilo que se constitui como o conhecimento operado pelo sujeito investigador” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 228).

Destaque-se, ainda, que a dialética entre singularidade, particularidade e universalidade encontra amparo no historicismo concreto presente nas obras de Marx e Engels, para quem a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas. A categoria ontológica do trabalho, por conseguinte, torna-se imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica (Ibid., p. 232)

É preciso ter como norteador que “Apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva” (Ibid., p. 226). Passa-se, então, ao aprofundamento do caráter interpretativo das respostas obtidas visando compreender os estereótipos sociais, ou seja, a imagem preconcebida, padronizada e generalizada estabelecida pelo senso comum.

Para tanto, considera-se que para a dialética materialista proposta por Marx, em substituição ao idealismo de Hegel, o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral, ou seja, “Não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade, e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 1995, p. 19).

A análise do conteúdo explora a educação profissional sob os princípios dialéticos de que: i) tudo se relaciona (totalidade); ii) tudo se transforma (movimento); iii) há uma mudança qualitativa; iv) há contradição. Sobre o último:

Quando Marx aplicou esta lei [da contradição] no estudo da estrutura econômica da sociedade capitalista, demonstrou que a contradição básica desta sociedade é a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade, em outras palavras, a contradição principal da sociedade capitalista é a existência de duas classes: o proletariado trabalhador e a burguesia improdutiva (Ibid., p. 29)

Com base nos princípios dialéticos indicados e dos textos postos sob análise, além das categorias identificadas - lógica mercadológica e a lógica agroecológica - as primeiras impressões acerca das respostas obtidas, com o respaldo do referencial teórico, denotam a necessidade de um maior posicionamento e de atuação contra-hegemônica.

O arcabouço teórico, inerente à pesquisa acadêmica, é também fundamento de uma proposta interventiva. Preza-se por uma proposta que compreenda todo o contexto histórico do ensino agrícola, suas lutas, anseios e entraves existentes e que fomenta o ideal de formação integral como um compromisso ético-político com uma sociedade justa e fraterna. Ao contexto temático e referencial metodológico – em que se ressaltou a importância da dialética dos debates -, cabe apresentar uma proposta de atuação.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho – os homens libertam-se em comunhão; mediatizados pelo mundo.
(Paulo Freire)*

Em consonância com os referenciais deste estudo, neste capítulo descreve-se a proposta do produto educacional e todo procedimento adotado para construí-lo.

O termo “debates orientados” presente nesta pesquisa não se trata de técnica consagrada por determinado referencial teórico, e sim decorrente da pesquisa bibliográfica, da qual surgiram estudos que relatam experiências com debates, sejam denominando-os como debate regrado (CORRÊA, 2013) ou debate orientado (LEITE FILHO, 2014). Os estudos indicados apresentam a proposta dentro do cenário educacional, denotando a pertinência da aplicação da técnica.

5.1 Aplicação

Evidencia-se que o produto educacional deve ser parte de uma construção social e se encontra vinculado a um amplo projeto de transformação. Com base nesses pressupostos, tratar-se-á das etapas de sua elaboração.

Preliminarmente, foi preciso identificar temas chaves para estimular a discussão que seria realizada por meio de debates. A definição está subsidiada por dados de pesquisa, sendo necessária, sempre, uma avaliação inicial, para que possa ser aplicável de modo eficiente não somente aos objetos de pesquisa, mas que também seja possível estender, posteriormente, sua utilização.

O tema gerador, como aponta Leite Filho (2014, p. 32), tem o intuito de, ao despertar atenção sobre determinado assunto, desencadear uma série de discussões desde os aspectos econômicos, históricos, sociais e científicos. Para executar a técnica, o tema norteador é consonante à percepção sobre o Agronegócio e o diálogo e a convergência com a Agroecologia:

Quadro 1 – Dimensões que interagem com a agroecologia

AGROECOLOGIA	Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
	Justiça Ambiental
	Feminismo
	Comunicação e Cultura
	Direito à Cidade
	Saúde Coletiva
	Economia Solidária

Fonte: SANTOS; GLASS, 2018, p. 52

Os temas postos em debate, considerando-se a temática agroecológica, devem conceber que seus “princípios e práticas possuem uma longa trajetória de enraizamento nos modos de vida dos camponeses, povos indígenas e comunidades tradicionais nas mais diferentes partes do mundo” (SANTOS; GLASS, 2018, p. 52).

Suas bases seguem os princípios de justiça social, sustentabilidade ambiental e soberania alimentar, assumindo compromisso político com a democratização do direito à terra, à água, aos recursos naturais e às próprias estruturas de produção do conhecimento (Ibid.)

Na preparação para o debate (etapa 1) indica-se a realização de um encontro de 60 minutos, divididos em duas partes (1-A e 1-B), no qual, tendo fornecido material instrucional, divide-se a sala em grupos em que serão designados um aluno “coordenador” e um “relator”.

Cabe ao “coordenador” dividir as tarefas entre todos os membros do grupo, e, utilizando os instrumentos de pesquisa disponíveis, formar uma base argumentativa tendo as pesquisas e o material de apoio para as questões propostas no denominado “roteiro-debate”. O relator, por sua vez, é responsável por registrar todas as informações importantes debatidas pelo grupo, embasando a elaboração de questionamentos para serem lançados durante o debate.

Na realização dos debates (etapa 2) recomenda-se promover um novo encontro de 60 minutos. Enfrenta-se, então, o desafio de motivar a participação dos alunos por meio de discussões contextualizadas, próprias do ambiente vivenciado e das relações postas no cenário sócio-político atual, aliadas à percepção de que o curso técnico é intrínseco a tais questões.

Deve também ficar estabelecido que um grupo, baseado em suas pesquisas, fará o questionamento ao outro. Explanadas as percepções do grupo questionado, tem-se réplica, no qual o grupo apresentará as discussões internas travadas e eventuais conclusões. Dada a possibilidade concreta de outros grupos não concordarem com os argumentos expostos, deve ficar aberta a rodada para o grupo que quiser realizar suas ponderações.

A movimentação do debate é controlada pelo professor, que exercerá também seu papel ativo, direcionando os alunos aos objetivos, indicando o encerramento da rodada e o prosseguimento do debate sob novo tema. As razões e as contrarrazões devem ser fomentadas pelo professor, de maneira que todos os grupos se sintam instigados a expor suas opiniões.

Atendendo-se ao primado dialético, buscar-se-á evidenciar, após cada debate, a tese, a antítese, e explorar uma síntese, de maneira que a dinâmica não se estanque somente em perguntas e respostas simples, sem que haja um aprofundamento.

A síntese das discussões gerada pelo questionamento deve ser anotada no quadro, visando esclarecer que não se busca uma resposta absoluta, pois da síntese é possível apontar uma nova antítese e, assim, a discussão ao mesmo tempo em que se aprofunda, não tem um fim em si mesmo.

5.2 Validação

Dada a impossibilidade de aplicação prática (em sala de aula) no período de desenvolvimento deste estudo, o tratamento analítico ocorreu pelas avaliações realizadas sobre o guia e não por sua aplicação junto a um determinado grupo. Entende-se tratar-se de um modo de aplicação distinto, mas igualmente profícuo.

A coleta de dados em aplicação prática pode ser obtida por meio de um questionário, devendo utilizar, outrossim, as anotações realizadas pelos “relatores”, para posterior transcrição de trechos que vão subsidiar a utilização do guia didático, evidenciando as impressões dos alunos e pautando discussões no âmbito da educação profissional no setor agropecuário.

A avaliação externa foi, então, pensada e planejada já na fase de organização, de modo que possa demonstrar se os objetivos propostos pela pesquisa estão consonantes à experiência proposta. Os questionamentos que se realizaram guardam pertinência com o objetivo de pesquisa e a intenção da medida interventiva.

Assim, como meio de validação do produto educacional, elaborou-se o resumo com os principais tópicos, indicação de ferramentas, percepção do público e inferências. Esse material servirá de justificativa e argumento para confirmar a efetividade da técnica como ferramenta metodológica ativa.

Tem-se, pois, que no presente estudo, a ausência da aplicação em condições reais foi mitigada pela avaliação coletiva. Ao considerar as especificidades do público-alvo, a escolha desse corpo avaliativo teve a preocupação de manter a relação com o ensino agrícola, para não se assemelhar à frieza de dados gerados em laboratório de condições especiais.

5.3 Publicização

A aplicação/validação é o passo focado na necessidade de o produto ser capaz de fomentar transformações na realidade em que for aplicado. Contudo, para melhor compreendê-lo e utilizá-lo, é preconizado, na elaboração de Produtos Educacionais que possam ser replicados, motivo pela qual a necessidade de publicização.

A forma encontrada para universalizar o acesso ao instrumento e aos resultados decorrentes foi o guia. Nele consta a metodologia utilizada pelo pesquisador, as impressões dos discentes e as dificuldades enfrentadas na elaboração do produto educacional, ressaltando-se a liberdade de adequação às realidades vivenciadas.

O recurso foi desenvolvido para ser utilizado nas instituições que tiverem interesse, com alunos pertencentes a cursos técnicos e se propõe a oferecer uma vivência concreta das bases conceituais da EPT, por meio da prática de debates. Este se apresenta em forma de publicação on-line, ao qual se poderá ter amplo acesso, considerando-se a expansão do acesso à internet e prezando-se pela democratização da informação e cultura.

O portal de objetos educacionais “eduCapes” foi o meio utilizado para a disseminar o documento produzido, em consonância com os objetivos do programa de Mestrado Profissional. O portal permite a inclusão de materiais abertos, mapeados em esquema de metadados, sendo o acesso realizado de forma híbrida: pode ser feito por meio de sincronismo, remetendo a repositórios parceiros ou pela ferramenta busca, que retorna materiais hospedados no próprio portal.

Todo conteúdo do Produto Educacional foi publicado em formato de guia, disponível no endereço <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598555>.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a proposta dúplice que permeia a pesquisa, os resultados e discussões serão cindidos em duas partes, e, apesar da independência dos resultados, podem ser analisados em caráter de complementariedade no que atine a concepção agroecológica e mercadológica presente na realidade da geração que ainda está na escola, em uma fase importante de seu desenvolvimento.

Repise-se, pois, em síntese, as etapas da análise de conteúdo:

Quadro 2 — Síntese da análise de conteúdo

ETAPAS	PROVIDÊNCIAS
PRÉ-ANÁLISE	- Leitura flutuante; - Relacionar as respostas aos objetivos propostos pelo estudo; - Delimitar as unidades de registro e contexto;
EXPLORAÇÃO	- Definição dos indicadores; - Isolamento dos elementos de análise; - Reagrupamento desses elementos em categorias;
TRATAMENTO	- Interpretação dos dados categorizados; - Inferência dialética dentro de cada categoria;

Para cada objeto de pesquisa, identificados como “questionário” em relação a Emagaef, e “pesquisa” para a Fetec MS se evidenciará as regras e a forma de delimitação das categorias, para então apresentar as inferências realizadas. Esta forma de organização acredita-se ser de melhor compreensão e condizente com a metodologia preconizada neste estudo.

6.1 Questionários - Emagaef

Do encaminhamento realizado a 29 alunos, foram obtidas quatro respostas, as quais estão dispostas no quadro 3. Assim, a dificuldade de adesão foi o primeiro resultado da análise, dado que, dentro de uma formação integral, é necessário pensar na pesquisa como princípio educativo.

A hipóteses para a pequena adesão foi, propriamente, a falta de contato com pesquisas, o receio ao novo, visto que meios para facilitar a participação, ainda que em cenário de isolamento social, foram apresentados.

Feita essa análise inicial, não se descartou a análise dos conteúdos das respostas obtidas, pois se entende que, ainda sim, são representativas. Diante de dados significativos para apresentar a percepção dos alunos, a análise obteve resultados que trazem percepções que denotam o cenário educacional agrícola permeado por ideais do agronegócio (hegemonia), mas coexistindo uma motivação emancipatória apta a ser desenvolvida (contra-hegemonia).

Quadro 3 — Dados obtidos (Emagaef) ²⁰

1. Que motivos o levaram a optar pelo curso técnico em agropecuária?
<i>Aruana</i> - Pela própria vivência mesmo, desde criança moro na fazenda, pra trabalhar no ramo e em busca de mais conhecimento com o curso e pela oportunidade de ter o curso no currículo.
<i>Piatã</i> - Para garantia de um emprego da área agropecuária. Que se encaixa no mercado de trabalho.
<i>Paraguaçu</i> - Como já estava na escola e sabia que o Ensino Médio dela era melhor na área do campo, resolvi fazer o curso.
<i>Apuã</i> - Buscar mais conhecimentos sobre o campo e manejo com animais.
2. O que você espera após a conclusão do curso?
<i>Aruana</i> - Ingressar no mercado de trabalho pelo curso.
<i>Piatã</i> - Já com o curso terminado, espero exercer algum trabalho da área, até que novas oportunidades se abriam.
<i>Paraguaçu</i> - Que eu consiga trabalho.
<i>Apuã</i> - Ter adquirido todo conhecimento possível que me foi estabelecido e levar meu conhecimento até pequenos produtores.
3. O quanto se interessa pelas discussões relativas ao campo (reforma agrária, ecologia, êxodo rural etc.)? É capaz de se posicionar sobre esses assuntos?
<i>Aruana</i> - Sim, me interessa e muito e sei me posicionar sobre os seguintes temas por causa do conteúdo do curso.
<i>Piatã</i> - Me interessa muito. E certamente tenho a força de vontade pra exercer algum dos assuntos citado.
<i>Paraguaçu</i> - Atualmente não mais a área que eu pretendo seguir, mas eu sempre faço com a maior atenção pra poder aprender mais sobre. Não saí por que nem tudo eu conheço desses assuntos.
<i>Apuã</i> - Sou bem interessada em assuntos como esse pois, quero cursar faculdade para Medicina veterinária, sendo assim assuntos como esse são bastante necessário para que isso possa ocorrer.
4. Acerca do termo “formação integral”, qual a sua concepção?
<i>Aruana</i> - Creio que disso que surgem as oportunidades de se ingressar no ramo que queremos.
<i>Piatã</i> - O curso técnico envolve alunos com uma idade precoce, que poderá entrar no mercado com uma enorme vantagem no currículo comparado àqueles que têm apenas uma formação escolar regular.
<i>Paraguaçu</i> - Que e muito bom, por que e o dia todo aprendendo e podendo tirar dúvida com os professores na hora que precisar, e muito bom no meu ponto de vista, sempre gostei de estudar em período integral.
<i>Apuã</i> - Acho ótimo, pois temos mais tempo de aprendizado e acredito que saímos no lucro.
5. Para você, o que significa trabalhar?
<i>Aruana</i> - Realizar ações a fim de ter resultados.
<i>Piatã</i> - Colocar toda a sua dedicação e seu conhecimento acima de seu emprego, para que chegue em seu objetivo
<i>Paraguaçu</i> - Fazer algo que possa dar lucro pra mim, mas sempre fazendo com a maior dedicação possível pra poder se sair bem e se destacar, e ser bom no que eu for fazer
<i>Apuã</i> - Trabalhar significa trabalhar em algo que me faz bem, não que me traga lucro e sim que faz sempre me apaixonar pelo que faço e executo no campo ou em qualquer ambiente que possa trabalhar
6. O que gostaria de mudar em sua formação?
<i>Aruana</i> – Particularmente eu não mudaria nada, a formação tá ótima.
<i>Piatã</i> - Não pensei a respeito. Porém se for pra mudar que seja em uma formação que me beneficie futuramente
<i>Paraguaçu</i> – Nada acho que tudo que aprendemos no curso e de bom proveito, o único problema e esse período mesmo que estamos passando
<i>Apuã</i> – Nada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Com base nos dados obtidos, conforme indicado no curso metodológico, se fez necessário a organização das categorias de análise, e para melhor compreensão

²⁰ Respostas transcritas literalmente, ainda que não obedecem a regras da Língua Portuguesa.

dos recortes que se farão em relação às percepções dos discentes, evidenciam-se as regras de categorias. São elas que delimitam o conteúdo das categorias, e as regras de inserção e exclusão de elementos.

Quadro 4 — Regras de Categorias (Emagaef)

A. <i>A formulação de categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza)</i>
B. <i>A unidade de contexto eleita refere-se às expressões com sentido completo, dentro das respostas obtidas.</i>
C. <i>A unidade de registro consubstancia-se no “objeto ou referente”, ao qual recorta-se o texto em função dos temas-eixo, agrupando-se a sua volta tudo o que o locutor exprime a seu respeito, ou seja, que contribuem para criar as categorias</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Fixando-se as regras das categorias, o passo seguinte foi a delimitação destas, bem como das subcategorias que são decorrentes da análise inicial do conteúdo das respostas obtidas.

Quadro 5 — Delimitação de Categorias (Emagaef)

Categoria “lógica mercadológica”: Aponta afirmações espontâneas sobre a predisposição dos alunos em subordinar-se às regras de mercado.
Subcategoria “conformação (mercado de trabalho)”: Identifica afirmações em que se expressa alinhamento a ideias mercadológicas, como adequação, obtenção de lucro e maximização de resultados.
Subcategoria “conformação (formação profissional)”: Relaciona-se a afirmações sobre o curso técnico e a inferência de que os conhecimentos que se buscam atrelam-se somente ao que está inserido dentro do curso técnico.
Subcategoria “realidade imutável”: Conecta a lógica mercadológica a uma necessidade de aceitação do que é recebido como suficiente. São expressões que denotam ausência de senso crítico.
Categoria “lógica agroecológica”: Ressalta afirmações espontâneas sobre a predisposição dos alunos a pensarem além da lógica mercadológica, em aspectos sociais e políticos do trabalho.
Subcategoria “inconformação (social)”: Associa expressões acerca da visão sobre a realidade social, em que os alunos entendem-se como possível agente de transformação.
Subcategoria “realidade mutável”: Detecta uma visão dos alunos sobre a possibilidade de mudar a realidade. São indícios de uma criticidade que deve ser fomentada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Trata-se, pois, do método utilizado nesta pesquisa, amparado em fatores de percepção do autor e dos referenciais teóricos do estudo. A relevância de fazer este esclarecimento é denotar os parâmetros pelo qual a pesquisa se norteou, e assim compreender as conclusões, ou mesmo subsidiar críticas a ela.

6.1.1 Percepções

Na construção dos dados e na proposição de compreender o perfil dos

estudantes do curso técnico, indagou-se a eles sobre seus anseios e apreensões, seus posicionamentos e conhecimentos.

Os dados, bem como as regras de categorias e subcategorias, apresentadas, formaram-se das recorrências das respostas obtidas nos dados coletados, subdividindo-se as ocorrências nas categorias principais em categorias mais específicas sob análise. Tem-se assim, o tratamento dos dados obtidos (Quadro 3), utilizando-se as regras de delimitações (Quadros 4 e 5), conforme quadro 6, como meio de se extrair as percepções dos discentes.

Quadro 6 — Categorização das unidades de contexto (EMAGAEF) ²¹

1. LÓGICA MERCADOLÓGICA
• Conformação (mercado de trabalho)
<i>i.Pi – “Para garantia de um emprego da área agropecuária”</i>
<i>ii.Pa – “que eu consiga trabalho” [emprego]</i>
<i>iii.Ar – “realizar ações a fim de ter resultados”</i>
<i>iv.Pa – “fazer algo que possa dar lucro pra mim” / “poder se sair bem e se destacar”</i>
<i>v.Pi – “que se encaixa no mercado de trabalho”</i>
<i>vi.Pi – “espero exercer algum trabalho [emprego] da área”</i>
• Conformação (formação profissional)
<i>i.Pi – “que seja em uma formação que me beneficie futuramente”</i>
<i>ii.Ar – “em busca de mais conhecimento com o curso”</i>
<i>iii.Ap – “mais conhecimentos sobre o campo e manejo com animais”</i>
<i>iv.Ap – “quero cursar Faculdade para Medicina veterinária, sendo assim assuntos como esse são bastante necessário para que isso possa ocorrer”</i>
<i>v.Ar – “surtem as oportunidades de se ingressar no ramo que queremos”</i>
<i>vi.Pi – “enorme vantagem no currículo comparado àqueles que têm apenas uma formação escolar regular”</i>
<i>vii.Ar – “ingressar no mercado de trabalho pelo curso”</i>
• Realidade imutável
<i>i.Ar – “eu não mudaria nada” / “a formação tá ótima”</i>
<i>ii.Pi – “não pensei a respeito”</i>
<i>iii.Pa – “tudo que aprendemos no curso é de bom proveito”</i>
<i>iv.Ap – “nada”</i>
<i>v.Pa – “Como já estava na escola, (...) resolvi fazer o curso”</i>
2. LÓGICA AGROECOLÓGICA
• Inconformação (social)
<i>i.Ar – “me interessa e muito e sei me posicionar”</i>
<i>ii.Pi – “colocar toda a sua dedicação e seu conhecimento acima de seu emprego”</i>
<i>iii.Ap – “não que me traga lucro e sim que faz sempre me apaixonar pelo que faço e executo no campo ou em qualquer ambiente que possa trabalhar”</i>
• Realidade mutável
<i>i.Ap – “levar meu conhecimento até pequenos produtores”</i>
<i>ii.Pi – “tenho força de vontade pra exercer algum dos assuntos citados”</i>

Para sintetizar o quadro 6, apresenta-se o quadro categorial, indicando categorias, subcategorias e frequência (fator que indica maior relevância a determinado tema, organizado pelas categorias).

²¹ Identificação: Aruana: ar / Piatã: pi / Paraguaçu: pa / Apuã: ap

Quadro 7 — Referente às Categorias, Subcategorias e Frequência (EMAGAEF).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
LÓGICA MERCADOLÓGICA	1. Mercado de Trabalho	6
	2. Formação Profissional	7
	3. Realidade imutável	5
LÓGICA AGROECOLÓGICA	1. Social	3
	2. Realidade mutável	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Por meio do regramento e delimitação, a análise de conteúdo goza de cientificidade para a apresentação das percepções dos discentes, que se traduzem no objetivo de pesquisa e fomentam a proposta interventiva.

Diante do quadro categorial indicativo de frequência, as inferências a serem realizadas permeiam a compreensão de que a formação técnica é vista como porta de entrada para o mundo do trabalho, e a figura hecatônquia - os gigantes de cem braços da mitologia grega – mercadológica, se faz presente, subjetivamente, na fala dos filhos da classe trabalhadora em formação, expressando-se pela contribuição de cada braço político ou midiático do agronegócio para definir uma realidade posta, que é modificável à medida de seus próprios interesses.

É, realmente, muito atrativo o discurso do agronegócio, pois em meio à pandemia enaltece-se como o único setor que cresce em meio à crise. Mas quem sofre com as crises econômicas e sociais não são os mesmos beneficiados pelo agronegócio. Assim, o discurso embora atrativo para todos, beneficia apenas alguns.

Destarte, para melhor compreender essas questões, apresentar-se-á a seguir a análise com base nas categorias temáticas, aprofundando também as questões sociais e políticas que permeiam o aparato e desenvolvimento educacional.

6.1.2 *Lógica mercadológica*

Esta categoria extrai conclusões da análise sobre o ponto de vista dos discentes integrantes do curso técnico em agropecuária a respeito de sua realidade após a conclusão do curso (entrada no mercado de trabalho), e a leitura que faz de si e do contexto agrícola, a partir de sua realidade.

Percebe-se que colocação no mercado de trabalho, objeto da subcategoria “conformação (mercado de trabalho)”, mostra-se uma premente preocupação:

[Espero após a conclusão do curso] “exercer algum trabalho da área, até que novas oportunidades se abram” (Piatã)

[Espero após a conclusão do curso] “que eu consiga trabalho” (Paraguaçu)

[Optei pelo curso técnico em agropecuária] “para garantia de um emprego na

área agropecuária” (Piatã)

O aluno Piatã complementou sua resposta quanto às expectativas com uma afirmação representativa: “que se encaixe no mercado de trabalho”. Eis o cerne da importância do desenvolvimento deste estudo: não é o aluno que deve se encaixar ao que o mercado “exige”. Ele precisa explorar suas potencialidades, mas não em um interesse predeterminado (a formação interessada).

Apesar de não haver pergunta específica relacionada a uma oposição entre a necessidade financeira e a importância da emancipação, tal relação pode ser extraída da seguinte resposta:

[Trabalhar é] “colocar toda a sua dedicação e seu conhecimento acima de seu emprego, para que chegue em seu objetivo” (Piatã)

Evidencia-se uma fagulha de motivação pessoal desvirtuado de valores unicamente econômico-financeiros, mas, certamente, pouco explorado. Tanto que outras respostas ao mesmo questionamento mostram termos mais atrelados à posição neoliberal, como “lucro” e “resultados”:

“[Trabalhar é] realizar ações a fim de ter resultados” (Aruana)
 “[Trabalhar é] fazer algo que possa dar lucro pra mim, mas sempre fazendo com a maior dedicação possível pra poder se sair bem e se destacar, e ser bom no que eu for fazer” (Paraguaçu)

Desse modo, é possível extrair das respostas obtidas o conceito de trabalho diretamente vinculado ao emprego, e não a uma atividade de desenvolvimento pessoal e social. Vê-se deturpada a percepção de que sentido o trabalho tem em suas vidas e por consequência também é deturpada a percepção de seu futuro profissional.

Na subcategoria abordando a visão do aluno como integrante de curso técnico foi possível observar que, cientes da necessidade de obter conhecimentos, o curso técnico é visto como uma maneira eficaz para tanto, mas esse conhecimento visado é específico e atrelado a uma futura atividade profissional no contexto agropecuário. Isso pode ser observado nos discursos descritos a seguir:

“Desde criança moro na fazenda, pra trabalhar no ramo e em busca de mais conhecimento com o curso” (Aruana)
 “[optei pelo curso técnico em agropecuária para] buscar mais conhecimentos sobre o campo e manejo com animais” (Apuã)
 “[Espero após a conclusão do curso] ingressar no mercado de trabalho pelo curso” (Aruana)

Percebe-se, outrossim, na Escola Agrícola, lacunas nas percepções profissionais diretamente relacionadas com a ausência de conhecimentos prévios do contexto agroecológico, traduzido no desconhecimento do termo “Formação Integral”, eis que no conteúdo das respostas tratavam do ensino em tempo integral. Infere-se não se tratar de confusão, mas de real desconhecimento desse termo, que é objeto de diversas discussões com direto impacto na realidade escolar.

Infere-se, ainda na análise dessa subcategoria, que os alunos entendem que não têm conhecimentos suficientes e o curso técnico é a ponte para uma nova realidade ao afirmar: “Quero cursar Faculdade para Medicina Veterinária, sendo assim assuntos como esses são bastante necessários para que isso possa ocorrer” (Apuã).

A categoria “lógica mercadológica” até aqui mostrou a dialética interna, veja-se: tem-se a premente preocupação em não só adentrar, mas de se adaptar ao imposto pelo mercado de trabalho; por sua vez, o curso técnico é visto como uma garantia para facilitar essa entrada.

Assim, a conformação é bilateral e são autoalimentadas: o curso técnico para a demanda do mercado e o mercado demandando a qualificação técnica.

Dessa conformação bilateral, a terceira subcategoria “realidade imutável” é consequencial. E nesse ponto ela se estende desde a realidade do agronegócio à realidade escolar, uma vez ausente o aspecto crítico sobre o próprio curso. A criticidade é própria da emancipação da classe trabalhador, e sua ausência é um fator importante, pensando-se em formação integral.

Entretanto, ainda que se acredite que o curso seja bem-organizado, não está isento de críticas para que se afirme: “Eu não mudaria nada (...) a formação está ótima” (Aruana).

Em outros casos, a imutabilidade está no desinteresse em mudanças: “Não pensei a respeito” (Piatã), “Tudo que aprendemos no curso é de bom proveito” (Paraguaçu), ou uma sequência já determinada: “Já estava na escola (...) resolvi fazer” (Paraguaçu).

6.1.3 Lógica agroecológica

Esta categoria mostra a percepção agroecológica presente em dados obtidos, em consonância com a concepção que “questiona a lógica das relações de poder que fundamentam a produção agrícola atual” (SANTOS; GLASS, 2018, p. 50).

A primeira subcategoria analisada abordou a inconformação social, e não foi

muito expressiva entre os alunos da Escola Agrícola, de modo que, no conteúdo do questionário encontram-se poucas expressões que se traduzem como uma preocupação social e desejo de se posicionar.

Destacam-se as afirmações que estão para além do capital. Contudo, como dito anteriormente, trata-se de uma relação conflituosa: o anseio de obter conhecimentos para serem utilizados “acima de seu emprego” (Piatã) está ao lado das afirmações mercadológicas de se encaixar no mercado de trabalho.

Acerca da subcategoria “realidade mutável” trata-se da inicialmente mencionada fagulha de esperança presente na análise dos questionários. Embora se proponha por todos os meios o *fim da história*, ou seja, aquilo que pode ser feito de melhor já está sendo feito e as consequências são inevitáveis, encontra-se na análise de conteúdo a expressão de desejo de “Levar meu conhecimento a pequenos produtores” (Apuã). E isso sinaliza a consciência e a capacidade de se moldar em agente transformador de uma realidade conhecida.

A análise categorial é fecunda em indicar as categorias de maior destaque e mais presentes no conteúdo analisados, mas para se ter a dimensão completa se faz necessário analisar também a significação de algumas ausências.

A ausência de uma subcategoria ligada ao meio ambiente, denota uma contradição, pois a preocupação com o meio ambiente não esteve presente logo na fala daqueles que estarão em breve aptos a trabalhar e se desenvolver junto a ele.

Desse modo, é preciso compreender o fato de não se utilizar de um farto volume de dados, bem como não haver uma questão específica tratando do assunto. No entanto, ante a liberdade dada ao conteúdo das respostas, é um dado significativo que se relaciona com a categoria “lógica mercadológica”, visto que a formação agropecuária está mais ligada ao agrobusiness do que com a preocupação com o meio ambiente.

A lógica agroecológica mostrou-se, então, pouco presente no conteúdo analisado, no entanto, não é inexistente. Cabe, pois, fomentá-la, trazer questões para além do mercado de trabalho para a sala de aula, e então posicionar-se.

6.2 Pesquisas – Fetec MS

A análise de dados da Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul, traz um dado relevante para a compreensão dos resultados: os trabalhos apresentados na área “ciências agrárias” não foram todos produzidos em

cursos técnicos em agropecuária ou correlatos.

Este dado inicial de pesquisa, pode ao mesmo tempo indicar a interdisciplinaridade, em que outras áreas de formação entendam a temática agrícola como inerente a diversos eixos, mas também indica que os cursos técnicos em agropecuária e correlatos, não se fazem presentes em uma das principais feiras do estado de Mato Grosso do Sul, denotando que a pesquisa não se faz presente no contexto da formação.

Novamente, sobrealça a questão da pesquisa como princípio educativo. Tem-se um aparente desinteresse de integrantes de cursos técnicos à pesquisa e, por outro lado, um interesse em desenvolver pesquisa na área agrícola por aqueles que não estão diretamente relacionados à área.

Com base nessa primeira apreensão, buscou-se nos resumos inseridos na plataforma “FetecPlay” o propósito norteador das pesquisas, as influências que pesam sobre as escolhas e como o setor agropecuário é visto.

Como mencionado anteriormente, não se trará os resumos de forma integral neste estudo, mas apresenta-se um quadro síntese, com a identificação geral dos objetos de pesquisa, nesse cenário.

Quadro 8 – Relação dos projetos finalista FETECMS 2020 – Ciências Agrárias²²

ETAPA	NOME DA INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO PROJETO
Ensino Fundamental	Colégio Estadual Jardim Porto Alegre, Toledo-PR	A - Avaliação do potencial fungicida e alelopático de <i>Hovenia dulcis</i> em diferentes cultivos
Ensino Fundamental	Colégio Estadual Jardim Porto Alegre, Toledo-PR	B - Cultivo de lambari e o uso do seu efluente na fertirrigação de hortaliças folhosas
Não identificado	Escola Municipal Professor José de Souza, Campo Grande-MS	C - Descarte da água residual em aparelhos de ar condicionado: possíveis danos, soluções sustentáveis
Ensino Médio / Profissional	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Coxim-MS	D - Conversando com a Tabela Brasileira de Composição dos Alimentos: Chatbot para educação alimentar e nutricional
Ensino Médio / Profissional	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Coxim-MS	E - Desenvolvimento de uma armadilha luminosa utilizando energia solar para captura de pragas agrícolas em lavouras de soja
Ensino Médio / Profissional	Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Osório-RS	F - Utilização de resíduos agroindustriais do litoral norte gaúcho na produção de canudos biodegradáveis
Ensino Médio / Profissional	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina-MS	G - Criação de tilápias (<i>Oreochromis niloticus</i>) em tanques recicláveis, como alternativa de baixo custo: uma busca por maior renda e menor impacto ambiental
Ensino Médio / Profissional	Colégio Estadual Jardim Porto Alegre, Toledo-PR	H - Caldas orgânicas: uma forma alternativa de controlar pragas e doenças nas produções - fase IV
Ensino Médio / Profissional	Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto	I - Atividade antifúngica dos extratos de <i>Allium sativum</i> sobre os fungos causadores das Sigatocas

²² Disponível em: <http://fetecplay.fetecms.com/projetos/Ci%C3%A7ncias%20Agrarias>. Acesso em: 23 mar. 2021.

	Alegre-RS	
Ensino Médio / Profissional	Centro Estadual de Educação Profissional Prof. ^a Maria de Lourdes Widal Roma, Campo Grande-MS	J - Construção de página web para auxílio de agricultores usuários de tensiômetro
Não identificado	Escola Estadual Coração de Maria, Campo Grande-MS	K - Irrigação cíclica: sustentabilidade e automação em prol da produção agrícola.
Ensino Médio / Profissional	Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Osório-RS	L - Desenvolvimento de polímero biodegradável a partir dos resíduos agroindustriais da uva
Ensino Fundamental	Escola Estadual de Ensino Fundamental Valdício Barbosa Dos Santos, Itaúnas-ES	M -Técnicas sustentáveis no cultivo do café conilon na E.E.E.F Valdício Barbosa dos santos.
Não identificado	Escola Interativa, Guaxupé-MG	N - Cicloffee: transformação da borra do café em embalagens e itens de uso único biodegradáveis para o desenvolvimento de uma cartilha

Em que pese tratar-se de uma outra fonte, repise-se que se utilizou para o estudo, idêntica forma de análise em relação a escola agrícola. Obedece-se às mesmas regras de categorias indicadas no Quadro 4, para então delimitá-las:

Quadro 9 — Delimitação de Categorias (FetecMS)

Categoria “lógica mercadológica”: Aponta afirmações espontâneas sobre a predisposição dos alunos em subordinar-se às regras de mercado.
Subcategoria “conformação (agrobusiness)”: Relaciona-se a afirmações sobre o agrobusiness e a inferência de que os conhecimentos que se busca como objetivo de pesquisa, atrela-se a interesses dominantes conflitantes à lógica agroecológica.
Categoria “lógica agroecológica”: Ressalta afirmações espontâneas sobre a predisposição dos alunos a pensarem além da lógica mercadológica, em aspectos sociais e políticos do trabalho.
Subcategoria “inconformação (social)”: Associa expressões acerca da visão sobre a realidade social, em que os alunos entendem-se como possível agente de transformação.
Subcategoria “inconformação (meio ambiente)”: Focaliza a preocupação com a questão ambiental: prezando pela formação agroecológicas, o “social” e o “ambiental” são consonantes.
Subcategoria “realidade mutável”: Detecta uma visão dos discentes sobre a possibilidade de mudanças da realidade. São indícios de uma criticidade que deve ser fomentada.

A lógica assemelhada à de mercado, como apresentado no referencial teórico, permeia toda formação profissional e tem sua contraposição na liberdade da pesquisa. Mas até que ponto essa liberdade também não é conformada? A preocupação com o meio ambiente e o discurso de uma sociedade melhor é o placebo ministrado propositalmente.

Buscou-se a dialeticidade entre a delimitação de categorias temáticas e todo o arcabouço temático e teórico apresentado. Conforme a máxima da dialética, haverá sempre uma nova tese, extraída da síntese anterior e, assim, aprofundam-se outras teses e antíteses, sem a pretensão de esgotar as possibilidades.

6.2.1 Percepções

Frise-se que, tanto na categorização quanto no processo de inferência e interpretação, levou-se em consideração que, se por um lado, a realidade agrícola é inerente ao interesse dos sujeitos pesquisados, por outro, o agronegócio quer se tornar dominante, utilizando-se de meios de comunicação de massa (o Agro é pop²³) para incutir à necessidade de inserção no ideário presente no discurso “agro”.

Ao adentrar nas casas da classe trabalhadora, o agrobusiness se apresenta como necessidade de se adequar ao “novo mundo” sem questionamentos amplos e fundamentais, já que todas as informações lhe foram dadas e são constantemente reiteradas, diminuindo o espaço da contraposição.

Deste modo, a pesquisa científica como meio de difusão do discurso do tecnológico e do agro aderem aos anseios do agronegócio de se afirmar por diversos meios como a força fundante da nação brasileira (principalmente, no contexto econômico).

Analisando-se os resumos submetidos à Fetec MS, e com amparo nas balizas de categorização já indicadas, apresenta-se o quadro a seguir, decorrente da análise de conteúdo:

Quadro 10 — Categorização das unidades de contexto (FetecMS)

1. LÓGICA MERCADOLÓGICA
• Conformação (agrobusiness)
<i>i.I – “bananicultura é um dos principais agronegócios internacionais”</i>
<i>ii.B – “necessitando de pesquisas para definição da melhor forma de exploração”</i>
<i>iii.E – “A cultura da soja está entre as mais importantes commodities mundiais”</i>
<i>iv.E – “com isso tornar o ambiente produtivo mais eficiente e menos agressivo”</i>
<i>v.K – “Uma grande extensão territorial, o que propicia o cultivo da agricultura, fato que faz com que sejamos um dos maiores produtores do planeta”</i>
<i>vi.K – “adequar o nosso protótipo às necessidades de produção dos mesmos”</i>
<i>vii.M – “de grande relevância na economia no estado do Espírito Santo”</i>
2. LÓGICA AGROECOLÓGICA
• Inconformação (social)
<i>i.D – “qualidade de vida é um conjunto de bem-estar físico, mental e social, não somente a incapacidade física ou a ausência de doenças”</i>
• Inconformação (meio ambiente)
<i>i.I – “os agrotóxicos causam males à saúde humana e contaminam água, solo e vegetação, fazendo importante a busca por alternativas naturais aos mesmos”</i>
<i>ii.H – “A produção orgânica tem como objetivo a preservação do meio ambiente e da saúde humana”</i>
<i>iii.G – “com finalidade de diminuir os impactos ambientais”</i>
<i>iv.L – “A poluição causada pelos polímeros sintéticos é um dos problemas mais graves”</i>

²³ Cf. **POR QUE a Globo criou a campanha “Agro é tech, agro é pop.** Start Agro, 2017. Disponível em: <http://www.startagro.agr.br/por-que-o-agronegocio-precisa-de-uma-comunicacao-moderna/>. Acesso em: 10 de dez. 2020.

<p><i>enfrentados pelo meio ambiente”</i></p> <p><i>v.E – “o uso errôneo de agrotóxicos desequilibra o ambiente, contaminando fauna e flora”</i></p> <p><i>vi.K – “Pensando em preservar a água potável e o solo”</i></p> <p><i>vii.F – “demanda populacional por plásticos está ocasionando graves danos ao meio ambiente”</i></p>
<p>• Realidade mutável</p> <p><i>i.I – “prevenir a doença para realizar a extensão tecnológica dos resultados obtidos aos agricultores locais”</i></p> <p><i>ii.H – “uso de meios naturais que garantam a produtividade das culturas sem causar danos expressivos à natureza e à qualidade dos alimentos”</i></p> <p><i>iii.N – “substituir o plástico convencional na produção de itens de uso único por um material alternativo biodegradável”</i></p> <p><i>iv.D – “pretende-se promover a redução de doenças relacionadas à má alimentação”</i></p> <p><i>v.G – “criando uma alternativa agroecológica, sustentável para o manuseio da piscicultura dentro de containers IBC’S”</i></p> <p><i>vi.E – “O controle cultural e físico tem como finalidade reduzir aplicação de produtos químicos”</i></p> <p><i>viii.K – “adequar o nosso protótipo às necessidades de produção dos mesmos”</i></p> <p><i>ix.M – “desenvolvido se torne um motivador de mudanças nas técnicas de cultivos da comunidade, rumo a produção agroecológica e agroflorestal”</i></p> <p><i>x.F – “desenvolver uma alternativa aos plásticos descartáveis, como os canudos”</i></p>

Em síntese, apresenta-se, então, o quadro com a relação frequencial, em que se evidencia uma alteração em relação ao parâmetros identificados nos dados obtidos por meio de questionários. Eis que nas pesquisas sob estudo, tem-se claramente o destaque do agrobusiness como discurso.

Quadro 11 — Referente às Categorias, Subcategorias e Frequência (FETECMS)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
LÓGICA MERCADOLÓGICA	1. Agrobusiness	7
LÓGICA AGROECOLÓGICA	1. Social	1
	2. Meio Ambiente	7
	3. Realidade mutável	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Aprofunda-se então, também junto às pesquisas, as questões sociais e políticas que permeiam o aparato e desenvolvimento educacional. Os dois polos de análise, são assim ordenados para a maior compreensão do contexto, em que existe uma posição e suas contraposições, mas nem sempre são equivalentes.

6.2.2 Lógica Mercadológica

Para esta análise (pesquisas), deve-se conceber que são expressões daqueles que não integram um curso técnico, e sob uma realidade distinta, busca-se o traço de identidade com os alunos de cursos técnicos, que é a forma como o agrobusiness permeia seu ideário.

A subcategoria de abordagem do agrobusiness mostrou-se fecunda, pois em pesquisa é preconizado evidenciar a justificativa do estudo. E nesse ponto, em vários momentos, conclui-se que a motivação das pesquisas analisadas estava atrelada ao

agronegócio, quando se afirmava a pujança de determinada cultura, da farta produção, ou da relevância econômica do objeto de pesquisa:

“(...) bananicultura é um dos principais agronegócios internacionais” (I)

“(...) uma grande extensão territorial, o que propicia o cultivo da agricultura, fato que faz com que sejamos um dos maiores produtores do planeta” (K)

“(...) de grande relevância na economia no estado do Espírito Santo” (M)

Ademais, termos como “melhor forma de exploração” (B), “ambiente produtivo mais eficiente” (E) e “adequar (...) às necessidades de produção” (K), permite correlacionar com a lógica mercadológica, na qual as pesquisas atendem a um anseio de se adequar também a uma sociedade de alta produção e consumo.

Nesse ponto, é importante ressaltar, que a análise refere-se a projetos finalistas de uma feira, submetida ao crivo de avaliadores que também podem estar inseridos nessa seara mercadológica. Assim, existe a possibilidade de que os projetos finalistas não reflitam exatamente o anseio de pesquisa de alunos de um modo geral, mas sim à lógica de que a pesquisa que tenha anseio ligado à lógica mercadológica seja premiada e destacada.

Frise-se que não se está afirmando que feiras de ciências são sempre deturpadas no caráter avaliativo. Porém, ressalta-se que são sempre um instrumento de difusão de ideias e influência sobre o pensamento do estudante. Essas podem ser positivas ou negativas, eis a questão.

Além das atividades político-pedagógicas regulares desenvolvidas pela escola, Gramsci chamou a atenção para outras atividades educadoras a ela relacionadas. Os congressos científicos são lembrados por ele como eventos importantes para concentrar e multiplicar a influência dos intelectuais de nível mais elevado e obter, ao mesmo tempo, uma concentração mais rápida e uma orientação mais decisiva junto aos intelectuais de níveis inferiores (NEVES, 2010, p. 33)

Assim, como na análise anterior, quer-se ressaltar a ausência de categorias e sua significação. Frise-se que a não identificação de categorias relacionadas à conformação ocorreu pela peculiaridade do objeto. É base primordial da pesquisa promover modificações na realidade existente, de modo que é natural que a conformação com a realidade não seja expressa, ainda que existente.

O fato de a subcategoria “mercado de trabalho” não ter unidades para quantificação nos dados da Fetec MS é explicado também por características da pesquisa, ao qual evidenciam-se problemáticas específicas, assim, não houve espaço

para digressões sobre o mercado de trabalho, dado o limite de texto que é colocado para esse tipo de produção.

6.2.3 *Lógica Agroecológica*

Na perspectiva do social, reconheceu-se na pesquisa “D” apresentada na Fetec MS que a qualidade de vida é alcançada também pelo bem-estar social. É uma afirmação simplória sem maiores aprofundamentos, mas percebe-se que há um campo a ser desenvolvido.

No caso, observou-se também que a própria classificação interna das pesquisas pode ter condicionado pesquisas com vieses mais claramente social à outras áreas que não a de “ciências agrárias”. Isso, de certa forma, contribuiu para a distinção de áreas, afetando a dialeticidade entre elas, embora entenda-se também a necessidade de organizar o evento e de estruturá-lo.

Por outro lado, são amplas as expressões que traduzem a preocupação com o meio ambiente nos trabalhos apresentados na feira. Termos que relatam os malefícios causados ao meio ambiente denotam a causa da pesquisa, o ponto de partida para o desenvolvimento de uma inovação:

“A poluição causada pelos polímeros sintéticos é um dos problemas mais grave enfrentados pelo meio ambiente” (L)

“O uso errôneo de agrotóxicos desequilibra o ambiente, contaminando fauna e flora” (E)

“Pensando em preservar a água potável e o solo” (K)

“Demanda populacional por plásticos está ocasionando graves danos ao meio ambiente” (F)

Pondera-se, nesse caso, até que ponto esse discurso de preocupação ambiental não está atrelado aos interesses do agrobusiness. Certamente, os grandes produtores (também degradadores ambientais) têm interesse em fomentar um falso discurso verde, e isso pode ser visto em alguma das pesquisas analisadas.

Como exemplo, as pesquisas “L” e “F” promovem o desenvolvimento de um polímero e um canudo biodegradável, respectivamente, mas o fazem em razão da busca por uma alternativa de menor custo para produzi-los. Utilizam-se, assim, de resíduos agroindustriais, ou seja, analisam um dano afeto à agroindústria, transformando-o em algo bom. Mas essa alternativa de menor custo beneficia quem já tem enormes lucros com a exploração do meio ambiente e tem para si a “alternativa verde” para fomentar o discurso de empresa consciente, com preocupação ambiental.

Além disso, a possibilidade de mudança também é um aspecto inerente à pesquisa e, por essa razão, são várias as unidades de contexto que sinalizam o anseio por mudança, o indicar alternativas e promover redução de malefícios hoje existentes. Porém, nesse ponto se aplica o que se explicitou na subcategoria “meio ambiente”, ou seja, essa realidade mutável encontra-se delimitada por interesses dominantes, que mantêm seus lucros ao propagandear mudanças a baixo custo.

6.3 Apreensão da técnica de debates

Como indicado nas notas introdutórias, coexistem na construção desta dissertação, a pesquisa acadêmica aplicada e a proposta interventiva. Deste modo, cada tópico dentro deste capítulo de resultados e discussões é parte desta construção.

Ao compreender como o agronegócio se faz presente em alunos de curso técnico e em pesquisas de feiras, entende-se estes dados como uma bússola, para indicar uma proposta interventiva, no caso o Produto Educacional denominado “debates orientados”.

A aplicação/avaliação do Produto Educacional – em relação intrínseca com as percepções anteriormente indicadas – ocorreu por meio da plataforma “Microsoft Forms”, sendo o convite de participação encaminhado a discentes, egressos e gestores da educação agrícola, motivando-os a compartilhar a avaliação, considerando o seu ambiente de atuação.

Do exposto, para fins de aplicação/validação foram definidos os dois temas mais incidentes na análise de conteúdo na categoria “lógica mercadológica” e os dois temas menos incidentes na categoria “lógica agroecológica”. Assim se apresentou a relação Formação Técnica/Agrobusiness e Meio Ambiente/Sociedade.

Ao final, foram obtidas dez respostas avaliativas, que se tornaram objeto de discussão e aprimoramento do produto educacional. A maior parte dos respondentes era egressa de curso técnico (seis), havendo contribuições de um(a) gestor(a), um(a) professor(a), um(a) médico(a) veterinário(a) e um(a) interessado(a).

Na aplicação do produto educacional buscou-se extrair se a percepção teórica que conduziu o estudo às escolhas feitas na elaboração da proposta de debates, aos olhos de agentes externos, tinha proximidade de conclusões. Essa proximidade é que denotaria pontos positivos, como mais interesse dos alunos no processo de apreensão de temas transversais e contemporâneos.

Dessarte, a proposta vista de um modo geral obteve considerável aprovação,

com 90% dos respondentes considerando-a excelente, e 10% como boa. Frise-se que se apresentou a proposta de debates como texto preliminar à avaliação, ou seja, não foi possível responder às questões sem ter visualizado a estrutura dos debates, no qual se utilizou o texto constante no item 5.1 e que serve de base para o guia.

Para além de uma visão geral, foram feitos questionamentos específicos acerca de pontos essenciais para a efetividade da proposta de debates. Nesse contexto, os respondentes entenderam como extremamente (40%) ou muito importante (60%) a técnica de debates para a aquisição de novos conhecimentos, o que exalta a assertividade das propostas e as indicações feitas na metodologia apresentada e guarda consonância com o ideal de formação integral.

Ao questionar a organização da proposta quanto ao desenvolvimento do debate, as avaliações foram positivas, mas ficou evidente que pode ser aprimorada, e esse aprimoramento deve ocorrer na prática. Acredita-se que, textualmente, as nuances do debate possam parecer precisar de um grande volume de tarefas, mas há uma ordem que, com o tempo, se torna natural.

Ressalte-se, ainda, a avaliação de que as propostas de discussões foram adequadas. Nesse ponto, buscou-se nas respostas a possibilidade de encontrar na diversidade de ideologias, ideias e ideais, algum confronto. A adequação pode ser analisada tanto quanto a idade dos discentes quanto do conteúdo a ser discutido. Desse modo, 60% dos respondentes entenderam como “muito adequadas”.

Ao lado disso, as percepções de que o debate seria capaz de despertar o interesse dos alunos teve uma avaliação média de 9,2 em uma escala de 0,0-10,0 . Dado que se completa à média de 9,0, em uma mesma escala, para a possibilidade de aplicá-lo ou ter interesse de participar da proposta desenvolvida.

Tais dados não mostram a dificuldade encontrada, de introduzir uma proposta interventiva na realidade escolar. Contudo, em consonância com as avaliações positivas precedentes, há otimismo sobre a aceitação discente e o interesse em utilizar a proposta, o que é importante para difundir a ideia.

Acredita-se, assim, diante da avaliação realizada, que o produto educacional pode incentivar a habilidade de construir o conhecimento e adotar um posicionamento crítico em relação ao que é posto em discussão.

E nesse ponto é imprescindível fazer uma avaliação positiva sobre a participação do professor, que não foi visto na construção da proposta como mero mediador, mas como parte orgânica da emancipação discente.

Os comentários e elogios realizados foram profícuos e farão parte do guia a ser disponibilizado, pois se entende que cada um pode ser parte desta proposta, em uma produção coletiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trata-se de um desejo, independente da titulação, de que tudo o que foi analisado, pesquisado e agora apresentado publicamente possa ser bússola em uma caminhada. Que não se tornem palavras mortas em mais uma pesquisa. Que o contexto histórico, as referências teóricas e metodológicas, bem como os resultados e as discussões possam trazer iluminação a uma pessoa que seja, para que ela possa seguir construindo um mundo melhor, não importa de onde comece.

Entende-se, nesse sentido, ter cumprido o objetivo proposto, de contribuir para apreender de forma crítica e reflexiva, por intermédio dos pesquisados, as influências do setor agropecuário e a relação com o aparato educacional, compreendendo a vocação, as interferências e as perspectivas de futuro.

A percepção inicial de que a formação profissional está ligada aos fins e aos valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas, aos critérios inerentes à produtividade, à eficácia e à eficiência dos processos foi confirmada e evidenciada.

Nesse aspecto, é imprescindível atuar contra essa hegemonia do capital que impõe ao técnico certo número de qualificações fundamentadas na aquisição de competências e habilidades que se enquadrem em suas necessidades.

Diante dessa realidade, surge um alerta importante: o caminho mais fácil é a culpabilização da escola como um agente de desinformação. Mas o que se evidencia da prática escolar é que professores e direção, majoritariamente, estão sendo tão explorados quanto os estudantes. O direcionamento da atividade escolar, por meio de metas, aprisiona a atividade docente, bem como as funções de direção e supervisão escolar, e esta conformação se torna marca educacional.

Além disso, simplesmente concluir que os objetos de estudo não estão interessados na formação integral dos discentes e pesquisadores seria leviano, até porque a análise institucional não se inseriu dentro da dinâmica da pesquisa. Quer-se dizer, desse modo, que a emancipação dos discentes somente é feita com a emancipação da escola, e esta se faz a partir da emancipação da educação. Mas a quem interessa a concretização desse processo? Por certo não aqueles que hoje controlam a educação em seu benefício.

Tudo o que se discutiu, se evidenciou e se questionou no desenvolvimento deste estudo está diretamente relacionado a ideia de que não há escolha livre na escola destinada à classe trabalhadora, há uma obrigação de se atrelar a uma profissão desde cedo e se compor nos quadros existentes: questionamentos e críticas

não são bem-vindos nesse programa.

E é por isso que são as influências exercidas pela classe dominante que fazem com que as escolhas - profissionais, políticas e ideológicas - dos trabalhadores relacionem-se diretamente com os anseios do capital e sejam incongruentes com a emancipação desses sujeitos e a possibilidade de se posicionar.

A mudança, inobstante, não ocorre por uma enorme e rápida revolução. A mudança acontece por meio de uma infinidade de pequenas modificações que, inadmitindo retrocessos, gradativamente, se tornam dominantes. Não por imposição, mas por discernimento.

Não há respostas às perguntas que não são feitas. Então, mais uma vez, pergunta-se: a formação técnica agrícola oferecida aos alunos tem servido para quem e para quê? Das linhas anteriores, ficaram evidentes as marcas de subordinação ao capital e a interesses de pequenos grupos e pessoas, quando a resposta lógica deveria ser: para cada ser e para a formação de sua consciência.

Não há uma fórmula mágica para cessar de uma vez e para sempre a condição da educação profissional em servir aos interesses das classes dominantes. O preconceito e a discriminação inerentes a essa modalidade também foram construídos ao longo dos anos, e são obstáculos que devem ser enfrentados.

Em uma posição negativa afirmar-se-ia que não se sabe o que fazer, apenas o que se quer. Contudo, muito se fez e está sendo feito pela educação profissional, embora seja mais fácil se acostumar com o ruim, que é estável, do que com o novo, que pode ser construído como algo melhor, em meio à turbulências.

A preocupação em mostrar, em um contexto agrícola, que há um campo de disputa e de negociação entre diferentes segmentos e grupos que compõe uma sociedade é trazer os alunos para a vivência na sociedade. O objetivo não é afunilar o acesso a cursos técnicos, mas contextualizar quem o vê apenas como formação profissional para o mercado de trabalho

Nessa discussão, pontua-se a importância de debater a educação em uma perspectiva agroecológica no processo de formação técnica, uma vez que esta pressupõe a transformação da realidade ao mesmo tempo em que fomenta o pensamento crítico, motivando o desenvolvimento de ideais coletivos.

Há um processo contínuo de aprendizagem que ocorre tanto dentro quanto fora da escola, e se existe uma tentativa de manipulação, esta não pode ter força de atuar em todos os aspectos sociais da vida: eis a possibilidade de atuar em oposição

hegemônica.

Encerra-se parcialmente este trabalho com a consciência búdica da impermanência, que ratifica que todos os dados contidos neste estudo não são acabados e, embora não permaneçam como verdades, podem originar novas pesquisas relacionadas. Desse modo, concordando ou não com o exposto neste estudo, irão se juntar ao bordado de retóricas e incertezas próprias de toda sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, C. M. M. **Os intelectuais e o poder: história, divisionismo e identidade em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/320>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- ASSUNÇÃO, A. dos S.; BERNARDELLI, M. L. F. da H. **Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia-MS**. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 294-322, jan./jun, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3186>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- BARBOSA, L. P. **Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil**. In SILVA, A. A. *et.al*. **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe (pp. 147-212)**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2015. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141204110258/EnsaioPremioKrotschL PB.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 4.024/1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5154**. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **(RE) Significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, Documento Final. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasiliafinal-legal&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2020.

CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CIAVATTA, M. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário, [S.l.], v. 3, n. 3, out. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CORRÊA, J. E. **Debate regrado - Domínio do argumentar trabalhando com a oralidade em uma turma do 3º ano do ensino fundamental**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, Nau Literária, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/43372/27870>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COUTINHO, W. C. R. **Neoliberalismo, política educacional e politécnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_bc56424cf67c088f6d62ffdbdf09928b. Acesso em: 10 dez. 2020.

FAMASUL. **Relatório de Gestão 2015/2019**. Assessoria de Comunicação do Sistema Famasul, 2020. Disponível em: https://portal.sistemafamasul.com.br/sites/default/files/servicos-produtor/relatorio_gestao_2015_2019_senar_web%2002.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

FORTES, C. M. da S. **A formação do técnico em agropecuária do centro interescolar de agropecuária (CIA) José Francisco Lippi – Teresópolis - RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/3554>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Gênese do decreto n. 5.154/2004:**

um debate no contexto controverso da democracia restrita. Revista Trabalho Necessário. v. 3, n.3, n.p. (1-26), 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação.** 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o desenvolvimento rural da SAED/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** volume 2. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE. **Censo agropecuário: resultados definitivos.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivos.pdf. Acesso em: 10 dez 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEITE FILHO, J. F. **Debates Orientados: Uma Abordagem da Aprendizagem Ativa em física para o Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) – Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_9ebdda04b8ba643ec21d6f8f7a41d75d. Acesso em: 10 dez. 2020.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MENDONÇA, S. R. de. **Conflitos Intraestatais e Políticas de Educação Agrícola no Brasil (1930-1950).** Tempos Históricos, Vol. 10, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1233>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MARTINS, J. de S. **Caminhada no chão da noite.** São Paulo: Hucitec, 1989.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação.** Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MARX, L.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto para a educação do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/view>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MOURA, D. H. **A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2020.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2020.

NARDOQUE, S.; MELO, D. S.; KUDLAVICZ, M. **Questão agrária em Mato Grosso do Sul e seus desdobramentos pós-golpe de 2016**. OKARA: Geografia em debate, v.12, n.2, p. 624-648, 2018.

NEVES, L. M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, Sônia Aparecida. **Tecnologia, trabalho e patrimônio cultural: uma abordagem na perspectiva da emancipação humana**. Revista LABOR, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 432-453, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55376>. Acesso em: 17 mar. 2021.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, S. S. da S. **O ensino médio integrado: a superação do dualismo entre o ensino profissionalizante e o propedêutico**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5903>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PAULINO, A. F. B.; PEREIRA, W. **A educação no Estado Militar (1964-1985)**. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna**. Expressão Popular, 2009

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253263?mode=full>. Acesso: em 10 dez. 2020.

SANTANA, M. S. **A atuação dos movimentos sociais do campo na construção da educação do campo**. In CARMO, B. B. da S. (org.). **Tessituras entre estado e sociedade: panoramas da pesquisa em ciências humanas e sociais no sul da Bahia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SANTOS, M.; GLASS, V. (Org.). **Atlas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018.

SAUER, S.; TUBINO, N. L. G. **A sustentação financeira de organizações do patronato rural brasileiro**. Revista NERA. Ano 10, nº. 11, jul./dez. 2007. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1413/1394>. Acesso em 10 mar. 2021

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32^a ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A. e. **Pistrak e a proposta de educação do MST**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do recôncavo baiano, Amargosa, 2016a. Disponível em <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/turma-ii-2014#>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SILVA, M. M. da. **A formação do técnico em agropecuária frente ao avanço do capitalismo no campo brasileiro: um olhar sobre o IFCE – campus Iguatu na busca pela (res)significação do ensino agrícola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2016b. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148025>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SIMAS, A. S de. **A formação do técnico em agropecuária na perspectiva agroecológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SOBRAL, F. J. M. **Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953/pdf_14. Acesso em: 10 dez. 2020.

SOUZA, H. C. de. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9QBFMY>. Acesso em: 10 dez. 2020.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

WESZ, R. I. T. **Perspectivas de formação integrada nos Cursos Técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8402>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ZIMMERMANN, A.; MEURER, A. C.; DE DAVID, C. **A formação dos sujeitos do campo e a pedagogia da alternância: da França ao sul do Brasil**. Revista NERA, v. 23, n. 51, p. 300-327, jan.-abr., 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6139/5266>. Acesso em: 16 mar. 2021

APÊNDICE A – Produto Educacional

Guia Didático: Debates Orientados

ADAPTAÇÃO: Leite Filho, José Ferreira. Produto Educacional: Guia para professores de Física: Debates Orientados, 2014

Objetivo

Desenvolver nos alunos a capacidade de relacionar conceitos presentes no ideal agroecológico às atividades do seu cotidiano e perspectivas sociais, por meio das discussões entre grupos de debates, relativos ao tema.

Conteúdo

Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica

Tempo Estimado

Dois encontros de 60min.

Introdução

Apresenta uma análise crítica das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), evidenciando a necessidade de uma formação humana integral que, ao inter-relacionar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ressalte o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, dando possibilidade à emancipação e à análise crítica para além do curso técnico.

ENCONTRO 1-A

ROTEIRO-DEBATE: 30 MINUTOS

Apresentação aos discentes

I - Explicitar aos alunos a aplicação da técnica de debates orientados e a importância de tais discussões.

II - Em seguida, as atividades que compõem a preparação do debate serão:

- a) Criar grupos composto de 3-4 membros (número adaptável)
- b) Elegor um coordenador e um relator por grupo
- c) Na sequência, introduzir o “roteiro-debate” (um folder que orienta os alunos a realizarem atividades de pesquisas)

QUESTIONAMENTOS PROPOSTOS:

Formação Técnica/Agrobusiness:

- a) O Estado de Mato Grosso do Sul tem o maior índice de latifúndios entre imóveis rurais no Brasil. Como o agronegócio se situa nessa distribuição de terras?
- b) Quem opta por um curso técnico, em geral, quer aprender um ofício e ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Que tipos de influências há nessa escolha?

Meio Ambiente/Sociedade

- a) As queimadas no Pantanal entre janeiro e setembro de 2020 destruíram 26,5% de todo o bioma. Quais consequências podem ser previstas para os próximos anos?
- b) A economia do Pantanal é, atualmente, liderada pelas atividades de pecuária bovina. O avanço desse setor pode afetar de que forma as comunidades ribeirinhas e os povos indígenas?

Acerca dos questionamentos norteadores, é imprescindível fazer uma análise inicial dos temas relacionados à discussão. A discussão se tornará mais profícua ao propor questionamentos contextualizados com a realidade local e com acontecimentos contemporâneos.

III - Junto aos questionamentos, devem ser dadas as seguintes orientações iniciais:

ORIENTAÇÕES AOS ALUNOS DEBATEDORES:

Para realizar o debate siga antecipadamente as instruções a seguir:

- 1º - discuta e responda os questionamentos contidos neste roteiro
- 2º - elabore questões sobre o tema (serão lançadas durante o debate)
- 3º - pesquise, nos meios disponíveis, relações com o tema proposto

O “roteiro-debate” orienta os alunos a realizarem atividades de pesquisas sobre o tema proposto, bem como elaborar perguntas a respeito do assunto para os debates. Para que o objetivo seja alcançado, é importante que juntamente com essas atividades os alunos discutam em grupo os questionamentos propostos

ENCONTRO 1-B

PESQUISA: 30 MINUTOS

Orientação de Pesquisa

I - Nesta segunda parte do 1º encontro, os grupos têm a liberdade de utilizar todos os ambientes: biblioteca, sala de informática e a própria sala de aula, fomentando-se o exercício da pesquisa como meio de produção de conhecimento.

II - A tarefa não deve ficar restrita aos resultados de pesquisa do aluno, pois o professor deve ser ativo no processo de pesquisa, indicando fontes de pesquisa e pontos controversos que possam contribuir aos debates.

SUGESTÕES DE LEITURAS:

- ATLAS DO AGRONEGÓCIO (MAUREEN SANTOS / VERENA GLASS)
<https://br.boell.org/pt-br/atlas-do-agronegocio>

- LATIFÚNDIO E AGRONEGÓCIO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NO PROCESSO DE ACUMULAÇÃO DE CAPITAL (JOÃO EDMILSON FABRINI).
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/1643/1579>

- AGRONEGÓCIO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA (RODRIGO LAMOSA / CARLOS FREDERICO B. LOUREIRO)
<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a11v22n83.pdf>

- A ATUAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO NA PROTEÇÃO AMBIENTAL DO PANTANAL, FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA (GISELLE MARQUES ARAÚJO, JOÃO PAULO ABDO, ROSEMARY MATIAS, ADEMIR KLEBER MORBECK OLIVEIRA)
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/view/4552/pdf>

- FORMAÇÃO INTEGRAL MEDIADA PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA CFR/GURUPÁ/PA (ANA MARIA RAIOL DA COSTA / GILMAR PEREIRA DA SILVA)
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2938>

III - Esta parte do encontro é reservado às seguintes atividades:

- a) Os alunos deverão usar o tempo estipulado para buscar conhecimentos referentes ao assunto.
- b) Os grupos deverão seguir as orientações do roteiro-debate, pesquisando e elaborando questionamentos.
- c) Todo o material encontrado deverá ser anotado pelos alunos.
- d) O professor deverá acompanhar os grupos, incentivando-os e orientando-os sempre que for solicitado.

ENCONTRO 2

DEBATE: 60 MINUTOS

Após esgotar todas as atividades do encontro anterior, chega, então, o momento principal da aplicação da técnica, que deverá ser desenvolvida com base nos seguintes passos:

ORGANIZAÇÃO

- Deve-se atribuir a cada grupo uma numeração ou nome (ficando a critério do professor).
- A organização espacial da sala deve ser feita com as cadeiras dos alunos dispostas em um grande círculo, de modo que cada grupo se situe na sala, conforme a sequência que lhe for atribuída.
- O professor deve ocupar qualquer posição do círculo, de modo a dividir a mesma quantidade de grupos de cada lado.
- A lousa deve ficar à disposição, com a visão livre para a exposição aos alunos.
- Durante o debate, os grupos devem estar munidos de todas as anotações feitas na pesquisa.

ORDENAÇÃO

- Sorteia-se os dois primeiros grupos.
- Explicita-se que o primeiro grupo sorteado deve realizar questionamentos para que o segundo grupo responda.
- Estabelece-se a sequência de dois em dois, a cada rodada, até que todos os grupos sejam sorteados.
- Indica-se que esta etapa envolve apenas as questões propostas pelos grupos.

DEBATE

- O grupo indicado a fazer a argumentação sobre o questionamento levantado deverá ser representado pelo coordenador e pelo relator. Eles terão a tarefa de elaborar argumentos acerca da questão indicada.

- Explanada as percepções do grupo perguntado, tem-se réplica, no qual o grupo apresentará as discussões internas travadas, e eventuais conclusões existentes.
- Dada a possibilidade concreta de outros grupos manifestarem interesse em se posicionar sobre os argumentos expostos, fica aberta a rodada para o grupo que quiser realizar suas ponderações.
- A movimentação do debate é controlada pelo professor, que exercerá também o seu papel ativo, direcionando os alunos aos objetivos, indicando o encerramento da rodada e o prosseguimento do debate sob novo tema.
- Atendendo-se ao primado dialético, buscar-se-á evidenciar após cada encerramento de rodada, a tese, a antítese e explorar uma síntese que ficará disposta na lousa.

FEEDBACK

Encerrado o debate, haverá coleta de informações dos alunos de modo direto e fácil, mediante preenchimento de questionário. Serão adicionadas perguntas inerentes à experiência com o Produto Educacional, conforme modelo a seguir:

1. No geral, como você avalia o debate realizado?
2. Qual a importância dos debates para entender novos conceitos?
3. O debate se mostrou organizado?
4. Foram adequadas as discussões propostas?
5. Os debates lhe trouxeram novas informações?
6. A participação do professor durante os debates foi positiva?
7. Sentiu-se seguro para argumentar durante as discussões?
8. Antes do debate, você conseguiu obter todas as informações que precisava?
9. Em sua opinião, qual a probabilidade de que, repetindo-se os debates nas demais turmas, elas gostem do evento?

As questões propostas visam o aprimoramento da técnica de debates e podem ser desenvolvidas como questões abertas ou, ainda, por métricas de classificação por termos que vão de “excelente” a “péssimo” e correlatos ou numericamente (0-10).

PRODUTO INTERNO

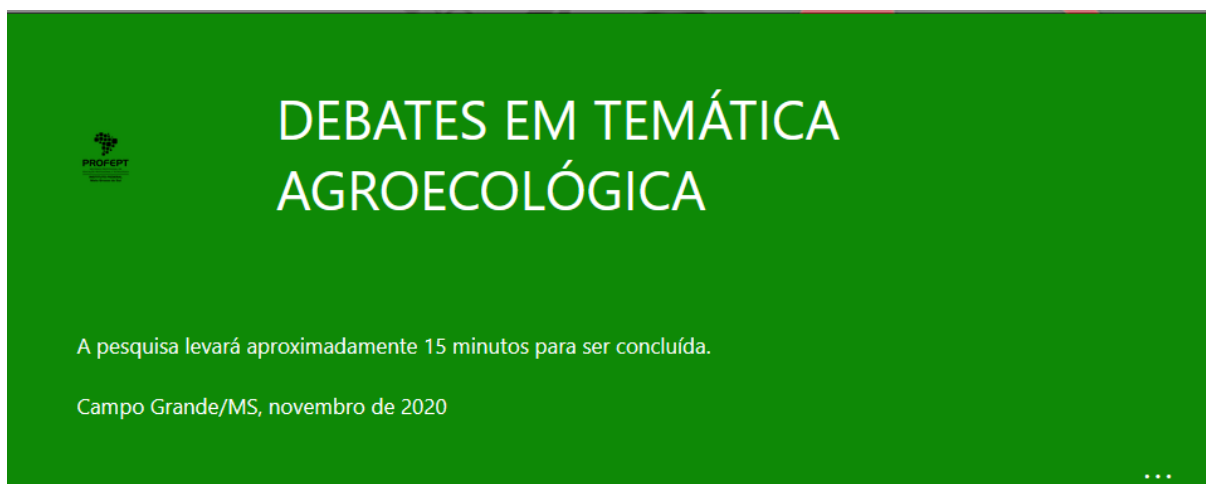
I - Das discussões realizadas e anotadas, foi possível elaborar um relatório do que foi falado durante o debate.

II - Como forma de difusão das ideias e expressão dos alunos, esse relatório pode se tornar uma cartilha ou um folder, em desenvolvimento coletivo.

III - Observa-se, ainda, a possibilidade de utilizar o relatório em âmbito institucional, como meio de aprimoramento do projeto político-pedagógico.

APÊNDICE B – Avaliação do Produto Educacional

[https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIKWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAAZAAKejtZ9UOExGNkRD
WIJHNTNFU0FRQjdQVTNHQkJLQi4u]



**DEBATES EM TEMÁTICA
AGROECOLÓGICA**

A pesquisa levará aproximadamente 15 minutos para ser concluída.

Campo Grande/MS, novembro de 2020

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

Mestrando: Lucival Bento Paulino Filho - <http://lattes.cnpq.br/6565435743495112>

Orientador: Prof. Dr. Danilo Ribeiro de Sá Teles - <http://lattes.cnpq.br/2528182839566669>

ORIENTAÇÕES

I - A proposta de debates orientados será apresentada nas próximas seções deste formulário

II - Finalizada a leitura, conto com sua colaboração, respondendo o formulário de avaliação que segue

III - Não se esqueça de finalizar e enviar as respostas.

SUGESTÃO DE LEITURA

PAULINO FILHO, Lucival Bento o et al.. "Debates orientados: uma abordagem da aprendizagem ativa no desafio da formação integral". Anais VI JOIN / Brasil - Portugal... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em:

<<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57573>>. Acesso em: 06/11/2020 10:11

Avançar

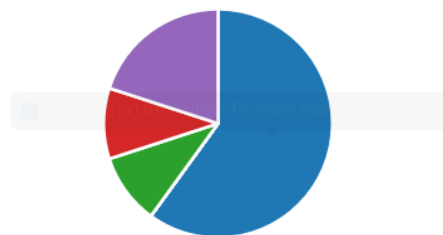
Página 1 de 10

Nunca forneça sua senha. [Relatar abuso](#)

1. Categoria

[Mais Detalhes](#)

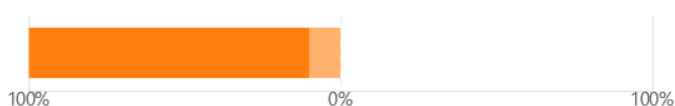
● Egresso(a) de Curso Técnico e...	6
● Aluno(a) de Curso Técnico em ...	0
● Professor(a) de Curso Técnico ...	1
● Gestor(a)/Coordenador(a) de ...	1
● Outra	2



2. No geral, como você avalia a proposta de "Debates Orientados"?

[Mais Detalhes](#)

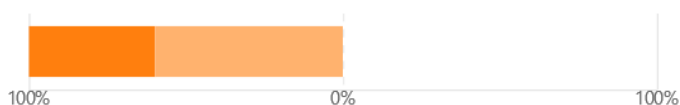
■ Excelente
 ■ Bom
 ■ Indiferente
 ■ Ruim
 ■ Péssimo



3. O quanto se mostra importante a técnica de debates para a aquisição de novos conhecimentos

[Mais Detalhes](#)

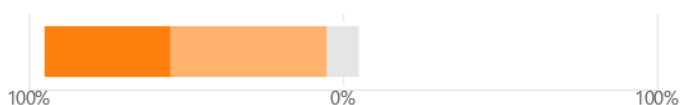
■ Extremamente importante
 ■ Muito importante
 ■ Indiferente
 ■ Pouco importante
 ■ Nada importante



4. Como avalia a organização da proposta de desenvolvimento do debate?

[Mais Detalhes](#)

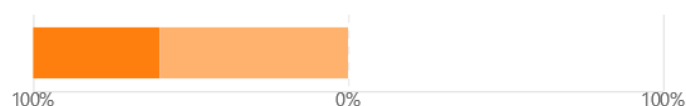
■ Extremamente organizado
 ■ Muito organizado
 ■ Indiferente
 ■ Pouco organizado
 ■ Nada organizado



5. O quanto as discussões propostas pelo debate estão adequadas?

[Mais Detalhes](#)

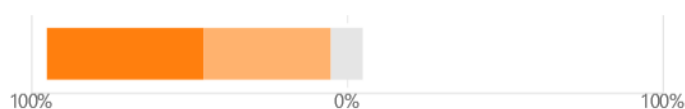
■ Extremamente adequadas
 ■ Muito adequadas
 ■ Indiferente
 ■ Pouco adequadas
 ■ Nada adequadas



6. Diante da proposta, como avalia a participação do professor durante os debates?

[Mais Detalhes](#)

■ Extremamente positiva
 ■ Muito positiva
 ■ Indiferente
 ■ Pouco positiva
 ■ Nada positiva



7. O quanto acredita que os debates sejam capazes de despertar o interesse dos alunos? (0-10)

10 Respostas

ID ↑	Nome	Classificação	Categoria
1	anonymous	9	Promotores
2	anonymous	9	Promotores
3	anonymous	10	Promotores
4	anonymous	10	Promotores
5	anonymous	9	Promotores
6	anonymous	8	Passivos
7	anonymous	10	Promotores
8	anonymous	8	Passivos
9	anonymous	10	Promotores
10	anonymous	9	Promotores



8. Diante da proposta desenvolvida, acredita seja possível aplicá-la (ou gostaria de ter participado) dentro de sua realidade?

10 Respostas

ID ↑	Nome	Classificação	Categoria
1	anonymous	9	Promotores
2	anonymous	10	Promotores
3	anonymous	9	Promotores
4	anonymous	9	Promotores
5	anonymous	8	Passivos
6	anonymous	6	Detratores
7	anonymous	9	Promotores
8	anonymous	10	Promotores
9	anonymous	10	Promotores
10	anonymous	10	Promotores

9. Gostaria de compartilhar algo sobre a proposta? Teria alguma recomendação a fazer? ×

2 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Encontro 1-A. Quais os motivos de parte dos alunos que terminam um curso técnico não entram no mercado de trabalho?
2	anonymous	Muito interessante a abordagem das recentes queimadas no Pantanal, demonstra que o professor está atento a realidade do agronegócio. Bem como fomentar o senso crítico dos alunos a cerca das queimadas criminosas que avassalam o nosso bioma. Parabéns ao professor.

10. Caso possua interesse no envio do produto educacional e relatório de pesquisa relacionada à proposta ora avaliada (disponíveis após a defesa da dissertação), deixe seu e-mail abaixo. ✕

3 Respostas

APÊNDICE C – Matriz Curricular - EMAGAEF



Prefeitura Municipal de Campo Grande
 Estado de Mato Grosso do Sul
 Secretaria Municipal de Educação
 Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias
 Divisão de Monitoramento e Normas

Escola Municipal Agrícola Gov. Arnaldo Estevão de Figueiredo
 Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio com Habilitação em Agropecuária

Ano: A partir de 2011
 Letivos: 200
 Turno: Diurno – Integral
 Duração da aula: 60 minutos

Carga Horária anual: 1ª série: 1.400 horas
 2ª série: 1.400 horas
 3ª série: 1.400 horas
 Carga Horária Total do Curso: 4.200

	Áreas do Conhecimento	Disciplinas	Carga Horária		
			1ª série	2ª série	3ª série
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	2	2
		Literatura	1	2	2
		Educação Física	1	1	1
		Artes	1	1	-
	Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	3	3
		Biologia	2	2	3
		Química	2	2	3
		Física	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	2	2	2
		História	2	2	2
		Sociologia	1	1	1
		Filosofia	1	1	1
Carga Horária da Base Nacional Comum	Semanal em horas	21	21	22	
	Anual em horas	840	840	880	
Parte Específica	Estudo da Vocação Regional Elaboração de Projetos	2	-	-	
	Língua Estrangeira - Inglês	1	1	1	
	Língua Estrangeira - Espanhol	1	1	1	
	Produção Animal I	3	2	1	
	Produção Animal II	2	1	1	
	Produção Vegetal I	1	1	1	
	Produção Vegetal II	1	1	1	
	Irrigação e Drenagem	-	2	-	
	Topografia	1	-	-	
	Construções Rurais	1	-	-	
	Silvicultura	-	1	-	
	Mecanização	-	1	-	
	Produção Agroindustrial	-	2	2	
	Gestão de Empreendimentos	-	-	2	
	Turismo Rural Ecológico	-	-	2	
Informática	1	1	1		
Carga Horária da Parte Específica	Semanal em horas	14	14	13	
	Anual em Horas	560	560	520	
Carga Horária Total Base Nacional Comum + Parte Diversificada	Anual em horas	1.400	1.400	1.400	

Ministério da Educação
Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
<http://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=205>

Para a atuação como Técnico em Agropecuária, são fundamentais:

- Conhecimentos e saberes relacionados à produção agropecuária, à produção e ao processamento de alimentos, à fitossanidade e à proteção ambiental.
- Atualização em relação às inovações tecnológicas.
- Cooperação de forma construtiva e colaborativa nos trabalhos em equipe e tomada de decisões.
- Adoção de senso investigativo, visão sistêmica das atividades e processos, capacidade de comunicação e argumentação, autonomia, proatividade, liderança, respeito às diversidades nos grupos de trabalho, resiliência frente aos problemas, organização, responsabilidade, visão crítica, humanística, ética e consciência em relação ao impacto de sua atuação profissional na sociedade e no ambiente.

Carga horária mínima:1200 horas

O curso terá duração estimada de um ano e meio. Essa duração é estimada para a forma subsequente. A duração pode variar de acordo com cada plano de curso, principalmente levando-se em conta os cursos integrados e concomitantes.

O curso, na modalidade presencial, poderá prever até 20% da sua carga horária diária em atividades não presenciais.

O curso poderá ser realizado na modalidade EaD com, no mínimo, 20% da carga horária em atividades presenciais, nos termos das normas específicas.

A instituição, ofertante do curso, poderá desenvolver a carga horária em regime de alternância, com períodos de estudos na escola e outros períodos no campo/local de trabalho.

Além da carga horária mínima prevista, o curso poderá ter estágio curricular supervisionado obrigatório, a critério da instituição ofertante.

Caso o curso seja ofertado na modalidade EaD, a carga horária de estágio será cumprida de forma presencial.

APÊNDICE D – Questionário / TCLE-TALE

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSei8GBblyYj3_UBfQhNPfWITYBNfKIU0e0A4wx03NkR_VgyTA/viewform]



PESQUISA - ENSINO AGRÍCOLA

Convido-o(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa desenvolvida sob responsabilidade do mestrando Lucival Bento Paulino Filho.

APROVAÇÃO DO CEP

Informa-se que todo o conteúdo do projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)* e foi devidamente aprovado, de acordo com a legislação vigente.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa ajudará a compreender como você e seus colegas se relacionam com o curso técnico em agropecuária. Por meio desse ponto de vista, a pesquisa poderá apontar a necessidade de promover mudanças e melhorias.

OBJETIVOS

Com a pesquisa, será possível analisar anseios e dúvidas sobre o curso técnico e o futuro como profissional.

PROCEDIMENTO

Sua participação é voluntária e se dará por meio de suas respostas a questionamentos feitos - seja por questionário ou videoconferência -, cujas questões estão relacionadas aos conhecimentos prévios, bem como as expectativas pessoais e profissionais.

RISCOS

Os riscos decorrentes de sua participação são mínimos, podendo envolver o desconforto emocional diante das perguntas ou cansaço pelo tempo dispensado.

BENEFÍCIOS

Os benefícios resultantes de sua participação, decorrem da possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Fará parte de discussões científicas que visam chamar atenção para o desafio de criar uma identidade com a formação integral no ensino profissional. Sua participação irá auxiliar professores a criarem e/ou modificarem suas estratégias para melhorar a qualidade de ensino.

DESPESAS

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

AUTORIZAÇÃO

Para participar desta pesquisa, o responsável por você também deverá autorizar e estar ciente deste termo.

LIBERDADES

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade.

GARANTIAS E SIGILO

O pesquisador não vai divulgar seu nome.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição.

O material que indique sua participação não será liberado sem a permissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

I - Se tiver algum dano causado pela pesquisa, tem direito a indenização.

II - Este termo de consentimento será arquivado pelo pesquisador responsável e será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

III - Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador nos endereços ao final indicados. Caso necessário, poderá ainda entrar em contato com a Coordenação do Programa de Mestrado (ProfEPT/IFMS) pelo telefone (67) 3357-8513 ou e-mail: profept@ifms.edu.br.

COMPROMISSO

"Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas".

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

LUCIVAL BENTO PAULINO FILHO

lucivalbento@gmail.com

67 999654716

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Rua Taquarí, 831 - Santo Antonio, Campo Grande/MS, 79100-510

***COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA –UNIDERP**

Rua Alexandre Herculano, 1.400 - Jardim Veraneio, Campo Grande/MS

cep.uniderp@uniderp.com.br

CEP 79.037-280

67 3309-6504

***Obrigatório**

Diante das explicações você acha que está suficientemente informado(a) 0 pontos
a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e
espontânea vontade em participar, como colaborador? *

SIM

NÃO

Su nome *

Sua resposta

Seu responsável tomou conhecimento dos termos e consentiu que 0 pontos
participe da pesquisa? *

SIM

NÃO

CPF do responsável *

Sua resposta

[Próxima](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



PESQUISA - ENSINO AGRÍCOLA

QUESTÕES INICIAIS

1. Que motivos o levaram a optar pelo curso técnico em agropecuária?

Sua resposta

2. O que você espera após a conclusão do curso?

Sua resposta

3. O quanto se interessa pelas discussões relativas ao campo (reforma agrária, ecologia, êxodo rural etc.)? é capaz de se posicionar sobre esses assuntos?

Sua resposta

4. Acerca do termo "formação integral", qual a sua concepção?

Sua resposta

5. Para você, o que significa trabalhar?

Sua resposta

6. O que gostaria de mudar em sua formação?

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

APÊNDICE E – Encarte do Guia Didático

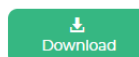


DEBATES EM UMA PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA

Use este link compartilhar ou citar este material: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598555>

Arquivos associados:

[Lucival_Produto Educacional \[PROFEPT\].pdf](#) Guia Didático 560.43 KB Adobe PDF



Título:	DEBATES EM UMA PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA
Autor(es) e Colaborador(es):	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Paulino Filho, Lucival Bento Teles, Danilo Ribeiro Sá
Data:	18-Fev-2021
Tipo:	texto
Palavras-chave:	Produto Educacional Agroecologia Formação Integral Educação Profissional Agrícola
Aparece nas coleções:	Textos

ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598555>



GUIA DIDÁTICO



DEBATES EM UMA PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA

LUCIVAL BENTO PAULINO FILHO
DANILO RIBEIRO DE SÁ TELES

GUIA DIDÁTICO
Debates em uma
Perspectiva Agroecológica

LUCIVAL BENTO PAULINO FILHO
DANILO RIBEIRO DE SÁ TELES



PROFEPT

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

APRESENTAÇÃO

Este Guia integra a dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (ProfEPT), Campus Campo Grande.

Trata-se de um produto educacional derivado de um estudo de caso, cuja coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a alunos da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, e da análise das pesquisas finalistas da 10ª edição da Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de MS.

A pesquisa, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Danilo Ribeiro de Sá Teles, abordou a importância da temática agroecológica em um cenário em que o *agrobusiness* tende a se tornar hegemônico.

Em consonância com os objetivos do, visa-se com este instrumento colaborar para que a formação em educação profissional e tecnológica integre os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado.

O produto educacional foi planejado, desenvolvido e aplicado contextualizando a educação agrícola, e neste Guia encontram-se os resultados de sua avaliação, disponíveis para gerar novas análises críticas, em princípio dialético.

Há o urgente cuidado de estar focado na melhoria dos processos de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, tanto em seus ambientes formais quanto não formais, visando contribuir para a elaboração de novos conhecimentos.

O produto educacional não é apenas um anexo da pesquisa, ele permeia o desenvolvimento do projeto, sendo, ao mesmo tempo, o ponto inicial e o resultado.

O relatório da pesquisa em forma de dissertação, contemplando desenvolvimento e avaliação da aplicação do produto, é de suma importância para compreender integralmente este Guia, visto que insere os aspectos norteadores de uma formação integral, aprofunda especificidades da educação agrícola e trata da necessária composição de uma contra-hegemonia.

Independentemente do formato, mídias, tecnologia, material ou a aplicação, tem-se produtos educacionais não como solução definitiva. Não se quer impor uma prática aos profissionais da educação, mas sim contribuir para construir uma nova realidade, ainda que não perfeita, porém melhor do que a existente.

Os debates inserem-se no anseio de proporcionar uma experiência de transformação mediante enriquecimento de informações e utilização de técnicas e instrumentos adaptáveis às diferentes realidades existentes.

Sendo objeto de experiência, ressalta-se a relevância de retornar ao relatório de pesquisa, no qual se encontra com mais detalhes a base científica para consolidar a validação.

A intenção do debate é provocar a criticidade e despertar a sensibilidade dos agentes envolvidos

sobre a importância de se pensar a educação agrícola em seu mais amplo contexto, com suas influências e seus efeitos em diferentes âmbitos (educacional, político e social).

Ademais, desfrutar de condições de igualdade e dignidade deve ser a força fundante da mudança, da intervenção sob uma realidade em que o desconhecimento afeta muitos e beneficia poucos.

Lucival Bento Paulino Filho
Danilo Ribeiro de Sá Teles

Campo Grande/MS, 2021



P328d Paulino Filho, Lucival Bento
Debates em uma perspectiva agroecológica / Lucival Bento
Paulino Filho. – Campo Grande-MS, 2021.
30 p. : il. color. ; 29 cm.

Produto educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Ribeiro de Sá Teles.

Inclui referências.

1. Produto educacional. 2. Agroecologia. 3. Formação integral. 4. Educação Profissional Agrícola. I. Teles, Danilo Ribeiro de Sá. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Campus Campo Grande - IFMS
Bibliotecária: Paula F. K. Iseki Marques CRB1 – n. 2502

Ninguém nasce feito,
é experimentando-nos no
mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

ESTRUTURA

PARTE I

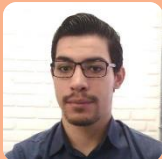
Apresenta a estrutura didática dos debates, com a forma de desenvolvimento de cada uma de suas etapas.

PARTE II

Revela as impressões de alunos, professores e coordenadores acerca da proposta de debates, sob uma análise crítica.

PARTE III

Contém, em síntese, os fundamentos teóricos do instrumento, que podem servir de guia para definir a melhor forma de desenvolver a proposta dentro da realidade institucional em que se realizará.



Lucival Bento Paulino Filho é formado em Direito pela Faculdade Campo Grande e mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.



Danilo Ribeiro de Sá Teles, é Doutor em Geofísica Aplicada pela Universidade Federal da Bahia, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

OBJETIVO

Estimular nos alunos a capacidade de relacionar conceitos presentes no ideal agroecológico às atividades de seu cotidiano e às perspectivas sociais, por meio de discussões entre grupos de debates relativos ao tema.

CONTEÚDO

Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica

TEMPO ESTIMADO

Dois encontros de 60min

INTRODUÇÃO

Apresenta uma análise crítica das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando a necessidade de ofertar uma formação humana integral que, ao dissociar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ressalte o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, dando possibilidade à emancipação e à análise crítica para além do curso técnico.

ENCONTRO 1-A ROTEIRO-DEBATE: 30 MINUTOS

APRESENTAÇÃO AOS DISCENTES

I - Explicitar aos alunos a aplicação da técnica de debates orientados e a importância de tais discussões.

II - Em seguida, as atividades que compõem a preparação do debate deverão se organizar da seguinte forma:

- a) Criar grupos composto de 3-4 membros (número adaptável diante das percepções do professor);
- b) Eleger um coordenador e um relator por grupo;
- c) Na sequência, introduzir o "roteiro-debate" (um folder que orienta os alunos a realizarem atividades de pesquisas);

III - Junto aos questionamentos*, devem ser dadas as seguintes orientações iniciais:

.....
**
ORIENTAÇÕES AOS ALUNOS DEBATEDORES:
Para realizar o debate siga antecipadamente as instruções a seguir:

- 1º - discuta e responda os questionamentos contidos neste roteiro;
 - 2º - elabore questões sobre o tema (serão lançadas durante o debate);
 - 3º - pesquise nos meios disponíveis, relações com o tema proposto;
-

QUESTIONAMENTOS PROPOSTOS

Formação Técnica /Agronegócio

a) O Estado de Mato Grosso do Sul tem o maior índice de latifúndios entre imóveis rurais no Brasil. Como o agronegócio se situa nessa distribuição de terras?

b) Quem opta por um curso técnico, em geral, quer aprender um ofício e ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Que tipos de influências há nessa escolha?

Meio Ambiente/ Sociedade

a) As queimadas no Pantanal entre janeiro e setembro de 2020 destruíram 26,5% de todo o bioma. Quais consequências podem ser previstas para os próximos anos?

b) A economia do Pantanal é, atualmente, liderada pelas atividades de pecuária bovina. O avanço deste setor pode afetar de que forma as comunidades ribeirinhas e os povos indígenas?

ENCONTRO 1-B PESQUISA: 30 MINUTOS

ORIENTAÇÃO DE PESQUISA

I - Nesta segunda parte do 1º encontro, os grupos têm a liberdade de utilizar todos os ambientes: biblioteca, sala de informática e a própria sala de aula, fomentando-se o exercício da pesquisa como meio de produção de conhecimento.

II - A tarefa não deve ficar restrita aos resultados de pesquisa do discente, pois o professor deve ser ativo no processo de pesquisa, indicando fontes de pesquisa e pontos controversos que possam contribuir aos debates*.

III - Esta parte do encontro é reservada às seguintes atividades:

- Os alunos deverão usar o tempo estipulado para buscar conhecimentos referentes ao assunto;
- Os grupos deverão seguir as orientações do roteiro-debate, pesquisando e elaborando questionamentos;
- Todo o material encontrado deverá ser anotado pelos alunos;
- O professor deverá acompanhar os grupos, incentivando-os e orientando-os sempre que for solicitado.

SUGESTÕES DE LEITURA

- ATLAS DO AGRONEGÓCIO
(MAUREEN SANTOS /
VERENA GLASS)
<https://br.boell.org/pt-br/atlas-do-agronegocio>

- LATIFÚNDIO E
AGRONEGÓCIO:
SEMELHANÇAS E
DIFERENÇAS NO PROCESSO
DE ACUMULAÇÃO DE
CAPITAL (JOÃO EDMILSON
FABRINI).
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewfile/1643/1579>

- AGRONEGÓCIO E
EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
UMA ANÁLISE CRÍTICA
(RODRIGO LAMOSA /
CARLOS FREDERICO B.
LOUREIRO)
<https://www.scielo.br/pdf/en-saio/v22n83/a11v22n83.pdf>

- A ATUAÇÃO DO ESTADO
BRASILEIRO NA PROTEÇÃO
AMBIENTAL DO PANTANAL,
FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA
(GISELLE MARQUES ARAÚJO,
JOÃO PAULO ABDO,
ROSEMARY MATIAS, ADEMIR
KLEBER MORBECK
OLIVEIRA)
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/view/4552/pdf>

- FORMAÇÃO INTEGRAL
MEDIADA PELA PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA: A
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA
DA CFR/GURUPÁ/PA (ANA
MARIA RAIOL DA COSTA /
GILMAR PEREIRA DA SILVA)
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2938>

ENCONTRO 2

DEBATE: 60 MINUTOS

Após esgotar todas as atividades do encontro anterior, chega, então, o momento principal da aplicação da técnica, que deverá ser desenvolvida com base nos seguintes passos:

1. ORGANIZAÇÃO

- ❖ /Deve-se atribuir a cada grupo uma numeração ou nome (ficando a critério do professor).
- ❖ /A organização espacial da sala deve ser feita com as cadeiras dos alunos dispostas em um grande círculo, de modo que cada grupo se situe na sala conforme a sequência que lhe for atribuída.
- ❖ /O professor deve ocupar qualquer posição do círculo, de modo a dividir a mesma quantidade de grupos de cada lado.
- ❖ /A lousa deve ficar à disposição, com a visão livre para a exposição aos alunos.
- ❖ /Durante o debate, os grupos devem estar munidos de todas as anotações feitas na pesquisa.

2. ORDENAÇÃO

- ❖ /Sorteiam-se os dois primeiros grupos.
- ❖ /Explicita-se que o primeiro grupo sorteado deverá fazer questionamentos para que o segundo grupo responda.
- ❖ /Estabelece-se a sequência de dois em dois, a cada rodada, até que todos os grupos sejam sorteados.
- ❖ /Indica-se que esta etapa envolve apenas as questões propostas pelos grupos.

3. DEBATE

- ❖ /O grupo indicado a fazer argumentação sobre o questionamento levantado deverá ser representado pelo coordenador e pelo relator. Eles terão a tarefa de elaborar argumentos acerca da questão indicada.
- ❖ /Explanada as percepções do grupo questionado, tem-se réplica, na qual o grupo apresentará as discussões internas travadas e eventuais conclusões existentes.
- ❖ /Dada a possibilidade concreta de outros grupos manifestarem interesse em se posicionar sobre os argumentos expostos, fica aberta a rodada para o grupo que quiser realizar suas ponderações.
- ❖ /A movimentação do debate é controlada pelo professor, que exercerá também o seu papel ativo, direcionando os alunos aos objetivos, indicando o encerramento da rodada e o prosseguimento do debate com um novo tema.
- ❖ /Atendendo-se ao primado dialético, buscar-se-á evidenciar, após cada encerramento de rodada, a tese, a antítese e explorar uma síntese que ficará disposta na lousa.

APÓS O DEBATE....

Após o debate, têm-se as seguintes propostas:

FEEDBACK

Trata-se de uma coleta de informações dos alunos de modo direto e fácil, mediante preenchimento de questionário. Serão adicionadas perguntas inerentes à experiência com o Produto Educacional*.

As questões propostas visam o aprimoramento da técnica de debates e podem ser desenvolvidas com questões abertas ou, ainda, por métricas de classificação por termos que vão de "excelente" a "péssimo" e correlatos ou numericamente (0-10).

PRODUTO INTERNO

Das discussões realizadas e anotadas, foi possível desenvolver um relatório do que foi falado durante o debate.

Como forma de difusão das ideias e expressão dos alunos, esse relatório pode tornar-se uma cartilha ou um folder, de desenvolvimento coletivo.

Observa-se, ainda, a possibilidade de utilização do relatório em âmbito institucional, como meio de aprimoramento do projeto político-pedagógico.

SUGESTÃO DE FEEDBACK

1. No geral, como você avalia o debate realizado?
2. Qual a importância dos debates para entender novos conceitos?
3. O debate se mostrou organizado?
4. Foram adequadas as discussões propostas?
5. Os debates lhe trouxeram novas informações?
6. A participação do professor durante os debates foi positiva?
7. Sentiu-se seguro para argumentar durante as discussões?
8. Antes do debate, você conseguiu obter todas as informações que precisava?
9. Em sua opinião, qual a probabilidade de que, repetindo-se os debates nas demais turmas, elas gostem do evento?



ANÁLISE E DISCUSSÕES

Submetida à avaliação, a proposta de Debates Orientados obteve as seguintes indicações:

- De um modo geral, obteve considerável aprovação, com 90% dos respondentes considerando-a excelente, e 10% como boa.
- Nesse contexto, os respondentes entendem como extremamente ou muito importante a técnica de debates para adquirir novos conhecimentos, sendo uma resposta que exalta a assertividade das propostas e as indicações feitas na metodologia.
- Ao questionar a organização da proposta quanto ao desenvolvimento do debate, as avaliações foram positivas, mas ficou evidente que pode ser aprimorada, e esse aprimoramento deve ocorrer com uma análise inicial das características dos agentes e da instituição.
- Ressalte-se, ainda, a avaliação de 60% dos respondentes, de que as propostas de discussões foram “muito adequadas”. Nesse ponto, buscou-se discussões contextualizadas.
- As percepções de que o debate seria capaz de despertar o interesse dos alunos teve uma avaliação média de 9,2 (0-10). Esse dado se completa à média de 9,0, para a possibilidade de aplicá-lo ou o interesse de participar da proposta desenvolvida.
- Tais dados não denotam a dificuldade imaginada, ou seja, de se introduzir uma proposta interventiva na realidade escolar.

- Em consonância com as avaliações positivas, a aplicação da proposta há mais otimismo sobre a aceitação discente e o interesse em utilizar a proposta, o que é importante para difundir a ideia deste estudo.

- Acredita-se assim, diante da avaliação realizada, que o Produto Educacional poderá incentivar a habilidade de buscar o conhecimento e adotar um posicionamento crítico em relação ao que é posto em discussão.

- E nesse ponto é imprescindível fazer uma avaliação positiva sobre a participação do professor, que não foi considerado na construção da proposta como mero mediador, mas como parte orgânica da emancipação discente.

PROPOSTAS REALIZADAS NA AVALIAÇÃO

[Encontro 1-A]

Sugestão de questionamento: "Quais os motivos de parte dos alunos concluintes de um curso técnico não entrar no mercado de trabalho"?

OPINIÃO

"Muito interessante a abordagem das recentes queimadas no Pantanal, demonstra que o professor está atento à realidade do agronegócio. Bem como fomentar o senso crítico dos alunos acerca das queimadas criminosas que avassalam o nosso bioma. Parabéns ao professor".

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A formação integral de base agroecológica é um ideal que deve ser materializado, tendo a plena ciência da necessidade de se promover uma prática reflexiva sobre o ambiente vivenciado, os alunos e a estrutura disponível.

Debater é ensinar e aprender ao um mesmo tempo, é despertar para o novo, é saber que um tema tem diversas visões, e que a divergência deve ser respeitada. É aguçar a curiosidade.

Paulo Freire, em tese apresentada à Escola de Belas Artes de Pernambuco, em concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação (1959), intitulada Educação e atualidade brasileira, afirmou:

(...) Na medida em que se acelera o ritmo de industrialização do país, a emersão de seu povo faz-se mais vigorosa e ele passa de posições meramente expectantes para posições participantes. De uma consciência intransitiva para a transitivo-ingêua; (...) essa transitividade precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundamentando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem pela qual, mais lucidamente, veja seus problemas. Posição que implica a libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações; (SAVIANI, 2013, p. 328).

Pelo método ativo apreende-se a premissa de Paulo Freire, para quem a curiosidade é um direito que não pode ser domesticado. Deve-se estimular a pergunta, mas também fazer uma análise crítica dela, antes mesmo de responder.

A dialogicidade como base da transmissão de conhecimentos, é uma relação “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2015, p. 83).

São as experiências vivenciadas também no ambiente escolar que formam no ser humano a capacidade de se posicionar, suportar e se entender como expressão das interações sociais que permeiam a vida cotidiana.

A escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana. É tarefa específica da escola, ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. (MOLINA; JESUS, 2004, p. 25)

Entende-se ser a técnica de debates, abrangente e adaptável, mas nem por isso de menor importância, tendo em vista que não é a complexidade que ditará os "melhores resultados", até porque se deve ter o "olhar dialético" para o processo que está sendo desenvolvido. É possível, assim, apreender as diferentes leituras de mundo como ponto de partida.

Por meio dessa técnica, o professor deve orientar, com base em um tema, que seus alunos busquem outras soluções ou reafirmem os conceitos expostos, para além do senso comum.

Os debates têm liberdade de organização, sendo mote, no contexto de emancipação, oportunizar a tomada de uma posição, instigar a investigação, proporcionar análise crítica e saber ouvir ideias contrárias em um debate democrático.

Assim, dentro desse contexto de formação integral, muitos são os temas transversais que podem ser abordados na dinâmica escolar.

Apresentam-se nesse sentido, alguns trechos que podem ser norteadores de discussões a serem realizadas:

I – TRABALHO

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão de obra escrava (...) acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual, consistiria em “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2016, p. 51).

II – EDUCAÇÃO

A divisão de classes trouxe como consequência “(...) ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

III – CONTRA-HEGEMONIA

A hegemonia é uma direção intelectual e moral porque envolve concepções de mundo dos grupos dominantes que as apresentam como se fossem concepções que representam os interesses de todos os grupos sociais (...). As concepções dos grupos dominantes geram comportamentos que são o húmus perfeito para a reprodução e manutenção das condições sociais requeridas pelos grupos dominantes (SOUZA, 2013, p. 3).

IV – FORMAÇÃO INTEGRAL/AGROECOLÓGICA

A agroecologia parte da apreciação sistêmica, que abraça o agrossistema como unidade de análise, “tendo como propósito em última instância, proporcionar as bases científicas (princípios, conceitos e metodologias)”, que amparará os processos de transição agroecológica. (...) constitui um campo de conhecimento científico amplo, que é alimento para uma diversidade gigantesca de disciplinas e reflexões sociopolíticas (SIMAS, 2019, p.3).

V – DESAFIOS

Uma prática educativa, e mesmo a formação profissional, que se pautem na busca da construção omnilateral do educando não pode estar restrita às limitações impostas pelas demandas dos interesses econômicos imediatos. A concepção de educação politécnica se contrapõe firmemente à instrumentalização e redução da formação humana aos desígnios do mercado (RODRIGUES, 1997, p. 236).

VI - PERSPECTIVA NEOLIBERAL

(...) eles imaginam uma utopia de mercado, na qual todas as escolas se tornarão melhores (independentemente das diferenças em termos de recursos) e a mágica da competição assegura que todo consumidor seja feliz - uma combinação de Adam Smith com Walt Disney (GENTILI, 2000, p. 199).

REFERÊNCIAS

AMARILHA, C. M. M. **Os intelectuais e o poder: história, divisionismo e identidade em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006. Disponível em:

<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/320>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ASSUNÇÃO, A. dos S.; BERNARDELLI, M. L. F. da H. **Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva –a Escola Família Agrícola em Sidrolândia-MS**. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 294-322, jan./jun, 2017. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3186>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BARBOSA, L. P. **Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil**. In SILVA, A. A. *et.al*. **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe (pp. 147-212)**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2015. Disponível em

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141204110258/EnsaioPremioKrot schLPB.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5154**. 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **(RE) Significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, Documento Final. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasilfinal-legal&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2020.

CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CIAVATTA, M. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário, [S.l.], v. 3, n. 3, out. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CORRÊA, J. E. **Debate regrado - Domínio do argumentar trabalhando com a oralidade em uma turma do 3º ano do ensino fundamental**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, Nau Literária, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/43372/27870>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COUTINHO, W. C. R. **Neoliberalismo, política educacional e politécnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_bc56424cf67c088f6d62ffdbdf09928b. Acesso em: 10 dez. 2020.

FAMASUL. **Relatório de Gestão 2015/2019**. *Assessoria de Comunicação do Sistema Famasul, 2020*. Disponível em: https://portal.sistemafamasul.com.br/sites/default/files/servicos-produtor/relatorio_gestao_2015_2019_senar_web%2002.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

FORTES, C. M. da S. **A formação do técnico em agropecuária do centro intercolar de agropecuária (CIA) José Francisco Lippi – Teresópolis - RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/3554>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Revista Trabalho Necessário. v. 3, n.3, n.p. (1-26), 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o desenvolvimento rural da SAED/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. volume 2. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE. **Censo agropecuário: resultados definitivos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivos.pdf. Acesso em: 10 dez 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEITE FILHO, J. F. **Debates Orientados: Uma Abordagem da Aprendizagem Ativa em física para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) – Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_9ebdda04b8ba643ec21d6f8f7a41d75d. Acesso em: 10 dez. 2020.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MENDONÇA, S. R. de. **Conflitos Intraestatais e Políticas de Educação Agrícola no Brasil (1930-1950)**. Tempos Históricos, Vol. 10, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/1233>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MARTINS, J. de S. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MARX, L.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto para a educação do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/view>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MOURA, D. H. **A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300012&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 dez. 2020.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 dez. 2020.

NARDOQUE, S.; MELO, D. S.; KUDLAVICZ, M. **Questão agrária em Mato Grosso do Sul e seus desdobramentos pós-golpe de 2016**. OKARA: Geografia em debate, v.12, n.2, p. 624-648, 2018.

NEVES, L. M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, Sônia Aparecida. **Tecnologia, trabalho e patrimônio cultural: uma abordagem na perspectiva da emancipação humana**. Revista LABOR, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 432-453, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55376>. Acesso em: 17 mar. 2021.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, S. S. da S. **O ensino médio integrado: a superação do dualismo entre o ensino profissionalizante e o propedêutico**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5903>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PAULINO, A. F. B.; PEREIRA, W. **A educação no Estado Militar (1964-1985)**. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna**. Expressão Popular, 2009

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253263?mode=full>. Acesso: em 10 dez. 2020.

SANTANA, M. S. **A atuação dos movimentos sociais do campo na construção da educação do campo**. In CARMO, B. B. da S. (org.). **Tessituras entre estado e sociedade: panoramas da pesquisa em ciências humanas e sociais no sul da Bahia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SANTOS, M.; GLASS, V. (Org.). **Atlas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018.

SAUER, S.; TUBINO, N. L. G. **A sustentação financeira de organizações do patronato rural brasileiro**. Revista NERA. Ano 10, nº. 11, jul./dez. 2007. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1413/1394>. Acesso em 10 mar. 2021

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A. e. **Pistrak e a proposta de educação do MST**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do recôncavo baiano, Amargosa, 2016a. Disponível em <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/turma-ii-2014#>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SILVA, M. M. da. **A formação do técnico em agropecuária frente ao avanço do capitalismo no campo brasileiro: um olhar sobre o IFCE – campus Iguatu na busca pela (res)significação do ensino agrícola.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2016b. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148025>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SIMAS, A. S de. **A formação do técnico em agropecuária na perspectiva agroecológica.** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SOBRAL, F. J. M. **Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953/pdf_14. Acesso em: 10 dez. 2020.

SOUZA, H. C. de. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9QBFMY>. Acesso em: 10 dez. 2020.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

WESZ, R. I. T. **Perspectivas de formação integrada nos Cursos Técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FE), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8402>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ZIMMERMANN, A.; MEURER, A. C.; DE DAVID, C. **A formação dos sujeitos do campo e a pedagogia da alternância: da França ao sul do Brasil.** Revista NERA, v. 23, n. 51, p. 300-327, jan.-abr., 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6139/5266>. Acesso em: 16 mar. 2021