



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

GUSTAVO OLIVEIRA MENDES

**HISTÓRIA E MEMÓRIAS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM GOIÁS: narrativas da constituição do Instituto
Federal Goiano**

Morrinhos

2019

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>Livro digital</u> | |

Nome Completo do Autor: Gustavo Oliveira Mendes

Matrícula: 20172043310209

Título do Trabalho: HISTÓRIA E MEMÓRIAS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS:
narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /

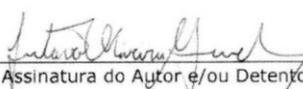
O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não
O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

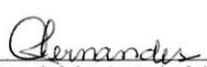
O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos, 26 / 11 / 2019
Local Data


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)

GUSTAVO OLIVEIRA MENDES

**HISTÓRIA E MEMÓRIAS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM GOIÁS: narrativas da constituição do
Instituto Federal Goiano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – nível Mestrado Profissional do Instituto Federal Goiano para obtenção do Título de Mestre.

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientador: Prof^a. Dr^a. Juliana Cristina da Costa Fernandes

Morrinhos

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

M538h Mendes, Gustavo Oliveira.

História e memórias dos pioneiros da educação profissional em Goiás: narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano / Gustavo Oliveira Mendes. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2019.

175 f. : il. color.

Orientador: Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2019.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. História da educação profissional e tecnológica. 3. IF Goiano. 4. Memórias I. Fernandes, Juliana Cristina da Costa. II. Instituto Federal Goiano. II. Título.

CDU 377:94

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Poliana Ribeiro, CRB1/3346

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

HISTÓRIA E MEMÓRIAS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM GOIÁS: narrativas da constituição do
Instituto Federal Goiano

Autor: Gustavo Oliveira Mendes
Orientadora: Dr^a. Juliana Cristina da Costa Fernandes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADO em 06 de setembro de 2019.


Prof^a. Dr^a. Juliana Cristina da Costa Fernandes
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos


Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos


Prof. Dr. José Maria Baldino
Avaliador Externo
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Dedico este trabalho aos meus pais Alberto e Simone, a minha esposa, Vívian, e aos meus, filhos Thiago e Daniel, por toda aprendizagem que me proporcionam diariamente.

AGRADECIMENTOS

À Simone Soares de Oliveira Mendes e a Alberto Nogueira Mendes pelo incentivo incondicional ao prosseguimento no caminho dos estudos e pelo indispensável apoio financeiro durante essa pesquisa.

À Professora Doutora Juliana Cristina da Costa Fernandes pela orientação compromissada, acessível e objetiva que, reiteradamente, elucidou-me conhecimentos sobre a educação profissional e suas peculiaridades no IF Goiano.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, Professores Doutores José Maria Baldino e José Carlos Moreira de Souza, pelas valorosas contribuições para a concepção, estruturação e desenvolvimento dessa dissertação.

Aos docentes e gestores do IF Goiano dos Campi Urutaí, Rio Verde, Ceres e Morrinhos que, gentilmente, aceitaram compartilhar em entrevistas, as suas vivências no processo de constituição do Instituto Federal Goiano.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) por se dedicarem e acreditarem no ensino e na aprendizagem de um modelo pedagógico que propõe a construção de um país mais justo e solidário.

Aos colegas discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IF Goiano – Campus Morrinhos, pelo compartilhamento de suas experiências e conhecimentos sobre a educação, o trabalho e a vida.

Aos amigos, Professores Doutores Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente e Mauro Machado Vieira pelo apoio nos momentos de incertezas e angústias, assim como pelos significativos diálogos e reflexões estabelecidos sobre a epistemologia das ideias pedagógicas.

Ao diretor do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, Professor Doutor Hélio Carlos de Miranda, pela cessão de equipamentos de gravação e armazenamento digital, para o registro das entrevistas desta pesquisa.

SUMÁRIO

| | |
|---|-------------|
| LISTA DE FIGURAS | XX |
| LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS | XII |
| RESUMO..... | XVI |
| ABSTRACT | XVII |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1 | 5 |
| REFERENCIAL TEÓRICO | 5 |
| 1.1 O Ensino Profissional na dualidade estrutural da educação: ontologia, histórico e a perspectiva tecnológica..... | 6 |
| <i>1.1.1 Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e a origem das dualidades socioeducativas.....</i> | <i>6</i> |
| <i>1.1.2 Histórico da Educação Profissional do século XX no contexto da dualidade estrutural da educação.....</i> | <i>7</i> |
| <i>1.1.3 A perspectiva da formação integrada.....</i> | <i>38</i> |
| 1.2 Traços constitutivos das Escolas Agrícolas ao IF Goiano: os marcos históricos, ocorridos neste período | 40 |
| <i>1.2.1 Histórico do Campus Urutaí.....</i> | <i>47</i> |
| <i>1.2.2 Histórico do Campus Rio Verde</i> | <i>60</i> |
| <i>1.2.3 Histórico do Campus Ceres</i> | <i>70</i> |
| <i>1.2.4 Histórico do Campus Morrinhos</i> | <i>78</i> |
| 1.3 Análise das narrativas dos pioneiros do IF Goiano: os caminhos da EPA à EPT .. | 83 |
| CAPÍTULO 2 | 112 |
| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 112 |
| 2.1 Tipo de estudo..... | 112 |
| 2.2 Pressupostos da pesquisa qualitativa | 113 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 2.3 | Sujeitos da Pesquisa | 115 |
| 2.4 | População estudada..... | 115 |
| 2.5 | Recrutamento | 115 |
| 2.6 | Instrumento de coleta de dados | 116 |
| 2.7 | Análise dos dados coletados | 118 |
| 2.8 | Guarda e descarte de documentos | 118 |
| 2.9 | Garantias éticas aos participantes da pesquisa | 118 |
| 2.10 | Produto Educacional..... | 119 |
| | CAPÍTULO 3..... | 121 |
| | CONTRIBUIÇÕES | 121 |
| 3.1 | Artigo 1 - Narrativas memoriais e a história do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. | 121 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 122 |
| | REFERÊNCIAS | 131 |
| | ANEXOS | 141 |
| | Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética..... | 141 |
| | Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 150 |
| | APÊNCIDES | 154 |
| | Apêndice 1 – Questionário de validação do livro: "Memórias e narrativas dos pioneiros da Educação Profissional Agrícola na constituição do IF Goiano". | 154 |
| | Apêndice 2 – Roteiro de entrevista..... | 156 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|---|----|
| Figura 1 | Escola de Aprendizes Artífices de Campos dos Goytacazes-RJ | 9 |
| Figura 2 | Alunos em oficina da Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe | 12 |
| Figura 3 | Articulação entre os níveis de ensino após a “Reforma Capanema” | 16 |
| Figura 4 | Alunos em laboratório da Escola Técnica Federal de Campos | 17 |
| Figura 5 | Articulação entre os níveis de ensino após LDB de 1961 | 18 |
| Figura 6 | Imprensa anuncia a aprovação da LDB de 1996 | 25 |
| Figura 7 | Prédio da Reitoria do IF Goiano | 37 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| AA's | Aprendizados Agrícolas |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| CANG | Colônia Agrícola Nacional de Goiás |
| CARV | Colégio Agrícola de Rio Verde |
| CBAI | Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEMOP | Centro de Formação de Mão-de-obra Qualificada em Pecuária |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno |
| COAGRI | Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário |
| CPDOC | Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil |
| DAE | Departamento de Atendimento ao Educando |
| DEA | Diretoria de Ensino Agrícola |
| DEM | Diretoria do Ensino Médio |
| EAFCe | Escola Agrotécnica Federal de Ceres |

| | |
|-----------|---|
| EAFRV | Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde |
| EAFUR | Escola Agrotécnica Federal de Urutaí |
| EAU | Escola Agrícola de Urutaí |
| EP | Educação Profissional |
| EPA | Educação Profissional Agrícola |
| EPEM | Equipe de Planejamento do Ensino Médio |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| ESTNU | Educação Superior Técnica Não Universitária |
| ETF | Escola Técnica Federal |
| FECLEM | Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GAU | Ginásio Agrícola de Urutaí |
| IDORT | Instituto de Organização Racional do Trabalho |
| IFG | Instituto Federal de Goiás |
| IF Goiano | Instituto Federal Goiano |
| IFET | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| JK | Juscelino Kubitschek |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |

| | |
|------------|--|
| LOEA | Lei Orgânica do Ensino Agrícola |
| MTB | Ministério do Trabalho |
| MTE | Ministério do Trabalho e Emprego |
| OA | Objeto de Aprendizagem |
| PA's | Patronatos Agrícolas |
| PDF | <i>Portable Document Format</i> |
| PEA | População Economicamente Ativa |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNEA | Plano Nacional de Ensino Agrícola de Grau Médio |
| POLOCENTRO | Programa de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste |
| PRODEM | Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PROTEC | Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| REDE | Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| SEAV | Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica |

| | |
|--------|--|
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENETE | Secretaria Nacional de Educação Tecnológica |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEP | Unidade Educativa de Produção |
| UNED | Unidade de Ensino Descentralizada |
| USAID | United States Agency for International Development |

RESUMO

A Educação Profissional, em mais de um século de existência, esteve a serviço da reprodução das dualidades estruturais na educação e na sociedade brasileira. Com o intuito de romper com estas dualidades, educadores progressistas brasileiros iniciaram os debates sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na década de 1980, e após intensa disputa política este modelo pedagógico é institucionalizado pela Lei nº. 11.741/2008. Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela Lei nº. 11.892/2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na politecnia, no “trabalho como princípio educativo” e na “escola unitária”. A criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica significou uma transformação nas políticas públicas educativas, de modo a promover uma Educação Profissional integral, inclusiva e emancipadora. Diante deste contexto, esta pesquisa se propõe a analisar a história da EPT no IF Goiano, ao longo de sua trajetória constitutiva, de forma a contribuir para a apreensão das relações entre educação profissional e o mundo do trabalho, em uma instituição cuja origem é marcada pela oferta de uma educação profissional, exclusivamente agrícola. Dentre as relações observadas que se transformaram, destacam-se a perspectiva de uma formação humana integral, a ampliação da oferta de vagas em diversas áreas do conhecimento, a verticalização e flexibilização do ensino e, também, melhorias de acessibilidade e inclusão social. Dentre as relações observadas que se mantiveram constantes, ressalta-se a gratuidade do ensino, o fornecimento de alimentação e o regime de internato. Optou-se por realizar este resgate histórico por meio das memórias e narrativas de pioneiros da EPT, tendo como *locus* da pesquisa o Instituto Federal Goiano. Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com servidores pioneiros dos *campi* Ceres, Rio Verde, Morrinhos e Urutaí, baseando-se em um questionário contendo perguntas abertas que contemplam o período compreendido de Escola Agrícola aos Institutos Federais. As reflexões foram aportadas em documentos oficiais e em estudos de pesquisadores, sobretudo, da EPT. Foi desenvolvido como produto educacional, em conjunto com esta pesquisa, um livro em formato digital do tipo PDF para divulgar as narrativas dos pioneiros, que poderá ser útil para a compreensão da EPT, sob o ponto de vista daqueles que ajudaram a construir a história do IF Goiano.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; IF Goiano; Memórias.

ABSTRACT

Professional Education, in more than a century of existence, has been at the service of reproducing structural dualities in Brazilian education and society. In order to break these dualities, Brazilian progressive educators began the debates on Vocational and Technological Education (VTE) in the 1980s, and after intense political dispute, this pedagogical model is institutionalized by Law No. 11,741 / 2008. With the establishment of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education by Law No. 11.892 / 2008, the Federal Institutes of Education, Science and Technology were created, specializing in the provision of Vocational and Technological Education in different teaching modalities, based on polytechnics, in “work as an educational principle” and in the “unitary school”. The creation and expansion of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education meant a transformation in public educational policies, promoting a comprehensive, inclusive and emancipatory Professional Education. Given this context, this research aims to analyze the history of VTE in IF Goiano, along its constitutive trajectory, in order to contribute to the apprehension of the relationship between professional education and the labor world, in an institution whose origin is marked by the offer of professional education, exclusively agricultural. Among the observed relationships that have changed are the perspective of integral human formation, the expansion of vacancies in various areas of knowledge, the verticalization and flexibility of education and also improvements in accessibility and social inclusion. Among the relationships that remained constant, we highlight the free teaching, the provision of food and the boarding school regime. It was decided to carry out this historical rescue, through the memories and narratives of VTE pioneers, having as its research locus, the Instituto Federal Goiano. This research was conducted through interviews with pioneer servers of the Ceres, Rio Verde, Morrinhos and Urutaí campuses, based on a questionnaire with open questions covering the period from Agricultural School to Federal Institutes. The reflections were provided in official documents and studies by researchers, especially from the VTE. Together with this research, a digital PDF book was developed as an educational product to disseminate the pioneers' narratives, which could be useful for understanding VTE from the point of view of those who helped build the history of the IF Goiano.

Keywords: Vocational and Technological Education; IF Goiano; Memories.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) é uma autarquia federal autônoma que oferece educação básica, profissional e superior, contemplando várias regiões do estado de Goiás. A instituição faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que teve como marco histórico a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo então presidente da República, Nilo Peçanha.

A história do IF Goiano é parte integrante do passado da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Brasil, desde o início da segunda metade do século XX. Atualmente, o instituto é constituído pela reitoria, polo de inovação e por doze *campi*, sendo que os mais antigos passaram por diversas metamorfoses, advindas da (des)construção desta modalidade educacional.

A partir de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres, os Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e Urutaí e a Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos deram origem ao Instituto Federal Goiano (IF Goiano), por meio da Lei nº. 11.892 de 29/12/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta por 38 Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Cefet-RJ e de Minas Gerais – Cefet-MG, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Posteriormente, em 2010, iniciou a ampliação do IF Goiano, com a criação do Campus Iporá e, atendendo a um projeto de expansão do Governo Federal, foram criados os *Campi* Trindade, Posse e Campos Belos, além dos *Campi* Avançados de Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri. Sublinha-se que em Cristalina houve a transformação de Campus Avançado para Campus, em 2018.

Observa-se que a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica reuniu duas vertentes do ensino profissional, inauguradas ainda no governo de Nilo Peçanha: uma voltada para o segmento urbano-industrial, iniciada pela Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, e outra voltada para o segmento rural-agronômico, cuja origem deriva dos antigos Aprendizados Agrícolas.

Pela Lei nº. 11.892/2008, o estado de Goiás foi o único da região Centro-Oeste beneficiado com a criação de dois Institutos Federais de Educação Profissional: o Instituto Federal de Goiás e o Instituto Federal Goiano. A explicação parece evidente: enquanto o primeiro iniciou suas atividades como Escola de Aprendizes e Artífices da atual cidade de Goiás, o segundo tem suas origens arraigadas em antigas Escolas Agrícolas do estado de Goiás; genuínas herdeiras dos primeiros Aprendizados Agrícolas.

O Instituto Federal Goiano iniciou suas atividades como instituição de educação profissional agrícola, oferecendo apenas cursos em nível ginásial. Atualmente, oferece educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi. Destaca-se pela especialização na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Estreitando essa perspectiva histórica, é possível afirmar que a trajetória das instituições que originaram o IF Goiano é recheada de histórias e memórias dos que construíram esta singular gênese educacional, proporcionando importantes vestígios para construção de uma historicidade institucional, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Há uma necessidade, no Brasil, de aprofundar os conhecimentos sobre as bases conceituais e as práticas da EPT. Compreender experiências como a do IF Goiano, a partir do ponto de vista de quem possui experiência na área, estimula o debate educacional e desperta o interesse pela EPT (RAMOS, s.d.). Nesse sentido, a presente pesquisa pretende responder à seguinte pergunta: O que os pioneiros da EPT do IF Goiano podem contar e ensinar sobre suas experiências na instituição? Trata-se de uma pergunta necessária, graças ao caráter controverso e relativamente recente dos debates sobre a Educação Profissional Tecnológica no país. Faz-se, ainda mais necessária para instruir e estimular pessoas que tenham interesse na Educação Profissional e Tecnológica.

Diante deste contexto, o IF Goiano representa uma significativa fonte para tecer o passado e o presente pelo fio condutor das memórias e narrativas dos pioneiros da educação profissional e tecnológica, tendo como recorte histórico a trajetória das suas Escolas Agrícolas Federais ao Instituto Federal Goiano.

Do passado longínquo ao presente em construção, pretende-se com as memórias singulares e particulares dos pioneiros selecionados, tendo como eixo a relação trabalho e educação, apreender as diferentes narrativas para a confecção de um livro em formato digital

(*eBook*), que registre, de modo contextualizado, lembranças relevantes sobre a história da EPT, no IF Goiano.

Nesta perspectiva, além da produção de um *eBook* com narrativas dos pioneiros, pretende-se realizar uma revisão documental e bibliográfica sobre os fundamentos da EPT, a fim de disponibilizar uma fonte para a compreensão dos traços constitutivos do percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica.

Considera-se como objeto desta pesquisa o testemunho de pioneiros da Educação Profissional e Tecnológica que contribuíram para a constituição do IF Goiano, considerando o percurso educativo das escolas de ensino agrícola que deram origem ao Instituto Federal Goiano.

A compreensão do objeto de pesquisa requer uma análise deste testemunho, considerando a trajetória educacional, iniciada nos *campi*: Ceres, Rio Verde, Morrinhos e Urutaí. Afinal, como compreender o modo como a Educação Profissional era ofertada no passado e ganhou os contornos atuais, no âmbito da Instituição? Para tanto, foi proposto o estabelecimento de um diálogo entre as narrativas e o contexto social e histórico do período, registrado por documentos legais e trabalhos de autores, reconhecidos na área do ensino profissional e tecnológico.

Na tentativa de apreender a gênese do IF Goiano, por meio de histórias contadas pelos pioneiros das instituições que lhe deram origem, esta pesquisa registrou os testemunhos de sujeitos que participaram ativamente na construção coletiva de sua identidade institucional e na execução de suas práticas educativas, desde as primeiras iniciativas como Escolas Agrícolas até a composição atual. Assim, o presente estudo contribui para o resgate de histórias, valores, práticas e costumes próprios da trajetória da EPT no IF Goiano. Esse resgate se fez necessário para auxiliar na compreensão de fatores que determinaram o desenvolvimento da EPT no IF Goiano e que, certamente, ainda exercem influência em determinadas dinâmicas educativas na atualidade.

A análise crítica e contextualizada desses depoimentos fez-se necessária para estimular o debate educacional sobre a EPT e despertar o interesse sobre a organização, sobretudo para jovens servidores que ingressam nos quadros do IF Goiano. Trata-se da construção de um diálogo capaz de trazer à luz o resgate histórico proposto, das bases e práticas da EPT, no contexto do Instituto Federal Goiano.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as narrativas de um resgate histórico com as memórias dos pioneiros da EPT, considerando o recorte histórico das escolas agrícolas que constituíram, inicialmente, o IF Goiano à sua atual composição. Esta análise pretende apreender a complexa relação existente entre a formação profissional e o mundo do trabalho, a partir dos principais marcos históricos ocorridos neste período.

Os objetivos específicos deste estudo são: compreender a relação educação e trabalho proposta pela EPT ao longo da história do IF Goiano; realizar uma contextualização histórico-social da proposta de EPT brasileira, a partir da segunda metade do século XX e registrar as narrativas do *corpus* empírico da pesquisa, fundamentada pelas noções conceituais da EPT.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Por meio da análise documental dos dispositivos legais que provocaram alterações substanciais, na política educacional brasileira, nos séculos XX e XI e de uma revisão bibliográfica de publicações de reconhecidos autores, serão expostos e discutidos aspectos sobre a EPT, no contexto brasileiro. Essas questões servirão como referencial teórico para a análise sobre as narrativas dos pioneiros históricos do IF Goiano.

A Constituição Brasileira de 1937 e 1988, as Leis nº. 378/1937, nº. 4.024/1961, nº. 5.692/71, nº. 7.044/1982, nº. 9.394/1996, nº. 11.741/2008, nº. 11.892/2008 os Decretos Federais nº. 7.566/1909, nº. 8.319/1910, nº. 13.707/1919, nº. 4.048/1942, nº. 4.073/1942, nº. 4.244/1942, nº. 6.141/1943, nº. 8.529/1946, nº. 8.530/1946, nº. 9.613/1946, nº. 53.558/1964, nº. 2.208/1997, nº. 2.406/1997, nº. 5.154/2004, o Parecer nº. 76/1975 do Conselho Federal de Educação, o Parecer nº. 39/2004 do Conselho Nacional de Educação, a Portaria nº. 646/1997 do Ministério da Educação, a Resolução nº. 01/2005 do Conselho Nacional de Educação, dentre outras, compreendem os documentos legais que serão analisados quanto às suas consequências para a Educação Profissional Brasileira.

As publicações de autores reconhecidos na área da EPT, como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Paolo Nosella, Dermeval Saviani, Jaqueline Moll, Acácia Kuenzer, Dante Henrique Moura e José Willington Germano, dentre outros, constituem a base bibliográfica que, a partir de uma análise crítica, destacam aspectos e conceitos relevantes para a experiência e a proposta da EPT no Brasil.

Este estudo bibliográfico norteia a análise das entrevistas disposta no corpo desta pesquisa, por meio das abordagens dos seguintes temas:

- 1) O Ensino Profissional na dualidade estrutural da educação: ontologia, histórico e a perspectiva tecnológica;
- 2) Traços constitutivos das Escolas Agrícolas ao IF Goiano: os marcos históricos, ocorridos neste período.

1.1 O Ensino Profissional na dualidade estrutural da educação: ontologia, histórico e a perspectiva tecnológica

1.1.1 Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e a origem das dualidades socioeducativas

Na história do homem, trabalho e educação eram processos que ocorriam simultaneamente, possuindo uma forte identidade entre eles, transformando a natureza, os meios de vida humanos e produzindo ferramentas e conhecimento. Essa relação, que para Karl Marx e Dermeval Saviani, produz a própria existência humana, começou a se distanciar a partir do momento em que o homem, em sua trajetória histórica de desenvolvimento de sua produção, passou a dividir o trabalho e a estabelecer a apropriação privada da terra (SAVIANI, 2007).

A introdução do modo de produção servil e escravista, portanto, ao transformar a ordem societal das comunidades primitivas, gerou um duplo fenômeno: o distanciamento e separação entre o trabalho e a educação intelectual (dualidade social na qual uns apenas trabalham e outros, somente estudam) e, conseqüentemente, o estabelecimento da dualidade histórica da própria educação; mazelas sociais que perduram em grande medida até os dias de hoje. Em outras palavras, a dualidade social instaurada caracterizou-se pelo estabelecimento de papéis sociais distintos nas relações de trabalho. Como consequência, desenvolveu-se a dualidade educacional, que por meio de modelos de educação distintos, prepararam os indivíduos de acordo com os diferentes papéis sociais, reproduzindo a estrutura social dual.

Desde os primórdios, os homens, tal como dispõe Saviani (2007, p. 154), “aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. Se o trabalho e a educação são condições primordiais para a produção da existência humana, a separação entre trabalho e educação, produzida artificialmente pela dualidade histórica social e, reproduzida, a partir de então, pela dualidade histórica da educação, corresponde a uma alienação igualmente histórica, do homem de si mesmo.

Pode-se considerar, portanto, que o percurso do homem, como ser que aprende a produzir a sua própria existência pelo trabalho, foi interrompido quando este passou a ter sua existência proporcionada pelo trabalho de outros. Ao garantir as transformações de seus meios de vida como

forma de pagamento pelo uso de suas propriedades, este homem, já na antiguidade, não mais aprende nem trabalha com nada daquilo que produz sua existência.

Se trabalho e educação são importantes mediadores na produção do conhecimento humano, essa ruptura no modo como nos formamos como seres humanos representa uma significativa deficiência formativa e, também, um modo fragmentado pelo qual percebemos, produzimos e apreendemos a realidade. Historicamente, essa perspectiva alienante entre trabalho e educação tem predominado em todo o mundo, não por necessidades humanas, mas para a manutenção dos sistemas sociais, proporcionada pela estruturação de sistemas educacionais segregadores. No Brasil, esse mecanismo foi materializado a partir da sistematização do ensino de profissões.

Assim, o ensino profissional brasileiro foi organizado, ao longo do século XX, para atender aos interesses econômicos da indústria, comércio e agricultura. As primeiras iniciativas de ensino profissionalizante tinham caráter notadamente assistencialista. A formalização da educação brasileira carregou a marca da dualidade histórica em sua estrutura. Os percursos educativos para jovens trabalhadores não davam acesso ao nível superior e, conseqüentemente, limitavam suas possibilidades de crescimento econômico. A prioridade do ensino era atender às demandas mercadológicas e não a dos alunos (MOURA, 2007).

1.1.2 Histórico da Educação Profissional do século XX no contexto da dualidade estrutural da educação

No início do século XX, a economia brasileira era sustentada pela monocultura agroexportadora do café. Entretanto, em 1906, atendendo às necessidades de desenvolvimento da indústria nacional, a Câmara dos Deputados propôs a destinação de recursos financeiros para a criação de escolas profissionais. Essa tendência foi prontamente endossada pelo Presidente da República Afonso Pena e, após sua morte, pelo presidente Nilo Peçanha, que por meio do Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909, criou a Rede Federal de Escolas Industriais. A Rede, composta pelas “Escolas de Aprendizes e Artífices”, era voltada para o ensino de habilidades profissionais de ensino técnico e subordinava-se ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (SOBRAL, 2015).

O Decreto nº. 7.566, assinado por Nilo Peçanha, foi o marco inicial da atuação direta do Governo Federal na educação profissional, no princípio do século XX. O decreto determinava a criação de dezenove escolas a serem implementadas em cada uma das capitais dos estados para que oferecessem o ensino profissional, primário e gratuito. O documento determinava, ainda, em seu primeiro parágrafo, que estas escolas seriam instaladas em edifícios, pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais fossem cedidos permanentemente para o mesmo fim (BRASIL, 1909).

Do ponto de vista social, o Decreto nº. 7.566 criava as escolas sob a justificativa de prover “os desfavorecidos da fortuna” de meios que garantissem sua sobrevivência. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, portanto, teve o claro objetivo de associar a qualificação de mão de obra com o controle social dos filhos das classes proletárias, jovens em situação de risco social e pessoas vulneráveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e ao desenvolvimento do país. A origem dessas instituições se deu, portanto, no atendimento de uma questão socioeconômica, por meio de uma política de governo de caráter moral-assistencialista, como pode ser observado no próprio decreto (BRASIL, 2010).

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletária os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitales dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito. (BRASIL, 1909).

A seguir temos a figura da Escola de Aprendizes Artífices de Campos de Goytacazes, localizada no estado do Rio de Janeiro. Criada por Nilo Peçanha em sua cidade natal, oferecia aos filhos dos “desfavorecidos da fortuna” o ensino gratuito de ofícios manufatureiros, em nível primário.

Figura 1- Escola de Aprendizes Artífices de Campos dos Goytacazes-RJ



Fonte: Instituto Federal Fluminense.

Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iff/ffluminense/galeria-de-fotos-do-historico>>. Acesso em jul. 2018.

Nota-se que o texto do Decreto nº. 7.566, logo em seu início, apresenta como justificativa de sua publicação, a questão do aumento constante da população das cidades. Tem-se aí não somente uma questão social, mas também econômica, pois o crescimento das populações proletárias urbanas refletia o início do processo de industrialização em que o país vivia. O país começava a se industrializar e precisava de mão de obra qualificada e instruída para se desenvolver. Embora o discurso de justificativa presente no decreto acentue as questões sociais relacionadas às classes proletárias, a demanda econômica, ainda que de forma discreta, pode ser percebida nas entrelinhas da redação legal. Nesse sentido, o discurso do presidente Afonso Pena, três anos antes, é revelador quanto às intenções a respeito da criação de uma rede de ensino profissional: “A criação e a multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional, muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (FONSECA, 1986, p. 172).

Para Moll (2010), esse esforço público de organização da formação profissional no Brasil, atendendo às demandas do campo econômico, foi uma novidade do século XX. Para a autora e seus colaboradores, a educação profissional brasileira no século anterior (séc. XIX) teve origem dentro de uma perspectiva nitidamente assistencialista, de atendimento a menores abandonados e órfãos. Como pode ser percebido no Decreto nº. 7.566, essa perspectiva se manteve; agora em consonância com o objetivo de formar a mão de obra trabalhadora do país (MOLL et al., 2010).

Autores como Cunha (1977) e Kuenzer (1991) minimizam, sem desprezar, a importância das necessidades de qualificação de mão de obra, atendendo às questões econômicas, relacionadas ao desenvolvimento industrial do país, no início do século XX. Para estes autores, o desenvolvimento industrial brasileiro, naquele período, era incipiente e extremamente desigual, concentrando-se no centro e no sul do país e, particularmente, em São Paulo. Kuenzer (1991, p.7) afirma que

mais do que uma preocupação com as necessidades econômicas”, o que parece ter motivado a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices foi a “preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens das camadas mais pobres da população.

Embora a autora relativize a importância das demandas industriais, apontadas por Sobral (2015) e encontradas no discurso do presidente Afonso Pena em 1906, é possível identificar, mesmo em seu argumento (“inserção no mercado de trabalho”), que também era objetivo dessas escolas atender às demandas de desenvolvimento econômico, independentemente do setor produtivo. Por meio da qualificação de artesãos, operários ou de profissionais para a indústria, o que as Escolas de Aprendizes e Artífices ofereciam era um ensino profissional público e gratuito, voltado para as classes populares, que pretendia formar “cidadãos úteis à Nação” e prover-lhes inserção no mercado de trabalho. A própria autora resume bem a intenção do ensino profissional iniciado neste período, destacando seu caráter dual:

desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos (KUENZER,1991, p. 6).

Assim, em 1909, o ensino profissional era atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e procurava consolidar uma política de preparação de operários para o exercício profissional dentro desses três ramos da economia. Nesse momento, havia no país apenas dois tipos de educação: a educação propedêutica, própria dos colégios confessionais e a recém-estruturada educação profissional, voltada para a formação de operários e

trabalhadores da agricultura, da indústria e do comércio. Uma era voltada para as elites, na formação dos futuros dirigentes da sociedade, enquanto a outra era destinada aos pobres e humildes que não tinham acesso à primeira. Havia, portanto, essa dualidade na estrutura da educação brasileira, que contribuiu para a reprodução das classes sociais já estabelecidas e que viria a persistir por todo o século XX (MOLL et al., 2010).

Para Cunha (2000), essa dualidade na educação marcava a sociedade brasileira, desde os tempos do Brasil Colônia e do Império. Para o autor, desde então, era evidente para quem se destinava o ensino artesanal e manufatureiro: “aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos” (CUNHA, 2000, p. 6). Nessa perspectiva, ainda segundo o autor, o ensino profissional teve sua origem marginalizada, sendo evitado pelos homens livres, pois preparava para ocupações que geralmente eram ocupadas por escravos.

Tal como o ensino profissional de ofícios manufatureiros, as Escolas de Aprendiz e Artífices eram desvalorizadas. Durante seus primeiros anos de funcionamento, subsistiam em locais e condições precárias, contando com professores e mestres despreparados, oficinas mal aparelhadas e problemas relacionados às dificuldades sociais enfrentadas por seus alunos.

Uma vez que a dualidade estrutural da educação se estabelece em função da dualidade estrutural social imposta pelas relações do modo de produção capitalista, o ensino profissional, com o intuito de formar operários de baixa hierarquia sócio ocupacional, passa a servir à reprodução dessas estruturas. Diante desse contexto e das novas instituições de ensino profissional, públicas e gratuitas, um novo problema se fez presente para os alunos e para essas escolas, e permanece até os dias de hoje: a evasão escolar de alunos sócio e economicamente vulneráveis. Nos primeiros anos de existência das Escolas de Aprendiz e Artífices, muitos alunos abandonavam seus cursos, a partir do momento em que dominavam conhecimentos mínimos, que os tornassem capazes de trabalhar em determinados postos de trabalho, em oficinas ou fábricas. Tal relação instrumental, pragmática, imediatista e econômica, desde então, constituía um grave entrave para a formação e qualificação da mão de obra nacional, além de acentuar ainda mais a divisão social do trabalho.

A figura a seguir ilustra as condições precárias das oficinas utilizadas pelos aprendizes artífices. Os trabalhos manuais e a educação profissional eram desvalorizados à época da criação das Escolas de Aprendiz Artífices.

Figura 2 - Alunos em oficina da Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe



Fonte: FGV/CPDOC.

Disponível em: < <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/GC/audiovisual/aspectos-de-instalacoes-e-atividades-de-instituicao-de-ensino-industrial-escola-de-aprendizes-artifices-de-sergipe>>. Acesso em jul. 2018.

Após a Primeira Guerra Mundial, o país precisou implantar novas indústrias para fabricar produtos industrializados, que estavam sujeitos a dificuldades para sua importação. Com isso, o Brasil viveu um impulso de industrialização. A partir das décadas de 1920 e 1930, com a complexificação da maquinaria das primeiras indústrias e com a insatisfação dos industriais com o comportamento reivindicatório e sindicalista dos operários imigrantes, uma nova ideologia de valorização do trabalhador brasileiro começou a emergir.

Para tanto, a busca pela qualificação profissional deveria ser reconhecida como algo importante, valoroso, que dignificasse o trabalhador e fosse desejável por escolha própria. Para que isso fosse possível, o ensino profissional não mais deveria ser destinado aos miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes. Assim, a partir de 1921, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, iniciou uma série de melhorias nas Escolas de Aprendizes e Artífices, como reformas dos prédios e instalações das escolas e reformulação de seus currículos (CUNHA, 2000; GAMA, 2015).

Junto a essa mudança no pensamento social vigente, as novas exigências dos processos produtivos na indústria e nos transportes ferroviários demandavam trabalhadores cuja qualificação não seria possível pelos métodos aleatórios do ensino profissional da época. Para atender a essas novas demandas e formar uma nova mão de obra qualificada e

valorizada, o ensino profissional deveria atender aos requisitos do taylorismo. Enquanto no meio produtivo, o taylorismo impôs a seleção de trabalhadores por meio de exames psicotécnicos, no ensino profissional, a escolha dos melhores e a aptidão foram, pela primeira vez em sua história, utilizados como critérios de triagem (CUNHA, 2000).

Apesar da mudança nos destinatários do ensino profissional, a valorização deste não deveria implicar tentativas de eliminação da divisão social dentro da estrutura educacional brasileira. Continuaram a existir escolas destinadas à formação de elites e outras para a formação dos trabalhadores manuais (CUNHA, 2000).

Em 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, o Decreto nº. 19.402 transferiu as Escolas de Aprendizes e Artífices do Ministério da Agricultura e Comércio para o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sob a supervisão da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que em 1934 seria transformada em Superintendência do Ensino Profissional. Até aquele momento, a economia brasileira tinha como base o modelo agrário exportador, em função das culturas do açúcar e, principalmente, do café.

A partir da crise mundial econômica, causada pela queda da bolsa de Nova York, em 1929, as exportações brasileiras paralisaram. Com isso, o modelo agrário-exportador se rompeu e os políticos que representavam os cafeicultores paulistas deram lugar a uma aliança liberal liderada por uma burguesia industrial. A partir da Revolução de 1930, o Estado Brasileiro passa a adotar uma política intervencionista que inicia um período de crescimento econômico e de desenvolvimento industrial (GAMA, 2015).

Portanto, a partir de 1930, com a crescente industrialização fomentada por Vargas, que se estabeleceu formal e explicitamente a necessidade de se promover a formação de mão de obra para a ainda incipiente indústria brasileira. A transformação do modelo econômico brasileiro trouxe mudanças significativas para o ensino profissional, a partir da legislação. A Constituição Brasileira de 1937 tornou-se um marco para o ensino técnico profissional que “passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora” (BRASIL, 2011, p. 4). No mesmo ano (1937), a Lei nº. 378 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, com o objetivo de irradiar no país o ensino profissional.

No Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, que iniciou forte processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira, foram

promulgadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional, com o objetivo de normatizar a estruturação da educação. As leis e decretos, que ficaram conhecidos como a Reforma Capanema, constituem importantes marcos para o ensino profissional e ressaltaram a importância que a educação passou a ter para o país (MOURA, 2007).

Os decretos que delimitaram os contornos da Reforma Capanema, na reestruturação da educação brasileira foram: o Decreto nº. 4.244/42, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário; o Decreto nº. 4.073/42, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial; o Decreto nº. 6.141/43, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Comercial; o Decreto nº. 8.529/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Primário; o Decreto nº. 8.530/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal; o Decreto nº. 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, e o Decreto-lei nº. 4.048/42 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Com a publicação desses decretos, a educação profissional foi regulamentada para todas as áreas econômicas e para a formação dos professores de nível médio (MOURA, 2007).

Com a Reforma Capanema, a educação brasileira regular ficou estruturada em apenas dois níveis: educação básica (primário e secundário) e educação superior. A educação profissional – agora presente na parte final da educação básica – poderia ser do tipo normal, industrial, comercial e agrícola, porém, geralmente, não habilitava para o ingresso no ensino superior (MOURA, 2007).

As leis orgânicas da Reforma Capanema pretendiam estruturar o sistema educacional brasileiro de modo a proporcionar a formação da força de trabalho que viabilizasse a execução do projeto de desenvolvimento do Estado Novo. A partir desse momento, a educação brasileira foi regulamentada para todos os tipos de ensino. Início comum a todos os percursos educativos possíveis, o primário poderia ter quatro ou cinco anos de duração, e era destinado a crianças de 7 a 12 anos. O ensino considerado de nível médio era oferecido para jovens acima de doze anos e abrangia os cursos secundário, normal e os ramos do ensino profissional, todos em dois ciclos. No caso dos cursos de ensino profissional dos ramos da agricultura, indústria e comércio, o primeiro ciclo era chamado “básico” e o ciclo final de “técnico”. O ensino de ofícios passou a ser realizado neste nível (médio). O acesso ao nível superior para os concluintes dos cursos profissionais era desestimulado, por exigência de vinculação entre a especialidade técnica cursada e a pretendida no nível superior (CUNHA, 2000).

Desse modo, foi no período do Estado Novo (1937-1945) que a dualidade na educação foi, estruturalmente, reforçada. A política do governo ditatorial de Vargas dividiu a estrutura escolar de acordo com a divisão social da época. Enquanto o ensino secundário era destinado às “elites condutoras”, os primeiros ciclos dos ramos profissionais do ensino médio eram voltados para o trabalho manual para as “classes menos favorecidas”, isso com o agravante que os cursos dos ramos profissionais do ensino médio selecionavam seus alunos com critérios tayloristas de qualidade e aptidão, ao mesmo tempo em que lhes restringiam o acesso às Universidades (CUNHA, 2000).

Percebe-se que a dualidade estrutural na educação passa a ser legalmente instituída no Estado Novo, quando a Constituição de 1937 aponta os destinatários do ensino pré-vocacional profissional, em seu artigo nº 129:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937b).

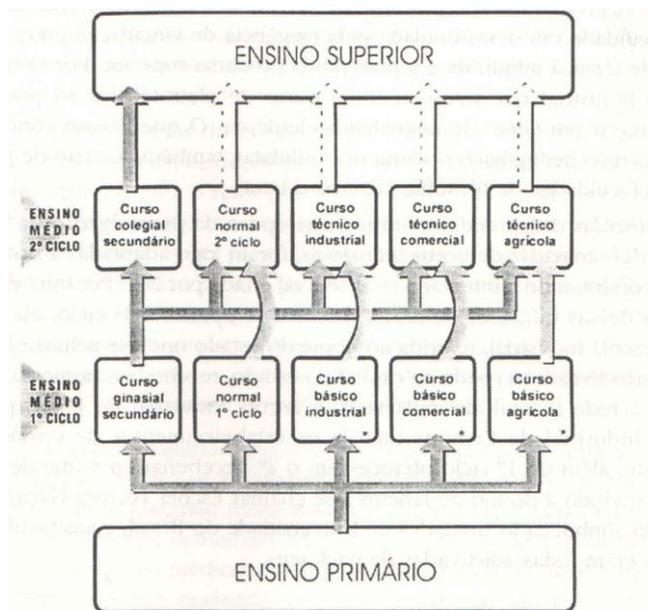
Por outro lado, ratifica e complementa esta dualidade, instituída no âmbito jurídico ainda no período do Estado Novo (1937-1945), a exposição de motivos apresentada no Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942 que afirma:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (BRASIL, 1942).

Até a Reforma Capanema não existia a possibilidade de que os concluintes de cursos não secundários se inscrevessem nos exames vestibulares que davam acesso ao nível superior. As publicações das leis orgânicas alteraram a forma como esses cursos se articulavam com o ensino superior, conferindo acesso muito restrito aos cursos médios profissionais. Enquanto isso, o ensino secundário permaneceu sem qualquer restrição. Embora os cursos dos segundos ciclos do ensino médio profissional fossem destinados a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais, capazes de realizarem trabalhos intelectuais, o percurso formativo profissional desses técnicos quase sempre terminava no nível médio, devido às exigências impostas ao ensino profissional. Com mudanças importantes na concepção e na estrutura do ensino

profissional, o aparelho estatal escolar desenvolvido pelo governo Vargas consolidou, de forma organizada e legalmente instituída, a dualidade estrutural da educação brasileira (CUNHA, 2000).

Figura 3 - Articulação entre os níveis de ensino após a “Reforma Capanema”



Fonte: CUNHA, 2000, p.39.

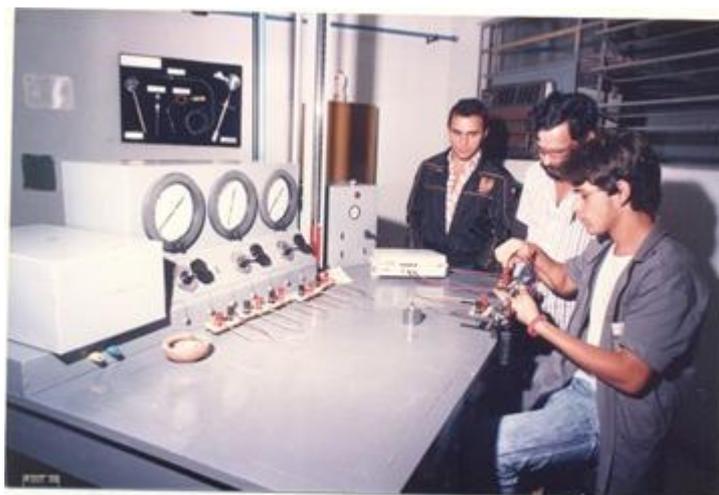
A partir do segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), o Estado passa a incentivar a formação do capitalismo nacional, cada vez mais internacionalizado. Este processo se acentua durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que por meio de seu “plano de metas”, promove a ideologia desenvolvimentista, abrindo a economia nacional ao capital externo, através de incentivos que atraíam empresas multinacionais, principalmente do setor automobilístico. Com o Estado intervindo cada vez mais na economia, o governo de Juscelino Kubitschek previu grandes investimentos em infraestrutura, sobretudo nos setores de transporte e energia. Como consequência, o setor de educação foi, pela primeira vez, contemplado com 3,4% do total dos investimentos previstos. Isto porque a finalidade dos recursos previstos para a educação era promover a formação de profissionais que pudessem executar as metas de desenvolvimento nacionais. O processo de franca expansão da industrialização brasileira exigia cada vez mais a formação de mão de obra qualificada (BRASIL, 2009).

Nesse período, o ensino profissional técnico industrial ganhou maior importância. Os antigos Liceus Industriais, que haviam sido transformados em Escolas Industriais e Escolas

Técnicas durante o Estado Novo, foram transformados, durante o governo Juscelino Kubitschek, em Escolas Técnicas Federais e passaram a funcionar como autarquias, dotadas de autonomia didática e de gestão. O mesmo decreto de criação das Escolas Técnicas Federais (Decreto nº. 47.038/59) determinou ainda a composição da Rede Federal de Ensino Técnico. Com isso, intensificou-se o processo de formação de técnicos, considerados indispensáveis ao processo de aceleração do processo de industrialização (RAMOS, 1995).

Investimentos no ensino profissional técnico foram realizados nas Escolas Técnicas Federais para impulsionarem a execução das metas de desenvolvimento. Com isso, os laboratórios dessas escolas foram bem instalados e equipados. Como pode ser percebido na Figura 3, os novos ambientes de aprendizagens práticas das ETF's muito se diferenciaram em relação às antigas Escolas de Aprendizes Artífices e Liceus Industriais.

Figura 4 - Alunos em laboratório da Escola Técnica Federal de Campos



Fonte: Instituto Federal Fluminense.

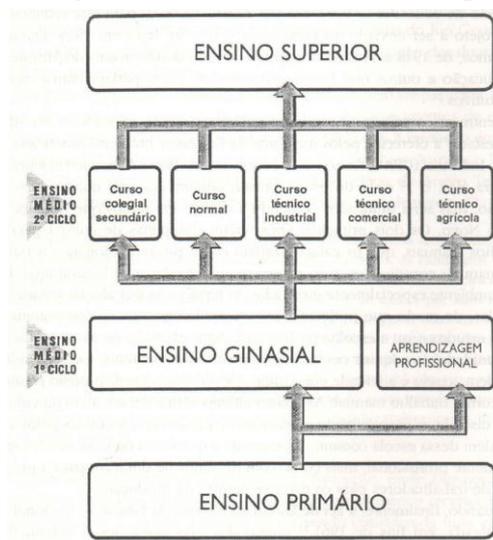
Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iffuminense/galeria-de-fotos-do-historico>>. Acesso em jul. 2018.

Na década de 1960 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que após 13 anos de tramitação, refletiu as contradições da sociedade em geral e da esfera educacional em particular. Com a plena equivalência dos cursos em todos os percursos educacionais, terminava, apenas formalmente, a dualidade na educação brasileira. Na prática, entretanto, os currículos propedêuticos e profissionais continuavam direcionando os alunos para caminhos distintos fossem eles os processos seletivos ou as necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2007).

Apesar de, na prática, não trazer mudanças significativas ao direcionamento que os diferentes cursos proporcionavam a seus alunos egressos, a Lei nº. 4.024/61 representou um importante avanço quanto à articulação entre o sistema de ensino regular e os cursos profissionais de nível médio.

Ao incorporar o ensino profissional ao sistema de ensino regular, estabeleceu a equivalência plena entre o ensino profissional e o ensino secundário. Ambos passaram a ser organizados em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Formalmente, o aluno egresso do colegial técnico (industrial, comercial ou agrícola) e o aluno egresso do colegial normal poderiam se candidatar, sem restrições, a qualquer curso de nível superior, do mesmo modo que era permitido ao aluno egresso do colegial científico (secundário). Outra mudança importante, promovida pela Lei nº. 4.024/61, foi a quebra da rigidez nas normas curriculares. O aparato legal permitiu que Estados e estabelecimentos incluíssem disciplinas optativas ao currículo mínimo, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (KUENZER, 1991; RAMOS; 1995).

Figura 5 - Articulação entre os níveis de ensino após LDB de 1961



Fonte: CUNHA, 2000, p.166.

Ainda nos fins do governo de Juscelino Kubitschek, o país entra em uma crise política e econômica. O presidente eleito, Jânio Quadros, toma posse, mas permanece por poucos meses no cargo e renuncia. Em seu lugar assume o vice, João Goulart, que prometendo adotar reformas de base, vive um ambiente político extremamente conturbado em meio a greves, inflação em alta e disputas acirradas entre os poderes Executivo e Legislativo. Diante de um

cenário político efervescente e de intensa contestação, o presidente João Goulart é deposto de seu cargo por meio de um golpe de Estado civil-militar, em maio de 1964. O evento estabeleceu no país um regime autoritário e nacionalista, politicamente alinhado à geopolítica norte-americana, trazendo profundas transformações na organização política, econômica e social brasileira (GAMA, 2015).

O Estado brasileiro, durante a ditadura militar, reforçou seu caráter centralizador e corporativo e desenvolveu uma modernização da proposta nacional-desenvolvimentista, principalmente no que se refere à abertura da economia ao capital estrangeiro. A burguesia brasileira visava lucros se associando ao capital internacional. Na educação, a qualificação dos trabalhadores se fez de forma igualmente associada aos interesses estrangeiros. Nesse contexto, é criada, em, 1965 a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) do Ministério da Educação. O Ensino Técnico Industrial foi organizado com o auxílio da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI), composta a partir da colaboração de órgãos americanos, como a USAID e a Aliança para o Progresso (RAMOS, 2014).

A cooperação do CBAI teve origem em acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos em 1946, que previa o fornecimento de equipamentos e a prestação de assistência financeira e técnica para as escolas técnicas brasileiras. Durante o regime militar brasileiro, entretanto, as ações da CBAI e as recomendações das agências internacionais tiveram impactos diretos sobre as reformas educacionais. Diante das influências externas, as reformas educacionais promovidas pelos governos militares visavam o desenvolvimento econômico do modelo capitalista associado dependente, por meio de uma formação de capital humano que vinculasse educação e mercado de trabalho (RAMOS, 2014).

Assim, na década de 1970, durante o período da ditadura, foi realizada uma profunda reforma da educação básica. A Lei nº. 5.692/71, conhecida como Lei da Reforma de ensino de 1º e 2º graus, tentou estruturar a educação de nível médio como profissionalizante para todos. Tratava-se da tentativa do governo ditatorial de impulsionar seu projeto de desenvolvimento econômico, baseado em uma nova fase de industrialização que ficou conhecida como “o milagre econômico brasileiro”. A reforma pretendia a formação técnica profissionalizante de 2º grau para promover a inserção das classes populares no mercado de trabalho em plena fase de expansão (MOURA, 2007).

Em todo o período do Regime Militar, ao contrário do discurso oficial, o Estado desobrigou-se gradativamente de investimentos na educação pública. Em vez de valorizá-la, tratava de desqualificá-la. Era nítida a intenção do governo de evitar o uso de recursos públicos com educação, uma vez que estes deveriam ser, preferencialmente, destinados ao capital e à segurança nacional. Continuamente, o Estado Militar criou mecanismos de ordem legal que favoreciam as empresas educacionais, proporcionando condições para que a educação se transformasse em um negócio lucrativo (GERMANO,1990).

A formação profissionalizante compulsória para todos, que a Lei nº. 5.692/71 propunha, pretendia garantir a empregabilidade, ainda no segundo grau. O currículo definido para o ensino profissionalizante tinha caráter terminativo e, dessa forma, interessava ao governo, pois produzia mão de obra barata em grande escala, ao mesmo tempo em que diminuía a crescente demanda por cursos de nível superior. Ao não preparar os jovens para o ensino superior, abria espaço para uma nova forma de ensino: os cursos privados preparatórios para o vestibular. Ao contrário do discurso oficial do governo, de busca da equidade social, a reforma militar reforçava a dualidade no ensino e a desigualdade social (GERMANO,1990).

É necessário observar que a perspectiva educacional do Estado Militar sobre as relações entre trabalho e educação no ensino médio passava ao largo da dimensão formativa. Pelo contrário, era uma visão utilitarista inspirada na “teoria do capital humano”, interessada e subordinada em relação às demandas ocupacionais e mercadológicas do sistema produtivo. Como não preparava os estudantes para o nível superior e, ao mesmo tempo, retirava do sistema escolar uma grande quantidade de alunos já inseridos no mercado de trabalho, o segundo grau profissionalizante, proposto pelos militares, era essencialmente segregador (GERMANO, 1990).

Apesar do discurso igualitarista de “profissionalização para todos”, seu real objetivo era a manutenção e reprodução da estrutura de desigualdade social, agindo em conformidade com o modelo capitalista de produção. Em suma, enquanto direcionava jovens das camadas populares às carreiras técnicas mal remuneradas, voltadas para o setor produtivo, desafogava o sistema educacional de nível superior, para quem tivesse as condições socioeconômicas e formativas para o acesso às universidades. Separava-se, mais uma vez, pela educação, a classe operária da elite (GERMANO, 1990).

Ao final da década de 1970, as escolas técnicas federais eram exceções à péssima qualidade de ensino e organização das instituições de primeiro e segundo grau que prevalecia no sistema educacional brasileiro. Pelo contrário, foram reconhecidas e valorizadas como instituições de excelência pela qualidade de seus cursos, docentes e instalações. Nesse contexto, foram criados nas escolas técnicas federais, os primeiros cursos superiores de curta duração e os primeiros Centros de Engenharia de Operação, que mais tarde seriam transformados em Cefets:

No contexto das reformas educacionais conduzidas pela ditadura militar as escolas técnicas federais tiveram particular importância. Em primeiro lugar, em função da qualidade das instalações que possuíam, do seu quadro docente e de sua reconhecida experiência na preparação para o trabalho, passaram a ser consideradas instituições educacionais de referência para as demais escolas de 1º e 2º graus na implementação compulsória do ensino profissionalizante, conforme dispunha a Lei n. 5.692/71. Em segundo lugar, dentre as escolas técnicas federais que possuíam melhores instalações, algumas passariam a oferecer cursos superiores de curta-duração e mais integrados ao mercado de trabalho, com o propósito de constituir caminhos alternativos à universidade, em conformidade com as proposições que inspiraram a reforma educacional do ensino superior empreendida pela Lei n. 5.540/68. Ademais, contaram com recursos externos, sobretudo os provenientes do Contrato de Empréstimo Internacional n. 755/BR, junto ao Banco Mundial, o qual previa a reforma e ampliação das escolas técnicas industriais e de escolas agrícolas, bem como a construção de novas unidades, além da implantação, nessas escolas, de “Centros de Engenharia de Operação” (LIMA FILHO, 2002, p. 224-225).

Os cursos de Engenharia de Operação, propostos pelo Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), após a reforma universitária de 1968 (Lei nº. 5.540/68), tinham o objetivo de formar técnicos de nível superior em curso de três anos e 2.200 horas de carga horária. Os cursos de Engenharia de Operação tiveram tripla importância para o ensino profissional: estenderam a dualidade da educação brasileira para o nível superior, marcaram o início da oferta de cursos de nível superior nas Escolas Técnicas Federais e possibilitaram que estas se transformassem em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Já no início da década de 1980, devido ao descontentamento geral de todos os setores da sociedade civil, a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio terminou. Esse processo iniciou-se após o parecer nº. 76/1975 do Conselho Federal de Educação e culminou com a promulgação da Lei nº. 7.044/82. Para Acácia Kuenzer (1991, p. 13), a nova legislação “apenas reedita a concepção vigente antes de 1971, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhecê-la como predominantemente propedêutica”. A formação profissional ficou restrita

às instituições especializadas, principalmente às escolas técnicas e agrotécnicas federais que ofereceram cursos integrados de reconhecida qualidade, em várias habilitações, durante toda a década de 1980 (KUENZER, 1991; MOURA, 2007).

Durante os anos da década de 1980, devido à insatisfação com o regime militar, a sociedade civil se mobilizou ativamente na campanha pelas “Diretas Já” e para a convocação da Assembleia Nacional Constituinte que deu origem à Constituição Federal de 1988. No campo da educação, no que diz respeito ao ensino de segundo grau, o governo de José Sarney mantinha a intenção de conter a pressão por vagas no ensino superior e, também, ajustar a formação em nível de segundo grau às necessidades provenientes da recente modernização das bases técnicas e de gestão do trabalho (RAMOS, 2014).

A sociedade civil, por outro lado, representada pela comunidade educacional organizada, mobilizava-se na defesa de uma escola básica unitária, que propiciasse aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas utilizadas na produção moderna. A comunidade educacional defendia, em oposição ao adestramento instrumental de determinadas habilidades, a “escola unitária”, a “politecnicidade” e o “trabalho como princípio educativo”. Essas reivindicações dos educadores progressistas estavam expressas no projeto de uma nova LDB que foi apresentado pelo deputado Otávio Elíseo, dois meses depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. Tratava-se de uma ambiciosa proposta de educação democrática que almejava a superação da dualidade histórica da educação brasileira. Embora tenha sido uma iniciativa pioneira a caminho da educação integral, o projeto não se materializou na década seguinte e foi substituído pelo projeto do senador Darcy Ribeiro (RAMOS, 2014).

Nesse período, o mundo inteiro passava por profundas transformações. A globalização da economia foi intensificada, acompanhando os avanços da tecnologia que reconfiguraram os modos de produção, gestão e manutenção pelo mundo. O país completava a transição política “lenta gradual e segura” à democracia, que havia sido proposta pelos governos militares, desde o momento em que a economia brasileira passou a sentir os efeitos da crise mundial do petróleo (1974). Os investimentos públicos, nessa época, dependiam exclusivamente do atendimento às exigências dos organismos financeiros internacionais. Após a redemocratização, o Brasil viveu um período de hiperinflação, retração do crescimento e descontrole econômico. O modelo econômico dependente impulsionado por grandes empréstimos internacionais entrou em crise e o país passou a adotar medidas recessivas, em

meio às crises fiscal, inflacionária e de credibilidade externa (MEC, 2010; OLIVEIRA, 2003; RAMOS, 2014; SOBRAL, 2015).

É nesse contexto que o governo de José Sarney (1985-1990), primeiro presidente da Nova República, promoveu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que tinha como objetivo implantar 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de 1º e 2º graus. O governo Sarney justificou a implementação do PROTEC por meio de dados estatísticos que demonstravam a insuficiente oferta nesse nível de ensino. Haviam 30 anos que o governo Federal não criava uma nova escola técnica no Brasil (GAMA, 2015; RAMOS, 2014).

Entretanto, diante do cenário de recessão econômica, o projeto original do PROTEC foi reformulado. Com isso, a nova proposta do PROTEC reduziu o número de novos estabelecimentos a serem construídos e privilegiou a criação de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), de custos bem menores do que a construção de novas autarquias. Em 1993, o Ministério da Educação publicou um quadro em que demonstrava a inauguração de 11 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) e 36 destas em construção (GAMA, 2015; RAMOS, 2014).

Assim, a partir dos anos 1980, até a segunda metade da década de 1990, as Escolas Técnicas Federais vivenciaram um período de expansão em razão da execução do PROTEC. Sobre a ação do Estado em relação à educação profissional nesse período, Ramos (2014, p. 15) afirma que esta “teve uma marca relativamente populista, quando instaurou a expansão da rede federal, com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas, em um contexto em que não se tinham claras as perspectivas econômicas, sociais e políticas do país” (GAMA, 2015; RAMOS, 2014).

Nas décadas de 1980 e 1990, as transformações mundiais nas esferas política, econômica, gerencial e tecnológica foram intensas. Os governos britânico, de Margareth Thatcher e americano, de Ronald Reagan, impulsionaram políticas de desenvolvimento econômico neoliberais, inspiradas em economistas como Friedrich Hayek e Milton Friedman. O pensamento econômico neoliberal defendia o livre mercado internacional e a mínima participação dos governos nas economias das nações. As empresas se tornavam cada vez mais competitivas em uma concorrência de escala mundial. Tornaram-se empresas multinacionais, com sedes e unidades de produção em diversos países.

Na gestão de seus negócios, as multinacionais passaram a utilizar recursos da microinformática, da automação e das telecomunicações em busca de eficiência na produção e comercialização de seus produtos ou serviços. O toyotismo emerge como modelo de produção, ao valorizar o binômio qualidade-produtividade. Todas essas mudanças, diretamente relacionadas às novas formas de acumulação flexível do capital, estabeleceram novas demandas de mercado para a formação de mão de obra e trouxeram reflexos para as políticas de educação, principalmente, para a educação profissional (FERNANDES, 2012).

Assim, a educação profissional é invadida por políticas neoliberais, recomendadas e financiadas por organismos internacionais de financiamento. As políticas educacionais se alinharam aos interesses da expansão do capitalismo, estabelecendo metas e critérios de produtividade e eficiência na formação profissional, assim como adotaram o modelo de formação por habilidades e competências. Na busca por uma educação que atendesse às necessidades dos postos de trabalho, as políticas educacionais implementaram uma educação tecnicista, economicista e fragmentada (FERNANDES, 2012).

Em 12 de abril de 1990, o ensino técnico e agrotécnico passou a se subordinar à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que procurou alinhar políticas educacionais à nova ordem econômica. A SENETE teve o objetivo de garantir maior eficiência e produtividade na educação profissional tecnológica, para responder de imediato às necessidades do mercado de trabalho (MEC, 2010; OLIVEIRA, 2003; SOBRAL, 2015)

No final do governo Itamar Franco, a Lei Federal nº. 8.984/94 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). A referida lei criou a possibilidade de que as Escolas Agrotécnicas Federais também pudessem ser transformadas em Cefets. Na opinião de Cunha (2000), essa lei simplesmente “não pegou”, sendo atropelada pela política de educação do governo de Fernando Henrique Cardoso. Cunha afirma que “na prática, ela foi substituída pelo Decreto nº. 2.406, de 27 de novembro de 1997, que definiu nos termos do Decreto nº 2.208/97, os centros de educação tecnológica” (CUNHA, 2000).

Sobre o processo de “cefetização” iniciado em 1994, Cunha contrapõe a opinião de que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais foram valorizadas, em interessante observação:

Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam o status de instituições de ensino superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem

adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira (CUNHA, 2000, p. 211).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), após oito anos de debates em torno do projeto de nova LDB do deputado Octávio Elísio, foi aprovado em seu lugar, o projeto de uma nova LDB do senador Darcy Ribeiro. Portanto, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 entra em vigor. Nesse momento, com a exceção das Escolas Técnicas Federais, já quase não havia mais o 2º grau profissionalizante no sistema de ensino do país. E a partir da nova LDB, a educação profissional não passou a sequer fazer parte da estrutura da educação regular brasileira. A derrota do projeto de ideário politécnico deu lugar a uma regulamentação minimalista, ambígua e fragmentada, que permitiu ao Poder Executivo realizar a reforma do ensino profissional, com base nos ideais do Estado Mínimo, por meio do decreto nº. 2.208/97 (MOURA, 2007; RAMOS, 2014).

Figura 6 - Imprensa anuncia a aprovação da LDB de 1996



Fonte: O Estado de São Paulo.

Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,educacao-a-distancia-comecou-por-correio,9176,0.htm>>. Acesso em: jul. 2018.

Para Ciavatta e Ramos (2011), a eleição de Fernando Henrique Cardoso como presidente da República favoreceu a derrota dos educadores progressistas no Congresso Nacional, permitindo a aprovação da Lei nº. 9.394/1996. As autoras compreendem que esta lei, no que diz respeito à educação básica, rompia com o ideário de formação para o trabalho da Lei nº. 5.692/71 e assumia a proposta de preparação para a vida. A preparação para a vida, prescrita na nova lei, correspondia ao desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, que possibilitava ao aluno a fácil adaptação às incertezas do mundo contemporâneo.

Restaurava-se o aspecto acadêmico do ensino regular, enquanto excluía o ensino profissional de sua estrutura. Significava a recomposição legal da dualidade estrutural da educação e uma grande frustração para os defensores do ideário politécnico (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Se a educação básica deveria preparar para a vida, para a educação profissional, a proposta era outra. Fernandes (2012), ao se referir à exclusão da educação profissional dos níveis da educação básica, observa o caráter de vinculação entre a educação profissional e o setor produtivo, presente na Lei nº. 9.394/1996. A autora destaca o artigo 39 do capítulo III (alterado posteriormente pela Lei nº. 11.741/2008), que determina: “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Para a autora, essa vinculação fazia parte de um processo de mercantilização da educação, que se dava em função de um cenário econômico globalizado, com novas relações entre capital e trabalho. Neste processo de mercantilização, a educação profissional passou a ser promovida por empresários, políticos e até mesmo educadores, como instrumento de “empregabilidade” (FERNANDES, 2012).

Complementarmente à Lei nº. 9.394/1996, o Decreto nº 2.208/1997, editado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, como parte do projeto de privatização do Estado brasileiro, em atendimento à política neoliberal. Com este decreto, o governo consolidou a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Enquanto o primeiro voltava a ter caráter exclusivamente propedêutico, os cursos técnicos passaram a ser realizados separadamente, nas formas concomitantes ou subsequentes ao ensino médio (MOURA, 2007).

As escolas que promoviam a educação profissional – de contornos mercantilizados e conteúdo fragmentado – adotaram concepções pedagógicas baseadas em competências, habilidades e certificações, voltadas à sua finalidade maior, o preenchimento das vagas do mercado de trabalho (FERNANDES, 2012). Sobre esta perspectiva mercantil da educação profissional, proposta pela Lei nº 9.394/1996, Frigotto (2001, p. 80) expõe:

[...] Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração [grifo do autor].

A tão propagandeada “empregabilidade” da educação profissional, defendida principalmente por empresários e políticos, mostrava na prática, que havia sido idealizada, exclusivamente, na perspectiva do empresariado que estava cada vez mais imerso em um sistema complexo de relações produtivas de alcance mundial, cujas transformações tecnológicas lhe conferiam uma dinâmica competitiva, de acelerada instabilidade. O rápido adestramento de uma massa de mão de obra submissa, voltado para o preenchimento dos postos de trabalho, ia ao encontro das necessidades das empresas. Porém, as necessidades de formação humana e cidadã para os trabalhadores não foram, neste momento, consideradas.

A LDB nº. 9.394/96 havia determinado que a educação profissional seria ofertada aos alunos do ensino médio ou dele egressos. O Decreto nº. 2.208/1997 aprofundou esta separação entre ensino médio e profissional ao configurá-los como dois sistemas paralelos. Enquanto segmento distinto do ensino médio, a educação profissional passou a ser estruturada em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos técnicos tinham organização curricular própria, independente do ensino médio. Este decreto também fragmentou o ensino profissional ao instituir a modularização de habilitações técnicas, conferindo-lhes caráter de terminalidade e certificação de qualificação profissional específica. O curso técnico integrado foi categoricamente proibido. As mudanças da reforma de FHC trouxeram grandes transformações para o funcionamento das Escolas Técnicas Federais, que trabalhavam com o modelo integrado, desde a reforma da Lei nº. 5.692/71 (CUNHA, 2000; GAMA, 2015).

Sobre esse período, Ramos e Ciavatta (2011) observam que por mais que as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação profissional tenham pregado currículos baseados em competências flexíveis, na prática, essa prescrição deu lugar a uma abordagem funcionalista da sociedade, que reproduzia os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões tayloristas-fordistas de produção. A qualificação e a requalificação profissional, na maioria dos casos, davam acesso aos setores ocupacionais da periferia da produção, onde predominam a precarização do trabalho e a lógica taylorista-fordista. A pedagogia das competências proposta pela reforma do Decreto nº. 2.208/1997 acabava por almejar uma adaptação psicofísica às condições precárias do “chão de fábrica”. Em contraste, os conteúdos de formação científica que poderiam alicerçar uma profissão foram esvaziados. A educação profissional era reafirmada como ensino para a classe trabalhadora de modo alternativo ao nível superior (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Assim, esta reforma da educação profissional veio junto com um programa de financiamento realizado, a partir da obtenção de um empréstimo, junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, instituição com interesses político-econômicos neoliberais, transnacionais e mercadológicos. Tratava-se do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que visava a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para que esta, ao final do Programa, executasse parte de seus orçamentos com recursos obtidos pela venda de cursos à sociedade e outras prestações de serviços. As Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs) receberiam, mediante projetos, recursos do PROEP por cinco anos. Porém, o orçamento regular dessas instituições era reduzido ano a ano (MOURA, 2007).

O Programa de Expansão da Educação Nacional (PROEP), executado pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho, pretendia implementar 200 centros de educação profissional, com o objetivo de oferecerem 240 mil vagas em cursos técnicos, 600 mil certificados de cursos profissionais básicos e garantir a empregabilidade de 70% dos alunos egressos dos cursos técnicos. O programa contou, ao todo, com 500 milhões de dólares, em recursos provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (50%), do Fundo de Amparo ao Trabalhador (25%) e do Tesouro Nacional (25%). O PROEP determinava um perfil claro para constituir os 200 centros de educação profissional. As instituições do programa deveriam ofertar seus cursos em função da demanda, atualizar permanentemente seus currículos de acordo com as exigências do mercado, integrar representantes do setor privado nas decisões, realizar convênios com empresas e gerar receita própria para obtenção progressiva de autonomia financeira e de recursos humanos. O perfil almejado das instituições expressa o objetivo de propor um ensino profissional mais alinhado aos interesses do setor produtivo e o desejo do governo de reduzir os gastos públicos (CUNHA, 2000).

As características que traçavam o perfil dos novos centros de educação profissional, propostos pelo PROEP não eram apenas prescrições vagas. Para contarem com os abundantes recursos do PROEP, as escolas técnicas públicas deveriam atender a três requisitos: estabelecer um modelo de gestão autônoma, que incluía conselhos de ensino e de administração, capazes de garantir a participação efetiva de empresários e trabalhadores; promover a integração com o mundo do trabalho por meio de parcerias e vendas de serviços;

gerar recursos próprios, por meio da venda de cursos e serviços, que projetem uma diminuição de custos para o orçamento público.

Assim, a obtenção de recursos do PROEP era condicionada aos interesses mercadológicos dos empresários, representados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Após a reforma promovida pelo Decreto nº. 2.208/97, as ações impulsionadas pelo PROEP foram a expressão maior do neoliberalismo na educação profissional brasileira ao promover, em sua estrutura, uma maior participação do empresariado e uma menor participação do governo (CUNHA, 2000).

O contrato entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento deixava clara a intenção de reorganização das escolas técnicas da rede pública, o que incluía as escolas técnicas da Rede Federal. Para atingir o número de 200 centros de educação profissional, o programa deveria contemplar 70 instituições na esfera federal, 60 na estadual e 70 no “segmento comunitário”. Os projetos de novos estabelecimentos nas redes estadual e municipal poderiam ser realizados na esfera pública, em parcerias com instituições privadas, ou por entidades privadas sem fins lucrativos. As novas escolas do “segmento comunitário” seriam constituídas como entidades de direito privado. O contrato MEC/BID ainda incentivava a utilização de fórmulas flexíveis de contratação de pessoal, incluindo o trabalho temporário (CUNHA, 2000).

Nota-se, portanto, a perspectiva privatizante do programa. Os 500 milhões de dólares que o PROEP disponibilizava para converter escolas técnicas da rede pública e para criar escolas profissionais de direito privado só eram investidos em instituições que seguissem a cartilha da autogestão financeira, da participação do empresariado, da geração de receitas e da diminuição do orçamento público. Para as instituições públicas de ensino técnico, o preço da participação no PROEP era a aceitação das condições que viabilizariam uma possível privatização: independência financeira e administrativa, relações de trabalho flexíveis e temporárias, venda de produtos e serviços, atendimento das demandas do mercado de trabalho, participação de empresários nos conselhos administrativos e de ensino (CUNHA, 2000).

Já no início do governo Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas públicas para a educação profissional passam por nova reconstrução. A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) publicou o documento Políticas Públicas de Educação Profissional e

Tecnológica (SEMTEC/MEC, 2004), que defende a organização pública e sistêmica da educação profissional. O documento indicava a responsabilidade dos entes federativos, como um mecanismo de controle para reduzir a privatização, então executada por meio de fomento às fundações, terceirizações, parcerias e comercialização de cursos (RAMOS, 2014).

A equipe responsável pela educação profissional no Ministério da Educação procurou redirecionar os recursos do PROEP para as instituições públicas, suspendendo a aprovação de novos projetos e adotando novos critérios de seleção. A reformulação dos critérios pretendeu aperfeiçoar a distribuição regional de recursos, priorizar o segmento público, expandir o número de instituições de ensino profissional, privilegiar a sustentabilidade dos projetos e, no segmento comunitário, dar prioridade às entidades que tivessem sólida base social (RAMOS, 2014).

Em Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, a SEMTEC dá o tom de sua reformulação quando expressa a intenção de resgatar “as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, explorando os espaços legislativos e corrigindo as distorções havidas durante esse percurso” (MEC/SEMTEC, 2004, p. 6). Assim, além do redirecionamento dos recursos do PROEP para o segmento público, a SEMTEC pretendia a revogação do Decreto nº. 2.208/97 para restabelecer a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico (RAMOS, 2014).

Os dois objetivos delineavam a política de educação média e profissional do Ministério da Educação, neste período. A construção desta política havia sido realizada por meio de um amplo diálogo com a sociedade civil e política, de forma democrática e transparente. No interior deste debate, dois seminários promovidos pela SEMTEC foram fundamentais: o “Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política” e o Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. Ambos os seminários, ambos realizados em junho de 2003 e contando com a participação de centenas de instituições públicas e privadas, além de diversos órgãos governamentais (RAMOS, 2014).

Os seminários promovidos pela SEMTEC enfatizaram a concepção de ensino médio politécnica, cujo horizonte é a formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais. Além de apresentar

uma nova perspectiva para o ensino médio, o Seminário Nacional do Ensino Médio procurou articular as diferentes esferas educacionais, pesquisadores e entidades científicas. O Seminário Nacional da Educação Profissional e Tecnológica estendeu o debate para as instituições interessadas e ao fim dos debates, elaborou o documento “Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” que, com contribuições da sociedade, deu origem ao já mencionado Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SEMTEC, 2004).

A partir desse processo de construção política, o MEC começou a elaborar uma minuta de um decreto que regulamentasse as novas concepções, forma, conteúdo e método do ensino médio para a educação básica e sua articulação com a educação técnica e profissional. Ao menos quatro versões desta minuta foram avaliadas e debatidas pelo governo, instituições da sociedade, setor jurídico, especialistas, congresso nacional e Conselho Nacional de Educação, antes de assumir sua forma final (RAMOS, 2014).

Portanto, no início do século XXI, após significativas mobilizações nos setores educacionais, o Decreto nº. 2.208/1997, que separava o ensino médio do ensino profissional, foi revogado pelo Decreto nº. 5.154/2004. A partir de então, houve grande entusiasmo nas discussões educacionais sobre a formação profissional. Retoma-se o debate sobre a educação politécnica (MOURA, 2007).

A autora Marise Ramos (s.d. p. 13) entende que o Decreto nº. 5.154/2004 pretendeu reinstaurar um novo ponto de partida para o ensino médio integrado:

[...] de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Em análise mais aprofundada, a mesma autora discorre sobre os objetivos fundamentais propostos na elaboração do Decreto nº. 5.154/2004:

Este ato buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país, que podem ser assim resumidos: a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive

propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2o. do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional (RAMOS, 2014, p. 73-74).

Embora as políticas para a educação profissional do governo Lula apontassem para uma educação politécnica, o Decreto nº. 5.154 não foi capaz de garantir essa direção. O referido decreto restabeleceu a possibilidade do ensino médio integrado, o que entusiasmou os educadores progressistas que defendiam a formação profissional integrada. Porém, contraditoriamente, permitiu a continuidade das Diretrizes Curriculares Nacionais, que mantiveram a concepção de um ensino profissional fragmentado. Com a inexistência de ações efetivas de integralização curricular, a educação profissional manteve-se alinhada às políticas que favoreciam as demandas do setor produtivo. Mesmo após a publicação do Decreto nº. 5.154/04, a reforma da educação profissional, promovida pelo governo de FHC, havia deixado como legado as concepções pedagógicas, baseadas em competências e habilidades, voltadas para a produtividade e qualidade total, demandadas pelo ideário neoliberal (FERNANDES, 2012).

Sobre a edição do Decreto nº. 2.208/1997 e sua revogação por meio do Decreto nº. 5.154/2004, Ciavatta (2005, p. 17) esclarece que:

No Brasil, hoje, há um déficit de pesquisa para conhecer os estragos e as conquistas deflagradas com a imposição do Decreto nº 2.208/97. A sua revogação e a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada.

Assim, se por um lado, o Decreto nº. 5.154/2004, junto com o Parecer nº. 39/2004 e a Resolução nº. 01/2005 restabeleceram as condições legais para a oferta do ensino médio integrado, por outro permitiu a consolidação da “pedagogia das competências” – de contornos fragmentados e mercantilizados – como política pedagógica oficial. A ambiguidade de possibilidades que a legislação permitia fez com que o embate político acerca das propostas

educacionais brasileiras se acirrasse, ainda mais. Sobre este contexto da política educacional brasileira e das questões relativas à formação profissional, que permanecem até a atualidade, Ciavatta (2005, p.5) resume:

A base social da defesa da formação politécnica não impediu sua derrota no embate das forças políticas e de sua materialidade histórica no campo da economia, da cultura e da educação. Prevaleceram primeiro o industrialismo e o economicismo e, hoje, a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho. Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual.

Ainda que em posição contra-hegemônica na permanente luta política pela educação profissional brasileira, a defesa da formação, também, viveu dias exitosos, com importantes conquistas e avanços significativos na legislação educacional brasileira. Nos anos que se seguiram após a publicação do Decreto nº. 5.154/04, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi criada, por meio de leis e decretos, uma série de programas voltados para a educação profissional, cuja perspectiva de inclusão social correspondia plenamente aos ditames politécnicos da formação integral.

Esse processo de afirmação de políticas de educação integral – que ocorria em oposição à já mencionada mercantilização da educação – representou um movimento que trouxe novas possibilidades de transformação de vida para os alunos oriundos das classes trabalhadoras. Tal movimento representava clara iniciativa de redução da dualidade educacional brasileira e culminaria, posteriormente, com a regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a criação da Rede de Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. A criação do IF Goiano se faz, portanto, em decorrência desse processo.

Em 2005, com a publicação da Lei nº. 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino (BRASIL, 2009).

No âmbito legal, o período de afirmação das políticas educacionais de inspiração politécnica se inicia no ano de 2005. A publicação da Lei nº. 11.180/05 criava a Escola de Fábrica para jovens carentes da rede pública, com direito à bolsa auxílio, mediante comprovação de renda.

No mesmo ano, o Decreto nº. 5.478/2005 criava o PROEJA, que visava atender à demanda de jovens e adultos, pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. Ainda em 2005, a Lei nº. 11.129/05 cria o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), implantado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Esta lei tinha como objetivo qualificar jovens que concluíram a 4ª série do ensino fundamental, para facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho, concedendo um pequeno auxílio financeiro.

No ano seguinte, o Decreto nº. 5.840 de 2006 revogava o Decreto nº. 5.478/2005 e instituía o PROEJA como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este programa passou a oferecer ajudas de custo a partir de 2008.

Durante esse período, após uma reformulação no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica publicou em seu sítio na internet o Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. O conteúdo desse documento procurava orientar os sistemas de ensino para o desenvolvimento de uma política educacional, baseada no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura. Apesar de pouco divulgado, o documento oficializava as orientações do governo voltadas para a educação profissional integrada (RAMOS, 2014).

No ano de 2008, a publicação da Lei nº. 11.741 alterou dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A legislação passa a tratar da “Educação Profissional” como “Educação Profissional e Tecnológica”.

Com a nova denominação, a “Educação Profissional e Tecnológica” poderia ofertar cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A lei incorporou à LDB nº. 9.394/96 o conteúdo do Decreto nº. 5.154/2004, mantendo as regulações remanescentes do Decreto nº. 2.208/97. Como consequência, os cursos técnicos poderiam ser oferecidos nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, agora por força de lei. Apesar de orientações claras para a educação profissional dos níveis médio e superior, a Lei nº. 11.741 nada dispôs sobre os

cursos de formação inicial e continuada, ou qualificação profissional. Essa ausência de regulação sobre a qualificação profissional possibilitou a abertura desses cursos com diferentes níveis de qualidade (BRASIL, 2008a ; FERNANDES, 2012).

Quase um século após a criação da Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, a Lei nº. 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos foram formados a partir de instituições de ensino profissional de características distintas, como as Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Cefets's. Essas instituições de origem, estrutura, atividade e realidades diversas foram transformadas nos *campi* que constituíram os novos Institutos, cujas reitorias, geralmente, estão localizadas em grandes centros urbanos.

Fernandes (2012, p. 77) explica que “com a criação dos Institutos Federais, o governo ampliou o quantitativo de instituições de educação profissional em todo o território nacional, viabilizando a interiorização da educação profissional e tecnológica pelo país por meio da criação de novos campus”. Em síntese, a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) foi marcada por uma pluralidade identitária das instituições, interiorização e expansão da educação profissional e tecnológica.

A origem heterogênea dos Institutos Federais de Educação, em função da reunião de instituições distintas, foi ainda mais acentuada pelos artigos 2º, 7º e 8º da Lei nº. 11.892/2008. Esses artigos transformaram o perfil da educação profissional ofertado até então pelas instituições federais de ensino. Ao definir a função dos novos Institutos Federais, o artigo 2º desta Lei pronuncia:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas nos termos da referida Lei (BRASIL, 2008b).

Com o referido artigo, os IFET's passam a oferecer mais de um nível de educação em uma mesma instituição. Assim, os Institutos Federais passam a ter uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica à pós-graduação, com ênfase no ensino médio integrado a educação profissional técnica de nível médio, incluindo a formação inicial e continuada de trabalhadores. A transversalidade e a verticalização do ensino são

características marcantes, que expandem, ainda mais, a abrangência do ensino dessas instituições, reunidas por lei (FERNANDES, 2012).

Os artigos 7º e 8º da Lei nº. 11.892/2008 estabelecem percentuais determinantes para a caracterização do desenho curricular e, conseqüentemente, do tipo de ensino dessas instituições:

[...] Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art.6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...] VI - ministrar em nível de educação superior: [...] b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º (BRASIL, 2008b).

A lei de criação dos Institutos Federais representou grande transformação para a educação profissional. A partir da Lei nº. 11.741/2008, a Educação Profissional, passou a ser tratada como Educação Profissional e Tecnológica. Logo em sequência, a Lei nº. 11.892/2008 estabeleceu para os Institutos: prioridade ao ensino médio integrado, com percentual mínimo de 50% de suas vagas; formação de professores, com percentual mínimo de 20% das vagas; possibilidade de oferta de cursos de nível superior; possibilidade de ofertar cursos de nível superior e pós-graduações, Lato e Stricto Sensu.

Portanto, com a Lei nº. 11.892/2008, a recém-denominada “Educação Profissional e Tecnológica”, de inspiração politécnica, assumia maiores possibilidades de ofertas educativas. Os Institutos, oriundos de instituições de educação profissional heterogêneas, necessitaram de grandes reestruturações para se adaptarem à nova realidade de oferta da Educação Profissional e Tecnológica. A diversidade de cursos e modalidades de educação exigida fez com que os Institutos Federais assumissem identidades que pouco lembram a de suas instituições de origem (FERNANDES, 2012).

A seguir, na Figura 6, percebe-se que o prédio da reitoria do IF Goiano, localizado na cidade de Goiânia, possui uma identidade visual moderna e urbana, muito diferente das construções das antigas escolas agrícolas, que lhe deram origem.

Figura 7 - Prédio da Reitoria do IF Goiano



Fonte: IF Goiano.

Disponível em

<https://lh5.googleusercontent.com/p/AF1QipPmw6YRHgld2y7y6HsVgHafO7q_6EBJUQpmJh5X=w750-h401-p-k-no> Acesso em: jul. 2018.

Portanto, entre 2004 e 2008, a defesa da formação integral, contando com o respaldo governamental, ganha contornos legais e institucionais que resistem até a atualidade. Mas, apesar do entusiasmo acerca das possibilidades que o Decreto nº. 5.154/2004 trouxe, dos programas de educação inclusivos, da institucionalização legal da EPT e da estruturação e ampliação da Rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pode-se dizer que a recente política educacional brasileira permanece majoritariamente desfavorável para aqueles que defendem uma educação do tipo “desinteressada”, centrada no sujeito, baseada na politecnicidade e no trabalho como princípio educativo. Antigas e novas perspectivas economicistas e mercadológicas da educação seguem dominando as políticas de educação no Brasil.

Para Nosella (2010) o que caracteriza a cultura escolar da política educacional na atualidade é a chamada “cultura do desempenho”. Para este autor, “a cultura do desempenho é a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização por meio de atividades ético científicas”. Nosella (2010) compreende que a cultura do desempenho é dominada pela economia e pela política, enquanto que a educação busca a compreensão do homem, seus processos, crescimento e amadurecimento. Essa inversão de valores presente nas atuais políticas de educação nacional representa, para o autor, a negação da educação e, conseqüentemente, do próprio ser humano (NOSELLA, 2010).

Sobre a influência da cultura do desempenho na política educacional brasileira, compreende que:

Nossa tese é que a cultura do desempenho, desconsiderando a dialética entre educação e sociedade, delega ao mercado a elaboração de modelos gestores educacionais a serem desempenhados e responsabiliza a escola pelos medíocres resultados, evidenciando assim um indisfarçável anti-humanismo pedagógico (NOSELLA, 2010).

A atual política educacional brasileira está dominada pela cultura do desempenho. A crise dos paradigmas teóricos, a expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação, o crescimento vertiginoso do ensino superior privado e a competição mercadológica internacional criaram as condições para tal situação (NOSELLA, 2010).

Enfim, a educação, de forma geral, foi transformada num grande negócio e perdeu sua dimensão exclusivamente formativa. Essa transformação é resultado de uma hegemonia das políticas neoliberais no campo da educação, principalmente, a partir do período da ditadura. Embora a defesa da formação integral tenha obtido relativo sucesso nas recentes políticas públicas sobre a educação, incluindo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o quadro atual representa uma conjuntura desfavorável às propostas de formação politécnica ou tecnológica. Aos Institutos, em meio às mais diversas influências políticas, uma realidade se impõe desde sua criação: abraçar uma pedagogia de inspiração humanista, ou outra, mercadológica. Reproduzir a estrutura social vigente, formando empregáveis, operacionais e descartáveis ou formar líderes críticos, conscientes e produtivos, enquanto contribui para a redução das desigualdades sociais.

1.1.3 A perspectiva da formação integrada

Apesar dos avanços e retrocessos na estruturação legal do ensino brasileiro, os modelos de reprodução e perpetuação das classes sociais por meio da educação, nunca deixaram de estar presentes. Do mesmo modo, a milenar alienação entre trabalho e educação contribui até hoje para que o nosso sistema educacional forme gestores com pouca capacidade de produção prática e operários carentes de fundamentação teórica, incapazes de utilizar suas técnicas em contextos desconhecidos. Com isso, temos sujeitos trabalhando em todas as áreas produtivas, sem qualquer grau de compreensão sistêmica.

Não por acaso, a proposta de formação integrada, norteadora da Educação Profissional Tecnológica, se baseia no “trabalho como princípio educativo”, na “politecnia” e na “escola unitária”.

Ao propor o “trabalho como princípio educativo”, busca-se uma formação que integre conceitos teóricos com suas apropriações tecnológicas e os compreenda dentro de múltiplas perspectivas históricas, sociais e culturais. Pretende-se, com isso, uma reaproximação entre trabalho e educação, como mediadores da compreensão da realidade e na produção do conhecimento.

A “politecnia” possui um caráter de formação generalista, no sentido de almejar uma educação que possibilite ao profissional, o desempenho de qualquer tarefa. A formação de profissionais capacitados para realizar qualquer função, conseqüentemente, representa um grande passo no sentido da superação da dualidade histórica social.

Já o princípio da “Escola Unitária” pretende uma universalização do ensino que garanta essa formação integral para todos, sem qualquer distinção econômica ou social. Trata-se, aqui, de uma iniciativa que visa a superação da dualidade histórica educacional e, conseqüentemente, do fim de seu caráter reprodutor da injusta divisão social.

Portanto, ao basear-se nos princípios da formação integrada, a Educação Profissional e Tecnológica, como é concebida na atualidade, propõe a formação de sujeitos autônomos, dotados de grande capacidades analíticas e críticas, capazes de compreenderem historicamente seus papéis e possibilidades transformadoras, nas atuais conjunturas do mundo do trabalho e do mundo social.

A EPT, com os contornos atuais, almeja a formação de profissionais-cidadãos de caráter politécnico, integrando os saberes científicos, tecnológicos e culturais, baseando-se no “trabalho como princípio educativo”. Representa uma educação capaz de, por meio dos sujeitos, potencializar transformações na sociedade e constituir uma nova realidade. É, portanto, além de uma proposta pedagógica, uma proposta utópica de transformação da realidade.

1.2 Traços constitutivos das Escolas Agrícolas ao IF Goiano: os marcos históricos, ocorridos neste período

Não há como compreender o contexto histórico do ensino agrícola, no século XX, sem levar em conta as formas de uso das terras utilizadas no país no século anterior e as transformações no modo de produção, provocadas pelo desenvolvimento da tecnologia industrial. Portanto, se faz necessário observar previamente os contornos da cultura e do ensino agrícola até o final do século XIX.

Assim, no período pré-abolicionista brasileiro, a agricultura nacional era baseada em grandes latifúndios, na monocultura de exportação, na exploração abusiva de escravos, ex-escravos e imigrantes, na fartura de terras férteis e no descaso pela conservação e manejo do solo. A abundância de terras férteis e de mão de obra barata era suficiente para a adoção de um sistema extensivo de cultivo agrícola, capaz de garantir grandes lucros aos fazendeiros, sem qualquer investimento em pesquisas agrônômicas ou na escolarização da força de trabalho (MOLINA, 2012).

Esse atraso no modelo de produção agrícola nacional, somado ao descaso cultural e financeiro dos grandes fazendeiros com a técnica, levou a um enorme retardo no ensino e formação, tanto de uma burguesia agrária moderna, quanto de operários agrícolas eficientes. A importação de mão de obra imigrante (braçal e intelectual) culturalmente adaptada aos novos processos produtivos foi mais um fator que contribuiu com o descarte de investimentos a longo prazo em escolas e laboratórios. Nesse contexto, a grande maioria das escolas agrícolas criadas no Brasil durante o século XIX fechou ou foi mantida em condições extremamente precárias (MOLINA, 2012).

As discussões travadas no seio da sociedade brasileira, no período entre o fim do tráfico negreiro (1850) até a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), consideravam as relações entre a emancipação dos escravos e a educação. A ideia era moldar os ex-escravos e, sobretudo, as crianças abandonadas, para transformá-los em operários racionalizados e evitar que constituíssem uma massa de adultos pobres e desempregados, dotados de uma “indolência natural”, perturbadora da ordem (MOLINA, 2012).

Após a criação em 1909, da Rede Federal de Escolas Industriais, pelo presidente Nilo Peçanha, visando atender às demandas de qualificação de mão de obra para o

desenvolvimento da indústria nacional, os agricultores brasileiros, legítimos representantes da base econômica do país, tiveram força política suficiente para garantir a publicação do Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910. Este, pela primeira vez, regulamentou e estruturou o ensino agrícola no Brasil. A partir de então, o ensino agrícola brasileiro passou a ser ministrado em quatro categorias: Ensino Primário Agrícola, Aprendizes Agrícolas, Ensino Agrícola Médio e Ensino Agrícola Superior (SOBRAL, 2015).

A finalidade do Decreto nº. 8.319 era garantir “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária”. A redação deste decreto remete a uma iniciativa até então contra-hegemônica de valorização da técnica e de seu domínio, como propulsores do desenvolvimento, e como fatores de superação do atraso agrícola nacional (SOBRAL, 2015).

As instituições de ensino agrícola criadas no Brasil, a partir do início do século XX, foram resultados da ideologia ruralista. Elas objetivavam o aperfeiçoamento da produção agrícola para aumentar a competitividade internacional do país. As escolas de níveis secundário e superior eram voltadas para a classe dominante, na formação de administradores e capatazes de fazenda. Por outro lado, as escolas elementares formavam ex-escravos e a classe trabalhadora como mão de obra braçal. Racionalizada (MOLINA, 2012).

A respeito da dualidade presente na educação agrícola, a partir do início do século XX, Mendonça (1997, p. 3) esclarece:

A educação agrícola instituir-se-ia em princípio ordenador e hierarquizador da ordem social rural, dando suporte ao mito da "democracia rural", ao ensejar a crença de que o pobre e "semi-ilustrado" produtor teria em comum, tanto com o grande proprietário, quanto com seus professores, a possibilidade do acesso à terra e à instrução.

Nesse contexto, a criação dos Aprendizados Agrícolas (AA's) pelo Decreto nº. 8.319 de 1910, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, guarda estreitas relações com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, no ano anterior. Enquanto as escolas do ramo industrial ofereciam formação profissional por meio do ensino de ofícios manuais, em nível elementar, voltada para as atividades industriais, os Aprendizados Agrícolas (AA's) se propunham a mesma tarefa nas atividades do campo. Ambas as instituições, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, eram voltadas para a classe trabalhadora.

Tinham claro cunho moralizante e um objetivo comum: o controle social das massas miseráveis e desocupadas.

O Decreto nº. 8.319 de 1910, em seus artigos nº. 269, nº. 270 e nº. 272, definia os Aprendizados Agrícolas como instituições muito próximas às Escolas de Aprendizes e Artífices:

[...] Artigo 269. O ensino é exclusivamente pratico e deve aproveitar de preferencia aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores ruraes que queiram instruir-se nas artes manuaes ou mecanicas que se relacinam com a agricultura, nos methodos racionaes de exploração do solo, manejo dos instrumentos agrarios, nas praticas referentes á criação, hygiene e alimentação dos animaes domesticos, seu tratamento, e ás diversas industrias ruraes.

[...] Art. 270. A pratica manual dos diferentes serviços será completada por noções elementares ministradas durante os trabalhos a que ellas se referirem como meio de esclarecer e guiar os alumnos para melhor execução delles.

[...] Art. 272. Fará parte da educação pratica dos alumnos a frequencia ás officinas para o ensino profissional elementar e para o trabalho de ferro, madeira, couro, vime, olaria, alvenaria e outras artes manuaes e mecanicas (BRASIL, 1910).

A respeito dos Aprendizados Agrícolas, Carvalho e Carneiro (2017) acrescentam que estes ofertavam o ensino rural por meio de cursos elementares de dois anos, em regime de internato. Segundo os autores, os Aprendizados Agrícolas mantinham seus internos “numa imobilidade própria a viveiros de mão de obra, onde os fazendeiros da vizinhança recrutavam gratuitamente equipes para tarefas sazonais em suas propriedades” (CARVALHO e CARNEIRO, 2017, p. 77).

Apesar de sua proposta profissionalizante, voltada para os filhos dos pequenos produtores rurais, os Aprendizados Agrícolas tiveram pouco impacto quantitativo. Eram instituições isoladas e isoladoras que não prosperaram nem se expandiram. Não conseguiram atrair um número significativo de alunos, muitas vezes, devido a problemas estruturais. Durante os anos em que funcionaram, receberam pouco investimento em função do pequeno número de matrículas e, muitas críticas, devido à falta de eficácia (MENDONÇA, 1997; NERY, 2009).

Em 1918, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio criou os Patronatos Agrícolas (PA's), por meio do Decreto nº. 12.893, de 28 de fevereiro. Para Mendonça (1997), a criação dos Patronatos Agrícolas serviria como resposta paliativa à questão social urbana, agudizada na conjuntura da Primeira Guerra Mundial. Para esta autora, o trabalho no campo era a única forma de preservar a autossustentabilidade e a manutenção das categorias de pobreza. Os Patronatos Agrícolas deveriam, supostamente, prestar assistência à infância desvalida das cidades, visto que:

em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfeitores de amanhã (...) Dar a mão a essas crianças (...) prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las na tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo” (BRASIL, 1918, p. 137).

Os Patronatos Agrícolas eram instituições mantidas e administradas pela União, que formavam menores abandonados ou sem condições de subsistência, com o curso primário e profissional. Para seu funcionamento, jovens entre 10 e 16 anos eram, na maioria das vezes, recrutados por juízes e chefes de polícia do Rio de Janeiro (à época, Capital Federal). As instituições tinham caráter regenerador e correccional. Os alunos viviam em regime de internato, realizando serviços no campo, como forma de castigo, dentro de um regime disciplinar muito rígido. A legislação que criava os PA's (Decreto nº. 12.893/18) previa a posse de um lote de terra mais no valor de 200 mil réis, para os alunos que concluíssem, com aproveitamento, o curso profissional. O incentivo deixa clara a proposta de conter a migração do campo para as cidades (CARVALHO; CARNEIRO, 2017; LEÃO, 2015).

Para Mendonça (1997), os Patronatos, quando analisados sobre o seu caráter correccional, representavam uma alternativa aos tradicionais presídios urbanos, então considerados como degradantes e infames. A autora considera que os Patronatos Agrícolas produziam seu próprio tipo de detento. Em sua perspectiva, Mendonça (1997) considera que os alunos internos dos PA eram detentos “terapeuticamente adestráveis” de “Escolas de Trabalho”. Para a autora, esse adestramento tinha como propósito a contenção das tendências anárquicas intoleráveis de um recém-constituído proletariado.

Sobre a marca dos Patronatos Agrícolas no imaginário coletivo da sociedade brasileira, Souza (2014, p. 13) faz interessante observação:

[...] a escola técnica brasileira experimentou variadas denominações. Foi Patronato, Aprendizado, Escola de Iniciação Agrícola, Escola Agrícola, Colégio Agrícola, Escola Agrotécnica, Centro Federal de Educação Tecnológica, Instituto Federal... No imaginário de muitos, ficou a marca do aprendizado que entende-se como espaço capaz de “regenerar” o mais rebelde dos adolescentes e recuperá-lo para a vida produtiva, seja na indústria, seja no mundo rural ou no convívio social.

Segundo Mendonça (1998) *apud* Souza (2014), os Patronatos Agrícolas evoluíram para os Ginásios Agrícolas e, posteriormente, para as Escolas Agrotécnicas Federais. Carvalho e Carneiro (2017, p. 75) consideram que o ensino técnico agrícola da Rede Federal, iniciado com os Aprendizados e Patronatos Agrícolas, caracteriza-se como o ensino destinado aos

“filhos daqueles com menor prestígio, o que confere a confirmação da dualidade que temos na educação de classes: a propedêutica destinada à elite e a profissionalizante aos trabalhadores.”

Ainda no período de funcionamento de Aprendizados e Patronatos Agrícolas, a crise mundial da economia (crise de 1929) arruinou as oligarquias cafeeiras. No plano político, os Barões do Café, que se mantinham no poder por meio de uma aliança com os Pecuaristas Mineiros e de práticas de coronelismo, viram suas bases sociais ruírem. Isolados, assistiram à classe dominante mineira aderir à aliança liberal, com o apoio de considerável parcela das Forças Armadas, das classes médias urbanas e do movimento de trabalhadores. Era a revolução de 1930, que deslocou o eixo político nacional e trouxe importantes transformações no desenvolvimento social, econômico e da educação (SAVIANI, 2007, p. 188-191).

Se na década de 1920, a economia cafeeicultora promovia a já crescente urbanização e industrialização do país, a partir de 1930, esses processos avançaram rapidamente com base no modelo de “substituição de importações”. O novo modo de produção capitalista adotado pós-revolução de 1930 transferiu o eixo da vida social do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. A burguesia industrial, que desde a década anterior incorporara as orientações fordistas e tayloristas aos ditames fabris, estava agora no centro do poder. Em 1931, esta mesma burguesia criou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que exerceu influência categórica nas políticas do primeiro governo Vargas e sobre a reorganização educacional do ensino profissional (SAVIANI, 2007, p. 191-192).

Nesse contexto, foi publicado o Decreto-Lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946, conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”. Esta lei estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que era considerado como o ramo de ensino até o segundo grau “destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”. Quinze anos depois, a publicação da primeira LDB (Lei nº. 4.024/61) alterou essa estrutura, fixando normas para o funcionamento do curso técnico agrícola de grau médio (SOBRAL, 2015).

Durante o Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas promoveu a política conhecida como “Marcha para o Oeste”, que incentivou a migração de excedentes populacionais do Centro-Sul do país para regiões pouco ocupadas do Centro-Oeste brasileiro. A política de Vargas procurou desenvolver nesses locais, uma economia de produção de alimentos a baixo custo, voltada para os centros urbanos emergentes, capaz de subsidiar a industrialização do sudeste. Um bom exemplo dessa política econômica interna foi a criação em 1941, da Colônia

Agrícola Nacional de Goiás (CANG), na cidade de Ceres, onde futuramente (1993) seria criada a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (CARVALHO e CARNEIRO, 2017).

Com o crescimento da atividade econômica agropecuária na região Centro-Oeste, a demanda por profissionais qualificados na área foi determinante para o Governo Federal criar instituições com ofertas de cursos de formação na área, em nível técnico e, posteriormente, em nível superior. O ensino agrícola, portanto, emerge na metade do século XX para resolver uma crise na produção de alimentos e alinhar a agricultura brasileira à modernização em curso (SOUZA e MACHADO, 2017).

As primeiras escolas agrícolas, do atual IF Goiano, foram concebidas num momento em que o pensamento social vigente pregava, claramente, uma separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual se manteve por muitos anos e posteriormente, orientou a implementação do sistema escola-fazenda, utilizado no ensino agrícola federal a partir da década de 1960. Pode-se dizer que as instituições de origem do IF Goiano já possuíam em sua origem uma influência tecnicista, de preparação voltada para a execução de tarefas agropecuárias (SOUZA e MACHADO, 2017).

Dentro dessas circunstâncias, foi criada a primeira Escola Agrícola Federal do estado de Goiás, localizada no município de Urutaí. Essa escola foi criada por meio da Lei nº. 1.923 de 28/07/1953 e passou a funcionar de acordo com o Decreto-Lei nº. 9.163/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) e com o Decreto nº. 21.667/1946, que regulamentavam a estrutura curricular dos cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola (SOUZA e MACHADO, 2017).

No ano de 1964, a Escola Agrícola de Urutaí foi transformada em Ginásio Agrícola de Urutaí, por meio do Decreto nº. 53.558. Três anos mais tarde uma reforma administrativa dos ministérios foi promovida pelo Decreto-Lei nº. 200/67. Assim, o Ensino Agrícola foi absorvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o qual, por meio da Diretoria de Ensino Agrícola – DEA, reformulou a filosofia do ensino agrícola, adotando a metodologia do sistema “escola-fazenda”. Este sistema se pautava no princípio de “aprender a fazer” e “fazer para aprender”. Pretendia dar condições efetivas nos processos de ensino e produção e proporcionar a experiência social e econômica do meio rural, utilizando o trabalho como elemento integrante no processo de ensino-aprendizagem. Era um sistema cujo intuito era conciliar educação, trabalho e produção (SOUZA e MACHADO, 2017; SOBRAL, 2015).

Posteriormente, em 1977, o Curso Técnico em Agropecuária foi reconhecido, e cerca de dois anos mais tarde, a instituição passou a funcionar como Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, em virtude da publicação do Decreto nº. 83.935 de 04 de setembro de 1979 (SOUZA e MACHADO, 2017).

O Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR) possuía um novo currículo que, a partir de então, passou a integrar a formação geral à técnica. Pode-se dizer que este foi o primeiro momento em que a integração curricular (ainda que incipiente), tão característica da EPT atual, tornou-se política educacional dentro das instituições originárias do IF Goiano (SOUZA e MACHADO, 2017).

Nos anos posteriores, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí continuou a atuar com modalidade de oferta educacional reduzida. Entretanto, nas décadas posteriores, em virtude de decretos presidenciais como os Decretos nº. 2.208/1997 e o nº. 5.154/2004, foi possível ampliar, consideravelmente, as modalidades educacionais, passando por diversas (des)construções em suas práticas pedagógicas (FERNANDES, 2012).

Ainda na década de 1990, sublinha-se uma importante conquista da EAFUR, por meio da Portaria nº. 46, de 13 de janeiro 1997, do Ministério da Educação. Foi autorizada a então Escola Agrotécnica Federal de Urutaí a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Morrinhos que, futuramente, tornou-se um dos *campi* do IF Goiano (FERNANDES, 2012).

Outro marco importante para a EAFUR ocorreu em 1999, quando passou a oferecer o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, o que possibilitou o credenciamento da instituição, junto ao Ministério da Educação para a transformação da instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet Urutaí), em 2002 (SOUZA e MACHADO, 2017).

Quatorze anos após a criação da então Escola Agrícola de Urutaí, foi criado o Ginásio Agrícola de Rio Verde, pelo Ministério da Agricultura em 27 de abril de 1967. Iniciou suas atividades oferecendo o Curso Técnico Agrícola, com habilitação em agropecuária, em nível de segundo grau. Em 1993, foi transformada em autarquia federal, subordinada ao Ministério da Educação e passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde. Em 2002, por meio do Decreto Presidencial, foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde (SOUZA e MACHADO, 2017).

No município de Ceres, a instituição já nasceu como Escola Agrotécnica Federal de Ceres, em 1993, por meio do Decreto nº. 8.670 e foi transformada em autarquia, subordinada

ao Ministério da Educação, por meio da Lei nº 8731, de 16/11/1993. Iniciou suas atividades em 30/01/1994 (SOUZA; MACHADO, 2017).

A transformação das Escolas Agrotécnicas de Urutaí e Rio Verde em Centros Federais de Educação Tecnológicos (Cefet) possibilitou uma nova estrutura organizacional para ambas as instituições e a oferta de diversas modalidades, em diferentes níveis de ensino. A proposta de cefetização dessas escolas agrotécnicas promoveu investimentos em infraestruturas físicas e patrimonial e alterações nos currículos dos cursos. Tratava-se de uma iniciativa do Governo Federal para tornar o sistema educacional mais eficiente e equitativo, capaz de responder às transformações que ocorriam nos modernos processos produtivos (SOUZA e MACHADO, 2017).

Em 2008, por meio da Lei nº. 11.892, estas instituições passaram a compor o IF Goiano que, atualmente, possui a reitoria na capital do estado de Goiás, Goiânia e possui *campi* nas cidades de Urutaí, Morrinhos, Rio Verde, Ceres, Campos Belos, Catalão, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Posse e Trindade, além de um polo de inovação, em Rio Verde.

Certamente, a história da instituição foi construída sobre as influências sociais, econômicas e políticas que se transformaram ao longo do tempo e trouxeram suas marcas na composição e no funcionamento do atual IF Goiano. Entretanto, são as histórias dos homens que participaram dessa singular construção coletiva que permitem desvelar novos traços constitutivos de como essa realidade se construiu nas práticas e no cotidiano da educação profissional, no âmbito da instituição. Para tanto, a análise dessas histórias requer o conhecimento prévio dos contextos locais de cada campus que deu origem ao IF Goiano.

1.2.2 *Histórico do Campus Urutaí*

A contextualização das dinâmicas e práticas realizadas no desenvolvimento da educação profissional, desde a origem do Campus Urutaí do IF Goiano é elemento indispensável para a análise de narrativas dos sujeitos que participaram desse processo. Nesse sentido, foi elaborada uma reconstituição das atividades formativas e administrativas, desenvolvidas nas diferentes fases de constituição desse campus. Para representar o contexto específico dessa evolução, o presente estudo baseou-se nas obras “A Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola” (ISSA, 2014), “Ginásio

Agrícola de Urutaí: últimos anos antes da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI) -1970-1974”, (ISSA, 2017), no histórico institucional publicado no *site* do IF Goiano e na legislação educacional da época.

A escolha dessa base teórica fundamental para a síntese a seguir, deve-se à sua riqueza de informações sobre o tema, assim como à escassa disponibilidade de publicações, pertinentes ao específico contexto local e à perspectiva de desenvolvimento do ensino profissional da instituição. A gênese e evolução desse desenvolvimento, por meio de práticas administrativas e formativas, é o que se pretende investigar na contextualização a seguir.

A escolha para o local de implantação da primeira Escola Agrícola Federal do Estado de Goiás se fez, fundamentalmente, pela oportunidade de aproveitamento das terras e de toda a estrutura física e humana da antiga Fazenda Modelo de Criação de Urutaí, criada em 1918 e em franco declínio produtivo, a partir da segunda metade da década de 1940. É, portanto, compreensível que os fatores determinantes para a atual localização do Campus Urutaí do IF Goiano remontam à origem da própria Fazenda Modelo, uma vez que se não existisse, nada haveria em termos de estrutura física, para ser aproveitado em forma de escola (ISSA, 2014).

No início do século XX, a pecuária era a principal atividade econômica do Estado de Goiás, que enfrentava dificuldades de transporte e comunicações com as demais regiões do Brasil. A construção da Estrada de Ferro Goiás, nos anos de 1910, possibilitou uma rota comercial que ligou o Sudeste Goiano ao Centro-Sul do país. A região passou a despontar economicamente em relação a outras regiões do Estado.

Urutaí, até então era distrito de Ipameri, possuía terras férteis além de grandes criações de gado. Com a construção da Estrada de Ferro Goiás, passou a ter posição geográfica privilegiada, o que favoreceu o seu desenvolvimento econômico.

Urutaí foi o nome que a Companhia Estrada de Ferro de Goiás deu à sua penúltima estação, nesta primeira etapa da construção da linha. Estação inaugurada em 1914, no município de Ipameri, Urutaí se desenvolveu como cidade a partir de um dinâmico centro comercial, produtor e exportador de bens agropecuários. Localizada numa zona de terras férteis, Urutaí contava com as maiores fazendas de gado do município de Ipameri e era a estação que se localizava mais próximo às grandes fazendas da região, o que ressalta o papel econômico do povoado. (BORGES, 1990, p. 106).

A força econômica do Sudeste Goiano em ascensão configurava a região como zona de ocupação e de expansão da economia de mercado. Era uma região de intensa circulação de capitais e de oportunidades de negócios. Essa atratividade econômica, terras férteis e a

facilidade de acesso pela Estrada de Ferro eram razões que justificavam o estabelecimento de uma Fazenda Modelo de Criação na Região.

Uma Fazenda Modelo de Criação tinha como proposta a promoção do melhoramento genético do rebanho regional e, por conseguinte, a irradiação do desenvolvimento da pecuária pelo país. Contudo, um investimento público como esse necessitava de algo mais para se concretizar e, nesse sentido, teve papel preponderante a força política que coronéis-fazendeiros tiveram junto ao governo federal, por meio do senador José Leopoldo de Bulhões (ISSA, 2014).

A articulação política do setor agropecuário goiano, fundamental para a criação da Fazenda Modelo de Urutaí, tinha em Bulhões o seu principal representante. Apoiado por tradicionais e prósperos fazendeiros, o “bulhonismo” tinha ligações políticas por todo o estado de Goiás.

Leopoldo de Bulhões exerceu marcante influência e domínio na política de Goiás. Como deputado federal e depois senador federal, soube granjear prestígio e conseguir força suficiente para manipular, através dos seus familiares – cunhados, principalmente – a vida político-administrativa do Estado. Na sua articulação inicial, o bulhonismo se apresentava vinculados aos chefes locais através de seu líder principal, Leopoldo de Bulhões. Mesmo não possuindo terras, eram eles representantes da agropecuária embora tivessem atividades advocatícias e burocráticas. [...] A representação se fortalecia pela presença do “coronel” Antônio José Caiado, antigo tropeiro e fazendeiro, membro do “Centro” e ligado aos Bulhões. Também ligados aos Bulhões estavam os Lopes de Moraes, prósperos fazendeiros e comerciantes do sul do Estado. Além de muitos “coronéis-fazendeiros” do norte e do sul que a eles se vinculavam (CAMPOS, 1987, p. 70-71).

A política goiana de representação do setor agropecuário era sustentada no plano das lideranças locais. Estas se movimentavam para a obtenção de recursos federais, por meio de projetos submetidos por parlamentares goianos. Para a viabilização da Fazenda Modelo em Urutaí, o coronel Sebastião Louzada e o major Zacharias Borges, fortes aliados locais do “bulhonismo”, doaram as terras necessárias, e em 25 de setembro de 1918, o Decreto nº. 13.197 criou a Fazenda Modelo de Criação de Urutaí, determinando o local onde futuramente seria implantada a Escola Agrícola de Urutaí.

Na Fazenda Modelo de Urutaí eram frequentes as visitas de fazendeiros locais, que levavam seus animais para o cruzamento de raças e conseqüente melhoramento de seu plantel. Pecuáristas de maior poder aquisitivo compravam bovinos, equinos, muare e suínos em leilões realizados na própria Fazenda. As ações da Fazenda objetivavam a melhoria das raças dos rebanhos de Goiás, de modo a aumentar a produção, o valor comercial agregado e os

lucros, estabilizando os preços. A produção agropecuária de Goiás deveria abastecer os mercados dos grandes centros urbanos do Centro-Leste, principalmente, São Paulo e Rio de Janeiro. As relações práticas e dinâmicas da antiga instituição com a comunidade local estabeleceram hábitos e vínculos de uma cultura agrícola que exerceria, futuramente, relevante influência na formação de uma cultura escolar agrícola, e nas práticas de gestão da Escola Agrícola de Urutaí (ISSA, 2014).

No momento de sua criação, a Escola Agrícola de Urutaí herdou da antiga Fazenda Modelo de Criação, muito mais do que as terras, os bens móveis, imóveis e funcionários; a Escola Agrícola de Urutaí herdou, também, traços de uma cultura organizacional preexistente, que incluem o amor à terra, vínculos de proximidade e assistência com a comunidade local, relações comerciais, *status* político local, relações de trabalho precarizadas e considerável abandono por gestores e pelo Ministério da Agricultura (ISSA, 2014).

Com o declínio da economia primário-exportadora, a partir da crise econômica mundial de 1929, o sistema ferroviário ficou arruinado. A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) dificultou as importações de equipamentos, combustíveis, trilhos e outros acessórios para a construção de novas extensões ferroviárias. A produção agropecuária da região do Sudeste Goiano entrou em declínio. Nesse tempo, novos processos de ocupação se iniciaram em outras regiões do Estado, incentivadas por políticas nacionais de expansão produtiva.

Na verdade, houve no estado uma recomposição do espaço agrário após 1940. A fronteira agrícola avança para o sudoeste e o Mato Grosso Goiano, abrindo novas frentes de expansão. Logo estas regiões assumiram a liderança no processo de produção e especialização agrícola. [...] O rápido esgotamento do solo das áreas pioneiras levou ao abandono progressivo da zona da estrada de ferro e à ocupação de novas áreas nas fronteiras oeste e central do estado. Assim, os anos de 40 e 50 marcaram o recuo na ocupação das terras do vale do Corumbá, em busca dos solos de mata dos vales do São Patrício e do Paranaíba (BORGES, 2000, p. 99).

Com a reorientação da expansão agropecuária para outras regiões do Estado e o êxodo das populações rurais, dentre outros fatores, a região Sudeste foi relegada a segundo plano da economia goiana. Ainda na década 1930, a Fazenda Modelo de Urutaí começava a ser desarticulada com a transferência de seu veterinário Antônio Teixeira Vianna, para a cidade de São Carlos (SP), para onde a pesquisa e o rebanho da unidade goiana foram transferidos. Na década de 1940, os leilões da Fazenda Modelo de Urutaí eram cada vez mais raros. A instituição entrou em decadência e já não mais promovia o desenvolvimento da agropecuária

de Goiás. Tratava-se de uma propriedade federal que incluía bens móveis, imóveis e benfeitorias, mas que não possuíam qualquer utilidade prática considerável.

A agropecuária havia sustentado o desenvolvimento econômico da região de Urutaí, desde os anos de 1920. Porém, com a falta de crédito rural, a "pecuarização" da lavoura e o crescente êxodo rural, as condições de produção no campo estavam adversas. Havia a necessidade de qualificação e treinamento para trabalhar com mais eficiência, diante das dificuldades encontradas no setor agrícola.

Então, após mobilização política, o representante de Goiás no Congresso Nacional, o deputado Benedito Vaz, nascido em Ipameri, protocolou o Projeto nº. 1.416 na Câmara dos Deputados no ano de 1951. O projeto apresentado por Benedito Vaz requeria a transformação da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí em Escola Agrícola, por meio de uma série de justificativas:

Segundo os informes do Ministério da Agricultura, os cofres federais despendem no corrente ano Cr\$ 516.058.000 com a Fazenda Modelo de Urutaí. Ora essa fazenda (cujo nome atual é Fazenda de Criação de Urutaí) praticamente nenhum benefício tem prestado à pecuária goiana. Seria muitíssimo mais interessante às economias nacional e goiana utilizar a verba, nos anos subsequentes, para manter uma Escola Agrícola, aproveitando-se as instalações da Fazenda de Criação, aliás excelentes (BRASIL, 1951).

Nesse contexto, foi criada a Escola Agrícola de Urutaí (EAU), a partir da transformação da antiga Fazenda Modelo de Criação, por meio da Lei nº. 1.923, de 28 de julho de 1953. A EAU era mantida pelo governo federal e subordinava-se à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), segundo as regulamentações da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ISSA, 2014).

A nova instituição herdou toda a estrutura física e os recursos humanos da antiga Fazenda, porém, isso não foi o suficiente para atender a todas as demandas de uma Escola Agrícola e iniciar as atividades de uma instituição de ensino. Para o início de seu funcionamento, a EAU precisou contratar funcionários com especialidades e habilitações próprias para a estrutura de uma instituição escolar (ISSA, 2014).

As práticas instituídas de cultivo, manejo, melhoramento de pastagens e comercialização foram preservadas no novo contexto educativo. O ensino agrícola foi uma alternativa para preparar os trabalhadores, reforçar os vínculos com as atividades rurais, evitar o êxodo rural e garantir a disponibilidade de mão de obra. A formação agrícola deveria proporcionar a apropriação de técnicas que favorecessem o melhor aproveitamento do

Cerrado para a produção de grãos e a criação do maior número de cabeças de gado no menor espaço possível, dotado com as melhores pastagens (ISSA, 2014).

A criação e funcionamento da EAU, a partir de 1953, seguia a política educacional do Estado Novo. Em discurso na Bahia, em 1933, Getúlio Vargas relaciona a "educação do povo" com o progresso nacional e destaca a importância da instrução técnica e profissional diante do crescente processo de industrialização e racionalização.

[...] Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional.[...] A instrução que precisamos desenvolver, até ao limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado (WAHRLICH, 1975, p. 63).

A criação de Escolas Agrícolas era uma demanda local, regional e nacional. A escolha por Urutaí para a instalação de uma escola federal está intimamente relacionada à articulação política de seus representantes locais e regionais em dois momentos distintos: despontamento econômico da região e consequente criação da Fazenda Modelo e; declínio econômico e transformação da Fazenda em Escola.

Diante de um processo de industrialização iniciado na década de 1930 e que se consolidou na década de 1950, houve certo distanciamento entre o setor primário e o industrial. A Escola Agrícola de Urutaí, como todas as outras escolas agrícolas nesse momento, tinha a missão de modernizar e qualificar a mão de obra rural para promover a recuperação e modernização da agricultura e da pecuária. Entre 1950 e 1964, o número de Escolas Agrícolas profissionalizantes subordinadas ao Ministério da Agricultura dobrou, o que evidencia a preocupação do governo federal com a modernização do setor primário.

Apesar dos esforços, neste mesmo período, a distância entre os setores agropecuário e industrial também se refletia nos ramos profissionais da educação, por meio de um notável contraste de investimentos. Contraste devidamente apontado pelo Parecer da Comissão de Economia do processo de criação da EAU, junto ao Congresso Nacional.

É conveniente salientar-se que a preparação de profissionais para as atividades agrícolas não tem merecido a atenção necessária reclamado pelo progresso nacional. Comparado ao número sempre crescente das escolas para a formação de operariado para a indústria, verifica-se esta triste verdade (BRASIL, DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1956, p. 2940).

Nesse contexto, após sua institucionalização pela Lei nº. 1.923/53, a Escola Agrícola de Urutaí iniciou suas atividades apenas no ano de 1957, tendo como suportes legais a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº. 9.613/46) e o Decreto nº. 21.667/46, que regulamentou os currículos dos cursos de Iniciação e Mestría Agrícola. O início tardio de suas atividades se deve às dificuldades nos repasses de verbas federais e nas contratações de pessoal qualificado (ISSA, 2014).

Imersa em uma realidade de modernização e industrialização da produção agrícola, a Escola Agrícola de Urutaí implementou núcleos destinados ao beneficiamento de matérias-primas e ao processamento de produtos de origem agropecuária, como laticínios e doces. Em sua organização inicial, a EAU manteve sua cultura agrícola e regional, proporcionando aprendizagens adequadas para serem utilizadas nas propriedades rurais do estado, zelando pelos hábitos de higiene e pela disciplina no trabalho e no estudo. A instituição oferecia os regimes de externato, semi-internato e externato para alunos entre 12 e 17 anos (ISSA, 2014).

A EAU finalmente iniciou suas atividades oferecendo os cursos de Adaptação e o curso de Iniciação Agrícola. O primeiro era preparatório para os exames de seleção para ingresso no curso Básico Agrícola, o segundo correspondia aos dois primeiros anos do curso Básico Agrícola e conferia o diploma de Operário Agrícola aos alunos concluintes. Embora previsto pela lei de criação da Instituição, o curso de Mestría Agrícola (correspondentes aos 3º e 4º anos do Curso Básico Agrícola), só foi oferecido pela Instituição a partir de 1963, quando a escola passou a oferecer o curso ginásial completo nos moldes da LDB nº. 4.024/61, que admitia uma variedade de currículos no ensino secundário (ISSA, 2014).

Produto de uma política nacional de educação do Estado Novo, o início das atividades da EAU coincidiu com o princípio do governo de Juscelino Kubitschek, o qual privilegiou o grande capital e a internacionalização da economia, levando o país a um processo de concentração de riquezas, desenvolvimento econômico e geração de empregos. Em seu governo, a concepção de educação estava diretamente relacionada com o atendimento ao mercado ocupacional. Nesse sentido, a educação profissional relativa ao 2º ciclo era muito valorizada. Porém, a Escola Agrícola de Urutaí oferecia o ensino profissional de 1º ciclo, e dessa forma, não se encontrava no foco dos investimentos em educação do governo. Por isso mesmo, não recebia o devido investimento do Ministério da Agricultura e, conseqüentemente, enfrentava contratemplos com transportes, recursos materiais e recursos humanos.

Após o governo de JK, o país viveu sucessivas crises econômicas, políticas e ideológicas. Foram nessas condições que se desenvolveram as atividades de ensino da EAU. As atividades formativas foram pautadas pelo Decreto nº. 38.042/55, que determinava o currículo do Ensino Agrícola. O curso de Iniciação Agrícola estava organizado a partir de dois grupos de disciplinas: as de cultura geral (Português, Matemática, Francês, Ciências Naturais, Geografia e História) e as de cultura técnica (Agricultura, Criação de Animais Domésticos e Desenho Técnico). O ensino, composto por conhecimentos gerais e específicos, pretendia uma formação modernizante, voltada para a agroindústria, associando o preparo de mão de obra agrícola com práticas industriais.

A escola oferecia aos alunos da região uma oportunidade de continuar os estudos após o primário. Entretanto, eram necessários exames de seleção, além de atestado de vacinação. Para os alunos de pouco poder aquisitivo que não tinham condições de continuar os estudos em outra cidade, a escola representava a única chance de continuar os estudos. Os exames, portanto, tinham o caráter seletivo, em termos de saúde e aptidão, e excludente, uma vez que se os alunos que não tivessem sucesso nas provas, estavam fora da vida escolar. O alto grau de exigência para aprovações e frequência resultou em um elevado número de abandono escolar (ISSA, 2014).

Na EAU, as disciplinas de cultura geral e técnica eram oferecidas em salas diferentes. Enquanto as aulas de cultura geral eram ministradas em salas com carteiras individuais, as de cultura técnica eram oferecidas em ambientes específicos e adequados para cada matéria. Os ambientes das aulas de cultura técnica, muitas vezes, continham equipamentos agrícolas e carteiras coletivas (ISSA, 2014).

Apesar da concepção mercadológica da educação adotada pelos governos federais a partir dos anos de 1950, o ensino profissional agrícola oferecido pela EAU tinha a preocupação de associar formação humana e técnica.

Muitas, ao contrário, eram as soluções comuns ao ensino secundário e aos ramos de ensino profissional. Todos estes, por exemplo, tinham dois ciclos paralelos aos daqueles. Os currículos eram estabelecidos em leis e os programas das disciplinas, com as correspondentes “instruções metodológicas”, fixados nacionalmente em portarias ministeriais. Os do ensino profissional, ante a preocupação de propiciar uma “formação humana” e “evitar a especialização prematura e excessiva”, continham uma base de cultura geral que repetia, em última análise, o conteúdo do secundário certamente ajustado à natureza e aos objetivos dos cursos. Eram obrigatórios o Canto Orfeônico, a Educação Pré-Militar e a Educação Moral e Cívica, exigindo-se também Orientação Educacional (CHAGAS, 1980, p. 55).

É necessário observar que as disciplinas de cultura geral e técnica, regulamentadas pelo Decreto nº. 38.042/55, obedeciam, antes de tudo, às disposições do artigo nº. 16 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Portanto, se há no Ensino Profissional ministrado no início das atividades da EAU, alguma semelhança com a concepção politécnica da EPT, isso se deve à legislação educacional elaborada durante o Estado Novo e publicada, posteriormente, no governo Dutra.

Devido às dificuldades de contratação de pessoal, os alunos da EAU frequentemente se envolviam com as inúmeras demandas de abastecimento e manutenção da escola. Se por um lado esse envolvimento com as práticas de funcionamento escolar lhes proporcionava aprendizagem prática, por outro aprofundava as precárias relações de trabalho da antiga Fazenda Modelo. Se na Fazenda Modelo os trabalhadores braçais eram "horistas", na EAU trabalhavam como "agregados". Desse modo, a instituição mascarava os seus problemas. Contudo, ela mesma conseguiu uma forma de amenizá-los: alunos da própria escola foram contratados, depois de formados (ISSA, 2014).

Os alunos internos semi-internos da EAU eram todos do sexo masculino e oriundos do meio rural. Eram de diferentes classes sociais e provenientes de diversas cidades do Brasil. Nas décadas de 1950 e 1960, a EAU representava uma oportunidade de formação para os filhos de agricultores e pecuaristas. A possibilidade de apreender novas técnicas para aplicar na lavoura e na pecuária era vista com muito bons olhos pela população rural regional e até mesmo de outras regiões (ISSA, 2014).

Diante dessa realidade, o próprio conteúdo de formação da escola era planejado de acordo com as diferentes classes sociais dos alunos. Enquanto a Agrostologia era direcionada para os filhos dos criadores de gado, a avicultura era voltada aos filhos dos pequenos agricultores que não dispunham de muito capital. Entretanto, todos os alunos estavam sujeitos a um regime de padronização disciplinar de comportamentos. A rotina rígida da vida escolar, as normas de conduta, higiene e organização do espaço eram controlados diligentemente pela direção da instituição (ISSA, 2014).

Os discentes faziam as refeições no refeitório da escola. Quase todos os alimentos servidos nos refeitórios da EAU para professores, alunos e funcionários eram produzidos pela própria escola. A convivência em espaços coletivos como este, se fazia em meio à inculcação de hábitos considerados civilizados, como: higiene, saúde, limpeza, cuidados com o corpo e com objetos de uso pessoal. A apropriação desses hábitos fazia parte do processo formativo. A

uniformização dos comportamentos era requisito básico de uma sociedade civilizada e escolarizada (ISSA, 2014).

Na Escola Agrícola de Urutaí, os professores de cultura geral eram "horistas" e o único professor efetivo da instituição era o Dr. Rocha, diretor da escola e responsável pelas aulas da área técnica. Ele tinha um perfil autoritário. A legislação vigente na época não só permitia, como prescrevia este tipo de autonomia (ISSA, 2014).

Com o tempo, os docentes desenvolveram uma cultura pedagógica diferenciada que rompeu com os modelos de ensino das escolas tradicionais. O ensino em uma escola agrícola estava intimamente relacionado ao trabalho. As aprendizagens teóricas e práticas tinham a finalidade de formar trabalhadores para atuarem com conhecimentos científicos e práticos na lavoura e na pecuária. Assim, as disciplinas de cultura geral eram organizadas para que seus conteúdos contribuíssem com a formação da área técnica. Portanto, é possível afirmar que a pedagogia desenvolvida desde o princípio, pela Escola Agrícola de Urutaí, privilegiou a interdisciplinaridade, envolvendo aspectos da formação humana e da formação profissional, seguindo a política de educação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, e diferenciando-se da pedagogia tradicional do ensino secundário (ISSA, 2014).

A estrutura física da EAU foi aproveitada, a partir de adaptações da estrutura preexistente da Fazenda Modelo e organizada em salas de aulas de cultura geral e de cultura técnica, núcleo de agricultura, núcleo zootécnico, núcleo industrial, horticultura, agrostologia, cultura da alfafa, produção, controle leiteiro, renda, melhoramentos, oficinas, almoxarifado e pessoal. Os núcleos funcionavam como laboratórios de ensino prático e favorecia o desenvolvimento do gosto para as atividades agrícolas (ISSA, 2014).

A estrutura física da escola não tinha o formato de uma escola tradicional e o ensino da EAU também não era tradicional. Espaço e ensino estavam alinhados para construção de uma cultura escolar agrícola. Nesse sentido, os núcleos tiveram um papel fundamental para desenvolver uma cultura escolar dinâmica, ao educar integralmente, a partir da vivência de problemas agropecuários reais (ISSA, 2014).

Para o aluno, essa experiência representava uma aprendizagem significativa que ele poderia aproveitar em sua vida fora da escola. A disseminação de novas técnicas e boas práticas de produção agropecuária, por meio dos alunos, deu continuidade à missão de melhoramento do rebanho e de pastagens goianas da antiga Fazenda Modelo. O modelo de

desenvolvimento agrícola em Urutaí se dava, agora, pela educação. E assim formou-se, na origem da Escola Agrícola de Urutaí, a sua identidade histórica.

Com a publicação do Decreto-Lei nº. 53.558/64, a escola passou a ser chamada de Ginásio Agrícola de Urutaí. Esta denominação se justificou, pois, a partir de 1963, a escola passou a oferecer os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola que, juntos, formavam o currículo do curso ginásial completo. Em 1967, o Ginásio Agrícola de Urutaí passa a ser subordinado à Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura.

Ainda sob a administração da SEAV, em 1966, o terceiro diretor do Ginásio Agrícola de Urutaí, o veterinário Júlio Brandão de Albuquerque, recebeu ordens da superintendência de implementar o curso ginásial em dois prédios recém-construídos na cidade de Rio Verde. O professor Júlio, após iniciar as atividades do curso ginásial em Rio Verde no ano de 1967, pressionou sua amiga e superintendente da SEAV, a professora Wolga Peçanha, a fechar o Ginásio Agrícola de Urutaí, e transferir seus alunos para o Ginásio Agrícola de Rio Verde (ISSA, 2004).

A alegação de Júlio sustentava que o sudoeste goiano era uma região mais promissora para a atividade agropecuária. Feitas as mudanças pretendidas por Júlio, o Ginásio Agrícola de Urutaí (GAU) foi transformado em Centro de Formação de mão-de-obra qualificada em pecuária (CEMOP). Nesse ano (1967), não houve aulas na instituição e nos dois anos seguintes, foram oferecidos apenas cursos técnicos de curta duração (ISSA, 2014).

A comunidade de Urutaí não se conformou e mobilizou-se, junto ao MEC, por meio do deputado Benedito Ferreira. A partir de então, Vicente de Paula Freitas do Nascimento assumiu a direção da instituição e conseguiu a reabertura do curso ginásial no ano de 1970. Com a reabertura do curso ginásial, a instituição voltou a ser denominada como Ginásio Agrícola de Urutaí (ISSA, 2017).

Em 1970, houve outra mudança, o órgão que coordenava o Ginásio Agrícola de Urutaí, o DEA, foi incorporado à Diretoria do Ensino Médio (DEM). Porém, o DEM não teve eficácia na coordenação de ensino agrícola e sugeriu a criação de órgão específico para coordenar as escolas agrícolas (ISSA, 2017).

Assim, em 1973, o Decreto nº. 72.434 instaurou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), órgão que passou a prestar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados em ensino agrícola mantidos pelo MEC. A COAGRI foi

responsável pelo desenvolvimento e divulgação do ensino agropecuário; pelo aperfeiçoamento dos técnicos e auxiliares das escolas; pela coordenação e controle das atividades financeiras, técnico-administrativa e educativas e; pelos planos de aquisição, manutenção e adequação de instalações e equipamentos das unidades escolares agrícolas subordinadas ao MEC. A COAGRI elaborou um regimento interno e estabeleceu um organograma, assim como o quadro de funcionários com todos os trabalhadores das escolas sob sua coordenação.

A COAGRI foi o órgão que finalmente conseguiu implementar, com sucesso, a metodologia do sistema Escola-Fazenda, almejada desde os tempos da DEA. O sistema Escola-Fazenda reformulava a filosofia do ensino agrícola. Representava uma concepção pedagógica que se baseava no desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências fundamentais para a fixação dos conhecimentos aprendidos nas aulas teóricas. Era um sistema que familiarizava o aluno com atividades práticas inerentes à vida produtiva do setor agropecuário. Conscientizava-os de suas responsabilidades e possibilidades, pela vivência prática e pela formação intelectual. Fundamentava-se no princípio de "aprender a fazer e fazer para aprender" e assim, educava integralmente, tendo o "trabalho como princípio educativo". Após a reabertura da Instituição (1970), o Ginásio Agrícola de Urutaí funcionou, oferecendo o curso de Mestre Agrícola até o ano de 1978. Ainda em 1978, passou a ofertar o curso de Técnico de Agropecuária e em 1979 foi transformado em Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR) pelo Decreto nº. 83.935, de 04 de setembro de 1979 (ISSA, 2017).

Nesse período, os governos do regime militar promoveram as reformas de 1º e 2º graus. A Lei nº. 5.692/71 promoveu a "profissionalização" compulsória do segundo grau. Pela lei, o currículo de segundo grau deveria, necessariamente, incluir disciplinas de conteúdo técnico e propedêutico. Apesar da aparência de educação integral, o currículo proposto era utilitarista, esvaziado de conteúdos teóricos e desarticulado. A proposta era formar trabalhadores em nível técnico para atender a demanda por mão de obra advinda dos investimentos de infraestrutura que sustentavam o "milagre econômico brasileiro" (MOURA, 2007).

A reforma do segundo grau foi acompanhada por um desinvestimento na educação pública e pela rejeição da educação privada. Com políticas e um currículo inadequado, além de um alto custo necessário para sua efetivação, a reforma do segundo grau não se concretizou. Como consequência, a qualidade da educação caiu em todos os estabelecimentos

educativos que não souberam se adequar as novas diretrizes. Porém, as escolas agrotécnicas federais como a EAFUR foram exceções a esse quadro caótico e pouco sofreram com as mudanças propostas. Como já trabalhava com a educação profissional integrada, desde os tempos do Ginásio Agrícola de Urutaí, a instituição teve poucos problemas para se adaptar à nova realidade. E como as demais escolas federais agrotécnicas, a EAFUR foi ainda mais reconhecida, por sua qualidade, diante de um cenário no qual as instituições educativas de 2º grau estavam devastadas (MOURA, 2007).

Durante a década de 1990, em meio a crises e mudanças drásticas de paradigmas nas esferas política, econômica, tecnológica e produtiva, o governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu nova reforma no ensino profissional. Em um primeiro momento, o governo FHC facilitou a aprovação da Lei nº. 9.394/96, que introduzia formalmente na educação brasileira, os preceitos da "pedagogia das competências". A perspectiva ensejada pela Lei nº. 9.394/96 excluía a educação profissional dos níveis da educação básica e a vinculava aos interesses do setor produtivo.

Em um segundo momento, o Decreto nº. 2.208/97 aprofundou essa vinculação ao fragmentar a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os currículos dos diferentes cursos eram baseados no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o setor produtivo. A organização dos cursos privilegiava as certificações que tinham o intuito de conferir empregabilidade aos alunos egressos.

Cabem aqui algumas observações: o nível tecnológico possibilitava a criação de cursos de nível superior, tais como os cursos superiores de curta duração, promovidos pela PRODEM, na década de 1970. Os novos cursos superiores faziam parte do ensino profissional e, portanto, deveriam ser desenvolvidos em instituições especializadas (ou no ambiente de trabalho), conforme o artigo nº. 40 da Lei nº. 9.394/96. Nesse sentido, a publicação do Decreto nº. 2.406/97, além de definir os Centros de Educação Tecnológica (Cefet's) como instituições especializadas de educação profissional, lhes atribuiu autonomia para a criação e ampliação de cursos nos três níveis da educação profissional e, ensinou a possibilidade de transformação das agrotécnicas em Cefet's. Com as medidas determinadas pela reforma, a verticalização do ensino e a ampliação de cursos e vagas se tornam possibilidades concretas para a instituição.

Art. 8º Os Centros Federais de Educação Tecnológica, criados a partir do disposto na Lei nº 8.948, de 1994, e na regulamentação contida neste Decreto, gozarão de

autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, definidos no Decreto nº 2.208, de 1997. [...]Art. 9º As Escolas Agrotécnicas Federais poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997c).

No ano de 1997, o MEC, por meio da Portaria nº. 46, autorizou a EAFUR a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos (UNED-Morrinhos). Dois anos depois, em 1999, foi implantado o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. Este curso não só representou um marco na verticalização do ensino na instituição, como a credenciou para o processo de "cefetização", que culminaria com a transformação da EAFUR em Cefet de Urutaí, pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002. Dois anos mais tarde, o Cefet Urutaí passou a ser considerado uma Instituição de Ensino Superior, de acordo com o Decreto nº. 5.225, de primeiro de outubro de 2004.

Finalmente, o Cefet Urutaí foi transformado em Campus Urutaí do Instituto Federal Goiano pela Lei nº. 11.892/08, agregando para a nova instituição 55 anos de tradição em ensino profissional agrícola, construída sobre os princípios do trabalho, da ciência e de suas inter-relações com a terra.

1.2.3 *Histórico do Campus Rio Verde*

O município de Rio Verde está situado na região Sudoeste do Estado de Goiás, a 220 km de sua capital, Goiânia, e a 440 km da capital do país, Brasília. O sudoeste goiano é uma região onde a qualidade dos solos e as condições de clima e relevo propiciaram o desenvolvimento de atividades produtivas relacionadas à pecuária e a agricultura, sobretudo, após o declínio da mineração de ouro, no final do séc. XIX. No início do séc. XX, o município se desenvolveu economicamente por meio das culturas de arroz, feijão, milho e café, além da criação de gado, o que favoreceu, consideravelmente, o processo de povoamento da região (DITOMASO et al., 2018; LEÃO, 2015).

A partir de 1930, esses processos de desenvolvimento econômico e povoamento do município de Rio Verde e região se intensificaram, devido a uma sequência de políticas públicas voltadas para a ocupação e integração econômica da porção oeste do território nacional. Nesse sentido, Getúlio Vargas defendeu uma política de interiorização do país,

promovendo o que ficou conhecido como “Marcha para o Oeste”. As medidas de Vargas favoreciam o povoamento de regiões semi-desabitadas de Goiás e Mato Grosso e a expansão da fronteira agrícola, integrando essas regiões ao processo produtivo nacional de agricultura de grande porte.

Igualmente importante para o crescimento da região, foi a atuação política de Pedro Ludovico Teixeira, governador de Goiás entre 1935 e 1945, e senador da República entre 1954 a 1962. Teixeira mudou o cenário político goiano, favorecendo maiores investimentos em infraestrutura no Estado, sendo o responsável pela mudança da capital de Goiás para Goiânia. As construções de Goiânia e Brasília, assim como das rodovias BR-060 e BR-452, que ligam, respectivamente, o Município de Rio Verde à capital federal e ao Triângulo Mineiro, constituíram fortes fatores de desenvolvimento da região (LEÃO, 2015).

A partir da década de 1960, Juscelino Kubitschek elaborou metas para o desenvolvimento do Brasil. Seguindo a mesma linha política, o então governador do Estado de Goiás, Mauro Borges Teixeira elaborou o plano de metas para o desenvolvimento econômico do Estado, tendo como foco ações que impulsionassem as atividades agropecuárias, prevendo, inclusive a construção e o equipamento de escolas de ensino agrícola. Com os investimentos provenientes da execução dos planos de metas nacional e estadual, a ocupação da região de Rio Verde intensificou-se, sendo beneficiada pelos movimentos migratórios da década de 1960 (LEÃO, 2015).

Nesse contexto, Azevedo (2009) afirma que a criação de uma Escola Agrícola em Rio Verde começou a ser discutida em uma reunião entre o presidente Jânio Quadros e os governadores dos estados brasileiros, em abril de 1960. A intenção, apresentada pelo presidente, se deu em função de fatores econômicos, políticos e sociais emergentes do desenvolvimento agrícola da região, que levaram a uma demanda por formação e qualificação de mão de obra profissional, para a melhoria da produção.

Na esteira do processo político para a criação do Colégio Agrícola de Rio Verde, o governador do Estado de Goiás, Mauro Borges, e o prefeito de Rio Verde, Paulo Campos, intercederam a favor da construção da escola no município de Rio Verde. Os políticos goianos tiveram como argumentos para a implantação da escola agrícola o crescimento demográfico, o desenvolvimento agrícola e a posição geográfica de Rio Verde (AZEVEDO, 2009).

Em decorrência da correlação das políticas desenvolvimentista e educacional nos níveis federal e estadual, e atendendo aos anseios e demandas da comunidade local, o

Ministério da Agricultura autoriza, em 27 de abril de 1967, o funcionamento do Ginásio Agrícola de Rio Verde. Ainda com a denominação de Ginásio Agrícola, a escola deveria ministrar as primeiras quatro séries do 1º ciclo, conferindo o diploma de Mestre Agrícola aos alunos concluintes, em consonância com as disposições vigentes da Lei nº. 4.024/61. Em maio do mesmo ano, a instituição é transferida para o Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto nº. 60.731. Já subordinado ao MEC, o Ginásio Agrícola de Rio Verde é autorizado a funcionar como Colégio Agrícola de Rio Verde, a partir da publicação do Decreto nº. 62.178, de 25 de janeiro de 1968 (DITOMASO et al., 2018).

Com a mudança na tipologia da instituição, o Colégio Agrícola de Rio Verde passa a oferecer o Curso Colegial Agrícola, pertencente ao 2º Ciclo do ensino médio profissionalizante. Com isso, a instituição passa a ser favorecida pelo Plano Nacional de Ensino Agrícola de Grau Médio (PNEA), elaborado pelo MEC, o que ocorreu até o ano de 1979, quando a instituição foi transformada em Escola Agrotécnica (DITOMASO et al., 2018).

No momento de sua criação, quando ainda se chamava Ginásio Agrícola de Urutaí, alguns fatos merecem destaque para melhor compreensão das relações contextuais que marcaram a constituição histórica do IF Goiano, no que diz respeito ao Campus Rio Verde. Primeiro, os edifícios utilizados para a criação do Ginásio Agrícola de Rio Verde haviam sido repassados pelo Estado de Goiás para a União, por meio do Ministério da Agricultura. A doação generosa, por si só, revela a enorme vontade política do Estado Goiano em providenciar o espaço e infraestrutura necessários para a formação de mão de obra profissional agrícola para a região.

Soma-se ao primeiro, o fato de que o Ministério da Agricultura nomeou o então diretor do Ginásio Agrícola de Urutaí (escola da região Sudeste de Goiás), o Dr. Júlio Brandão de Albuquerque, para receber os imóveis e assumir a administração da nova escola. Com a ida de Júlio Brandão para Rio Verde, o Ginásio Agrícola de Urutaí foi fechado e todos os alunos foram transferidos para esta cidade. Com a transferência, alguns servidores da escola de Urutaí também foram remanejados para a instituição rio-verdense (LEÃO, 2015).

Nesse período, a região pioneira do Sudeste Goiano passava por estagnação demográfica e declínio na atividade econômica. O Sudoeste Goiano, ao contrário, despontava como região favorável à expansão da fronteira agrícola. As circunstâncias apontam para que a decisão da transferência da escola de Urutaí para Rio Verde tenha sido tomada com base em

critérios de desenvolvimento social e econômico. Entretanto, Issa (2017) observa que o então diretor de Urutaí, o Dr. Júlio Brandão de Albuquerque, veterinário aposentado do Ministério da Agricultura e amigo da professora Wolga Peçanha – responsável pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), órgão subordinado ao Ministério da Agricultura – usou de seu conhecimento com a superintendente da SEAV, pressionando-a a fechar Urutaí e transferir seus alunos para Rio Verde, sob a argumentação de que o Sudoeste Goiano era uma região mais promissora para a agropecuária.

Leão (2015) apresenta relatórios de documentos enviados pelo Dr. Júlio ao Diretor de Ensino Agrícola e ao Presidente da Comissão da Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, que procuravam justificar a inviabilidade de funcionamento da escola de Urutaí. Nos documentos, o Dr. Júlio discorre sobre inúmeras ineficiências administrativas, pedagógicas, financeiras e logísticas na gestão do Ginásio Agrícola de Urutaí, argumentando, inclusive, sobre a baixa qualidade das terras da escola e sobre os baixos níveis de produção agrícola, fossem eles pastoris ou de lavoura.

A transferência de gestão e operação para o Ginásio Agrícola de Rio Verde envolveu professores, funcionários, alunos, documentos, livros e móveis. Se esse processo ocorreu justificadamente ou não, não é possível afirmar. Porém, os fatos apresentados por Issa (2017) e Leão (2015) corroboram para a ideia de que a intensa movimentação política do Dr. Júlio Brandão foi imprescindível para a transferência da escola de Urutaí para o Sudoeste Goiano.

Na cadeia de interesses políticos envolvidos na criação do Ginásio Agrícola de Rio Verde, Ferreira (2002b) e Leão (2015) consideram, principalmente, os interesses individuais do Dr. Júlio, que na época, respondia por corrupção e destruição de provas, na escola de Urutaí. Para esses autores, sua transferência para um local distante, seria uma forma de esfriar os ânimos das denúncias que envolviam o seu nome e de mantê-lo no cargo sem maiores problemas. Soma-se a este imbróglio, a intenção do Dr. Júlio em assumir uma escola em um local próspero e promissor como Rio Verde (LEÃO, 2015).

A escola de Rio Verde começou suas atividades durante o processo de industrialização da agricultura conhecida como Revolução Verde, que inseriu na produção agropecuária brasileira, novas exigências de produtividade, relacionadas ao uso de insumos industrializados e de mão de obra qualificada para as novas demandas do setor. Essa mão de obra técnica qualificada se caracterizava, neste momento, como uma necessidade, não só econômica, mas também política. A nova realidade do setor dependia da formação de um trabalhador que se

adequasse aos modernos processos industriais da agricultura de grande porte. A formação dessa mão de obra dependia de políticas públicas, voltadas para o ensino agrícola (LEÃO, 2015).

Nesse contexto, o Colégio Agrícola de Rio Verde oferecia os quatro anos do ciclo ginásial (1º ciclo) e as três séries do ciclo colegial (2º ciclo) do ensino técnico de grau médio, conforme as disposições da LDB nº. 4.024/61. Com o passar dos anos, o curso ginásial foi sendo eliminado gradativamente. Aos alunos egressos do curso colegial a instituição conferia o diploma de “Técnico Agrícola” (LEÃO, 2015).

A partir da década de 1970, época de consolidação da escola, o município de Rio Verde passou por um grande impulso de desenvolvimento. Nesse período, a agricultura rio-verdense prosperou e atraiu produtores das regiões Sul e Sudeste do Brasil, além de agricultores dos Estados Unidos, Canadá e Holanda. Esse novo cenário contribuiu muito para o desenvolvimento tecnológico da agricultura no município. Os novos produtores, vindos de diversas partes do mundo, trouxeram maquinários, tecnologias, recursos e experiências que transformaram o município em um dos maiores produtores de grão do Brasil. Era a Revolução Verde em curso, na qual, o CARV estava inserido e fazia parte (DITOMASO et al., 2018).

Feitosa (2006) compreende a Revolução Verde como o processo que transformou a agricultura brasileira, baseado no discurso de aumento da produtividade, para reduzir a fome no mundo. Para o autor, o incremento na produção se fez nesse processo, por meio do uso intensivo de fertilizantes químicos nas plantações, da reposição de nutrientes dos solos, da correção de acidez das terras, da seleção de sementes, do uso de herbicidas, agrotóxicos, máquinas, implementos agrícolas, da implementação de sistemas de irrigação, e sobretudo, por meio de condições favoráveis para o crédito rural. A Revolução Verde era, portanto, uma revolução tecnológica que exigia um novo tipo de trabalhador e, conseqüentemente, uma nova formação.

Em virtude da necessidade do setor agrícola de políticas públicas para o ensino agropecuário, face às demandas produtivas da Revolução Verde, foi criada, pelo Decreto nº. 72.434/73, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de coordenar a Educação do setor, em nível de segundo grau, no Sistema Federal de Ensino. O órgão foi responsável por implantar nas escolas de ensino agrícola, o Sistema Escola-Fazenda, baseado no princípio “aprender a fazer, fazendo”.

O sistema escola-fazenda, tal como vem sendo desenvolvido, é concebido como metodologia de ensino que busca a formação integral do jovem à medida que se desenvolve o conhecimento técnico e humanístico familiarizando-o, ao mesmo tempo, com as atividades que encontrará no exercício profissional. Desta forma, a escola fazenda deverá funcionar como um laboratório de prática e produção, com a finalidade didática de auto-manutenção do estabelecimento, cujo processo de ensino-aprendizagem baseia-se no princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender” (MEC-COAGRI, 1980, p.10).

O Sistema Escola-Fazenda era um modelo de ensino cujos princípios e objetivos pretendiam realizar uma formação profissional de operários, capazes de atender as demandas das grandes companhias do complexo industrial. O Sistema Escola-Fazenda era organizado em: Salas de Aula, Unidades Educativas de Produção e Cooperativa-Escola, que funcionavam como setores diferentes, mas que mantinham inter-relações entre si. Este Sistema funcionava em consonância com a política econômica do país da época, formando o novo profissional rural, com capacidade para gerenciar propriedades. O sistema incentivava a autossustentação do aluno e o retorno a sua comunidade de origem. Com isso, pretendia que o aluno se estabelecesse profissionalmente na atividade agropecuária e promovesse o intercâmbio de conhecimentos com a comunidade (LEÃO, 2015).

As políticas públicas haviam levado a Educação Brasileira para o caminho da profissionalização, priorizando a educação primária e a formação técnica para a maioria da população. O governo brasileiro acreditava que a ausência de mão de obra qualificada devia-se à falta de formação profissional. Como consequência dessa lacuna, havia uma grande procura pelo nível superior, que o governo procurou conter. A reforma dos ensinos de 1º e 2º graus promovida pela Lei nº. 5.692/71 tornou compulsória a formação técnica em nível de segundo grau.

A proposta pretendia a inserção dos egressos do 2º grau técnico no mercado de trabalho, reduzindo a demanda pela formação universitária. A reforma atendia as recomendações do Plano Estratégico de Desenvolvimento, que, por sua vez, atendiam às recomendações dos acordos MEC/USAID. Cunha e Góes (1985) e Saviani (2007) compreendem que a influência norte-americana na política educacional brasileira tinha como um dos principais objetivos a propagação da ideologia de interesse capitalista (GERMANO, 1990; LEÃO, 2015; MOURA, 2007; SAVIANI, 2007).

Na compreensão de Germano (2005), as reformas da educação promovidas pelo regime militar, no período entre 1964 e 1985, tinham o único objetivo de construir o “Brasil Potência”, desmobilizando qualquer espécie de articulação ou movimento social de oposição.

Nesse período, o regime militar exercia o controle de condutas dos alunos do Colégio Agrícola de Rio Verde por meio do Departamento de Atendimento ao Educando (DAE), órgão interno da instituição, responsável pela manutenção da disciplina. Seu regimento interno considerava como ação criminosa, qualquer discordância ou manifestação dos alunos, prevendo duras punições como a perda do internato, suspensões e a convocação dos responsáveis. O controle disciplinar do DAE tinha caráter intimidador e punitivo; valorizava a hierarquia da administração escolar, impondo ao aluno o respeito e colocando-o em um papel de submissão. Com isso, a escola adotava uma pedagogia autoritária, tal como eram as práticas do governo na época (LEÃO, 2015).

O Colégio Agrícola de Rio Verde certificou o aluno egresso com o diploma de Técnico Agrícola até o ano de 1976, atendendo aos artigos 39 e 40 da Lei nº. 4.024/61. Já no ano de 1975, a instituição começou a ofertar a grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária, atendendo às regulamentações da Lei nº. 5.692/71. Com isso, a partir do ano de 1977, o CARV passou a certificar o aluno formado com o diploma de Técnico em Agropecuária. Em quatro de setembro de 1979, por meio do Decreto nº. 83.935, o Colégio Agrícola de Rio Verde passa a ser denominado Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde (EAFRV). Quinze anos depois, a EAFRV foi transformada pela Lei nº. 8.731, de 16 de novembro de 1993, em autarquia federal subordinada ao MEC, o que conferiu à instituição autonomia didática, financeira e administrativa (LEÃO, 2015).

A partir da década de 1990, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde se vê diante de um redesenho dos processos gerenciais e produtivos em escala mundial. Os processos industriais passam a ser descentralizados e fragmentados aproveitando as oportunidades de redução de custos de produção em diversas localidades do mundo. Os avanços da informática e das comunicações garantiam a integração das diversas partes e processos das empresas, reduzindo custos e aumentando a qualidade e a competitividade.

Esse novo cenário no mundo do trabalho criou demandas para a formação de mão de obras relacionadas às competências individuais, à competitividade e à especialização. As exigências por melhor qualificação aumentavam, enquanto os salários, contraditoriamente, eram reduzidos (RAMOSb, 2000).

Diante desse cenário, ocorre a reforma da Educação Profissional, iniciada com a publicação da LDB nº. 9.394/96, cujo teor minimalista, fragmentado e flexível era baseado na “Pedagogia das Competências”, a qual representa uma perspectiva pedagógica, em que

conhecimentos, habilidades e atitudes são desenvolvidos no aluno, com o objetivo de atender às exigências do competitivo mercado de trabalho, no contexto neoliberal. Trata-se de um modelo de ensino cuja formação atende aos fundamentos do modelo gerencial correspondente, denominado “Gestão por Competências”. Outra característica importante introduzida pela LDB nº. 9.394/96 foi a separação do ensino técnico do propedêutico (FERNANDES, 2012).

Com o intuito de consolidar a reforma e adotar uma nova postura para a Educação Profissional, o governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), elaborado pelo MEC em parceria com o Ministério do Trabalho (Mtb) e com o com o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID). O programa incluía as Escolas Agrotécnicas Federais e tinha o objetivo de garantir eficácia e eficiência para as instituições de ensino profissionalizante, por meio de aporte financeiro que viabilizasse a transformação das escolas selecionadas em Centros de Educação Profissional (RAMOS, 2000).

No planejamento do governo, os Centros de Educação Profissional seriam as instituições responsáveis por oferecer um ensino que respondessem

com maior eficiência e eficácia, às demandas do mercado de trabalho e aos requerimentos específicos do desenvolvimento econômico e social do país, com o propósito de criar condições de empregabilidade para os jovens ingressos na População Economicamente Ativa - PEA, qualificar e requalificar mão de obra e contribuir para a elevação da produtividade das empresas nacionais e melhoria da qualidade de vida da população (BRASIL, 1997b).

O PROEP exigia que os Centros de Educação Profissional tivessem as seguintes particularidades:

a) determinação da oferta de cursos em função de estudos de demanda; b) atualização permanente do currículo de acordo com competências ocupacionais requeridas; c) adoção de sistemas de estágios de estudantes supervisionados em lugares de trabalho; d) treinamento de professores por meio de estágios em empresas; e) adoção de sistemas de colocação de egressos no empregos; f) estabelecimento de sistemas de acompanhamento de egressos; g) integração de representantes do setor privado nos colegiados; h) integração com os mercados mediante convênios (parcerias) com empresas e outros empregadores para estágios, uso de equipamentos, treinamento de professores, venda e compra de serviços, etc; i) coordenação com outras instituições de educação profissional em relação à oferta, capacitação de professores, assistência técnica outros; j) adoção de sistemas de contabilidade e custos; k) geração de receitas próprias significativas; e l) progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos (*ibidem*, p.4-5).

Todos os aspectos exigidos pelo PROEP estavam alinhados às recomendações do Banco Mundial, no que diz respeito à educação apropriada para países de economia periférica. Os volumosos recursos do PROEP, condicionados às exigências do programa, incentivaram as Escolas Agrotécnicas a adotarem uma nova racionalidade administrativa. A partir do PROEP, as escolas passaram a se estruturar para oferecer um ensino profissional nos moldes da nova legislação. Consequentemente, abandonaram a metodologia do Sistema Escola-Fazenda (RAMOS, 2000).

Em 1997, a reforma da Educação Profissional adquiriu maiores contornos com a publicação do Decreto nº. 2.208/97. Esse Decreto dividiu a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os níveis básico e tecnológicos correspondem aos cursos de curta duração e superior, respectivamente. Quanto ao nível técnico, o Decreto nº. 2.208/97 determinava que este poderia ser ofertado de forma sequencial ou concomitante. Assim, o curso médio integrado não era mais uma possibilidade. Quanto às formas permitidas, a sequencial deveria ser realizada após a conclusão do ensino médio. Já a concomitância deveria ser realizada simultaneamente ao ensino médio e poderia ser interna ou externa, em relação à instituição em que o aluno fazia o ensino técnico. Em ambos os casos, a expedição do diploma de curso técnico ficava condicionada à conclusão do ensino médio. (RAMOS, 2000).

Na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, poucos alunos se matricularam na modalidade sequencial. A ideia de empregar mais um tempo após o ensino médio, para uma formação de nível técnico, não foi atrativa quando comparada a quatro ou cinco anos de formação em nível superior. Assim, a maioria das matrículas realizadas na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, após a publicação do Decreto nº. 2.208/97, foi realizada na forma de concomitância (RAMOS, 2000).

Os cursos técnicos poderiam também ser organizados em forma modulada. Essa forma torna possível o aproveitamento de módulos cursados em cursos diferentes. Voltava-se para a certificação de pessoas interessadas no conhecimento de módulos específicos e não tinham interesse na totalidade do curso. Essa forma possibilitava ao aluno dar sequência ao curso, quando reprovava em um módulo. Embora não declarado explicitamente, em algumas escolas agrotécnicas, o ensino técnico modular representou uma maneira de dobrar, imediatamente, o número de vagas ofertadas para atender aos requisitos do PROEP. A modulação tornava possível a diversificação de cursos e a flexibilidade de horários, facilitando as possibilidades

de educação continuada e contribuindo para o aumento do número de matrículas. Entretanto, no que diz respeito à formação profissional, a qualidade pedagógica da modulação pode ser considerada como insuficiente ou aligeirada (RAMOS, 2000).

Como já mencionado, a reforma realizou a desmontagem do Sistema Escola-Fazenda. A nova configuração pedagógica voltada para o setor produtivo realizou as seguintes transformações: a) maximização da relação professor/aluno/ano; b) afastamento do professor e do aluno da função produtiva; c) retirada da vivência teórico/prática do ensino; e d) redução das vagas de internato. A reforma objetivava uma gestão de custos mais eficiente e uma formação mais flexível, com cursos de formação continuada e de requalificação. A formação por meio desses cursos constituía uma alternativa capaz de responder às constantes transformações de um mercado de trabalho competitivo e volátil (RAMOS, 2000).

Até 1997, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde só oferecia o curso técnico em Agropecuária. A partir desse ano, a escola se reestruturou para se adequar ao modelo da reforma. Nesse sentido, a instituição criou as habilitações em zootecnia, agricultura e agroindústria. Também foi instituído o ano básico (ano comum e pré-requisito para todas as habilitações). A carga horária dos cursos ofertados pela EAFRV foi organizada em três fases: o ano básico, a parte profissionalizante e o estágio supervisionado (RAMOSb, 2000).

Retomando ao PROEP, o fato de a EAFRV localizar-se em região de prosperidade econômica facilitou a sua entrada neste Programa em 1998, após concorrer com outros 143 projetos escolares. Para se ter uma ideia da dificuldade de entrar para o PROEP e seguir no caminho para a cefetização, das 46 escolas agrotécnicas, apenas 10 foram escolhidas na primeira etapa do programa (RAMOSb, 2000).

Com a entrada da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde no PROEP, a instituição recebeu um aporte financeiro considerável, que possibilitou a sua reestruturação didático-administrativa e a credenciou para o processo de cefetização, previsto no Plano Nacional de Educação. Assim, em 17 de dezembro de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, por meio de Decreto Presidencial não numerado, assinado por Fernando Henrique Cardoso.

Com a transformação em CEFET - Rio Verde, a instituição passa por um processo de grande expansão. Ampliam-se as possibilidades de autorização de funcionamento dos cursos, o número de servidores, os recursos financeiros e as condições de infraestrutura. Os Cefet estavam autorizados a ofertar cursos tecnológicos de nível superior, promovendo a

verticalização do ensino. Com maior independência para a criação de cursos, sobretudo os de nível superior, aumentaram o número de cursos ofertados, a quantidade de vagas, o contingente de alunos e, conseqüentemente, vinham mais verbas para a instituição. A transformação em Cefet representou, certamente, um relevante marco de crescimento institucional.

No ano de 2004, a publicação do Decreto nº. 5.154/04 restituiu a possibilidade de oferta do ensino médio integrado. Para o Cefet - Rio Verde, essa possibilidade não era mais viável, uma vez que a instituição havia extinto o ensino médio propedêutico. Entretanto, no cenário nacional, a publicação do Decreto nº. 5.154/04 possibilitou o fortalecimento das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede), que iniciou em 2005, por meio da Lei nº. 11.195, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 unidades de ensino. Dando seguimento à política de expansão e interiorização da educação profissional no país, o governo brasileiro publica a Lei nº. 11.892/08, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por esta lei, o Cefet – Rio Verde, o Cefet (Urutaí) e a Escola Agrotécnica Federal de Ceres são reunidos para a criação do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) (BRASIL, 2009).

Após 41 anos de uma trajetória perpassada por frequentes transformações na Educação Profissional brasileira, a escola, que iniciou suas atividades como Ginásio Agrícola de Rio Verde transformou-se no Campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano, assumindo contornos ainda maiores de crescimento institucional.

1.2.4 *Histórico do Campus Ceres*

Os processos e motivações que levaram à criação da Escola Agrotécnica Federal de Ceres – atual Campus Ceres do IF Goiano – guardam estreitas relações com o desenvolvimento socioeconômico e políticas de intervenção de estado, ocorridos no Vale de São Patrício, região central de Goiás, a partir da década de 1940. Nesta década, o governo de Getúlio Vargas colocava em prática um programa de ocupação de regiões semi-isoladas e desenvolvimento agrário, que ficou conhecido por “A marcha para o Oeste”. O Centro-Sul brasileiro havia se industrializado desde 1930 e, a partir da Segunda Guerra Mundial,

demandava abundância de matérias primas e de gêneros alimentícios a baixo custo, capazes de dar sustentação à produção e à mão de obra dos centros urbanos.

Portanto, durante o Estado Novo, o programa a Marcha para o Oeste realizou investimentos para que os estados do Paraná, Mato Grosso e Goiás fossem incorporados ao processo produtivo nacional, segundo uma divisão regional do trabalho, na qual esses estados deveriam prover as condições básicas necessárias para o desenvolvimento industrial dos centros urbanos da região centro-sul.

É nesse período, portanto, sob a bandeira do desenvolvimento agrário de regiões que pudessem dar sustentação ao desenvolvimento industrial brasileiro, que foi criado o primeiro núcleo de colonização de Goiás, no ano de 1941. O núcleo, denominado de Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), implementado no Vale de São Patrício, promovia uma reforma agrária na região, oferecendo terras a pequenos agricultores que ali quisessem se instalar e produzir. A CANG foi fundamental para consolidar a região como frente de expansão agrícola e, mesmo em sua fase de implantação, já se percebia a necessidade de promover o ensino profissional voltado para o trabalho no campo (CARVALHO, 2012).

Segundo a professora Nair Leal de Andrade, uma das primeiras professoras da CANG, a estruturação das escolas, na sede e nas áreas rurais, foi uma preocupação constante, desde a implantação até a emancipação da colônia. “O colono tinha acesso gratuito a terras e benefícios. [...] eram casas, ferramentas [...] assistência hospitalar, remédios e escolas” (ANDRADE, 1990, p. 39). A mesma autora destaca, ainda, a mobilização de professores “para que pudessem despertar nos alunos o gosto pelos trabalhos agrícolas, o amor à terra e que a vida no campo é saudável” (ANDRADE, 1990, p. 64).

Carvalho e Carneiro (2017) observam que as características da CANG destacadas por Andrade (1990) eram demandas dos colonos, que se instalavam em suas terras, geralmente, com filhos menores e outros jovens analfabetos. Os autores inferem que o ruralismo pedagógico predominou como orientação teórica nas escolas da CANG e sugerem a existência de um currículo propedêutico alfabetizador e transmissivo, sem qualquer conteúdo relacionado à compreensão crítica da realidade.

Em 29 de fevereiro de 1960, foi inaugurada em Ceres, ainda CANG, a Escola Batista de Horticultura que ofereceu educação profissional agrícola de nível fundamental, com uma proposta de formação integrada similar ao sistema conhecido como Escola-Fazenda. A iniciativa do casal de missionários norte-americanos Horace Wilson Fite e Salle Ann Fite

tinha o objetivo de preparar jovens de camadas populares, sem possibilidades de pagar por seus estudos, para o trabalho na agricultura e também na pecuária. Os alunos, acima de 13 anos eram alfabetizados e aprendiam a plantar arroz, milho, feijão, mandioca, criar suínos, bovinos e aves, além de trabalharem com a criação do bicho-da-seda (CARVALHO, 2012).

A metodologia do funcionamento da escola havia sido trazida pelo casal Fitte, aproveitando uma experiência de trabalho similar desenvolvida anos antes, no Piauí. Souza (2007) auxiliou no processo de implantação da Escola em Ceres e relata com era o cotidiano dos alunos da escola piauiense.

[...] Todos trabalhavam quatro horas por dia para pagar a pensão, de segunda a sexta-feira. No sábado, porém, a jornada de trabalho era de oito horas, para pagar a pensão de sábado e domingo, enquanto as moças trabalhavam nos serviços domésticos no mesmo regime (SOUZA, 2007, p.27).

Outra experiência de ensino profissional, em Ceres, teve início com a fundação da Escola Técnica de Enfermagem, vinculada ao Hospital Centro Goiano. Apesar de não oferecer cursos agrícolas, a escola introduziu uma importante novidade para o ensino profissional da região, pois oferecia a modalidade de ensino pós-médio (CARVALHO, 2012).

Carvalho e Carneiro (2017) inferem que na conjuntura das primeiras experiências de ensino profissional, realizadas em Ceres, se faz presente a perspectiva liberal conservadora da educação. Os conhecimentos selecionados são ensinados de forma pragmática e utilitarista com base no aprender fazendo. Portanto, desde as primeiras escolas da CANG, passando pela Escola Batista, sob forte influência religiosa, a formação profissional e o letramento em Ceres procuravam a adaptação social dos alunos à produção agrária capitalista. O amor ao trabalho agrícola era promovido pelas instituições escolares, ressaltando a importância da produção de alimentos para a produção regional e nacional. A colonização de Ceres foi pautada pelo sentimento de dever na construção harmônica da sociedade e no desenvolvimento nacional. Entretanto, o discurso colonizador omitia os conflitos e explorações dos colonos, ao mesmo tempo em que valorizava a região a partir da produção dos mesmos.

A partir da década de 1960, os governos do regime militar (1964 a 1985) impuseram novas transformações nas diretrizes da formação profissional. A Lei nº. 5.692/71 tornou a profissionalização compulsória, manteve seu caráter pragmático, e reforçou seu viés utilitarista. A política do governo se inspirava nos modelos empresariais de gestão e racionalização da produção capitalista, conhecidos como taylorismo e fordismo. Nesse período foi criada, em 1973, a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI)

com a tarefa de dinamizar o ensino agrícola diante das novas diretrizes formativas. A COAGRI passou a ser subordinada ao Ministério da Educação e Cultura e implementou o tecnicismo humanista na gestão do ensino agrícola de nível médio, até a sua extinção em 1986 (GERMANO, 1990; CARNEIRO e CARVALHO, 2017).

A cidade de Ceres, desde sua fundação como CANG, apresentou inegável vocação agrícola manifestada pela proposta fundamental de colonização e reforma agrária, pelas demandas de educação profissional no setor agropecuário e pela inserção cívica na divisão regional do trabalho, como produtora de alimentos.

Durante o período em que o ensino agrícola era gerido pela COAGRI, todas as escolas de segundo grau do país deveriam ofertar o ensino profissionalizante, segundo a Lei nº. 5.692/71. Nesse contexto, as escolas ceresinas, sob a supervisão da COAGRI, se estruturaram com laboratórios pedagógicos, propedêuticos e de campo. Adotaram a metodologia da Escola-Fazenda, sob o lema de “aprender a fazer e fazer para aprender”. A cultura escolar baseada na Escola-Fazenda pretendia a integração entre a formação técnica e humana a partir da educação e do trabalho. As escolas incentivavam as atividades culturais, práticas desportivas e o convívio social em espaços coletivos. As experiências tinham o intuito de desenvolver no aluno um perfil técnico abrangente, capaz de atender às demandas do agronegócio, da agricultura familiar, ou de qualquer outro ramo, desde que lhe assegurasse a sobrevivência (CARNEIRO e CARVALHO, 2017).

No que diz respeito à política agrícola do regime militar, esta privilegiou a expansão de grandes latifúndios, por meio de programas de crédito subsidiados que deveriam transformar o cerrado em terra produtiva. Essas políticas públicas atraíram empresas estrangeiras que “asseguraram as condições necessárias para a acumulação do capital” (BASTOS, BARBOSA e OLIVEIRA, 2012, p. 1). Com a modernização do campo, as terras se valorizaram, levando à expulsão dos pequenos e médios produtores rurais, intensificando o êxodo para os centros urbanos. Os pequenos produtores rurais e agricultores familiares restantes buscaram sua subsistência de acordo com as demandas dos mercados locais e regionais. Nesse período, o arranjo produtivo agrícola intensificou o uso da ciência e da tecnologia, mas também aprofundou a exploração dos trabalhadores rurais, fazendo uso do regime de escravidão por dívida, com os chamados boias-frias. Sobre essas circunstâncias, Souza (2014, p. 68) esclarece que “enquanto o camponês ocupante da terra procurava

estabelecer uma economia voltada para sua subsistência, fortaleciam-se as pressões da burguesia agrária goiana em expropriá-lo”.

O mais importante programa de financiamento subsidiado para a região de Ceres, foi chamado de POLOCENTRO. A partir do POLOCENTRO, nas décadas de 1970 e 1980, iniciou-se um intenso processo de pecuarização da região e a expansão do setor sucroalcooleiro, além da já mencionada expulsão dos pequenos produtores rurais. O Estado, por meio de programas como o POLOCENTRO, oferecia crédito rural orientado aos grandes produtores. Eram empréstimos planejados com base em estudos científicos, com metas previamente estabelecidas de alcance de produtividade crescente, assistência técnica, seguro e incentivos fiscais (CARNEIRO e CARVALHO, 2017).

Com tantas exigências de técnica, gestão e produtividade para obterem crédito rural, os grandes produtores se movimentaram pela defesa da qualificação técnica da força de trabalho do setor agropecuário. Assim, a criação de escolas técnicas de nível médio passou a ser uma demanda dos pecuaristas e usineiros entre as décadas de 1970 e 1980. Os grandes proprietários exigiam uma formação técnica agrícola científica e tecnológica, adequada às necessidades do agronegócio (CARNEIRO e CARVALHO, 2017).

Nesse contexto, em 1986, os representantes políticos de Ceres apresentaram, junto ao Congresso Nacional, um projeto de lei que propunha a criação da Escola Agrotécnica de Ceres. No mesmo ano, já havia sido publicado um edital de concorrência pública para a construção da escola, que se iniciou no dia 1º de novembro de 1988 (PEREIRA et al., 2016).

Embora as necessidades de formação técnica agrícola fossem diferentes para grandes e pequenos proprietários, a doutrina neoliberal, que defende intervenções econômicas do Estado a favor do capital, prevaleceu na defesa dos primeiros durante o governo de Itamar Franco. Assim, em 30 de junho de 1993, foi criada pelo Decreto nº. 8.670, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCe), em atendimento às demandas do agronegócio e dos grandes produtores rurais (SOUZA, 2014).

A instituição foi transformada em autarquia pela Lei nº. 8.731/93 e inaugurada em 30 de janeiro de 1994. Porém, a aula inaugural da Escola Agrotécnica Federal de Ceres somente ocorreu em 05 de abril de 1995, quando realmente iniciou a formação da primeira turma do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (CARNEIRO e CARVALHO, 2017; SOUZA, 2014).

O curso Técnico em Agropecuária utilizava o sistema Escola-Fazenda em regime integral. Os alunos alternavam entre as atividades do núcleo comum e das áreas técnicas nos períodos matutino e vespertino. A escola funcionava em regime de internato e semi-internato e as refeições eram servidas a todos os alunos, desde o café da manhã até o jantar. A matriz curricular oferecia 1.560 horas de disciplinas propedêuticas e 2.370 horas de disciplinas técnicas, em três anos de curso. A julgar pela matriz curricular, o tecnicismo humanista da Escola-Fazenda dava mais ênfase à prática do que aos conhecimentos teóricos. Carvalho (2012) destaca que essa formação visava atender, prioritariamente, às demandas do agronegócio, e, secundariamente, às necessidades profissionais dos agricultores familiares. Para o autor, as turmas formadas nessa fase (até 1999) representaram um perfil cidadão do mundo, de excelente formação técnica, apto para o trabalho em pequenas, médias e grandes propriedades, e para a assistência técnica empresarial no comércio de máquinas e insumos agrícolas (CARVALHO, 2012).

Na mesma década em que a EAFCe foi criada (década de 1990), a educação assumia papel estratégico para a política neoliberal. Os organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial e o BIRD ofereciam financiamentos e davam recomendações para intervenções do Estado na educação, sobretudo no ensino técnico, que implantassem o neoliberalismo no país.

Nesse período, o ensino técnico agrícola despertou a atenção da classe empresarial e do capital internacional, que diante de uma perspectiva liberal fortalecida na política e na economia, apoiavam as políticas públicas educacionais de caráter utilitarista, que procuravam reduzir o papel da escola – sobretudo da escola técnica – para transformá-la, tão somente, em agente qualificador de mão de obra, para impulsionar as atividades produtivas e econômicas (SOUZA, 2014).

Assim, após as medidas da reforma da educação profissional dos anos de 1990, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres iniciou em 2000, a primeira turma sob as normas legais de concomitância interna e externa entre o ensino médio e o profissionalizante. Esse modelo de matrizes curriculares independentes vigorou na instituição até a formatura da turma de 2006. Tal modelo levantou muitas dúvidas e inseguranças epistemológicas e metodológicas para alunos, professores e gestores da EAFCe, que não sabiam como funcionariam os cursos pós-médios (CARNEIRO e CARVALHO, 2017).

Os cursos pós-médios não atraíam muitos alunos e a ausência de preenchimento de vagas ofertadas, em tempos de racionalização econômica dos investimentos em educação profissional se tornou uma grande ameaça para alunos e professores. Os técnicos de gabinete do MEC e do MTE, com o auxílio de especialistas do Banco Mundial que operavam o PROEP, esperavam a desestruturação do ensino técnico da Rede Federal. Os financiamentos na área da educação profissional estavam sujeitos a metas e recomendações impostas pelo PROEP. A pouca demanda poderia justificar o fechamento de cursos e de escolas, com a consequente transferência de alunos e professores. Além do mais, a extinção do ensino médio preconizada pelo Decreto nº. 2.208/97 geraria um grave problema para a destinação dos professores da área propedêutica (CARNEIRO e CARVALHO, 2017).

No caso da EAFCe, apenas a turma que ingressou em 2000 funcionou como curso pós-médio, sem concomitâncias que o integrasse ao ensino médio. Diante das novas regulações e no intuito de preservar a estrutura e o tipo de ensino que a instituição ofertava, a EAFCe adotou efetivamente as concomitâncias entre o ensino médio e o profissional, nas turmas ingressantes de 2000 a 2004 (CARNEIRO e CARVALHO, 2017).

Do ponto de vista curricular, de acordo com o Decreto nº. 2.208/97, os cursos pós-médio deveriam ter 1.360 horas de ensino profissionalizante, incluindo estágio supervisionado. A Lei nº. 9.394/96 estabelecia o mínimo de 2.400 horas de conteúdo propedêutico para o ensino médio. Com a soma das cargas horárias das matrizes curriculares profissional e propedêutica, a integração por concomitância exigia 3.760 horas. O conteúdo profissional foi aligeirado significativamente, enquanto o currículo propedêutico do ensino médio ganhou destaque. Atendendo às demandas imediatas da comunidade local, foram criados na EAFCe, a partir de 2001, os cursos técnicos em Informática, Agroindústria, Agricultura e Zootecnia, ampliando a área de atuação da escola. A escola ofereceu os cursos tanto de forma concomitante, como na forma de pós-médio subsequente (PEREIRA et al., 2016).

Em 2004, o Decreto nº. 5.154 possibilitou, novamente, a oferta do ensino médio técnico integrado. As concepções sobre o ensino médio técnico integrado, debatidas por educadores brasileiros nos anos de 1990, haviam sido inviabilizadas com a publicação da lei nº. 9.394/96. Novamente viáveis, essas concepções apontavam para a integração entre o ensino médio propedêutico e a educação profissional. Propunham uma educação

emancipadora fundamentada no “trabalho como princípio educativo”, em uma formação unitária e politécnica (MOURA, 2007; GARCIA; RAMOS, 2007).

Diante das novas possibilidades de formação unitária e omnilateral, a EAFCe criou, em 2005, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, além do Curso Técnico em Meio Ambiente. Após nova reestruturação das matrizes curriculares, os cursos integrados passaram a ter 3.934 horas de carga horária, enquanto que os profissionalizantes deveriam totalizar 1.421 horas, incluindo o Estágio Supervisionado Disciplinar (PEREIRA et. al., 2016; CARNEIRO e CARVALHO, 2017).

Seguindo a tendência, a EAFCe criou, em 2006, o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio. Para Carvalho e Carneiro (2017, p. 104), a única turma que concluiu o Ensino Médio Integrado antes da escola se transformar em IF Goiano (turma de egressos de 2007) vivenciou a formação politécnica, apenas formalmente. Para os autores, a ausência de aulas práticas e de atividades de trabalho como princípio formativo caracterizou uma contradição entre o proposto pelo dispositivo legal e o que foi realmente executado. A maior ênfase nos conteúdos propedêuticos na matriz curricular integrada do período corrobora com tal afirmação (PEREIRA et. al., 2016; CARNEIRO e CARVALHO, 2017).

Portanto, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres – criada em 1993, ainda no período de vigência da Lei nº. 5.692/71 – passou por transformações provocadas pela reforma neoliberal da educação profissional e pela regulamentação do ensino médio técnico integrado, antes de se transformar em campus do Instituto Federal Goiano, em 2008.

Apesar de tantas transformações, a estrutura física e a cultura institucional dos tempos em que ainda adotava o sistema Escola-Fazenda permaneceram relativamente presentes no cotidiano escolar da instituição, seja no ato pedagógico nas salas de aula ou nas práticas formativas dos poucos trabalhos em campo. Ao contrário das pretensões governamentais para formar “peões melhorados”, na fase de institucionalização da EAFCe, a instituição formou técnicos, entre 1997 e 2007, com um perfil cidadão, tecnicamente competente e diversificado. Nesse tempo, o ensino da instituição foi implementado sob forte influência do tecnicismo humanista da COAGRI, viveu conflitos, reinvenções e ampliações durante a reforma da educação profissional e, por fim, iniciou o movimento de construção de uma educação omnilateral, politécnica e emancipadora. Em 2008, foi transformada em Campus Ceres do IF Goiano, com a missão de levar essa construção adiante, de forma participativa e democrática, junto aos mais diversos segmentos da sociedade civil organizada.

1.2.5 *Histórico do Campus Morrinhos*

O Campus Morrinhos do Instituto Federal Goiano localiza-se na zona rural do município de Morrinhos, à beira da rodovia BR-153, na altura do km 633. O Campus, distante 17,8 km do município de Morrinhos, também possui acesso pela rodovia GO-476, que liga Morrinhos a Buriti Alegre. O município de Morrinhos fica na região sul do Estado de Goiás, a cerca de 230 km de Goiânia e a 336 km de Brasília.

O município de Morrinhos começou a ser povoado no início do século XIX pelos irmãos Antônio, Jacinto e Caetano Corrêa Bueno, que atraídos pela beleza local e pela fertilidade do solo, fixaram-se na região e dedicaram-se a agropecuária de pequeno porte. A região de terras férteis e água em abundância reunia várzeas e solos aluviais próprios para a agricultura. A presença de pastagens naturais favorecia a criação de bovinos, equinos, suínos e muares (BARBOSA, 2017).

O desenvolvimento agropecuário do município de Morrinhos, ao longo da história, justificou a demanda por especialização profissional por meio de cursos técnicos e superiores, que ampliassem os conhecimentos voltados para a produção no campo. Na década de 1990, portanto, havia na sociedade local um anseio generalizado para que fosse instalada uma Escola Agrotécnica Federal, que atendesse Morrinhos e os municípios da região (BALDOÍNO, 2018; ROSA FILHO, 2005).

Nessa conjuntura, é criada, pela Portaria Ministerial nº. 46, de 13 de janeiro de 1997, a Unidade Descentralizada de Morrinhos da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. Por esta portaria assinada pelo ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí ficava autorizada a promover o funcionamento de uma escola em Morrinhos, na forma de Unidade Descentralizada (UNED), atendendo, ao menos parcialmente, aos anseios da sociedade local. Em conformidade com a legislação da época, foi assinado um convênio entre a União, o Estado de Goiás e o Município de Morrinhos para tornar viável o funcionamento da escola (ROSA FILHO, 2005).

Pelo convênio firmado entre as três partes, a União ficava responsável pelas construções, obras, equipamentos, provimento de professores e por verbas de implantação e manutenção de cursos técnicos e de suas Unidades Educativas de Produção (UEP). Coube

ainda, à União, por meio do MEC/SEMTEC e via Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, escolher a equipe diretiva da UNED Morrinhos. Já o Estado ficou responsável pela contratação de docentes em regime pró-labore, para as atividades escolares práticas e teóricas. Por último, coube à prefeitura disponibilizar servidores administrativos de apoio, funcionários de vigilância e limpeza, além de custear, inicialmente, as despesas telefônicas e de transportes. A gestão escolar, realizada por meio de parcerias, ajudou a estabelecer naquele momento, a dinâmica de trabalho que, ainda hoje, prevalece no Campus Morrinhos (ROSA FILHO, 2005).

A Lei nº. 9.649/98, em seu artigo 47, parágrafo 5º, determinava que a criação de novas unidades de ensino de educação profissional por parte da União só poderia se dar por meio de parcerias:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998, art. 47).

Oliveira (2014, p. 132) ressalta o aspecto de dependência das unidades de ensino profissional criada no período de vigência deste dispositivo legal:

As poucas unidades de ensino recém-criadas que iniciaram suas atividades no período da vigência desta Lei, tendo em vista que os prédios já se encontravam em condições de uso, mantiveram-se vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Podemos citar como exemplo a UNED-Morrinhos, hoje, Campus Morrinhos do IF Goiano.

No caso da UNED Morrinhos, a escola possuía sede própria, mas as principais decisões administrativas, financeiras e didáticas sobre seu funcionamento eram determinadas pela Escola Agrotécnica Federal de Urutaí.

O início das atividades escolares da UNED Morrinhos ocorreu em janeiro de 1997. As aulas teóricas eram realizadas no edifício da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos (FECLEM). As aulas práticas dividiam-se em atividades realizadas na UNED Morrinhos, em espaços fora da instituição, como fazendas, e também nas dependências da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, a 142 km de distância da nova unidade (BALDOÍNO, 2018).

A partir da conclusão das obras de construção da sede da UNED Morrinhos, em agosto de 1998, as aulas passaram a ser ministradas nas próprias dependências da escola. A instituição oferecia cursos técnicos em Agricultura, Zootecnia e Agropecuária. Os três cursos possuíam a duração de três anos e eram oferecidos na forma concomitante ao ensino médio, durante os turnos matutino e vespertino. A concomitância era uma das formas previstas na recém-publicada Lei nº. 9.394/96 (BALDOÍNO, 2018).

No início de suas atividades, a UNED Morrinhos seguia a filosofia da EAFUR, que há muitos anos adotava a metodologia do Sistema Escola-Fazenda. Essa metodologia baseava-se no lema “aprender a fazer, fazendo” e implicava numa estrutura física para cada Unidade Educativa de Produção (UEP). Para Reis (2001), o Sistema Escola Fazenda é compreendido como uma concepção pedagógica que pode até ser tecnicista, mas que dá ênfase na capacitação do aluno para o mundo do trabalho, oferecendo-lhe a oportunidade de refletir e agir sobre os agentes causais de qualquer situação dos processos de produção, inseridos em uma determinada cadeia produtiva.

Rosa Filho (2005, p. 14) compreende que esse sistema oferece ao educando:

[...] uma oportunidade de pôr em prática, contextualizar, experimentar, realizar uma atividade própria da sua formação, sob a orientação de um professor, possibilitando-o a aprender, fixar o aprendizado e, com isso, tornar-se capaz de analisar criticamente aquela prática, bem como outras que lhe forem apresentadas no futuro.

Após a reforma da educação profissional iniciada com a Lei nº. 9.394/96 e mais precisamente delineada pelo Decreto nº. 2.208/97, a UNED Morrinhos passa por uma grande mudança de paradigmas. A educação centrada no currículo por conteúdos dá lugar ao ensino por competências. A pedagogia das competências facilitava as condições de educação continuada. Aos poucos, os professores adotaram uma nova postura na qual o processo ensino-aprendizagem fundamentava-se no desenvolvimento de competências para a qualificação no mundo do trabalho (ROSA FILHO, 2005).

A partir de agosto de 2000, a UNED Morrinhos que, até então ofertava apenas cursos nas áreas agrícolas, passou a oferecer o Curso Técnico em Informática na forma subsequente, com a duração de um ano e meio. O curso funcionou no período noturno até junho de 2002. Dois meses depois, a escola iniciou o Curso Técnico em Sistemas de Informação com o mesmo tempo de duração, oferecido agora nos períodos matutino, vespertino e noturno. Em 2006, nova mudança: o Curso Técnico em Sistemas de Informação deu lugar ao Curso técnico de Manutenção e Redes de Computadores (BALDOÍNO, 2018).

A dependência administrativa, didática e financeira que a UNED Morrinhos possuía em relação à Escola Agrotécnica Federal de Urutaí trouxe uma série de dificuldades para o funcionamento da unidade que já sofria com limitações em seus laboratórios e nos setores agropecuários, devido à falta de equipamentos, servidores e docentes efetivos. Após a transformação da EAFUR em Cefet-Urutaí, em 2002, a instituição teve acesso, por meio do MEC, a recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), no ano de 2004. Os recursos vindos do PROEP representaram um investimento no valor de R\$1,5 milhão, que serviu para a compra de equipamentos e acervo bibliográfico para os cursos da área agrícola e de informática. Além de aparelhar a instituição em Morrinhos, esse investimento possibilitou a expansão na oferta de novos cursos e vagas (BALDOÍNO, 2018).

Sobre o processo de cefetização, Oliveira (2014, p. 80) observa:

[...] A cefetização, sem dúvida, foi a ruptura que promoveu grandes transformações possibilitando o oferecimento de diversos níveis e modalidades de ensino, além de uma nova estrutura organizacional para a Instituição. Foram várias as transformações, sofridas com a cefetização que podem ser percebidas, desde os currículos até os investimentos realizados em infraestruturas.

Com relação à falta de servidores e técnicos administrativos, essas questões foram superadas com o apoio do Governo Federal em duas ocasiões distintas, nos anos de 2003 e 2006, ambas após o processo de cefetização. Em 2003, o Ministério do Planejamento providenciou a contratação de 18 docentes via concurso público, para substituir os professores da UNED Morrinhos, até então pagos pelo Estado de Goiás, na forma de contratos temporários. Já em 2006, houve a expansão do número de docentes efetivos e a contratação de servidores técnicos administrativos em educação, por concurso público.

Como Unidade de Ensino Descentralizada, funcionou como instituição especializada na oferta de educação tecnológica, apta a oferecer cursos nos níveis básico, técnico e tecnológico.

Posteriormente, o Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006 instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em seguida, a UNED Morrinhos, após estudo de demanda regional, implementa o Curso Técnico em Agroindústria do PROEJA, integrando a parte profissionalizante à Educação de Jovens e Adultos. O currículo do Curso Técnico em Agricultura/PROEJA buscava a integração de conteúdos referentes ao mundo do trabalho e da prática social do aluno, privilegiando a interdisciplinaridade e a

contextualização em uma prática pedagógica que educasse para a vida e preparasse para o mundo do trabalho (MACHADO; OLIVEIRA, 2010).

Após o processo de cefetização, a nomenclatura e a organização da UNED Morrinhos manteve-se até a publicação da Lei nº. 11.892/08, que instituiu a Rede Profissional, Científica e Tecnológica a partir da criação de Institutos Federais em todo o país.

Sobre este período, Oliveira (2014, p. 85) comenta:

Desde dezembro de 2008, com a publicação da Lei n.º 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a UNED Morrinhos passou a se dominar Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. Essa mudança trouxe autonomia administrativa para a instituição, possibilitando um desenvolvimento mais acelerado maior qualidade no serviço prestado e maior celeridade no cumprimento das demandas internas.

Após a transformação da UNED Morrinhos em Campus do Instituto Federal Goiano, a escola teve profundas mudanças na gestão e na parte pedagógica, uma vez que passou a usufruir de autonomia administrativa e pedagógica. A transformação trouxe maior qualidade de ensino, aumento de recursos humanos, ampliação de estrutura física e de cursos ofertados. Com o grande salto de qualidade em sua estrutura institucional e em seu funcionamento, o passado de dificuldades, enfrentadas desde sua criação como UNED em 1997, ficou, enfim, nas lembranças dos pioneiros.

1.3 Análise das narrativas dos pioneiros do IF Goiano: os caminhos da EPA à EPT

O processo de constituição do IF Goiano a partir do Cefet-Urutaí e de sua Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, do Cefet-Rio Verde e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres ocorreu em um contexto histórico mais amplo: o da oferta da Educação Profissional, sobretudo de caráter agrícola. Em perspectiva semelhante, pode-se afirmar que as formas como as instituições de origem do IF Goiano promoveram o ensino profissional desde meados do século XX representam parcelas indissociáveis da realidade educacional brasileira, entre o início do século XX e os primeiros anos do século XXI.

Parte-se do princípio que se a finalidade das escolas originais do IF Goiano era a oferta da Educação Profissional, investigar as formas como as instituições realizaram essa oferta corresponde a um estudo sobre o desenvolvimento da EP, no âmbito institucional. Assim, sem desconsiderar as diferentes motivações e direcionamentos envolvidos com as políticas públicas para a Educação Profissional em diferentes fases, se faz necessária a compreensão contextualizada de como a Educação Profissional Agrícola, ofertada pelas escolas originais do IF Goiano progrediu para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, durante o processo de constituição do IF Goiano.

Nesse sentido, a pesquisa realizada pretende tecer algumas considerações sobre a gênese do IF Goiano, tendo como foco as formas como a Educação Profissional foi ofertada nesse percurso histórico, ou seja: os caminhos trilhados da EPA à EPT. Para tanto, investigou-se a história da Educação Profissional e de sua vertente Agrícola e a história das instituições originais do IF Goiano, considerando referências teóricas e entrevistas realizadas com os pioneiros deste Instituto.

Compreende-se que as narrativas aqui analisadas não correspondem, necessariamente, à verdade literal dos fatos, mas à representação que os sujeitos fazem destes (CUNHA, 1997). A representação dos fatos narrados pode corresponder a uma interpretação pessoal, subjetiva. Entretanto, a análise dessas narrativas se faz pautada pela contextualização baseada em documentos oficiais e publicações de especialistas na área. Adotou-se esse procedimento para possibilitar uma análise coerente e pertinente ao tema, assim como evitar distorções, tais como representações equivocadas ou depoimentos fora de contexto.

A importância das narrativas memoriais reside no fato de que as memórias podem ser consideradas como fenômenos coletivos ou construções sociais realizadas a partir das relações estabelecidas entre indivíduos e grupos (HALBWACHS, 2004).

Assim, os testemunhos dos pioneiros do IF Goiano constituem arcabouço oral relevante, que muito agrega para a construção de um diálogo entre diferentes documentos. Nesse sentido, foram entrevistados, por meio de um roteiro semiestruturado, nove servidores com ampla experiência em gestão escolar e práticas educativas, que participaram da construção da história dos *campi* de Ceres, Rio Verde, Morrinhos e Urutaí, instituições que deram origem ao IF Goiano.

Os entrevistados foram escolhidos por sua participação ativa na construção e transformação do Ensino Profissional ofertado pelo IF Goiano, durante seu processo de constituição. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os servidores entrevistados foram denominados como: Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, Professor E, Professor F, Professor G, Professor H e Gestor A. No que diz respeito ao recorte temporal em que ocorreram os fatos analisados por meio dos diferentes documentos e depoimentos, considera-se o período entre os anos de 1909 e 2008.

Assim, quanto à origem do ensino profissional brasileiro, tal como da própria Rede de Educação Profissional, à qual o IF Goiano pertence, aponta-se como marco fundamental a criação da Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, pelo então presidente da República Nilo Peçanha, no ano de 1909. A publicação do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro daquele ano, criava 19 escolas, em cada uma das capitais dos estados, com a oferta do ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 1909).

Ao se referir ao desenvolvimento da EPT na constituição do IF Goiano, o Professor B reconhece o relevante papel das políticas educacionais promovidas por Nilo Peçanha, no início do séc. XX.

Isso se dá desde o início... Então eu já citei o Nilo Peçanha, sou um grande admirador dele, até tem um auditório em Urutaí, denominado de Nilo Peçanha. Acho que já veio desde essa época, com a questão de dar condições para o pequeno produtor, para o filho do agricultor.

Entretanto, o depoimento do Professor B não menciona especificamente a criação da Rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909. Em sua percepção, a origem da

Educação Profissional vem desde “essa época”, mas aponta questões fora do escopo de atuação prescrito no Decreto nº. 7.566/1909.

O Decreto nº. 7.566/1909 enuncia, em suas considerações iniciais, motivações em desacordo com a “questão” levantada pelo Professor B, para justificar a criação de tais instituições:

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação: Decreta: (BRASIL, 1909).

Não há dúvidas de que ao se referir à “época” de Nilo Peçanha, o professor B refere-se à importância da institucionalização do ensino profissional brasileiro e da fundação da Rede de Educação Profissional. Entretanto, quando o mesmo Professor levanta a “questão de dar condição para o pequeno produtor”, essa consideração diverge do caráter assistencialista e ordenador das questões sociais urbanas, contidos no Decreto nº. 7.566/1909. Uma análise mais atenta sugere que a “questão de dar condição para o pequeno produtor” tem origem, na realidade, na publicação de outro Decreto, também publicado, “na época” do presidente Nilo Peçanha, trata-se do Decreto nº. 8.319 de 20 de novembro de 1910.

O Decreto nº. 8.319, de 20 de novembro de 1910, estruturava o ensino agrícola no país e criava instituições semelhantes às Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas para o trabalho no campo. Eram os Aprendizados Agrícolas, que ofereciam formação profissional por meio de ofícios manuais, em nível elementar, voltada para as atividades do campo. Os Aprendizados Agrícolas eram direcionados para os filhos dos pequenos produtores rurais, conforme a política apontada pelo Professor B, o que pode ser verificado no artigo nº. 269, de seu Decreto de criação (Decreto nº. 8.319/1910):

Art. 269. O ensino é exclusivamente pratico e deve aproveitar de preferencia aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores ruraes que queiram instruir-se nas artes manuaes ou mecanicas que se relacinam com a agricultura, nos methodos racionaes de exploração do solo, manejo dos instrumentos agrarios, nas praticas referentes á criação, hygiene e alimentação dos animaes domesticos, seu tratamento, e ás diversas industrias ruraes.

Os artigos nº. 262 e 311 ratificam esta pretensão:

Art. 262. Os alumnos externos serão gratuitos e a respectiva admissão se fará entre os filhos de agricultores, profissionaes de industria rural e trabalhadores agricolas, na razão de 60 % sobre o numero fixado para matricula, devendo ser preenchidas as vagas restantes com filhos de pessoas que exerçam outras profissões. [...]Art. 319. A preferencia dada aos filhos de pequenos cultivadores, industriaes, agricolas e trabalhadores ruraes da zona, deverá ser observada rigorosamente na ordem estabelecida no art. 262 deste regulamento (BRASIL, 1910).

Se, num contexto mais amplo, a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices pode ser considerada como ponto de partida para a Educação Profissional brasileira, a criação dos Aprendizados Agrícolas representa um marco fundamental para a Educação Profissional Agrícola, especificamente. A legislação que cria os AAs é farta de disposições e recomendações que resistiram ao tempo e influenciaram o funcionamento das instituições de ensino profissional agrícola, durante o século seguinte. Como exemplos dessas disposições podem ser citados: a participação do aluno nos serviços de fazenda, os cursos práticos abreviados para adultos, o regime de internato, organização das instalações agrícolas, remuneração dos serviços práticos, etc.

Destaca-se no Decreto nº. 8.319/1910 a presença, ainda que primitiva, de preceitos para uma educação, capaz de relacionar teoria, prática e ciência. Assim, verifica-se na legislação de criação dos Aprendizados Agrícolas, as bases de uma educação politécnica, *omnilateral*, ou Profissional Tecnológica. Nesse sentido, vale o destaque da regulamentação disposta no artigo nº 294: “Durante o curso, os alumnos receberão explicações praticas sobre as sciencias fundamentaes da agricultura recorrendo-se sempre ao methodo objectivo, com auxilio do material didactico de que dispuzer o respectivo professor”.

Ao que tudo indica, essa articulação não tem qualquer relação direta com o início das discussões sobre politecnicidade no Brasil, em meados dos anos de 1980. Ao contrário das concepções emancipadoras de Educação Profissional Tecnológica da atualidade, em 1910, os Aprendizados Agrícolas eram instituições segregadoras e conformadoras, conforme observa Mendonça (1997, p. 2):

Malgrado seu pequeno impacto quantitativo, a importância de tais instituições residiu no fato de difundir-se o ensino agrícola enquanto uma estratégia da dominação simbólica exercida pela classe dominante sobre o produtor rural, visando assegurar sua integração à dita "agricultura moderna", mediante a extensão da idéia de progresso ao campo. Uma vez colocado o saber agrícola à porta do trabalhador, a oposição entre uma agricultura "moderna" e outra "arcaica" explicitava-se, naturalizando a subordinação da segunda à primeira, ambas despidas de seu conteúdo de classe. Como se vê, o "ensino elementar agrícola", de cunho

moralizante e específico, viabilizado por instituições isoladas e isoladoras, apontava sempre numa direção civilizadora, em cujo nome justificava-se a manutenção dos que eram seu objeto, numa condição de imobilidade, própria a viveiros de mão-de-obra. [...] A educação agrícola instituir-se-ia em princípio ordenador e hierarquizador da ordem social rural, dando suporte ao mito da "democracia rural", ao ensejar a crença de que o pobre e "semi-ilustrado" produtor teria em comum, tanto com o grande proprietário, quanto com seus professores, a possibilidade do acesso à terra e à instrução.

Mendonça (1997) acrescenta aos Aprendizados Agrícolas (AAs), a instituição dos Patronatos Agrícolas (PAs) como organizações de ensino agrícola imprescindíveis para a construção do “trabalhador nacional”. Para a autora, Aprendizados e Patronatos Agrícolas eram agências difusoras do ensino agrícola que deveriam resgatar a mão-de-obra rural do estágio de improdutividade e pobreza que lhe era atribuído.

Os Aprendizados Agrícolas foram criados pelo Decreto nº. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Eram escolas mantidas pela União, pretensamente assistencialistas, mas dotadas de um caráter reformador e correccional. Sua regulamentação veio por meio do Decreto nº. 13.706, de 25 de julho de 1919. Segundo Mendonça (2006, p.5) *apud* Carvalho e Carneiro (2017, p.77), os Patronatos Agrícolas “destinavam-se às crianças desvalidas das cidades, onde jovens entre 10 e 16 anos, em sua maioria recrutada pelos chefes de polícia e juizes da Capital Federal, na ocasião ainda o Rio de Janeiro”.

Os artigos nº. 1, 2 e 44 do Decreto nº. 13.706/1919 corroboram com essa afirmação:

Art. 1º Os patronatos agricolas instituidos por decreto n. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, são, exclusivamente, destinados ás classes pobres, e visam a educação moral, civica, physica e professional de menores desvalidos, e daquelles que, por insuficiencia da capacidade de educação na familia, forem postos, por quem de direito, á disposição do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio. [...] Art. 2º Os patronatos agricolas constituem, em seu conjunto, um instituto de assistencia, protecção e tutela moral dos menores comprehendidos no art. 1º do presente regulamento, recorrendo para esse effeito ao trabalho agricola, sem outro intuito que não o de utilizar sua acção educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporal-os no meio rural. [...] Art. 44. Quando a internação for feita á requisición de autoridade judiciaria ou policial competente, será documento essencial a respectiva guia, indicando a idade presumida, a ficha anthropometrica, o attestado de sanidade do menor, a circumstancia do abandono, indigencia, incapacidade moral dos paes, e, sempre que for possivel, a filiação e a declaração do ser ou não orphão (BRASIL, 1919).

A atuação moralizante, regeneradora e correccional dos Patronatos Agrícolas garantiu a essas instituições a reputação de funcionarem como rígidos reformatórios, alternativos aos presídios urbanos. Tal estigma sobre essas instituições se fixou tanto no imaginário coletivo que permaneceu por muitos anos vinculado a formas posteriores de escolas voltadas para o

ensino profissional agrícola. Coaduna com essa assertiva o interessante depoimento do Professor E:

Se o menino estava dando trabalho na sua casa, sempre você falava: “Vou te mandar lá para a Escola Agrícola, que ela vai dar um jeito em você”. Na época, se tinha uma visão dessas escolas como uma espécie de reformatório, que lá ia consertar o filho da pessoa. [...] Então, se tinha essa ideia, ainda. Até minha mãe me falava... eu morava em Pires do Rio, ela falava assim: “Eu vou te mandar lá para a Escola Agrícola, que você vai tomar jeito”. Então, se quisesse passar medo num menino era só falar que ia mandar para a Escola Agrícola.

Assim como certas práticas de ensino ensejadas pela regulamentação legal dos AAs permaneceram no cotidiano das escolas de ensino profissional agrícola, criadas posteriormente (o que inclui os PAs), o estigma de Reformatório dos Patronatos constituiu herança para as demais instituições dessa modalidade, criadas a partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº. 9.613/46), no ano de 1946. Portanto, é correto afirmar que na genealogia do IF Goiano (criado em 2008) Aprendizados e Patronatos Agrícolas representam ascendentes distantes. Nesse sentido, retoma-se a colocação de Souza (2014, p. 3):

[...] a escola técnica brasileira experimentou variadas denominações. Foi Patronato, Aprendizado, Escola de Iniciação Agrícola, Escola Agrícola, Colégio Agrícola, Escola Agrotécnica, Centro Federal de Educação Tecnológica, Instituto Federal... No imaginário de muitos, ficou a marca do aprendizado que entende-se como espaço capaz de “regenerar” o mais rebelde dos adolescentes e recuperá-lo para a vida produtiva, seja na indústria, seja no mundo rural ou no convívio social.

As instituições originais do IF Goiano foram criadas em períodos e contextos históricos distintos. Todas passaram por profundas mudanças em suas estruturas e práticas pedagógicas, em função de reforma(s) na legislação da educação profissional até a sua integração na forma de Instituto. A primeira delas a ser criada foi a Escola Agrícola de Urutaí, no ano de 1953. Sobre a criação dessa escola é significativa a declaração do professor A:

[...] antes era Fazenda Modelo. Ela foi criada para atender, principalmente, os filhos dos pequenos e médios produtores que não tinham condições de estudar fora daqui. Então, a razão principal foi essa. E o processo ocorreu por pleito da comunidade, inclusive também, com ajuda de políticos, que em memória temos o ex-deputado Benedito Vaz.

O professor A faz menção à origem da escola como transformação de uma antiga Fazenda Modelo e cita um político denominado Benedito Vaz. Em consulta aos sítios eletrônicos da Câmara dos Deputados e do Senado, foi confirmado que Benedito Vaz era deputado pelo PSD/GO, na referida época. Ademais, o relato do professor A é ratificado por

Issa (2014), que refere-se a Benedito Vaz como um deputado que teve papel preponderante para a transformação da antiga Fazenda Modelo em Escola Agrícola de Urutaí.

Por influência política, o deputado Benedito Vaz, representante de Goiás, natural de Ipameri, protocolou na Câmara o Projeto nº 1.416, em 1951, no qual solicitava a transformação da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí em Escola Agrícola... [...]A transformação da Fazenda Modelo de Urutaí em EAU foi justificada pela possibilidade de atração de benefícios para Goiás, já que este estado não possuía nenhuma escola agrícola direcionada pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola e que fosse mantida pelo governo federal. A intenção original tinha por princípio orientar os trabalhadores agrícolas do Brasil Central (ISSA, 2014, p.36-37).

Nota-se que os discursos do Professor A e de Issa (2014) convergem plenamente. Considera-se para tanto a correspondência do nome, cargo e o papel importante desempenhado pelo político no episódio de criação da Escola Agrícola de Urutaí. Corroborando ainda para tal inferência, a menção de Issa (2014, p. 36) de que o deputado Benedito Vaz foi motivado “por influência política”, o que corresponde plenamente ao sentido da expressão “por pleito da comunidade”, mencionada pelo professor A. O discurso da autora também converge com a fala do professor A, no que diz respeito ao objetivo da criação da nova escola, ou seja: orientar os trabalhadores agrícolas da região.

Sobre a influência das práticas e da cultura organizacional da antiga Fazenda Modelo de Criação sobre os caminhos da Escola Agrícola de Urutaí, Issa (2014, p. 38) acrescenta:

A permanência de algumas atividades produtivas no interior da EAU e do Ginásio Agrícola de Urutaí, nas décadas seguintes em que a Fazenda cedeu lugar à instituição de ensino, é um aspecto revelador do “espírito da fazenda”. De certo modo, a Fazenda modelou determinadas práticas de cultivo, manejo, melhoramento e comercialização mantidos nesse espaço, coexistindo com as práticas formativas desenvolvidas em alguns núcleos de ensino.[...] A estrutura da Fazenda foi incorporada integralmente à EAU, sendo os vínculos materiais e simbólicos motivadores de uma cultura escolar agrícola ao longo período estudado.

Na década de 1960, a Escola Agrícola de Urutaí passa a ser denominada Ginásio Agrícola de Urutaí, de acordo com o artigo nº. 1 do Decreto nº. 53.558/64.

As Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Agrotécnicas da rede federal, em regime de acôrdo entre o Ministério da Agricultura, Estados e Municípios, passam a denominar-se as duas primeiras Ginásios Agrícolas e as últimas Colégios Agrícolas (BRASIL, 1964).

Sobre essa transformação, é pertinente a observação do Professor G:

Não é mérito local, isso aí já fazia parte de um movimento Nacional de articulação do ensino agrícola, que tinha essa administração central em Brasília. Porque todas as vezes que sinalizava: agora vai de ginásio... de colégio para ginásio, de ginásio para Escola Agrotécnica, tudo isso não foi mérito nosso, local, foi reflexo de um cenário nacional de articulação e organização do sistema de ensino agropecuário no Brasil. Nasce mais dessa decisão política do grupo de Brasília em articular o ensino.

Ressalvas feitas aos exemplos de transformações, a essência do depoimento do professor G se mostra bastante consciente. Tal como apontado pelo docente, a mudança de nomenclatura ocorreu em razão da criação dos ciclos ginásial e colegial, pela Lei nº 4.024/61, em seu artigo 49: “Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos” (BRASIL, 1961).

Isto porque desde 1963 a Escola Agrícola de Urutaí oferecia os cursos de Iniciação Agrícola (dois anos) e Mestria Agrícola. Juntos, correspondiam ao currículo do curso ginásial completo. A mudança da nomenclatura se fez, portanto, em função da oferta de seus próprios cursos, diante de uma nova organização do sistema nacional de ensino agropecuário, proposta pela nova legislação (Lei nº. 4.024/61).

Em 1966, o diretor do então Ginásio Agrícola de Urutaí, professor Júlio Brandão de Albuquerque, recebeu ordens para abrir um novo Ginásio Agrícola, na cidade de Rio Verde, autorizado a funcionar pelo Ministério da Agricultura, por meio de um telegrama transmitido no dia 27 de abril de 1967. O Gestor A nos explica sobre esse marco fundamental:

O Colégio Agrícola de Rio Verde foi instituído e apadrinhado pela Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. Então, tudo iniciou-se, até com alguns servidores do antigo Colégio Agrícola de Urutaí. Então, o Colégio Agrícola de Urutaí foi tipo um padrinho para o Campus de Rio Verde. Tanto é que teve alguns servidores de bastante experiência, à época, que foram transferidos para o Campus de Rio Verde, para dar início ao processo do Colégio Agrícola de Rio Verde. [...]eu ouvia as histórias, porque eu convivi com pessoas que foram transferidas. Eu posso citar aqui o caso do Seu Valdomiro, que era o diretor administrativo, que ele foi do Campus de Urutaí para implementar o Colégio Agrícola de Rio Verde.

Em um primeiro momento, observa-se que o Gestor A se confunde com a nomenclatura das instituições de ensino. Na época mencionada, essas escolas ainda se chamavam Ginásio Agrícola de Urutaí e Ginásio Agrícola de Rio Verde. Entretanto, o Gestor A aponta algumas particularidades essenciais da criação da escola em Rio Verde. O então Ginásio Agrícola de Rio Verde iniciou suas atividades, a partir da transferência de servidores do Ginásio de Urutaí.

A afirmativa do Gestor A é confirmada pela narrativa do Professor E que, ao mencionar o fechamento da escola de Urutaí, cita a criação do Ginásio em Rio Verde, assim como a referida transferência de servidores.

Eu sei que depois teve um tempo que ela foi paralisada, que saiu de Urutaí e foi para Rio Verde e fecharam a escola de Urutaí. Tanto é que os servidores de Urutaí foram para Rio Verde. E Rio Verde ficou lá e depois reabriram a escola de Urutaí, de novo, depois de algum tempo.

Sobre a transferência da escola de Urutaí para Rio Verde, reivindicada e executada pelo Diretor Júlio Brandão, Leão (2015, p. 66) esclarece:

Do Ginásio de Urutaí, o diretor Júlio Brandão trouxe, juntamente com os alunos, os acervos bibliográficos e móveis da escola, além de seis funcionários que trabalhariam na instalação da escola: seus quatro filhos, sendo dois professores, dois com funções administrativas, um eletricista e um auxiliar administrativo. Os demais funcionários foram contratados em Rio Verde, atendendo às necessidades de funcionamento, principalmente, os professores. [...] Ao mesmo tempo em que a escola era transferida para Rio Verde, transferiu-se para a cidade de Urutaí, um Centro de Treinamento, que funcionava em Santa Cruz de Goiás, cidade bem próxima de Urutaí, que estava desativado por falta de procura aos cursos oferecidos. Com isso, ocorreu, então, uma acomodação das estruturas existentes do Ginásio de Urutaí para o Colégio Agrícola de Rio Verde, para melhor adequação às necessidades do Estado.

A partir de 1968, o Ginásio Agrícola de Rio Verde passa a se chamar Colégio Agrícola de Rio Verde e a oferecer o ensino médio profissionalizante (ciclo colegial). Em 1970, é reaberto o Ginásio Agrícola de Urutaí. Nesse momento, ambas as escolas estão subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura que, em 1973, implanta a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI). Sobre esse órgão, o Professor C nos explica:

A COAGRI, Coordenação Nacional do Ensino Agrícola foi criada em 1973 e renomeada como Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário em 1975, vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura e fazia a gestão de implantação e monitoramento de ações do Sistema Escola-Fazenda, em nível nacional. [...] Sua existência foi de suprema importância para a transformação dos Ginásios Agrícolas em Escolas Agrotécnicas e para a consolidação destas instituições, pois unificava os procedimentos a partir de documentos normativos, fortalecendo este grupo de escolas, que passaram a ser altamente demandadas, uma vez que não apenas o sistema de ensino... mas o sistema de internato, que facilitava o acesso das comunidades rurais ao ensino técnico, eminentemente prático.

O Professor C salienta a relevância gerencial da COAGRI na organização, execução e controle de ações voltadas para o estabelecimento do Sistema Escola-Fazenda nas escolas de ensino agropecuário de todo o país. A COAGRI emitia normas e padrões sobre as ações de

ensino com o intuito de melhorar a qualidade das escolas. Segundo o Professor C, o trabalho da COAGRI surtiu resultados positivos, uma vez que, reconhecidamente, foi importante para a transformação e consolidação dos Ginásios Agrícolas em Escolas Agrotécnicas.

O Decreto nº. 72.434, de 9 de julho de 1973, que criou a COAGRI estabelece que:

Art. 1º. Fica instituída a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, que terá por finalidade de proporcionar, nos termos deste Decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola (BRASIL, 1973).

Portanto, além das questões apontadas pelo Professor C, em que predominam quesitos de assistência técnica, a COAGRI tinha como finalidade prover assistência financeira a todos os estabelecimentos especializados em ensino agrícola, vinculados ao MEC. Quem nos confirma a prestação dessa assistência financeira pela COAGRI é o Professor B em seu depoimento:

[...] foi um marco na Rede, foi muito positivo para a Rede. Já peguei quase mudando essa terminologia de COAGRI, mas eu só ouvia falar bem da COAGRI. Pelo que foi... essa alavancada que houve nas escolas agrícolas, em função da COAGRI, de investimento, de parcerias, teve muitos convênios com os Estados Unidos. Trouxe um monte de recursos nessa época.

No período anterior à implantação da COAGRI, havia sido publicada a Lei nº. 5.692/71, que reformava os ensinos de 1º e 2º graus. Carvalho (2012) minimiza os efeitos desta lei sobre os cursos técnicos agrícolas. Por outro lado, destaca os papéis do Ministério da Educação e da COAGRI para esta categoria de ensino, indicando grandes transformações, como a maior presença desses órgãos na elaboração de um Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau, a atribuição de novas características para o técnico agrícola, a instituição do modelo Escola-Fazenda e a importância do regime de internato, como facilidade de acesso ao ensino técnico para as camadas sociais menos favorecidas.

[...] com a transferência dessa categoria de ensino para a alçada no Ministério da Educação, deixando definitivamente de sofrer influência direta do Ministério da Agricultura, tais impactos foram expressivos. A começar pela criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI –, órgão autônomo do MEC, que passou a cuidar dos colégios agrícolas da rede federal, foi elaborado novo Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, que delimitou novas características funcionais para o técnico agrícola, especificamente o técnico em agropecuária, quando foi instituído o modelo Escola-Fazenda, mantendo o regime de internato adotado pelos colégios agrícolas, os quais tiveram um papel fundamental, principalmente para o acesso a tal modalidade de ensino técnico por parte dos mais pobres (CARVALHO, 2012, p. 144).

Cabe observar que no contexto inicial de funcionamento da COAGRI, em razão da legislação vigente (Lei nº. 5.692/71), o Colégio Agrícola de Rio Verde passou a oferecer curso técnico em agropecuária, enquanto o Ginásio Agrícola de Urutaí só poderia ofertar até o curso de Mestria Agrícola. As duas escolas só estariam novamente em condições de igualdade quanto ao nível de ensino ofertado, a partir de 1979, quando houve a transformação, pelo Decreto nº. 83.935/79, de todos os órgãos subordinados à COAGRI, em Escolas Agrotécnicas Federais.

No que diz respeito ao modelo pedagógico adotado pela COAGRI, o denominado Sistema Escola-Fazenda representou importante marco de transformação do ensino agrícola em nível de 2º grau. Nesse sentido, é relevante a explicação do Professor A:

Bom, o modelo Escola-Fazenda é uma concepção pedagógica que se sustentava na filosofia: “Aprender a fazer e fazer para aprender.”. Isto é: no momento da aula, o professor, por exemplo, ele dava uma aula de Ezoognósia... e Ezoognósia é o estudo do exterior dos animais domésticos. Ele mostrava todas as partes do animal, todas: cabeça, tronco, membros... Quando o aluno recebia essa preleção, isso é “aprender a fazer”; o professor que fazia. O “fazer para aprender”, o segundo momento, entrava o aluno.

Notadamente, os dois momentos citados pelo professor A representam teoria e prática. A partir desse sistema, o ensino agrícola profissional já não é mais “exclusivamente prático”, “completado por noções elementares”, como os AAs e PAs, nem apenas baseado na conjugação “técnica-ofício-teoria correlata”, proposta pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

O modelo Escola-Fazenda estabelece o momento teórico como fundamento e requisito para a aprendizagem prática, enquanto o momento prático subordina-se ao teórico, para completar o processo de ensino-aprendizagem. Ao estabelecer estas relações entre teoria e prática, propõe uma integração entre os diferentes tipos de conhecimento. E ao assumir a prática como condição para a integralidade do conhecimento (“fazer para aprender”), adota a perspectiva do “trabalho como princípio educativo”. Em síntese, o Sistema Escola-Fazenda pretendia a integração entre as formações técnica e humana por meio da educação e do trabalho.

Entretanto, essa integração ocorre no momento em que os currículos prescritos pela Lei nº. 5.692/71, para o ensino médio profissionalizante, eram predominantemente tecnicistas e esvaziados em seu conteúdo propedêutico. A referida lei havia sido fortemente influenciada pela Teoria do Capital Humano, cuja visão utilitarista subordinava a educação às demandas do setor produtivo. Assim, apesar da integração proposta, o modelo Escola-Fazenda deu mais

ênfase na prática do que nos conteúdos teóricos, caracterizando o que foi chamado de “tecnicismo humanista” por Carvalho e Carneiro (2017, p. 89). Sobre os contornos do ensino profissional agrícola desse período, ensejados pelo Sistema Escola-Fazenda, em atendimento a Lei nº 5.692/71, Ferreira (2002a, p.60) faz síntese precisa:

Visando formar o sujeito-trabalhador e ao mesmo tempo atender aos propósitos da sociedade do capital, delineando uma divisão técnica e social das forças produtivas para o trabalho, as práticas educativas estabelecidas para o ensino profissional agrícola seguiam o modelo curricular prescrito na Lei nº 5692/71 e no Parecer nº 45/72, recomendando a profissionalização como o eixo norteador do segundo grau. As escolas agrotécnicas de nível médio formulavam as propostas curriculares em consonância com a orientação — para a integração dos elementos culturais e técnicos.

Sobre a dicotomia entre a formação técnica e a formação humana do tecnicismo humanista, próprio do Sistema Escola-Fazenda, o Professor C nos elucida com seu depoimento:

Os alunos cuidavam de todos os processos produtivos de lavouras e criações de animais, o que propiciava uma vivência intensa daquilo que era visto em sala de aula. O currículo do Curso Técnico em Agropecuária se dividia em núcleo comum e parte diversificada e apresentava uma visão dicotômica que era atenuada pela vivência profissional na fazenda.

Essa estrutura de funcionamento do ensino profissional agrícola que utilizou o modelo Escola-Fazenda em atendimento à Lei nº. 5.692/71 e regulamentações complementares, permaneceu, praticamente inalterada, por um longo período, mesmo após a extinção da COAGRI, em 1986. Esta realidade só apresentaria mudança significativa após a reforma da educação profissional promovida em meados dos anos de 1990. Nesse meio tempo foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCe), após um longo processo de reivindicações de produtores rurais e lideranças políticas da região do Vale de São Patrício. A EAFCe começou a ser construída em 1988 e foi criada pelo Decreto nº. 8.670, em 30 de junho de 1993, tendo iniciado suas atividades somente em 1995

A experiência do Professor D é de suma importância para a compreensão de como a EAFCe funcionou em seus primeiros anos.

[...]o primeiro diretor do Campus Ceres, na Escola Agrotécnica de Ceres, era uma pessoa que vivenciou todas essas transformações no ensino agrícola, que era o professor Benedito; Benedito Martins de Oliveira. Ele veio de Bambuí para montar, para colocar em funcionamento a Escola Agrotécnica Federal de Ceres. E no início, nós fomos bem formados na questão da escola... como que eles chamavam... do

ensino agrícola. Eu lembro que tinha até um tripé que era “aprender a fazer e fazer para aprender”. Esse era o lema que norteava as ações dentro das Escolas Agrícolas. [...] Ou seja, os meninos, os alunos, eles tinham as aulas teóricas, depois eles faziam todo o manejo dos setores: bovinos, suínos, Avicultura, Apicultura. Todo o manejo desses setores era realizado pelos alunos e o docente. A prática era muito valorizada. Os alunos, realmente, eu não estou com saudosismo, mas eles saiam com a vivência do setor muito intensa.

O depoimento do Professor D confirma que, mesmo em 1995, o Sistema Escola-Fazenda ainda era seguido. Adicionalmente, revela detalhes sobre a origem e atuação do primeiro diretor da EAFCe, manutenção dos setores da instituição por docentes e discentes e sobre o preparo profissional dos alunos egressos. Por adotarem a mesma metodologia, as demais Escolas Agrotécnicas Federais (tais como EAFUR e EAFRV) experimentaram condições de ensino semelhantes à reforma profissional da década de 1990, como demonstra a narrativa do professor H sobre a sua experiência com o Escola-Fazenda na EAFRV:

A Escola-Fazenda, eu entendo que ela proporciona ao aluno uma Educação integral, onde o aluno tem o conhecimento propedêutico e o conhecimento técnico. [...] Para mim, sempre foi um ganho muito real, porque o aluno vivenciava aquilo lá, o dia todo. [...] ele conduzia muitas vezes o processo com o professor ao seu lado. Então, para mim foi uma perda, [...] quando a reforma da Educação Profissional transformou um curso de Técnico em Agropecuária, que, aproximadamente era de 2.400 horas para 1200 horas. Para mim, o aluno perdeu toda essa vivência, toda essa prática que ele tinha [...].

Com a reforma da Educação Profissional, surgiu uma nova estrutura de ensino, assim, a educação profissional passou a ser considerada como categoria à parte do ensino médio. Os formatos integrados, tal como eram os cursos técnicos ofertados pelas Escolas Agrotécnicas, foram substituídos por outras formas de organização.

No âmbito da pedagogia do ensino agrícola, a reforma substituiu o modelo Escola-Fazenda pela “Pedagogia das Competências”. Essa substituição de modelos pedagógicos é confirmada pelo depoimento do Professor A:

[...] a concepção do Sistema Escola-Fazenda era essa: o aluno tinha um período na manhã, de prática e, um período de teoria, à tarde, nas salas de aula. [...] E, com esses alunos, na época, era “formava e empregava”, porque eles saiam bem preparados com essa concepção pedagógica. Mas com o tempo, esse projeto... essa concepção pedagógica foi substituída pela outra concepção pedagógica: “Formação por Competência”.

Fernandes (2012) faz interessante análise sobre os documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que se basearam na pedagogia das competências, para traçarem as Diretrizes Curriculares Nacionais, voltadas para os cursos técnicos de nível médio e tecnológico.

O Parecer nº 16/99 ao propor as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, considerou princípios como: flexibilidade curricular, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos; interdisciplinaridade dos programas e a contextualização dos conteúdos. Assim, o Parecer CNE/CP nº 29/02, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, apropriou-se destes princípios. Os elementos constitutivos da noção de competência adotada nos instrumentos legais, suscitados pelo pensamento pedagógico empresarial ocasionaram graves consequências expressas pelo desmonte da educação profissional, na “era FHC” (FERNANDES, 2012, p. 107-108).

Sobre os efeitos do Decreto nº. 2.208/97 nas Escolas Agrotécnicas Federais, no contexto da reforma da Educação Profissional do governo de “FHC”, cujo ideário neoliberal e empresarial se fez por meio da pedagogia das competências, é valiosa a experiência narrada pelo Professor E:

Assim, foi a desgraça das Escolas Agrotécnicas e Técnicas. Porque, através desse Decreto, o quê que ele fazia? Fez, principalmente, separar o ensino médio do técnico, onde de certa forma, obrigavam as Escolas Técnicas a tirar o ensino médio da matriz curricular e ficar só com o curso técnico. Isso foi uma perda muito grande, porque você tinha os alunos ali, que iam pra lá pra fazer o ensino médio, faziam pouco ensino técnico. Caiu vertiginosamente, na época... quando tirou o ensino médio, caiu vertiginosamente o número de matrículas. [...] E outra coisa foi assim: ou você tira o ensino médio, ou você não ganha verba. Então, era vinculada uma coisa a outra.

A reforma da década de 1990 compreendeu a formação humana sob uma perspectiva produtivista. Fundamentou-se em noções de “competência” que atribuíssem “empregabilidade” aos alunos. Representou um projeto de Educação Profissional concebido para formar uma mão de obra individualista, flexível e competitiva, capaz de gerar ganhos de produtividade para as dinâmicas da acumulação flexível de capitais. Não há dúvidas de que tratou-se de uma política educacional elaborada em decorrência da política econômica do governo. Prevaleceu, portanto, inclusive no âmbito da educação, a defesa da economia de livre mercado.

A adoção da Pedagogia das Competências nos instrumentos legais reformatórios, fortemente influenciada pelas demandas das classes empresariais, gerou consequências graves

como as já apontadas pelo Professor E. Sobre o desmonte da educação profissional na era “FHC”, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108) fazem a seguinte análise:

[...] a dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.

Em outros termos, a política econômica neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso reestruturou os processos de formação profissional, de acordo com determinados objetivos: a) desregular, flexibilizar e privatizar a educação profissional brasileira; b) formar profissionais liberais com o perfil exigido pelas empresas e; c) impulsionar o desenvolvimento econômico nacional. Em breve síntese, os objetivos podem ser traduzidos em um só: criar as bases educativas para o florescer da economia de livre mercado no país.

O capítulo três da Lei nº. 9.394/96, denominado “Educação Profissional”, em seu artigo nº. 39, regulamentado pelo Decreto nº. 2.208/97, não deixa margens sobre qual era a finalidade proposta para a Educação Profissional.

“A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1997a).

Percebe-se pelo uso da expressão “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” que a formação pretendida limitava-se à garantia de condições necessárias, tão somente, para a produção, o que escancara o seu caráter pragmático e utilitarista. Quando se trata de educação profissional, não há na lei a presença de expressões como “aprimoramento do educando como pessoa humana” ou “para o exercício da cidadania”; dedicadas por este dispositivo legal para a educação básica. Tamanho contraste de tratamento e finalidades entre a educação básica e a profissional ressalta o caráter dual e segregador da reforma profissional promovida durante a década de 1990.

No contexto da reforma da Educação Profissional do governo de “FHC”, o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Portaria nº. 46, de 13 de janeiro de 1997, autorizou a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí a promover o funcionamento da Unidade

Descentralizada de Morrinhos (Uned Morrinhos). A mais nova instituição originária do IF Goiano, iniciou suas atividades já sob os impactos desse ambiente turbulento. Sobre a criação da Uned Morrinhos, o Professor G relata:

A escola foi fruto de uma proposta tripartite, onde a União dava a administração central e também o recurso para a construção, o Estado dava os professores e a infraestrutura de energia e água, e o município dava a manutenção: tanto manutenção básica de material de expediente, transporte, vigilância, limpeza, enfim, esse pessoal. [...] dentro deste termo de parceria, estava descrito que a comunidade e a as empresas regionais ajudariam a criar e montar projetos, que dessem sustentabilidade ao funcionamento da escola, dessem viabilidade. Então, era uma necessidade criada a partir do momento que, naquela época, tinha o Decreto 2.208 que proibia a expansão do ensino profissional. E aí, se a gente não podia criar, a escola de Morrinhos foi criada como uma unidade de Urutaí. [...] Então, de uma necessidade instituída por esse convênio de parceria, a gente acabou criando um laço muito grande de empresas.

Sobre esse relato, pode-se dizer que a sustentabilidade e viabilidade do funcionamento da Uned Morrinhos ficavam condicionadas ao apoio da comunidade e de empresas regionais. As parcerias com a iniciativa privada eram, portanto, elementos-chave para a nova concepção de educação profissional do governo. A aproximação com o mundo empresarial pretendia garantir a empregabilidade aos alunos, atender as demandas do mercado ocupacional, impulsionar o desenvolvimento local, reduzir os gastos públicos e, dessa forma, aumentar a eficiência das instituições educativas. Diante do exposto, percebe-se que os termos de parceria de criação da Uned Morrinhos tinham um caráter notavelmente privatista.

Ademais, faz-se necessária pequena observação nas palavras do Professor G. Nota-se em sua narrativa, que o Decreto nº. 2.208/97 é utilizado como expressão maior da reforma da educação profissional, pois lhe atribui uma proibição que não lhe pertence. A proibição do ensino profissional que o Professor G se refere é introduzida legalmente pelo artigo nº. 47, da Lei nº. 9.649/98, que dispõe:

Art. 47. O art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:
"§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

A criação da Uned Morrinhos atendia, plenamente, aos ditames privatistas da reforma. Essa relação foi consolidada no decorrer de suas atividades.

A partir de 1999, a Uned Morrinhos implementou um projeto denominado “Campo, Educação e Tecnologia ao alcance de todos”. A execução desse projeto exemplifica a relação Estado-Escola pretendida pelo governo. Sobre o funcionamento dessa iniciativa, o Professor G faz uma breve síntese:

[...] um evento duradouro, onde a gente tinha a oportunidade de unificar a grande empresa, pública ou privada, e o grande produtor, o pequeno, o médio e também o pessoal do assentamento da reforma agrária. A gente colocava todo mundo junto, no mesmo evento e tinha espaço para todo mundo, com o financiamento das grandes empresas e com o financiamento das pequenas empresas, com ajuda dos micro... enfim, a gente conseguiu construir uma rede muito consolidada de pesquisa, lá em Morrinhos, neste período. E isso trouxe muita empregabilidade.

Segundo o relato do Professor G, o projeto descrito promoveu com sucesso a integração entre instituições públicas e privadas e a comunidade local. Houve aportes financeiros de grandes, pequenas e micro empresas que contribuíram para a consolidação de pesquisas com interesses mútuos. O êxito do evento pôde ser verificado criteriosamente por seu alto grau de empregabilidade.

A experiência em Morrinhos correspondeu a um retrato do novo modelo de educação profissional idealizado pelo governo federal da época, sobretudo no que diz respeito às condições de estrutura e funcionamento. Se o modelo de parcerias em pesquisa obteve grande êxito, aferido pela empregabilidade, o mesmo não pode ser dito quanto aos convênios públicos, que caracterizaram a gestão tripartite da Uned Morrinhos. Sobre os problemas políticos desses convênios, nos explica o Professor E:

[...] quando eu cheguei em Morrinhos, era Unidade Descentralizada, ela pertencia a Urutaí.[...] Havia um convênio com o Estado, que mandava os docentes e administrativos. E trinta e três funcionários da prefeitura. Esses trinta e três funcionários da prefeitura, eram funcionários de apoio: motorista, pessoal da cozinha, pessoal da limpeza, segurança... [...] quando eu cheguei, era um governo só: tanto prefeitura e Estado eram PMDB. Mas durante um período, teve a eleição e o Estado que era PMDB perdeu, aí entrou o PSDB. E isso embalou um pouco na administração, porque os caras queriam mandar lá dentro. Por ter funcionário registrado, achava que tinha o poder de mandar. Como a prefeitura, também, achava que mandava.

As divergências e interferências indevidas entre os entes públicos envolvidos provocaram uma espécie de mutilação do modelo gerencial da escola. Situação que levou a episódios como recorrentes cortes de energia e ausência de responsabilização, ou desinformação em questões internas. Observa-se que nesse modelo gerencial, prevaleciam as

contratações em regime temporário, contribuindo para a precarização do trabalho e dos serviços prestados. A prestação de serviços, realizadas por funcionários não pertencentes aos quadros da União, configuravam o processo de terceirização, introduzido nas instituições públicas de educação, com o intuito de cortar custos e aumentar a eficiência. Aliás, essa era uma das tônicas da reforma da educação profissional.

A expansão da oferta da educação profissional, realizada exclusivamente pela União, havia sido proibida pela Lei nº. 9.649/98. As exigências para novas instituições de EP eram difíceis de serem cumpridas, além de desobrigarem o Estado de boa parte dos custos envolvidos. Isso conteve a criação de novas unidades, como a Uned Morrinhos. O objetivo do governo não era, prioritariamente, ampliar a oferta da rede de instituições de ensino profissional, mas adequar as instituições já existentes ao novo modelo, no qual a União ampliaria o número de vagas, com menos custos. Para isso, o governo de “FHC” lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que estabelecia os parâmetros desejados para a reforma do ensino profissional, como condições para o recebimento de vultosos investimentos do programa. Sobre o PROEP e seus mecanismos de pressão são relevantes as considerações tecidas pelo Professor E:

Dentro do Decreto 2.208, você tinha ainda um programa, o PROEP, um programa da Expansão. Pra você ganhar o dinheiro, receber essa verba, que era em torno de R\$500 mil para cada instituição, na época, você tinha que se adequar às solicitações desse PROEP. Se você não se adequasse a isso, você não recebia verba. E uma das coisas que eles colocaram, de forma não explícita, mas de forma implícita, é que se você tivesse o ensino médio lá dentro, você não ganharia essa verba, esse auxílio para dentro da escola.

Assim como o Professor G, o Professor E se refere, notadamente, ao Decreto nº. 2.208, como expressão maior da reforma da educação profissional, ocorrida na década de 1990. Vale dizer que ambos estão corretos, embora a ação do PROEP tenha sido de grande importância para implementar o modelo pedagógico proposto pelo Decreto nº. 2.208/97, no âmbito das instituições de educação profissional. O depoimento do Professor E é preciso ao apontar como as escolas Agrotécnicas foram “persuadidas” a fechar o ensino médio. O convencimento se dava da seguinte maneira: de um lado, o PROEP sinalizava com grandes recursos, mediante condições específicas, e de outro, a recusa significaria conviver com a asfixia financeira em andamento.

Cunha (2000) esclarece que o PROEP teve como objetivo a implementação e/ou readequação de 200 centros de educação profissional. O programa que contou com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento, pretendeu transformar as escolas técnicas e agrotécnicas da rede federal em centros de educação profissional. Para isso, as escolas técnicas públicas interessadas deveriam solicitar recursos junto ao PROEP, mediante a apresentação de um plano estratégico que demonstrasse o seguinte:

- a) que está sendo progressivamente estabelecido um modelo de gestão autônoma, com a participação de empresários e trabalhadores em seus conselhos de ensino e administração;
- b) que é crescente a integração com o setor produtivo através de parcerias, vendas de serviços e outras formas;
- c) que existe uma capacidade de geração de recursos próprios, em função dos cursos e serviços estabelecidos de modo que suas projeções contemplem a diminuição da dependência de recursos financeiros do orçamento público (CUNHA, 2000, p. 258).

A perspectiva privatista do programa é flagrante, quando observadas as orientações sobre a participação de empresários nos conselhos escolares, a realização de parcerias com o setor produtivo, a venda de cursos e serviços e a diminuição da dependência do orçamento público. As condições do PROEP correspondem integralmente aos preceitos reformistas. Para implementá-los, o programa contou com o apelo quase irresistível de 500 milhões de dólares, destinados ao “financiamento da conversão das escolas técnicas da rede pública e para a criação de novas escolas profissionais, já configuradas de início, como instituições privadas em todos os aspectos” (CUNHA, 2000, p. 258).

Embora o PROEP, em sua ação privatista, tenha trazido graves consequências para algumas escolas agrotécnicas e comunidades, o programa trouxe muitos benefícios para as escolas atendidas como relata o Professor F:

Eu peguei o PROEP. Foi em Morrinhos. Eu lembro muito bem, foi na época do Fernando Henrique, ele era o presidente. Ajudou a equipar Morrinhos.[...] A gente comprou muita coisa, inclusive um ônibus novo que tem em Morrinhos, na época, foi dinheiro do PROEP. Comprei um monte de equipamentos... Foi um impulso que deu para equipar as Escolas Agrotécnicas. Nós, que éramos UNED, imagina pegar um negócio daqueles... Pra quem não tinha nada? [...] E eu lembro que aí chegou o PROEP, todas as escolas, todo mundo equipou bastante. Foi um dinheiro que ajudou demais. Isso daí, para quem soube aplicar o dinheiro, foi fantástico.

O relato do Professor F revela que as verbas recebidas pelo PROEP foram fundamentais para equipar as escolas agrotécnicas. Percebe-se, diante de seus

questionamentos, que a realidade estrutural e financeira da Uned Morrinhos era difícil, o que certamente foi fator essencial para buscar as verbas do programa. Nas memórias do Professor F, observa-se que esta era uma condição generalizada entre as escolas públicas no Brasil, o que de certa forma sugere um panorama devastado na educação pública brasileira, na época.

As contribuições positivas do PROEP são confirmadas na percepção do Professor A que acrescenta a importância do programa para a capacitação dos professores.

[...] eu tive a oportunidade de ter o PROEP aqui na nossa escola, porque nós conseguimos uma boa verba e com a vinda do PROEP, foi onde melhorou a situação, a infraestrutura da parte pedagógica, onde foram construídas as Unidades Educativas de Produção. [...] Ele foi muito importante para a formação dos alunos, com essa parte de infraestrutura e também, para a capacitação dos professores. Porque ele contribuiu nisso, também. O PROEP deixou sua marca histórica e muita contribuição de todas as instituições federais de Educação Profissional para, justamente, melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Ao relacionar melhorias com recursos financeiros, materiais e capacitação dos professores, por meio do PROEP, o Professor A salienta a relevância dessas condições para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da formação dos alunos. Em outras palavras, o PROEP dava todas as condições necessárias para uma boa formação, nos moldes propostos pelo governo federal. Observa-se que durante a reforma da educação profissional, o currículo por conteúdos dá lugar ao currículo por competências (ROSA FILHO, 2005). Assim, as dinâmicas do mundo do trabalho, em constante transformação, exigiam da formação de trabalhadores o desenvolvimento contínuo de novas competências. Para isso, a atualização dos conhecimentos e métodos pedagógicos dos professores, por meio de cursos de capacitação era uma condição essencial para adotar o novo modelo de ensino.

A despeito de seu caráter privatista e de seus impactos sociais negativos, o PROEP, instrumento promotor da reforma de inspiração neoliberal, foi capaz de reestruturar instituições de ensino profissional brasileiras, para ofertarem um ensino baseado na “formação por competências”, nos níveis básico, técnico e tecnológico. No bojo da reforma, estimulou a criação e venda de cursos para atenderem às demandas do mercado de trabalho. Seu objetivo central era viabilizar a transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas da Rede Federal em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). O depoimento do Professor C destaca essa questão fundamental:

O PROEP foi um programa de suporte à expansão preconizada pelo Decreto 2.208/97 e sua principal contribuição foi a ampliação da infraestrutura física das escolas, para fazer frente à diversificação de oferta de cursos técnicos. Obviamente, este aporte de recursos contribuiu para dar um “upgrade” às instituições que o receberam, habilitando-as a, num futuro próximo, se transformarem em CEFETs.

O processo descrito pelo Professor C, a partir da contribuição do PROEP, ficou conhecido pelos pesquisadores da área, como “cefetização”, o que representou um marco sem precedentes na história, devido às profundas transformações em suas estruturas e, conseqüentemente, no ensino.

Dentre as instituições que deram origem ao IF Goiano, não foi transformada em Cefet, apenas a Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Observa-se ainda que a Uned Morrinhos participou do processo de “cefetização”, por pertencer a estrutura organizacional da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí.

Assim, em 16 de agosto de 2002, por meio de Decreto Presidencial não numerado, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí. O Decreto mantém o regimento interno da escola, o Diretor-Geral no mesmo cargo da nova instituição e estabelece o prazo de dois anos para a adequação do novo Cefet aos termos do projeto institucional aprovado pelo MEC.

Art. 2º O regimento interno da referida Escola, aprovado pelo Decreto no 2.548, de 15 de abril de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º O Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º O Diretor-Geral da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (BRASIL, 2002).

Nos mesmos moldes, em 17 de dezembro de 2002, também por meio de Decreto Presidencial não numerado, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde.

Sobre as conseqüências do processo de “cefetização” nas escolas agrotécnicas, são pertinentes as considerações feitas pelo Professor A:

Foi um grande impacto nessa “cefetização”, porque a escola, ou seja, a instituição abriu mais para a verticalização dos cursos. Foi o maior ganho que houve nessa transformação. Com a “cefetização”, podia dar mais oportunidade para as graduações, a pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, o que a Agrotécnica não

daria. E para estrutura foi esse ganho de verticalização do ensino e que trouxe também, inclusive, maior interesse pela procura.

A possibilidade dos Cefets oferecerem cursos de nível superior representou um atrativo muito grande para as comunidades nas quais esses centros estavam inseridos. Com o aumento da procura, a oferta desses cursos precisava aumentar, o que levou a um grande crescimento dessas instituições, com maiores oportunidades de formação. O Decreto nº. 5.225/2004 passou a considerar os Cefets como instituições de ensino superior, “pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.” (BRASIL, 2004, p. 5).

Essa ampliação, na variedade de cursos ofertados em diferentes níveis e modalidades de ensino, representou uma diversificação do perfil de formação dos Cefets. Se antes, as Escolas Agrotécnicas ofertavam cursos nas áreas agrárias, os Cefets passaram a oferecer, prioritariamente, cursos de tecnologia. A liberdade para criar cursos superiores voltados para a área tecnológica, assim como a ampliação do número de vagas ofertadas, foi garantida por meio do Decreto nº. 5.225/2004, em seu artigo 2º:

Art. 2º O Decreto nº 3.860, de 2001, passa a vigorar acrescido do seguinte dispositivo:

[...]§ 1º Fica estendida aos Centros Federais de Educação Tecnológica autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior voltados à área tecnológica, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes nessa área (BRASIL, 2004, p.5).

Sobre o processo de cefetização e a importância da autonomia conferida aos Cefets, pelo Decreto nº. 5.225/2004, o Professor B faz o seguinte comentário:

Eu vejo como um ponto positivo, primeiro a questão da autonomia que a gente passou a ter. Eu acho que nessa transformação para CEFET, nós tínhamos autonomia de ter a liberdade, vamos dizer assim, de abrir o curso que a gente queria. Então, acho que é um ponto positivo. Questão de recurso, quadro de professores, recurso em infraestrutura, foi melhorando em ene fatores.

Observa-se no depoimento do Professor B que a autonomia administrativa e pedagógica dos Cefets foram fatores-chave para o desenvolvimento e transformação do perfil dessas instituições. Ademais, verifica-se que as melhorias advindas da transformação das

escolas agrotécnicas em Cefets se deram de forma generalizada, incluindo investimentos em infraestrutura e na contratação de professores.

Com um novo perfil de formação profissional, cujo escopo de atuação fora ampliado e diversificado, os Cefets passaram a conviver com novas demandas educacionais, em razão dos novos cursos ofertados. Tais demandas justificavam cada vez mais os investimentos em infraestrutura e recursos humanos, apontados pelo Professor B. Em síntese, a oferta de novos cursos, com mais vagas, foi o “motor” do grande crescimento experimentado pelos Cefets. Ao apontar os impactos da “cefetização”, o Professor C faz valioso comentário sobre o desenvolvimento dessas instituições:

A ampliação de ofertas de cursos e vagas, principalmente no nível tecnológico (cursos superiores de tecnologia), uma vez que o ensino básico e técnico já era tradição. Para a estrutura física e humana foi importante porque a oferta de cursos superiores exigia a construção de laboratórios, prédios, aquisição de equipamentos, contratação de docentes e técnico-administrativos, o que potencializou a Instituição para as futuras ofertas.

Para Lima Filho (2002), a transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em Cefets teve como objetivo o desenvolvimento de um modelo de ensino superior alternativo, atendendo às recomendações de organismos internacionais para o financiamento do ensino técnico pós-secundário e da educação superior técnica não universitária (ESTNU). A constituição de modelos alternativos de ensino superior era uma das recomendações do BID para a reforma estrutural da educação, sugerida pelo órgão, para países da América Latina e Caribe, na década de 1990. O BID preconizava a diversificação da educação pós-secundária em institutos técnicos e faculdades para responder às novas demandas de formação a custos mais baixos do que os das Universidades.

[...] o modelo que se propõe é de curta duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, flexível e em conformidade com as demandas imediatas dos setores produtivos. Podemos admitir que a expansão deste modelo de ensino superior - no qual se insere a criação dos novos CEFET - contribuirá para a expansão quantitativa das vagas a este nível de ensino. No entanto, é importante frisar a distinção desse modelo para com o ensino superior universitário. E, por certo, atentar para o fato de que o referido modelo é dirigido a um determinado “tipo de clientela” a qual estaria mais afeta, devido a sua condição supostamente “natural”, ao ingresso imediato no mercado de trabalho, do que propriamente às pesquisas e aos estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos desenvolvidos no “tradicional” modelo universitário (LIMA FILHO, 2002, p.202).

Campello (2007) observa que entre 1996 e 2003 não houve aumento da oferta educativa pelas instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica. A autora sugere que as 100 mil vagas do ensino técnico integrado, ofertadas em 1996, foram redistribuídas entre os níveis básico, técnico e tecnológico. Segundo a autora, em 2003, menos de 50% (49,6%) dos alunos matriculados nos Cefets e suas Uneds estudavam no nível técnico, enquanto 33,4% faziam cursos de nível básico. Infere-se que a oferta do nível superior, inexistente no período anterior a 1997, passou a responder por cerca de 27% do total das matrículas dos Cefet's. A diminuição progressiva da função formadora de técnicos de nível médio provocou a perda da identidade pedagógica das escolas técnicas e agrotécnicas. Por outro lado, assim como fora recomendado pelo BID, os Cefet's se consolidaram a partir do atendimento imediato das demandas produtivas e da crescente oferta do ensino superior técnico não universitário.

Sobre o processo de cefetização e as políticas da reforma da educação profissional, Campello (2007, p. 8) sintetiza:

Nos anos 1990, o processo de “cefetização” adquiriu contornos bem diferentes daqueles observados nos anos 1970. Em primeiro lugar, a universalização da “cefetização” todas as Escolas Técnicas Federais e dez Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFET, entre 1997 e 2002. A concepção que presidiu essa transformação foi dada pela reforma da educação profissional. A visão de subsistema da educação profissional é a característica básica da política de “cefetização” dos anos 1990. As escolas técnicas, suas estruturas, como escolas, mas também sua estrutura como sistema, formado por uma rede de escolas, com prédios, metodologias e projetos pedagógicos semelhantes, foi colocada a serviço da implantação da política de reforma da educação profissional dos anos 1990 e do seu objetivo de constituição de um subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino.

O pequeno número de Escolas Agrotécnicas transformadas em Cefet apontado por Campello (2007, p. 8) sugere condições de grandes dificuldades para a cefetização dessas escolas. Dentre as escolas originárias do IF Goiano, apenas a EAFCE não conseguiu fazer parte desse subsistema paralelo de ensino. Sobre as razões que impediram a cefetização da EAFCE e suas consequências, o Professor D faz o seguinte depoimento:

Então, o PROEP que era financiado pelo BIRD, o Banco Internacional, Mundial, ele não atingiu todas as instituições. Você tinha que fazer um projeto e esse projeto teria que ser aprovado, e se aprovado, você receberia os recursos. [...] O que eu sei é que o Campus Ceres não teve o projeto aprovado, e ele não recebeu financiamento do projeto em questão. [...] À época, Rio Verde transformou em CEFET Rio Verde e Urutaí em CEFET Urutaí. Todos eles, financiados pelo PROEP. E hoje a estrutura não se compara com... à época, Ceres e a UNED de Morrinhos; ficaram muito para trás, mesmo, no tocante a estrutura e até quantidade de servidores e tudo mais.

A participação no PROEP era condição necessária para a cefetização. Considera-se que os investimentos por ele viabilizados procuravam dar as condições de infraestrutura e gestão para preparar as escolas para a transformação em Cefet. No caso da EAFCE, como descreve o Professor D, a escola não teve o seu projeto de adesão aprovado, não participou do PROEP e, portanto, não recebeu qualquer investimento. Por isso, não reuniu as condições necessárias para a cefetização. Ao ficar de fora desse processo, perdeu a oportunidade de desenvolver sua estrutura e aumentar seu quadro de servidores. Enquanto Escola Agrotécnica, a EAFCE não tinha a autonomia necessária para criar cursos de ensino superior, tal como as escolas de Urutaí e Rio Verde haviam conquistado. A não cefetização da EAFCE significou um atraso institucional em relação a suas unidades coirmãs.

A partir de 2003, com a mudança de governo na Presidência da República, houve novo redirecionamento nas políticas para a educação profissional. O MEC redefiniu os critérios de seleção do PROEP, de modo a priorizar o segmento público e aumentar o número de instituições de ensino profissional. A publicação do Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004, teve como objetivo a reintegração entre os conteúdos técnicos e propedêuticos, apartados pelo Decreto nº. 2.208/97. A nova legislação introduziu no sistema educacional brasileiro a forma integrada no ensino de nível técnico, como alternativa de ensino voltada para as necessidades das classes trabalhadoras.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

O Decreto nº. 5.154/2004 possibilitava novamente a oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico. Sobre suas implicações, são válidas as considerações do Professor C:

[...] consolidou as mudanças já em curso, mas devolveu à Escola a possibilidade de integração da modalidade profissionalizante com o Ensino Médio.[...] As principais mudanças se deram no redesenho dos modelos de cursos técnicos integrados dentro de uma visão politécnica, tentando suprimir as dualidades e dicotomias que ainda pairavam nos novos tempos, oriundas da estrutura segmentada pela LDB 5692/71.

A visão politécnica que o Professor C se refere havia sido defendida nos anos de 1980, por educadores brasileiros comprometidos com a educação pública e com a superação das desigualdades sociais estimuladas pela educação. A luta por uma educação unitária, *omnilateral* e politécnica havia inspirado no projeto de lei do Deputado Octávio Elísio, que derrotado pelas forças políticas no Congresso, fora substituído pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, o qual deu origem a LDB nº 9.394/96.

Após a publicação da Lei nº. 9.394/96, a retomada do debate sobre a educação politécnica ocorreu apenas no ano de 2003, quando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) promoveu amplo diálogo com a sociedade civil e política, por meio de seminários nacionais de educação. A partir desses seminários, a SEMTEC elaborou o documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, que serviu de base para elaborar as minutas que deram origem ao Decreto nº. 5.154/2004.

Nesse contexto, o Decreto nº. 5.154/2004, ao reintroduzir a forma integrada na educação profissional de nível técnico, restabeleceu as condições legais para a oferta de uma educação politécnica, voltada para a emancipação crítica dos sujeitos. A respeito da integração do ensino médio com o ensino técnico dentro de uma concepção politécnica e omnilateral, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) fazem importantes considerações:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. [...] O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. [...] Sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Na perspectiva de Ciavatta e Ramos (2011), a educação politécnica corresponde a uma formação, sobretudo humana, que integra todas as dimensões da vida no processo formativo. Propõe-se a compreensão das relações histórico-sociais das forças e processos produtivos. Fundamenta-se no trabalho como princípio educativo, para a construção do conhecimento e

da aprendizagem. Almeja a ampliação da compreensão e das capacidades humanas para a transformação da vida.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Nível Médio, publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica em 2004, contemplou o papel fundamental do ensino médio para a educação politécnica, proposto na década de 1990 pelo então Deputado Federal Otávio Elísio:

Nessa proposta, o papel do 2º grau estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Dessa forma, “seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 35) (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, a relação de integração entre conhecimento e prática para a apreensão das formas como a ciência é capaz de desenvolver os processos e sistemas de produção é considerada como a essência da educação politécnica ou tecnológica. A crítica ao modelo anterior é flagrante pelo uso da expressão “mero adestramento em técnicas produtivas”. O documento considera que o modelo pedagógico politécnico ou tecnológico adequa-se, particularmente, ao segundo grau (o que não exclui a sua utilização nos outros níveis de ensino). Ainda assim, observa que uma formação politécnica *lato sensu* no segundo grau não encontra as bases materiais na sociedade brasileira para a sua implantação, considerando que as classes trabalhadoras não possuem condições socioeconômicas para especializarem-se com mais de vinte anos.

Diante dessa problemática, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Nível Médio apresentou os cursos técnicos integrados ao ensino médio, como alternativas para que as classes operárias buscassem a sua inserção no mundo do trabalho, tal como a sua independência financeira, tão logo concluíssem o ensino médio integrado.

[...] uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (*ibidem*, 2004).

Definida teoricamente como solução para a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos, na tentativa de superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e da dualidade social da educação brasileira, a Educação Profissional e Tecnológica encontrou dificuldades para sua implementação desde 2004, que permanecem até os dias atuais, como pode ser verificado nas palavras do Professor B:

Porque, hoje, é muita teoria, tem muita disciplina, a gente tem que repensar. Eu vejo, isso é uma opinião minha, tem que repensar porque o menino, hoje, está com 22 disciplinas. [...] hoje, muitos querem verticalizar o ensino. Então, nós estamos tendo dificuldade de entregar esse aluno para o mercado de trabalho. Esse aluno, hoje, não tem mais aquele perfil para o mercado de trabalho, sabendo que ele vai ser um grande profissional. Esse percentual, hoje, é muito baixo, comparando com aquela época.

O depoimento do Professor C indica um excesso de disciplinas e carga teóricas, além da prevalência de um alunado mais interessado na verticalização do ensino do que na apreensão de tecnologias, voltadas para o mercado de trabalho. Infere-se, nesse contexto, a ausência de um maior interesse pelos conteúdos práticos, que é confirmada no depoimento do Professor H:

[...] nós perdemos muito isso. Esse é um dos pontos que, até hoje, dá uma interpretação equivocada... porque o professor fala: “Ah, a gente não pode pôr o aluno para trabalhar.”. Pode, desde que seja acompanhado pelo professor, em uma aula prática. Então, o aluno pode capinar, sim. Desde que seja mostrando para ele: “Olha, é uma coroa que tá fazendo no pé de laranja. Porque que está fazendo aquela coroa? Porque que ele está com a enxada?”. Aí, o professor tem que estar acompanhando o tempo todo.

Os depoimentos dos Professores C e H confirmam que o modelo pedagógico tecnológico, promovido pelo MEC a partir de 2004, não foi imediata e completamente efetivado naquele período. Ao contrário, a Educação Tecnológica encontrava-se apenas no início de sua construção, dentro da realidade educacional brasileira.

Assim, o governo federal, com o intuito de estabelecer “as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”, publica a Lei nº. 11.841, de 16 de julho de 2008, alterando uma série de dispositivos da Lei nº. 9.394/96. Dentre eles, a nova lei altera o título do Capítulo 3, da seção V, da Lei nº. 9.394/96, que passa a ser denominado “Da Educação Profissional e

Tecnológica”. Em síntese, a nova legislação assume, oficialmente, o modelo tecnológico ou politécnico.

Nesse contexto, a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos são definidos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008).

Dentre eles, está o Instituto Federal Goiano, criado mediante a integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, com sua Uned e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Essas instituições foram a base de sua constituição histórica. Com criação do IF Goiano, foram transformadas nos *campi* Urutaí, Rio Verde, Ceres e Morrinhos, sendo esta última uma transformação da Uned Morrinhos, vinculada ao Cefet Urutaí.

O Instituto Federal Goiano foi criado na forma de uma instituição verticalizada, diversificada e espacialmente distribuída. Seu novo escopo formativo passou a abranger cursos de licenciatura (sobretudo nas áreas de ciências e matemática), além de pós-graduações *lato e strictu sensu*, em diferentes áreas do conhecimento. Sua finalidade alinhou-se ao ideal politécnico, reintroduzido como possibilidade pelo Decreto nº. 5.154/04 e assumido oficialmente, como política pública de educação profissional e tecnológica, pela Lei nº 11.741/08.

A instituição assume a missão da oferta especializada de Educação Profissional e Tecnológica, cuja pedagogia integradora busca a superação da dicotomia entre cultura geral e cultura técnica, adotando o trabalho como princípio educativo, na formação de sujeitos críticos e autônomos, que pelo domínio dos fundamentos científicos das técnicas e de suas tecnologias, tornam-se capazes de promover o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Considerando seu objetivo fundamental, a criação do IF Goiano representa, portanto, um importante marco para a construção da EPT no Estado de Goiás.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O debate sobre a Educação Profissional Tecnológica é um diálogo historicamente recente e pouco disseminado. Trata-se de uma proposta de formação integrada, pautada pela “politecnia” (MARX e ENGELS, 2007), pelo “trabalho como princípio educativo” e pela “escola unitária” (GRAMSCI, 2001).

Esta modalidade educacional envolve conceitos controversos que precisam ampliar as reflexões e debates. Nesta perspectiva, para o estudo proposto nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa que considerasse as percepções de profissionais experientes na área de EPT, no tocante sobre a formação integrada em um Instituto Federal de Educação Profissional Tecnológica (RAMOS, s.d.).

Para tanto, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa, profissionais de educação com longa experiência em EPT com atuação desde as origens do IF Goiano, ou seja, os que vivenciaram um longo período histórico. A formação e a experiência profissional dos entrevistados contribuíram para narrativas conscientes e recheadas de novas contribuições para melhor compreensão do processo de constituição do IF Goiano.

Para o registro de narrativas fluidas, pertinentes e contextualizadas, as entrevistas aplicadas aos sujeitos de pesquisa tiveram um caráter espontâneo e foram realizadas, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado.

Todas as escolhas relacionadas aos procedimentos metodológicos desta pesquisa atendem plenamente aos padrões exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano.

2.1 Tipo de estudo

Para melhor compreender a relação entre o desenvolvimento da EPT, no Brasil, e suas representações sob o ponto de vista de antigos profissionais das instituições originárias do IF

Goiano, a presente pesquisa configura-se como um Estudo de Caso (YIN, 2015). O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em análises de documentos legais, revisão bibliográfica e entrevistas exploratórias de caráter espontâneo.

2.2 Pressupostos da pesquisa qualitativa

Pressupõe-se que as memórias e narrativas dos pioneiros da Educação Profissional e Tecnológica que contribuíram para a constituição do IF Goiano são registros de história oral, que uma vez contextualizados e analisados em conjunto com documentos oficiais e estudos teóricos de pesquisadores da EPT, são capazes de estabelecer uma compreensão e um diálogo sobre os fatores que determinaram o desenvolvimento da EPT na Instituição, que, ainda hoje exercem influência em determinadas dinâmicas educativas.

Considera-se que a abordagem qualitativa explicitada permitiu uma compreensão dos fenômenos educativos e sociais em foco, pelo estudo do “universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes.” Para tanto, as narrativas, diálogos, experiências, discussões, saberes e hábitos foram considerados os pressupostos da história oral a serem interpretados, dialeticamente, entre si, e com os demais documentos do *corpus* escrito da pesquisa (FARIA e SILVA, 2018).

Nesse sentido, a compreensão da trajetória dos sujeitos da pesquisa foi fundamental para a reconstrução de práticas, valores, hábitos, políticas e marcos históricos do ensino de EPT no IF Goiano. Sobre trajetórias individuais, Bourdieu (1986, p.189-190) *apud* Faria e Silva (2018, p. 248) ensina que estas devem ser compreendidas com os percursos de um indivíduo em seu campo social e com suas relações.

Para Souza (2014, p. 31), *habitus* (principal conceito da teoria sociológica de Bordieu) se refere à ação e a visão de mundo dos indivíduos e servem como “instrumento conceitual para se entender as relações que se dão entre condicionamentos sociais exteriores e subjetividades dos agentes.” Nesse sentido, as narrativas orais descrevem *habitus* de trajetórias individuais que explicam-se a partir de suas relações com o campo social. Portanto, o diálogo entre a história oral e a escrita faz-se necessário para o preenchimento de lacunas, no desvelamento de particularidades, dos processos estudados em seus contextos locais e temporais.

Halbwachs (2004) afirma que a memória pode ser considerada como um fenômeno coletivo; uma construção social, porque se constitui a partir das relações estabelecidas entre indivíduos e grupos. Para o autor, apesar da existência de memórias individuais, o indivíduo, ao lembrar-se de uma recordação pessoal, interage com a sociedade, pois “[...] nossas lembranças permanecem coletivas [...] são lembradas por outros, ainda que tratem de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

Os testemunhos orais das entrevistas, entendidos como fontes históricas orais, acrescentaram “[...] às fontes e aos fatos minimamente comprovados versões diferenciadas acerca de uma determinada prática social ou de um acontecimento, não significando uma exaltação bibliográfica e sim uma construção histórica” (ARAÚJO e FERNANDES, 2006, p. 16, apud FARIA; SILVA, 2018).

A história oral, portanto, “[...] situa-se no terreno da contra generalização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendam a universalizar e a generalizar as experiências humanas” (DELGADO, 2010, p. 18). Entretanto, ela não é fonte nova de conhecimento.

Cunha (1997, p. 2) observa que, na ocasião em que um sujeito relata os fatos vividos por ele mesmo, “[...] percebe-se que reconstrói a trajetória recorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. Para Faria e Silva (2018, p. 249) a “análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas agrega às interpretações do próprio pesquisador a montagem textual que precisa ser dialógica”.

Por fim, Almeida (2009) *apud* Faria e Silva (2018) compreende que o *corpus* oral e o *corpus* escrito de uma pesquisa se constituem como arcabouço dos temas contemplados e interpretados pelas narrativas. O diálogo entre os diversos documentos orienta a pesquisa. As entrevistas que compõem o *corpus* oral da pesquisa auxiliam na reconstrução da história e da memória da investigação compreendida como uma releitura das experiências e do momento presente dos sujeitos que narram.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

Como sujeitos da pesquisa qualitativa foram escolhidos servidores na ativa e aposentados do IF Goiano, com longa experiência em gestão escolar e em práticas educativas, que ajudaram a construir a história dos *campi* de Ceres, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí, instituições que deram origem ao IF Goiano.

2.4 População estudada

A população foi considerada, intencionalmente, com uma amostra de nove indivíduos, representantes da equipe gestora do IF Goiano, servidores na ativa ou aposentados, com faixa etária entre 48 e 73 anos, legalmente capazes. Cabe ressaltar que foram estabelecidos para a coleta de dados critérios de proporcionalidade, em relação aos *campi* participantes da pesquisa, buscando intercalar indivíduos que estão na Instituição há mais tempo e conhecem a evolução da Educação Profissional e Tecnológica.

Tal proporcionalidade justifica-se pelo fato de que a constituição do IF Goiano, tal como o desenvolvimento institucional da EPT ocorreu em lugares, tempos e formas diversas. Assim, os depoimentos de servidores de *campi* diferentes são, necessariamente, complementares. Portanto, a população estudada foi determinada de forma que pudesse fornecer elementos das mais variadas épocas, locais e perspectivas em que a EPT se desenvolveu, no processo em questão. Considerou-se que a amplitude desses elementos, definida pela escolha da população, foi indispensável para a integralidade da análise proposta.

2.5 Recrutamento

A partir dos critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa, foram feitas análises de informações preliminares sobre o histórico profissional e curricular de prováveis participantes. Esta etapa procurou relacionar os critérios dos sujeitos de pesquisa e da população a ser estudada com as informações sobre os perfis profissionais dos servidores do IF Goiano. Tratou-se de escolher pessoas mais apropriadas para contribuir com o objetivo

do estudo. Após criteriosa análise, foram definidos os participantes da pesquisa a serem convidados.

Os participantes da pesquisa foram convidados por contato pessoal, telefônico ou eletrônico, diretamente pelos pesquisadores, que nesse momento lhes informaram sobre suas garantias éticas na participação da pesquisa, incluindo explicações sobre o processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a coleta de dados foram estabelecidos critérios de proporcionalidade, em relação ao total da população dos *campi*, visando a garantia de representatividade. Antes de iniciar a coleta de dados, foi apresentado aos participantes o TCLE para que fosse lido e compreendido, com opção para os sujeitos aceitarem e concordarem em participar da pesquisa.

O contato direto com os participantes da pesquisa garante aos mesmos a adequada orientação quanto ao desenvolvimento da pesquisa, seu papel, seus direitos e garantias. O tratamento respeitoso, franco e informativo por parte do pesquisador é, além de um dever ético e científico, uma forma de assegurar a correta participação das pessoas adequadas ao estudo.

2.6 Instrumento de coleta de dados

A análise documental foi realizada a partir de documentos de dispositivos legais que determinaram ou alteraram de modo significativo as condições de funcionamento da Educação Profissional Tecnológica, no Brasil, durante os séculos XX e XI. As leis foram fatores determinantes no desenvolvimento da EPT e também refletiram, de certo modo, como as forças políticas da sociedade brasileira pensaram a educação profissional, em diversos períodos.

Esta análise foi realizada, pois representa uma contextualização de marcos históricos, auxiliando na compreensão de práticas e modelos pedagógicos de educação profissional, tal como seus determinantes e desdobramentos na sociedade brasileira e no IF Goiano. A análise documental reúne dados oficiais em um contexto educacional de perspectiva macro.

A revisão bibliográfica realizou uma síntese crítica dos principais conceitos e perspectivas sobre a EPT, propostos nas publicações de reconhecidos autores da área. Esta análise sobre o conhecimento epistemológico erigido acerca da Educação Profissional e

Tecnológica foi realizada, pois representa importante princípio científico. A apreensão dos conhecimentos científicos previamente estabelecidos pela humanidade aponta aspectos relevantes para a pesquisa, alerta para possíveis equívocos, levanta questões, sugere diferentes perspectivas, enfim, enriquece o estudo com o pensamento crítico e informações pertinentes ao objeto de estudo. Constitui arcabouço teórico valioso para a compreensão e análise do tema.

A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados se deu pelo caráter subjetivo da análise proposta. A entrevista foi considerada como ferramenta metodológica apropriada para a coleta de dados, pois de maneira organizada e ordenada, representa instrumento capaz de obter narrativas memoriais essenciais para o desvelar das particularidades da EPT, no processo de constituição do IF Goiano.

As entrevistas, previamente agendadas, tiveram caráter exploratório e espontâneo. Foram realizadas, preferencialmente, no âmbito do IF Goiano ou na residência dos entrevistados e foram guiadas, a partir de um roteiro de entrevista (Apêndice 2) com perguntas abertas, dispostas pelas seguintes categorias, previamente definidas: a) perfil; b) memória e identidade; c) a gênese das Escolas Agrícolas do IF Goiano; d) o desenvolvimento do Ensino Agrícola: Escolas Agrotécnicas Federais; e) a transformação em CEFET.

As categorias foram definidas de modo a definir os contextos imediatos de cada entrevistado no âmbito institucional e profissional, assim como para abranger as principais transformações das escolas originais do IF Goiano, nos diversos períodos de seu processo de constituição. O roteiro semiestruturado foi utilizado para garantir que as principais questões a serem analisadas fossem abordadas.

Antes da entrevista, os participantes tiveram acesso ao TCLE, impresso em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra com o investigado. O esclarecimento sobre a pesquisa aos entrevistados e a garantia formal de seus direitos asseguram os aspectos éticos da pesquisa, assim como a sua correta execução.

Ressalta-se que as entrevistas foram gravadas – mediante aviso prévio e consentimento dos participantes – e transcritas, garantindo fidelidade e veracidade das informações. A gravação das entrevistas não impossibilitou a anotação de informações paralelas realizadas pelo pesquisador, a fim de relatar condições não perceptíveis na fala ou indícios para inclusão de questionamentos não previstos, anteriormente, no roteiro.

2.7 Análise dos dados coletados

Para a apreensão dos significados das falas dos sujeitos da pesquisa foi realizada análise do conteúdo das entrevistas.

2.8 Guarda e descarte de documentos

O tempo de guarda dos documentos é de cinco anos. Após esse prazo, toda a documentação será descartada em trituradoras de papel. Os áudios gravados foram armazenados em pasta digital de acesso restrito e serão deletados após o referido prazo.

2.9 Garantias éticas aos participantes da pesquisa

Como foram utilizadas, como métodos de pesquisa, entrevistas com seres humanos, os aspectos éticos foram respeitados e cumpridos. Foram garantidas aos participantes da pesquisa a participação voluntária, a privacidade dos participantes e a confidencialidade de suas informações. Assim, os dados coletados serviram, tão somente, para fins de pesquisa. Desta forma, o nome do participante entrevistado ou o material que indique sua participação não serão liberados sem as devidas permissões.

Além disso, os participantes tiveram esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer tempo que desejaram. Como a participação foi livre e com resguardo do direito de recusa, a retirada do consentimento ou interrupção pôde ocorrer a qualquer momento. Por se tratar de uma contribuição voluntária com a pesquisa, a recusa em participar não acarretaria qualquer penalidade. Nenhum caso de recusa foi registrado. Todos os participantes responderam os instrumentos de coleta para a obtenção dos resultados finais.

Foi esclarecido aos participantes da pesquisa que os roteiros de entrevistas semiestruturados foram, previamente, enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano para a aprovação de seu uso científico. Somente após a aprovação dos roteiros semiestruturados pelo CEP os sujeitos foram entrevistados.

Cabe ressaltar que as informações foram prestadas em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica

e autonomia dos convidados a participar da pesquisa. Foi concedido tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa pudesse refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que pudessem ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Todas as dúvidas sobre o estudo foram previamente esclarecidas aos participantes, com total liberdade do entrevistado para consultas a terceiros. Os sujeitos que concordaram em participar das entrevistas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que assegura direitos e deveres dos entrevistados.

2.10 Produto Educacional

O produto educacional desenvolvido em conjunto com esta pesquisa foi um livro em formato digital do tipo PDF. O livro de 162 páginas, intitulado “Memórias e Narrativas dos Pioneiros da Educação Profissional Agrícola na constituição do IF Goiano”, foi composto a partir da transcrição das narrativas dos entrevistados. A redação do livro procurou aproximar a linguagem oral das entrevistas a uma linguagem escrita, mantendo a originalidade dos depoimentos. Entretanto, foram mantidas algumas marcas de expressão oral dos entrevistados, com a finalidade de manter traços culturais, perceptíveis em sua oralidade.

Para a redação do livro, as transcrições dos testemunhos dos Pioneiros da Educação Profissional e Tecnológica do IF Goiano foram editadas, suprimindo os conteúdos fora de contexto, superficiais ou historicamente equivocados. Também foram suprimidos os vícios de linguagem, pleonasmos e expressões interrompidas, que não acrescentavam sentido ao texto. Com isso, pretendeu-se atingir uma linguagem mais leve, objetiva e concisa, evitando conteúdos que levassem a desinformação. Foram adicionadas notas explicativas entre parênteses, com o objetivo de situar o leitor no texto, sem mencionar as perguntas da entrevista.

O roteiro das entrevistas estruturou pontos de interesse comuns entre as narrativas, com o intuito de ampliar o leque de perspectivas sobre uma mesma memória ou fato histórico da instituição. Os diferentes depoimentos foram ordenados e agrupados em capítulos sobre suas experiências com a Educação Profissional, em cada Campus do IF Goiano. Os capítulos compuseram uma narrativa que busca expor as relações entre educação e trabalho no desenvolvimento, ao longo dos anos, da educação profissional ofertada pelo IF Goiano.

As transcrições das entrevistas foram realizadas com o auxílio do software Voice Meeter e com a ferramenta Voice Typing do Google Docs, com as devidas configurações de linguagem. Os documentos foram compilados e editados no processador de textos Microsoft Word 2010 e posteriormente salvos no formato PDF. O formato final do livro (PDF) pode ser visualizado em computadores, tablets e celulares. O produto não tem quaisquer fins lucrativos e será disponibilizado para o repositório institucional do IF Goiano, podendo ter uma versão impressa, a critério da instituição.

O livro digital foi apresentado ao grupo de gestores do IF Goiano entrevistado para este estudo, junto com um questionário (Apêndice 1), para avaliar a forma como a EPT foi representada e discutida na publicação. Os resultados dessa pesquisa foram discutidos no capítulo de considerações finais.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES

3.1 Artigo 1 - Narrativas memoriais e a história do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Autores: Gustavo Oliveira Mendes e Juliana Cristina da Costa Fernandes

Revista Educitec (Ifam) – Submetido

Resumo: O artigo faz um breve histórico do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, estabelecendo relações entre fundamentos teóricos, documentos oficiais e narrativas memoriais de dois professores pioneiros, que participaram da construção dessa história.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas que deram origem ao IF Goiano seguiram, de um modo geral, as tradições, práticas e costumes de uma cultura escolar agrícola, introduzida pelos antigos Aprendizados e Patronatos Agrícolas, no início do séc. XX. Os AAs e PAs ofertaram a Educação Profissional Agrícola a partir de 1910 e 1918, respectivamente, nos mesmos moldes que as Escolas de Aprendizes Artífices haviam sido propostas para o segmento urbano e industrial, em 1909. Dentre as práticas e tradições dos AAs e PAs que perduraram no processo de constituição do IF Goiano, destacam-se a gratuidade do ensino, a presença de instalações típicas de uma fazenda, o estigma de serem instituições reformadoras, o fornecimento de alimentação aos alunos e o regime de internato.

Em comum, as instituições urbanas e agrícolas representaram os marcos iniciais da Educação Profissional no Brasil. Em cerca de 100 anos, a Educação Profissional brasileira passou por diversas fases, disputas políticas e regulamentações legais, até ser tratada como Educação Profissional e Tecnológica pela legislação atual (Lei nº. 11.741/2008). Durante este período, entre 1909 e 2008, ao menos duas características mantiveram-se praticamente inalteradas, ainda que discursos oficiais do governo brasileiro afirmassem o contrário: o direcionamento da EP para as classes trabalhadoras e a consequente reprodução educativa das estruturas sociais brasileiras. A este cenário foi acrescentada apenas uma nuance: a extensão da dualidade educacional brasileira ao nível superior, a partir da criação do nível tecnológico, ocorrida durante a reforma da educação profissional dos anos de 1990.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº. 11.892/2008, significou a promoção pelo Estado, de políticas públicas que estabelecessem a recém-institucionalizada Educação Profissional e Tecnológica no sistema educacional brasileiro. A EPT, de inspiração politécnica e *omnilateral*, baseada no “trabalho como princípio educativo” e na “escola unitária”, foi o único modelo pedagógico que se propôs a romper com as dualidades educativas e sociais do país. Se em 1909, a criação da Rede de Escolas de Aprendizes Artífices inaugurou o ensino profissional brasileiro, em 2008, este ensino se tornou “profissional e tecnológico”, com a publicação da Lei nº. 11.741/2008, consolidado com a posterior criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovida pela Lei nº. 11.892/2008.

A história da constituição do IF Goiano se insere nesse contexto. As escolas

responsáveis por sua gênese começam a ser criadas em meados do século XX e são reunidas na forma de Instituto Federal Goiano, pela Lei nº. 11.892 de 2008. Partem da oferta de uma Educação Profissional Agrícola em diferentes períodos e contextos regionais e chegam a um denominador comum: a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, por uma mesma instituição federal, o IF Goiano.

A compreensão dessa trajetória passou pelo estudo contextualizado sobre as formas que esta Educação Profissional Agrícola ofertada pelas escolas de Urutaí, Rio Verde, Ceres e Morrinhos assumiram em diferentes momentos até chegar à oferta especializada em Educação Profissional e Tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Para tanto, em um primeiro momento, foram levantados a partir de publicações e documentos oficiais, históricos gerais da Educação Profissional e da Educação Profissional Agrícola, além de históricos específicos de cada Campus constituinte do IF Goiano.

Em momento posterior, foram realizadas entrevistas, por meio de um roteiro semiestruturado, com nove servidores com ampla experiência em gestão escolar e práticas educativas, que participaram da construção da história dos *campi* que deram origem ao IF Goiano.

A partir das entrevistas e levantamentos históricos realizados, foi editado, como parte desse estudo, o livro em formato digital denominado “Memórias e Narrativas dos Pioneiros da Educação Profissional Agrícola na Constituição do IF Goiano”, de 162 páginas, elaborado em formato PDF. É acessível em computadores, tablets e smartphones, e conta com as narrativas dos sujeitos de pesquisa, em linguagem escrita e informal.

Para a edição do livro, foi realizada uma adaptação da linguagem oral para a linguagem escrita, sem alteração do sentido dos depoimentos. Optou-se por manter algumas das características da linguagem oral que caracterizassem as formas de expressão dos entrevistados. As informações comprovadamente equivocadas ou fora de contexto foram suprimidas, com o objetivo de evitar desinformações.

Após a conclusão do livro “Memórias e Narrativas dos Pioneiros da Educação Profissional Agrícola na Constituição do IF Goiano” foi realizada para validação deste produto educacional uma pesquisa, por meio de questionário, com os próprios sujeitos de pesquisa, uma vez que todos possuem ampla experiência na área de Educação Profissional e Tecnológica. O questionário, elaborado com auxílio da ferramenta Google Forms, foi disponibilizado somente aos participantes da pesquisa, para responderem diretamente pela internet, sem qualquer identificação. O questionário continha seis perguntas objetivas, que

avaliavam aspectos relacionados à qualidade, relevância, coerência e aos objetivos da publicação. Cada pergunta admitia quatro respostas diferentes, correspondentes a quatro graus de satisfação.

Todos os convidados a participar da pesquisa de validação deste livro (nove) preencheram o formulário corretamente.

A respeito da qualidade do material apresentado, três participantes (33,3%) avaliaram o material como de “excelente” qualidade, cinco participantes (55,6%) como de “boa” qualidade e apenas um (11,1%) como de qualidade “ruim”. A grande maioria dos participantes (88,9%) aprovou, portanto, a qualidade do material aproveitado.

Sobre a relevância do material apresentado para a comunidade acadêmica do IF Goiano, quatro participantes (44,45%) avaliaram o material como “extremamente relevante”, outros quatro participantes (44,45%) avaliaram como “muito relevante” e um participante (11,1%) como de “considerável relevância”. A grande maioria dos participantes (88,9%) considerou que o material possui, no mínimo, muita relevância para a comunidade acadêmica do IF Goiano. Essa consideração, por parte de servidores com ampla experiência no IF Goiano, sugere que o livro em questão deve ser divulgado ou mesmo impresso para atender a demanda de seu público-alvo.

No que se refere à coerência do material apresentado com a história da constituição do IF Goiano, cinco participantes (55,55 %) avaliaram o material como “muito coerente” e quatro participantes (44,45%) avaliaram como “totalmente coerente”. A totalidade dos participantes da pesquisa (100%) avalia que o produto educacional publicado é, ao menos, muito coerente. Essa avaliação atesta as contextualizações realizadas para a elaboração do roteiro de entrevistas e para a edição do livro. Indica também que a utilização desse produto é adequada para atividades sobre a mesma temática.

Quando questionados sobre a relevância do material apresentado para preservar a memória da instituição, seis participantes (66,7%) consideraram o produto educacional como “extremamente relevante” e três participantes (33,3%) avaliam como “muito relevante”. Destaca-se que dentre uma avaliação unânime (100%) quanto à relevância do livro para a preservação da memória institucional, a maioria absoluta dos participantes (66,7 %) avalia essa questão de forma extrema. A partir dessa avaliação, sugere-se a impressão do material e sua disponibilização nas bibliotecas do IF Goiano. Recomenda-se a sua utilização como referência para novos estudos sobre a instituição.

Sobre a relevância do material apresentado para se discutir a EPT em cenários futuros,

quatro participantes (44,45 %) avaliaram o material como “extremamente relevante”, outros quatro participantes (44,45 %) consideraram o material como “muito relevante” e um participante como de “considerável relevância”. Essa avaliação indica que o produto educacional apresentado atende a justificativa do presente estudo. Por sua pertinência às temáticas relacionadas à EPT e a realidade educacional do IF Goiano, sugere-se a utilização do livro “Memórias e Narrativas dos Pioneiros da Educação Profissional Agrícola na Constituição do IF Goiano” em práticas pedagógicas do IF Goiano, nos cursos das áreas agrárias e de educação, em Seminários de Integração de novos servidores, em rodas de conversa e outros eventos cujas temáticas envolvam debates sobre a EPT e o IF Goiano.

Por último, foi questionado aos participantes da pesquisa de validação do produto educacional, se o material apresentado aborda o desenvolvimento da Educação Profissional ofertada pelo IF Goiano, considerando as relações entre educação e trabalho. Para cinco participantes (55,55 %), a avaliação foi de que o material apresentado aborda a temática “com propriedade”, enquanto quatro participantes (44,45%) responderam que o material apresentado aborda o tema “eficazmente”. A maioria absoluta (55,55 %) compreende que o livro aborda a temática com propriedade. Considera-se por esta avaliação, que a abordagem do produto educacional trouxe propriedade para as análises que levaram ao alcance do objetivo geral desta pesquisa. Recomenda-se a utilização deste produto como objeto de aprendizagem (OA), em programas de ensino que abordem as relações entre Trabalho, Educação e Sociedade.

A partir da análise crítica e contextualizada dos depoimentos dos chamados “pioneiros da educação profissional em Goiás”, foi realizado um resgate histórico das bases e práticas educativas que, ao longo do processo de constituição do IF Goiano, possibilitaram a oferta especializada em Educação Profissional, no âmbito da instituição.

Por esta análise, destaca-se, primeiramente, que cada escola original do Instituto Federal Goiano é criada em contextos próprios, sob a égide de diferentes legislações acerca da Educação Profissional. Compreende-se, por esse estudo, que cada lei que se propôs a reestruturar o ensino profissional representou o marco de um período, cujos princípios, interesses, motivações e mecanismos, redesenhou os modelos de gestão e práticas pedagógicas, com impactos diretos sobre a cultura escolar das escolas analisadas.

Desse modo, o processo de construção dos caminhos para a oferta da EPT, no IF Goiano, inicia-se com a criação da Escola Agrícola de Urutaí, no ano de 1953, sob a égide da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) – Decreto-Lei nº. 9.613/46. Durante seu

funcionamento, a escola ofereceu os cursos de Iniciação Agrícola, Mestria Agrícola e cursos práticos de agricultura para jovens adultos. A escola oferecia ensino gratuito, regime de internato e primava por aspectos de disciplina e higiene escolar.

O ensino era estruturado sobre os princípios fordistas/tayloristas da racionalização do trabalho. Era essencialmente voltado para a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Os cursos básicos de Agricultura (Iniciação e Mestria Agrícola) ofereciam disciplinas de cultura geral e de cultura técnica. Embora a LOEA citasse a formação humana e o apoio teórico às práticas educativas, observa-se que a ênfase legal era dada a um ensino para a execução prática de técnicas e ofícios. Tal ênfase se reproduziu nas práticas pedagógicas da Escola Agrícola de Urutaí. O objetivo era formar a classe trabalhadora rural, para proporcionar a adequada e suficiente mão-de obra, capaz de atender aos interesses da nação e dos estabelecimentos agrícolas. A dualidade educacional era patente e se refletia na quase inexistente articulação com o ensino superior.

Em um segundo momento, a criação do Ginásio Agrícola de Urutaí, no ano de 1967, se insere no contexto introduzido pela publicação da primeira LDB brasileira; a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A partir dessa lei, a dualidade na estrutura educacional brasileira termina, contudo, apenas formalmente. O ensino profissional técnico passa a fazer parte da estrutura do ensino médio, nos ciclos ginásial e colegial. Todos os ramos profissionais do ensino médio possibilitavam o acesso ao nível superior, embora não preparassem o alunado para essa finalidade.

A nova LDB provoca a alteração da denominação da Escola Agrícola de Urutaí, para Ginásio Agrícola de Urutaí. Do mesmo modo, o Ginásio Agrícola de Rio Verde passa a ser chamado por Colégio Agrícola ao ofertar o ciclo colegial dos cursos técnicos agrícolas. A Educação Profissional Agrícola no Estado de Goiás atendia às políticas desenvolvimentistas nas esferas Estadual e Federal. As exigências de produtividade, relacionadas ao processo de industrialização da agricultura brasileira, conhecido como “Revolução Verde” demandaram a formação de uma mão de obra técnica qualificada.

Para tanto, a formação técnica em nível de segundo grau (ciclo colegial) era prioritária. Portanto, o Colégio Agrícola de Rio Verde, em conformidade com a Lei nº. 4.024/61 e atendendo às demandas desenvolvimentistas políticas e econômicas, formou, cada vez mais, trabalhadores no curso Técnico Agrícola, extinguindo os cursos ginásiais com o passar dos anos. O ensino das escolas, nesse período, era claramente voltado para os novos processos agroindustriais, dando ênfase a parte técnica. Se, no papel, o ensino técnico dava

condições de acesso ao ensino superior, nas práticas pedagógicas, essas condições não eram facilitadas.

A Educação Profissional Agrícola ofertada por essas escolas continuava a formar trabalhadores rurais para o setor produtivo agrícola, cada vez mais industrializado. A dualidade educacional mantinha-se, não mais por lei, mas única e exclusivamente, por propósito social, determinado politicamente pelas classes dirigentes.

Na mesma perspectiva de que a criação de cada escola original do IF Goiano representa um determinado período da educação profissional agrícola, demarcado pelas Legislações específicas, a criação da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, no ano de 1995, sob a égide da Lei nº. 5.692/71, representa um período contraditório. Se a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, promovida pelos governos militares, instituiu a formação técnica compulsória, numa espécie de “escola unitária”, na prática, a educação privada se diferenciou pelo enfoque propedêutico de preparo para o ensino superior. A educação pública foi sucateada e desarticulada, e a exceção ficou por conta das escolas técnicas e agrotécnicas federais, que distinguiram-se das demais, como reconhecidos centros de excelência.

No contexto geral, prevaleceu na educação, o tecnicismo inspirado pela Teoria do Capital Humano, com o esvaziamento do currículo propedêutico e a instrumentalização do conteúdo técnico. No ensino das escolas originais do IF Goiano, outra contradição: uma educação profissional, que deveria ser exclusivamente tecnicista e desintegrada, assumiu contornos um pouco mais integradores, com a adoção do modelo pedagógico conhecido como Sistema Escola-Fazenda.

Esse sistema introduziu nas referidas escolas, o trabalho como princípio educativo e forma de integração entre os conteúdos teóricos e práticos, entre a cultura geral e a cultura técnica, entre o trabalho manual e trabalho intelectual. O tecnicismo humanista desse sistema foi capaz de, até certo ponto, atenuar essas dicotomias. Entretanto, assim como os modelos de ensino dos períodos anteriores, privilegiou, propositalmente, a parte técnica e prática.

Observa-se que a despeito de seu caráter representativo, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres vivenciou as condições desse período, já em seus momentos finais, pois a partir de 1997 o Sistema Escola-Fazenda é substituído pelo modelo de “Formação por Competências”.

É justamente no ano de 1997 que ocorre a criação da Uned-Morrinhos, simbolizando um período marcado pela reforma da Educação Profissional, promovida pelo governo de “FHC”. A reforma, iniciada no final de 1996 com a publicação da LDB nº. 9.394/96, introduziu a “Formação por Competências” como modelo pedagógico para a educação básica.

Essa lei recompôs o caráter acadêmico da educação básica e considerou a Educação Profissional como uma estrutura à parte. O Decreto nº. 2.208/97 intensificou a separação entre a educação básica e a educação profissional com a proibição do ensino médio técnico integrado ao ensino médio. A reforma recompôs, legalmente, a dualidade estrutural da educação, como no período anterior à LDB nº. 4.024/61.

Entretanto, as Escolas Agrotécnicas Federais de Urutaí (da qual fez parte a Uned-Morrinhos) e de Ceres resistiram passivamente a esse ponto da reforma dos anos de 1990, ao adotarem o regime de concomitância interna. A exceção nas escolas originais do IF Goiano ficou por conta da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, que eliminou completamente a oferta do ensino médio.

Quanto ao ensino profissional, a “Formação por Competências” baseava-se no desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho produtivo, em currículos flexíveis e fragmentados. O ensino era essencialmente vinculado às demandas de um mercado globalizado e competitivo. Para isso, dava-se ênfase em cursos que trouxessem empregabilidade por meio do processo de certificações. Em síntese, o ensino baseado na “Formação por Competências” tinha como objetivo o rápido adestramento de uma massa de mão de obra submissa, voltado para o preenchimento dos postos de trabalho, de acordo com as necessidades das empresas.

Nesse período, a Educação Profissional verticalizou-se a partir da criação do nível tecnológico, previsto pela lei nº 9.394/96. A criação dos Cefets proporcionou a expansão da oferta do ensino profissional em nível superior. A oferta de cursos profissionais em diversos níveis e modalidades diversificou-se e ampliou-se, consideravelmente. As Escolas Agrotécnicas Federais de Urutaí e Rio Verde foram cefetizadas, processo que modernizou essas escolas, tanto em estrutura física, quanto na expansão e capacitação dos recursos humanos. A Escola Agrotécnica Federal de Ceres, por motivos políticos e administrativos, não conseguiu participar desse processo.

Na Uned Morrinhos, a “Pedagogia das Competências” privilegiou os cursos de formação continuada. Os professores dessa unidade, que haviam iniciado suas atividades adotando o Sistema Escola-Fazenda, aos poucos, adequaram o processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de competências, que qualificava os alunos para o mundo do trabalho. Essa prática repetia-se nas escolas de Ceres, Rio Verde e Urutaí. De um modo geral, durante a reforma da educação profissional dos anos de 1990, as escolas originais do IF Goiano passaram a privilegiar o ensino superior e os cursos de formação continuada,

verticalizando e ampliando o leque de oferta de ensino profissional, em áreas diversas do conhecimento.

Essas condições só viriam a ser modificadas a partir da publicação do Decreto nº 5.154/04 e das posteriores políticas educacionais que promoveram a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, tais como a institucionalização da EPT (lei nº11.741/08) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (lei nº 11.892/08).

Destaca-se que a EPT, baseada na politecnia, na educação *omnilateral*, no trabalho como princípio educativo e, considerada como forma de travessia para uma escola verdadeiramente unitária, foi o único modelo pedagógico que se propôs a romper com as dualidades estruturais presentes na educação e na sociedade brasileira.

Diferentemente dos modelos anteriores, a EPT propõe uma formação humana integral, que relacione “todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.31). O modelo profissional tecnológico sugere a formação de profissionais que possuam o domínio dos modernos processos produtivos e de suas tecnologias, a partir dos fundamentos científicos e de suas relações com os processos sociais, econômicos, históricos e culturais, ocorridos no desenvolvimento das forças produtivas. Sua proposta de ensino integradora propõe a superação das dicotomias entre a teoria e a prática, a cultura técnica e a geral e entre o trabalho manual e o intelectual.

A criação do Instituto Federal Goiano, pela lei nº 11.892/2008, determinou a oferta especializada em EPT, nos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. Por esta lei, o IF Goiano deve garantir o mínimo de 50% de suas vagas para “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008). Observa-se que a ênfase na oferta do ensino médio integrado adequa-se as propostas de superação das dualidades e dicotomias, anteriormente mencionadas. Consideradas as fragilidades socioeconômicas das classes trabalhadoras para buscarem uma formação profissional após a maioridade, o ensino médio integrado e politécnico oferece uma alternativa de formação humana e profissional, capaz de lhes proporcionar autossuficiência crítica e financeira.

Assim, após um longo percurso histórico, permeado por dualidades e dicotomias, em que prevaleceram modelos pedagógicos de Educação Profissional, voltados para a valorização da técnica, no atendimento às demandas políticas e econômicas dos setores produtivos, a constituição do IF Goiano encerra-se com seu ato de criação, a lei nº 11.892/2008, que estabelece a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, de caráter integrador e

politécnico, como o modelo pedagógico oficial da instituição.

No âmbito institucional, a criação do IF Goiano representou um vertiginoso crescimento, a diversificação do ensino e a sua reconstrução identitária. O Instituto passou a contar com mais verbas, docentes, técnico-administrativos e uma variedade enorme de cursos, ampliando ainda mais a oferta de vagas em diversas áreas do conhecimento. Se no princípio, em cada escola agrícola de origem, haviam poucos alunos de cursos de apenas uma área, no IF Goiano, alunos, docentes e demais servidores formaram uma comunidade acadêmica numerosa, heterogênea e descentralizada. O cotidiano da instituição transformou-se radicalmente. A oferta da Educação Profissional exclusivamente agrícola deu lugar a oferta especializada em Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, a criação do IF Goiano e demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representou um relevante marco para as políticas públicas educacionais, na defesa de uma formação integral e emancipadora. Para os educadores em EPT, a esperança para a superação das dualidades estruturais, presentes na educação e na sociedade brasileira, passa, necessariamente, pela construção efetiva desse modelo de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. L. de. **História e histórias da CANG: meu rincão por adoção**. Goiânia: Kelps, 1990.

AZEVEDO, Watson Rogério de. **Instituto de Assistência a Menores de Rio Verde: uma história construída a várias mãos**. Rio Verde-GO: Kelps, 2009.

BALDOÍNO, Luciana dos Santos Machado. **A relação educação-trabalho: um estudo dos egressos de Agronomia do IF Goiano - Campus Morrinhos**. Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4046/2/LUCIANA%20DOS%20SANTOS%20MACHADO%20BALDOINO.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BARBOSA, J. A. **Triângulo da História** – Subsídios para a História de Morrinhos. 3 ed. Goiânia: Kelps, 2017.

BASTOS, Leila Sobreira; BARBOSA, Maryela Janaína; OLIVEIRA, Simone Dias. Polocentro e Prodecer: apontamentos sobre as transformações territoriais no cerrado brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 64., 2012. São Luís. **Resumos...** São Luís: UFMS, 2012. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/7430.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2019

BORGES, Barsanufio Gomides. **O despertar dos dormentes**. Goiânia: CEGRAF, 1990.

_____. **Goiás nos quadros da economia nacional – 1930-1960**. Goiânia: CEGRAF, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, 20 out. 1910. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. **Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1918.

_____. **Decreto nº 13.706, de 25 de julho de 1919**. Dá nova organização aos patronatos agrícolas. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 25 jul. 1919. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 13 jan. 1937a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1937b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/8/1946, p. 12019, ago. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 set. 2018.

_____. Projeto de lei nº. 1.416, de 22 de novembro de 1951. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, 22 nov. 1951, p. 11581-11582.

_____. **Diário do Congresso Nacional.** Publicado no dia 04 de maio de 1956. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD04MAI1956.pdf#page%3D2921>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964.** Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. Brasília: Diário Oficial da União, 13 fev. 1964. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: 18 de outubro de 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). **Manual de planejamento estratégico escolar: construindo a nova educação profissional.** Brasília: DF, setembro de 1997b.

_____. **Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, DF: 27 de novembro de 1997c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008a.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008b.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF: MEC-SETEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional>.pdf. Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e diretrizes.** Brasília, DF: MEC-SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 set. 2018.

_____. **Surgimento das escolas técnicas.** [S. l.], 2011. Disponível em: <<http://legado.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais: Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 26-35, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/92/94>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

CAMPOS, Francisco Itami. **O coronelismo em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1987.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o Sistema Federal de Escolas de Aprendizizes Artífices (1909 a 1930)**. 2017. Tese (Doutorado em História Econômica) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/publico/2017_MarceloAugustoMonteiroCarvalho_VOrig.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

CARVALHO, Marco Antônio de. **Técnico Agrícola: Peão Melhorado ?**. Orientador: Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro. 2012. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/680/1/MARCO%20ANTONIO%20DE%20CARVALHO.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____, Marco Antônio de; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Ensino técnico agrícola no âmbito do IF Goiano: avanços e recuos em suas propostas pedagógicas desde a CANG. In: SANTOS, Maria Lícia dos et al. (Org.). **Políticas e práticas da educação profissional no IF Goiano**. 1. ed. Goiânia, GO: Editora da PUC Goiás, 2017. p. 73-117.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, [S. l.], ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/6122/5087>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, jan/jun 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacir de. **O Golpe na Educação**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000. 270 p.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v.23, n. 1-2, jan 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 06 set. 2018.

DELGADO, Lucília de A.; VISCARDI, Claudia M. R. (Org.). **História Oral: memória, tempo e identidades**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DITOMASO, Aline *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração do Campus Rio Verde**. Rio Verde-GO, 2018. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/RV/2018/novembro/PPC-Bach.-Administrao_Definitiva.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

FARIA, Denilda Caetano de; SILVA, Moisés Gregório da. Pressupostos da História Oral em Pesquisa Qualitativa. In: ALMEIDA, Maria Zeneide C. Magalhães de; BALDINO, José Maria; CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim (Org.). **Educação e Memórias: Narrativas e Oralidades**. 1ª. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 246-256.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. 2006. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. **Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos**. 2012. 211 p. Tese de Doutorado. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás / Departamento de Educação, 12 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/688/1/JULIANA%20CRISTINA%20DA%20COSTA%20FERNANDES.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2018.

FERREIRA, E. R. A. **O ensino técnico profissional agrícola de nível médio: o sistema escola fazenda da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI (1973-1986) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)**. Araraquara, 2002. 170 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, 2002a.

FERREIRA, Kênia Bueno de Castro. **A semiformação do ensino agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde – GO**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002b.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro, SENAI/DPEA, 1986, vol. 1.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/8463/7770>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____; CIAVATTA M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p.93-130, abr. 2003.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, cap. 2, 3 e 4.

_____; CIAVATTA M. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GAMA, Carlos Alberto Machado da. A Educação Profissional no Brasil: De Escolas de Aprendizizes Artífices a Institutos Federais – Um longo Percurso. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/1809-2667.v17n215-09/4978>>. Acesso em: 9 ago. 2019.

GERMANO, José Willington; **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985** Um estudo sobre a Política Educacional. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação, 19 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251894/1/Germano_Jose_Willington_D.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta. **A escola agrícola de URUTAÍ (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola**. Orientador: Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão/GO, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3832/2/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20-%20Silvia%20Aparecida%20Caixeta%20Issa%20-%202014.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta. Ginásio agrícola de Urutaí: Últimos anos antes da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI) - 1970-1974. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil : o estado da questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=28255&co_midia=2>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, abr. 2006. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762/10269>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LEÃO, Jeanne Mesquita de Paula. **COLÉGIO AGRÍCOLA DE RIO VERDE: o processo de consolidação da educação profissional agrícola no sudoeste goiano (1967-1979)**. Orientador: Sauloéber Társo de Souza. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14007/1/ColegioAgricolaRio.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A Reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. Orientador: Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma. 2002. 390 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82611/184102.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LOBO NETO, Francisco J. da Silveira. **O discurso sobre tecnologia na ‘tecnologia do discurso’**: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Tese de Doutorado. Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense / Faculdade de Educação, 27 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.floboneto.pro.br/_pdf/trabalhoeduc/4.01%20tese_tecnol_trabedu.pdf> . Acesso em 08 nov. 2017.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **A formação integrada do trabalhador**: desafios de um campo em construção. São Paulo: Xamã, 2010. 190 p. ISBN 978-85-7587-112-6.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MEC-COAGRI. **Atuação da COAGRI para o desenvolvimento do setor primário da economia**. In: Revista Educação, n.31, Gráfica Editora Uberaba, Brasília, DF, 1980.

MEC/SEMTEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, abril, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MENDONÇA, Sônia Regina de. A construção do Trabalhador Nacional: Estado e pobreza rural no Brasil de inícios do século XX. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE POBRES E POBREZA, 1997, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1997. Disponível em:

<<http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/quilmes/P1/48.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Primeiras escolas agrícolas no Brasil: limites e falências (1877 a 1936). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 309-324, set. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640088/764>>. Acesso em: 06 set. 2018.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. [S.l.]: Artmed, 2010. 106 p. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=pIR8WXF1HQYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 06 set. 2018.

MOURA, D. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Vol. 2, 2007. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 14 ago. 2019.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-1934). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S. l.], v. 2, p. 25-32, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/2201/1872>. Acesso em: 14 ago. 2019.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Anais do Encontro Internacional de Trabalhos e perspectivas de formação dos trabalhadores**. Fortaleza: UF do Ceará, 2006.

_____. A educação em Gramsci. In: FALCO, A. M. EDUEM – Col. **Formação de Professores – EAD**, 2009. Disponível em: <periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. **A atual política para a educação no Brasil**: a escola e a cultura do desempenho. *Faz Ciência*, v.12, n.16, p. 37- 53, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista/ O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil**: do Decreto nº 2.208/97 à Lei nº 11.892/08. Orientador: Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro. 2014. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/735/1/JUSSARA%20DE%20FATIMA%20ALVES%20CAMPOS%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

PEREIRA, Alexandre Kluge *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Ceres-GO, 2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CER/Doc_cursos/Tecnicos/Agropecuaria/PPC_Tec_Agropec_Integ_EM_2016.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. s.d. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

_____. **Do ensino técnico à educação tecnológica**: (a)-historicidade das políticas dos anos 90. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp->

content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

RAMOS, Elbo Lacerda. **A reforma como paradigma: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde – GO.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

REIS, Iris da Silva. **Escolas Agrotécnicas Federais EAF'S. Objetivos e Novas Funções na Década de 90.** 2001. 168 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2001.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica.** Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

ROSA FILHO, Sebastião Nunes da. **O Estudo de Caso como metodologia para avaliação agrônômica e industrial de cultivares de tomateiro para processamento no município de Morrinhos, GO.** Orientador: Margarida Goréte Ferreira do Carmo. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2005. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/Sebasti%C3%A3o-Nunes-da-Rosa-Filho.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SANTOS, M. L. ; RINCON, L. H. ; CARNEIRO, M. E. F. ; CARVALHO, M. A. ; SOUZA, J. C. M. **Políticas e Práticas da Educação Profissional no IF Goiano.** 1. ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2017. v. 01. p. 47 - 69.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. de Educação**, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007.

SOBRAL, Francisco José M.. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 78-95, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953>>. Acesso em: 06 set. 2018. doi:<https://doi.org/10.15628/rbept.2009.2953>.

SOUZA, Clóvis Lopes de. **Heróis da obra missionária no brasil.** Goiânia: Kelps, 2007.

SOUZA, José Carlos Moreira de. **A educação profissional agrícola na constituição do Instituto Federal Goiano.** 2014. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3850/5/Tese%20-%20Jos%C3%A9%20Carlos%20Moreira%20de%20Souza%20-%202014.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____; MACHADO, Maria Margarida. História da formação técnica agrícola no Instituto Federal Goiano. In: SANTOS, Maria Lícia dos et al. (Org.). **Políticas e práticas da educação profissional no IF Goiano.** 1. ed. Goiânia, GO: Editora da PUC Goiás, 2017. p. 47-71.

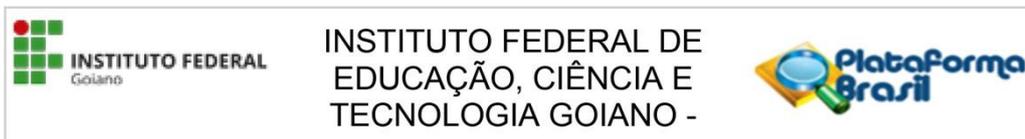
WAHRLICH, Beatriz M. de Souza. O governo provisório de 1930 e a reforma administrativa. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, out./dez. 1975.

Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6017/4683>>.
Acesso em: 14 ago. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi
- 5. ed. -Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEMÓRIAS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS:narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano

Pesquisador: GUSTAVO OLIVEIRA MENDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99446818.9.0000.0036

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.999.180

Apresentação do Projeto:

O desenvolvimento da educação profissional na constituição do IF Goiano, a partir do ensino e gestão das escolas de ensino agrícola das cidade de Urutaí, Rio Verde e Ceres, passou por diversas transformações, provocadas por marcos legais que alteraram a estrutura educacional no país. Nesse sentido, as memórias de servidores com longa experiência no IF Goiano, desde o período de sua constituição, serão resgatadas sob a forma de narrativas registradas em entrevistas semi-estruturadas de caráter espontâneo. Serão entrevistados servidores na ativa ou aposentados do IF Goiano, com longa experiência em gestão escolar e práticas educativas, que tenham participado da história dos Campi de Ceres, Rio Verde e Urutaí, nas instituições que deram origem ao IF Goiano. A análise do conteúdo dessas narrativas representa uma releitura da trajetória educativa e institucional, cujo objetivo é melhor compreender a origem de valores,práticas, costumes, significados e dinâmicas relacionadas ao ensino profissional tecnológico ofertado pelo Instituto Federal Goiano.

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se "O objetivo geral desta pesquisa é analisar as narrativas de um resgate histórico com as memórias dos pioneiros da EPT, considerando o recorte histórico das escolas agrícolas que constituíram, inicialmente, o IF Goiano à sua atual composição. Esta análise pretende apreender a complexa relação existente entre a formação profissional e o mundo do trabalho, a partir dos

Endereço: Rua 88, n°280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 2.999.180

principais marcos históricos ocorridos neste período".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Relata-se: "A pesquisa envolve pequeno risco de transporte e deslocamento aos pesquisadores, por envolver o percurso de médias distâncias em vias rodoviárias para a realização das entrevistas. Aos participantes, esse risco será minimizado, uma vez que as entrevistas serão realizadas em suas residências ou nos campi do IF Goiano mais próximo ao domicílio do entrevistado. Essa logística reduz consideravelmente o tempo de deslocamento e os riscos envolvidos. Além disso, os participantes da pesquisa podem incorrer nos seguintes riscos e/ou desconfortos: cansaço, desconforto pelo tempo gasto na entrevista e relembrar algumas situações ruins vividas que lhe desperte constrangimento moral ou sofrimento psicológico, altamente desgastantes. São, portanto, riscos e desconfortos que podem causar estresse físico e mental ao participante da pesquisa. Se isto ocorrer, o participante poderá interromper a entrevista, descansar o tempo que julgar necessário e retomar a entrevista, posteriormente, se assim o desejar.

Ressalta-se, ainda, que para evitar ou minimizar esses riscos, haverá garantia de local reservado e confortável para responder às questões, liberdade absoluta para não responder qualquer questão da entrevista e acesso aos dados individuais e coletivos. Os participantes também poderão interromper a consulta, retomando-a ou não, conforme desejarem. Será assegurada a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os participantes. Caso os participantes da pesquisa venham a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no TCLE, terão direito à assistência e indenização imediatas."

Parecer: atende a legislação

Benefícios

Relata-se "Relata-se "O registro dos depoimentos dos pioneiros da EPT na constituição do IF Goiano tem valor histórico e institucional, capaz de divulgar e estimular os debates sobre a EPT e sobre a cultura organizacional do IF Goiano. É objeto de interesse, portanto, de educadores e de toda a comunidade escolar do Instituto Federal Goiano".

Parecer: Atende a legislação

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 - TEMA E OBJETO DE PESQUISA

| | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| Endereço: Rua 88, nº280 | CEP: 74.085-010 |
| Bairro: Setor Sul | |
| UF: GO | Município: GOIANIA |
| Telefone: (62)3605-3600 | Fax: (62)3605-3600 |
| | E-mail: cep@ifgoiano.edu.br |

Continuação do Parecer: 2.999.180

analisar as narrativas de um resgate histórico com as memórias dos pioneiros da EPT, considerando o recorte histórico das escolas agrícolas que constituíram, inicialmente, o IF Goiano à sua atual composição. Esta análise pretende apreender a complexa relação existente entre a formação profissional e o mundo do trabalho, a partir dos principais marcos históricos ocorridos neste período.

Parecer: atende a legislação

2 - RELEVÂNCIA SOCIAL

Relata-se "esta pesquisa contribuirá para o resgate de histórias, valores, práticas e costumes próprios da trajetória da EPT no IF Goiano. Esse resgate se faz necessário para auxiliar na compreensão de fatores que determinaram o desenvolvimento da EPT na Instituição e que, certamente, exercem influência em determinadas dinâmicas educativas. A análise crítica e contextualizada desses depoimentos é necessária, pois estimulará o debate educacional sobre a EPT e despertará o interesse sobre a Instituição, sobretudo para jovens servidores que ingressarem nos quadros do IF Goiano. Trata-se da construção de um diálogo capaz de trazer à luz o resgate histórico proposto, das bases e práticas da EPT, no contexto do IF Goiano".

Parecer: atende a legislação

3 - METODOLOGIA, INCLUINDO LOCAL, POPULAÇÃO E AMOSTRA, MÉTODOS DE COLETA

Metodologia

Relata-se "(...)abordagem qualitativa que considerasse as percepções de profissionais experientes da área de EPT, no tocante sobre a formação integrada em um Instituto Federal de Educação Profissional Tecnológica" "(...) O estudo será realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em análises de documentos legais, revisão bibliográfica e entrevistas exploratórias de caráter espontâneo, as quais serão submetidas à análise de conteúdo"

Parecer: atende a Legislação

Local

Relata-se "A pesquisa será realizada nas residências particulares dos sujeitos de pesquisa ou nas

| | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| Endereço: Rua 88, n°280 | CEP: 74.085-010 |
| Bairro: Setor Sul | |
| UF: GO | Município: GOIANIA |
| Telefone: (62)3605-3600 | Fax: (62)3605-3600 |
| | E-mail: cep@ifgoiano.edu.br |

Página 03 de 09



Continuação do Parecer: 2.999.180

dependências e instalações do Instituto Federal Goiano, nos Campi de Urutaí, Morrinhos, Rio Verde, Ceres, Campus Avançado Ipameri e na Reitoria"

Parecer: atende a legislação

AMOSTRA

Relata-se "A população será considerada intencionalmente uma amostra com cerca de 09 (nove) indivíduos, representantes da equipe gestora do IF Goiano, servidores na ativa ou aposentados, com faixa etária entre 40 e 70 anos, legalmente capazes. Cabe ressaltar que serão estabelecidos para a coleta de dados critérios de proporcionalidade, em relação aos campi participantes da pesquisa, buscando intercalar indivíduos que estão na Instituição há mais tempo e conhecem a evolução da Educação Profissional e Tecnológica".

Parecer: atende a legislação

Método de Coleta

Relata-se "(...) A análise documental será realizada, a partir de documentos de dispositivos legais que determinaram ou alteraram de modo significativo as condições de funcionamento da Educação Profissional Tecnológica, no Brasil, durante os séculos XX e XI. A revisão bibliográfica fará uma análise dos principais conceitos e perspectivas sobre a EPT, propostos nas publicações de reconhecidos autores da área.

As entrevistas terão caráter exploratório e espontâneo. Previamente agendadas, serão realizadas, preferencialmente, no âmbito do IF Goiano ou na residência dos entrevistados e serão guiadas, a partir de um roteiro de entrevista (apêndice) com perguntas abertas, dispostas pelas seguintes categorias, previamente definidas: a) perfil; b) memória e identidade; c) a gênese das Escolas Agrícolas do IF Goiano; d) o desenvolvimento do Ensino Agrícola: Escolas Agrotécnicas Federais; e e) a transformação em CEFET. Antes da entrevista, os participantes terão acesso ao TCLE, impresso em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com o(a) investigado(a). Ressalta-se que as entrevistas serão gravadas – mediante aviso prévio e consentimento dos participantes - e transcritas na íntegra para garantir maior fidelidade e veracidade das informações. A gravação das entrevistas não impossibilita a anotação de informações paralelas realizadas pela pesquisadora, a fim de relatar condições não perceptíveis na fala ou indícios para inclusão de questionamentos não previstos anteriormente no roteiro".

Endereço: Rua 88, n°280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 2.999.180

Parecer: atende a legislação

4 - AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE OBTENÇÃO DO TCLE

Obtenção do TCLE: Relata-se " os participantes terão acesso ao TCLE, impresso em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com o(a) investigado(a).

Parecer: atende a legislação

5 - GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Relata-se "Como serão utilizadas, como métodos de pesquisa, entrevistas com seres humanos, os aspectos éticos devem ser respeitados e cumpridos. Portanto, será garantida aos participantes da pesquisa a participação voluntária, a privacidade dos participantes e a confidencialidade de suas informações. Assim, os dados coletados servirão, tão somente, para fins de pesquisa. Desta forma, o nome do participante entrevistado ou o material que indique sua participação não serão liberados sem as devidas permissões. Além disso, os participantes terão esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer tempo que desejarem. Como a participação será livre e com resguardo do direito de recusa, a retirada do consentimento ou interrupção poderá ocorrer a qualquer momento. Por se tratar de uma contribuição voluntária com a pesquisa, a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Esses casos de recusa serão contabilizados nos resultados finais, como participantes que não responderam os instrumentos de coleta. Será esclarecido aos participantes da pesquisa que os roteiros de entrevistas semiestruturados foram, previamente, enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano para a aprovação de seu uso científico. Somente após a aprovação dos roteiros semiestruturados pelo CEP os sujeitos serão entrevistados. Cabe ressaltar que as informações serão prestadas em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa. Será concedido tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa possa refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Quaisquer dúvidas sobre o estudo serão, previamente, esclarecidas aos participantes, com total liberdade do entrevistado para consultas a terceiros. Os sujeitos que concordarem em participar das entrevistas assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que assegura direitos e deveres dos entrevistados.

Parecer: atende a legislação

Endereço: Rua 88, n°280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 2.999.180

6 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Relata-se "Os participantes da pesquisa serão inclusos por convite e aceitação a partir dos critérios próprios da pesquisa: servidores que fizeram parte da constituição do IF Goiano, com experiência de gestão e de ensino. Serão excluídos aqueles participantes que manifestarem a vontade de não mais participar da pesquisa e aqueles que responderem ao roteiro de entrevistas com respostas impróprias ao tema. Assim, não serão considerados outros públicos que atuam ou dialogam com o IF Goiano, bem como estudantes menores de 18 anos, tampouco indivíduos de outras unidades da Instituição não abrangidas por este estudo".

Parecer: atende a legislação

7 - CRITÉRIOS DE ENCERRAMENTO OU SUSPENSÃO

Relata-se: "A pesquisa somente será encerrada ou suspensa por motivos de saúde ou financeiros dos pesquisadores, que impeçam a sua execução"

Parecer: atende a legislação

8 - CRONOGRAMA

atende a legislação

9 - ORÇAMENTO

atende a legislação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE/ ASSENTIMENTO/AUTORIZAÇÃO

a) Justificativa, objetivo e os procedimentos metodológicos

parecer: atende a legislação

b) Explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação e apresentação das providências para se reduzir seus efeitos, além dos benefícios esperados.

Relata-se "Para os participantes da pesquisa existem riscos e desconfortos relacionados a sua participação. Além dos riscos relacionados ao deslocamento para o local da entrevista (danos físicos), você poderá incorrer nos seguintes riscos e/ou desconfortos: cansaço, desconforto pelo tempo gasto na entrevista, e relembrar algumas situações ruins vividas, que possam lhe despertar constrangimento moral ou sofrimento psicológico, altamente desgastantes. São, portanto, riscos e desconfortos que podem lhe causar estresse físico e mental. Se isto ocorrer, você poderá interromper a entrevista, descansar o tempo que julgar necessário e retomar a entrevista,

Endereço: Rua 88, n°280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -



Continuação do Parecer: 2.999.180

posteriormente, se assim o desejar. Para evitar ou minimizar esses riscos, lhe será assegurado local reservado e confortável para responder às questões, liberdade absoluta para não responder qualquer questão da entrevista e acesso aos dados individuais e coletivos. Você poderá interromper a entrevista, retomando-a ou não, conforme desejar. Quaisquer dúvidas sobre a pesquisa lhe serão prontamente esclarecidas pelo pesquisador, a qualquer momento. Lhe será assegurada a inexistência de conflito de interesses entre você e o pesquisador. Caso você venha a sofrer, em razão desta pesquisa, qualquer tipo de dano previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à assistência e indenização imediatas. Para minimizar os riscos relacionados ao deslocamento e para seu maior conforto, a entrevista poderá ser gravada em sua residência, se esta for a sua vontade. Os benefícios oriundos de sua participação na pesquisa serão diretos e baseiam-se no registro e divulgação de memórias sobre a educação profissional na constituição histórica do Instituto Federal Goiano. O estudo tem valor histórico e institucional, capaz de divulgar e estimular os debates sobre a EPT e sobre a cultura organizacional do IF Goiano. É objeto de interesse, portanto, de educadores e de toda a comunidade escolar do IF Goiano.

Parecer: atende a legislação

c) Esclarecimento sob a forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa

Relata-se "Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado pelo pesquisador, que acompanhará o seu caso, e lhe prestará toda a assistência junto a trâmites burocráticos e logísticos necessários, além de comunicar o problema à seus familiares mais próximos, conforme sua necessidade. O pesquisador deverá ser contactado pelo telefone: (34) 99977-3599 ou pelo e-mail: gomendes@gmail.com e lhe prestará a devida assistência, imediatamente após ser contactado.

Parecer: Atende a Legislação

d) Garantia de liberdade e recusa de participação e ou retirada da pesquisa sem penalização

Parecer: atende a legislação

Endereço: Rua 88, n°280
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Página 07 de 09

Continuação do Parecer: 2.999.180

e) Garantia de Sigilo e privacidade

Parecer: atende a legislação

f) Garantia do recebimento do TCLE (vias e não cópias)

Parecer: atende a legislação

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado Pesquisador, o CEP IF Goiano aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1226274.pdf | 25/10/2018 16:05:52 | | Aceito |
| Outros | respostaaspendencias.doc | 25/10/2018 15:51:08 | GUSTAVO OLIVEIRA MENDES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoDetalhado.docx | 25/10/2018 15:50:53 | GUSTAVO OLIVEIRA MENDES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.pdf | 25/10/2018 15:38:21 | GUSTAVO OLIVEIRA MENDES | Aceito |
| Outros | curriculojuliana.pdf | 26/09/2018 10:58:54 | GUSTAVO OLIVEIRA MENDES | Aceito |
| Outros | curriculogustavo.pdf | 26/09/2018 10:55:15 | GUSTAVO OLIVEIRA MENDES | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | termodecompromissopdf.pdf | 26/09/2018 10:49:54 | GUSTAVO OLIVEIRA MENDES | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderosto.pdf | 26/09/2018 10:38:22 | GUSTAVO OLIVEIRA MENDES | Aceito |

Situação do Parecer:

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -



Continuação do Parecer: 2.999.180

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 05 de Novembro de 2018

Assinado por:
Roberto Takashi Sanda
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Página 09 de 09

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “MEMÓRIAS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS: narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável GUSTAVO OLIVEIRA MENDES através do telefone: (XX) XXXXX-XXXX ou através do e-mail gomendes@gmail. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3664 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o desenvolvimento do ensino profissional na constituição do Instituto Federal Goiano. Ela se justifica na medida em que propõe um resgate histórico das bases e práticas da EPT, no contexto das instituições agrícolas que deram origem ao Instituto Federal Goiano. A historicidade educativa e institucional desta pesquisa se faz necessária para estimular o debate educacional sobre a EPT, e despertar o interesse sobre as origens da Instituição, sobretudo para jovens servidores que ingressarem nos quadros do IF Goiano.

O objetivo desse projeto é analisar as narrativas de um resgate histórico com as memórias dos pioneiros da Educação Profissional em Goiás, considerando o recorte histórico das escolas agrícolas que constituíram, inicialmente, o IF Goiano à sua atual composição. Esta análise pretende apreender a complexa relação existente entre a formação profissional e o mundo do trabalho, a partir dos principais marcos históricos ocorridos neste período. Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas de caráter exploratório e espontâneo com

servidores na ativa ou aposentados do IF Goiano, com longa experiência em gestão escolar e em práticas educativas, que tenham participado da história dos campi de Ceres, Rio Verde e Urutaí, nas instituições que deram origem ao IF Goiano. As entrevistas serão realizadas, preferencialmente, no âmbito do IF Goiano ou na residência dos entrevistados e serão guiadas, a partir de um roteiro com perguntas abertas, dispostas pelas seguintes categorias, previamente definidas: a) perfil; b) memória e identidade; c) a gênese das Escolas Agrícolas do IF Goiano; d) o desenvolvimento do Ensino Agrícola: Escolas Agrotécnicas Federais; e e) a transformação em CEFET.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Para os participantes da pesquisa existem riscos e desconfortos relacionados a sua participação. Além dos riscos relacionados ao deslocamento para o local da entrevista (danos físicos), você poderá incorrer nos seguintes riscos e/ou desconfortos: cansaço, desconforto pelo tempo gasto na entrevista, e relembrar algumas situações ruins vividas, que possam lhe despertar constrangimento moral ou sofrimento psicológico, altamente desgastantes. São, portanto, riscos e desconfortos que podem lhe causar estresse físico e mental. Se isto ocorrer, você poderá interromper a entrevista, descansar o tempo que julgar necessário e retomar a entrevista, posteriormente, se assim o desejar. Para evitar ou minimizar esses riscos, lhe será assegurado local reservado e confortável para responder às questões, liberdade absoluta para não responder qualquer questão da entrevista e acesso aos dados individuais e coletivos. Você poderá interromper a entrevista, retomando-a ou não, conforme desejar. Quaisquer dúvidas sobre a pesquisa lhe serão prontamente esclarecidas pelo pesquisador, a qualquer momento. Lhe será assegurada a inexistência de conflito de interesses entre você e o pesquisador. Caso você venha a sofrer, em razão desta pesquisa, qualquer tipo de dano previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à assistência e indenização imediatas. Para minimizar os riscos relacionados ao deslocamento e para seu maior conforto, a entrevista poderá ser gravada em sua residência, se esta for a sua vontade.

Os benefícios oriundos de sua participação na pesquisa serão diretos e baseiam-se no registro e divulgação de memórias sobre a educação profissional na constituição histórica do Instituto Federal Goiano. O estudo tem valor histórico e institucional, capaz de divulgar e estimular os debates sobre a EPT e sobre a cultura organizacional do IF Goiano. É objeto de interesse, portanto, de educadores e de toda a comunidade escolar do IF Goiano.

3. Forma de acompanhamento e assistência:

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado pelo pesquisador, que acompanhará o seu caso, e lhe prestará toda a assistência junto a trâmites burocráticos e logísticos necessários, além de comunicar o problema à seus familiares mais próximos, conforme sua necessidade. O pesquisador deverá ser contactado pelo telefone: (34) 99977-3599 ou pelo e-mail: gomendes@gmail.com e lhe prestará a devida assistência, imediatamente após ser contactado.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “MEMÓRIAS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS: narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 20_____

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário de validação do livro: "Memórias e narrativas dos pioneiros da Educação Profissional Agrícola na constituição do IF Goiano".

1. Qual a qualidade do material apresentado ?

a() - Ruim

b() - Razoável

c() - Boa

d() - Excelente

2. Qual a relevância do material apresentado para a comunidade acadêmica do IF Goiano ?

a() - Pouco relevante

b() - Considerável relevância

c() - Muito relevante

d() - Extremamente relevante

3. O material apresentado está coerente com a história da constituição do IF Goiano ?

a() - Pouco coerente

b() - Razoável coerência

c() - Muito coerente

d() - Totalmente coerente

4. O material apresentado é relevante para preservar a memória da instituição ?

a() - Pouco relevante

b() - Considerável relevância

c() - Muito relevante

d() - Extremamente relevante

5. O material apresentado é relevante para se discutir a EPT em cenários futuros ?

a() - Pouco relevante

b() - Considerável relevância

c() - Muito relevante

d() - Extremamente relevante

6. O material apresentado aborda o desenvolvimento da Educação Profissional ofertada pelo IF Goiano, considerando as relações entre educação e trabalho ?

a() - Não

b() - Aborda parcialmente

c() - Aborda eficazmente

d() - Aborda com propriedade

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Memórias dos pioneiros da educação profissional em Goiás: narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano”.

A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos.

O estudo está sendo desenvolvido pelo pesquisador Gustavo Oliveira Mendes e tem como objetivo propor ações de comunicação que visem à integração do IF Goiano.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3664, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail gomendes@gmail.com ou telefone (34) 99977-3599.

Desde já agradeço o seu apoio!

Categoria 1 – Perfil

1. Em que ano você ingressou na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? Já aposentou? Em que ano?
2. Qual(is) a(s) razão(ões) que o levaram a ingressar na Rede?
3. Que cargos e funções exerceu ou ainda exerce? Como avalia o seu trabalho na Rede ?

Categoria 2 – Memória e Identidade

4. Das experiências vividas ao longo dos anos qual foi a mais marcante?
5. O que a Rede significa para você ?
6. Em sua opinião de que forma você pôde contribuir com o ensino profissional do IF Goiano?
7. Quais foram os principais desafios do IF Goiano ao longo de sua história?
8. Na sua visão, como se desenvolveu a Educação Profissional Tecnológica no IF Goiano, na trajetória histórica do IF Goiano?

Categoria 3 – A gênese das Escolas Agrícolas do IF Goiano

9. Você se lembra por que razões foi criada a Escola Agrícola de Urutaí? E como esse processo ocorreu?

10. Você se lembra por que razões ocorreu a transformação de Escola Agrícola de Urutaí em Ginásio Agrícola? E como esse processo ocorreu?

11. Você se lembra por que razões foi criado o Colégio Agrícola de Rio Verde? E como esse processo ocorreu?

12. Qual era o perfil socioeconômico-cultural dos alunos? Na sua opinião, porque era dessa forma ?

13. Como os conteúdos teóricos e práticos eram integrados no currículo e no ato pedagógico do ensino profissional?

Categoria 4 – O desenvolvimento do Ensino Agrícola: Escolas Agrotécnicas Federais.

14. Por que razões ocorreu a transformação das antigas Escolas de ensino agrícola em Escolas Agrotécnicas? Como esse processo ocorreu?

15. Na sua visão, como era a educação profissional durante o período compreendido como Regime Militar (1964-1985) ? E O que a LDB nº 5.692/71 trouxe de desdobramentos para as escolas de origem do IF Goiano?

16. Explique o que é o modelo Escola-fazenda? Qual a sua importância para o ensino profissional?

17. Explique o que foi a COAGRI ? Qual a importância da COAGRI para o desenvolvimento das Escolas Agrotécnicas?

18. Como o Decreto nº 2.208/97 interferiu na organização e no ensino das escolas? Qual a sua percepção sobre este Decreto?

19. Qual era o perfil socioeconômico-cultural dos alunos? Na sua opinião, porque era dessa forma ?

20. Quais foram as contribuições do PROEP?

21. Qual a importância da criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos para Urutaí?

22. Você se lembra por que a então Escola Agrotécnica Federal de Ceres não foi transformada em CEFET?

Categoria 5 – A transformação em CEFET

23. Qual o impacto do processo de "cefetização" para a estrutura e o ensino?
24. Como o Decreto nº 5.154/04 interferiu na organização e no ensino do Cefet?
25. Como era a classe social dos alunos? Na sua opinião, porque era dessa forma?