



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS

**ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO INSTITUTO FEDERAL DE
RONDÔNIA: TRABALHO, EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO NO VALE DO JAMARI (2009 a 2021)**

MARÍLIA - SP

2021

SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS

**ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO INSTITUTO FEDERAL DE
RONDÔNIA: TRABALHO, EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO NO VALE DO JAMARI (2009 a 2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília, como requisito necessário para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri

MARÍLIA - SP

2021

S237e Santos, Silvana de Fátima dos
Ensino Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Rondônia : trabalho, educação e as implicações na formação de jovens do campo no Vale do Jamari (2009 a 2021) / Silvana de Fátima dos Santos. -- Marília, 2021
212 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Neusa Maria Dal Ri

1. Ensino Técnico em Agropecuária. 2. Educação Profissional. 3. Trabalho. 4. Jovens do campo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA:
TRABALHO, EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE JOVENS DO
CAMPO NO VALE DO JAMARI (2009 a 2021)

AUTORA: SILVANA DE FÁTIMA DOS SANTOS

ORIENTADORA: NEUSA MARIA DAL RI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). NEUSA MARIA DAL RI (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). JULIO CESAR TORRES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Prof(a). Dr(a). HENRIQUE TAHAN NOVAES (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). JOSEMIR ALMEIDA BARROS (Participação Virtual)
Departamento de Ciências da Educação / Universidade Federal de Rondônia

Prof(a). Dr(a). ELENILCE GOMES DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Marília, 06 de dezembro de 2021



Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do PPG em Educação

DEDICATÓRIA

*Aos meus meninos, João Pedro e José Eduardo.
Vocês são energia, inspiração, encanto e magia que me
movem e me fazem recuar em busca dos sonhos
meus, seus, nossos!
Meus tesouros!*

AGRADECIMENTOS

“Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho, sempre! Quem traz na pele essa marca, possui a estranha mania de ter fé na vida!” (NASCIMENTO, 1978). Esse é um trecho do primeiro som que ouvi na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Marília, em um evento apresentado por alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação, em outubro de 2018. A recepção mais parecia um alento para mim, que ali estava movida a sonhos e esperanças que me sustentariam na travessia solitária e cheia de desafios do doutorado em educação (2018 -2021). A pesquisa “[...] é a dose mais forte e lenta” diante da conciliação entre a ciência, a maternidade solo e as demandas do trabalho. E quantas vezes nesse período me perguntei: “E agora, José?” (ANDRADE, 2002, p. 23).

Em março de 2020, em virtude do decreto da pandemia da Organização Mundial de Saúde (OMS), devido ao alastramento do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e das conseqüentes exigências sanitárias, “[...] o dia não veio, o bonde não veio, o riso não veio, não veio a utopia e tudo acabou e tudo fugiu e tudo mofou. E agora, José?” (ANDRADE, 2002, p. 23). Até a defesa desta tese, aproximadamente 616.000 vidas foram interrompidas pela pandemia no Brasil. No acometimento pela Covid-19, tudo parecia distante, a não ser “[...] seu instante de febre, sua gula e jejum, sua biblioteca [...] E agora, José?” (ANDRADE, 2002, p. 23). “Mas é preciso ter força”! (NASCIMENTO, 1978).

Na atual conjuntura política presenciada no país, que tem contribuído para o desmonte da ciência e impactado diretamente na vida da classe trabalhadora, pela pandemia, ainda em curso, pelos elevados índices de desemprego, pela elevação da inflação que impacta diretamente na vida do povo, diante às incertezas do amanhã, o povo “[...] não vive, apenas aguenta”! (NASCIMENTO, 1978).

E nesse caminhar, muita gente “[...] é o som, é a cor, é o suor [...] a magia”. (NASCIMENTO, 1978). E é a essas pessoas - que contribuíram nesta travessia, que inspiram, que encantam, que movem a luta diária por dias melhores e nos fazem acreditar no poder que a gente tem - que deixo meus agradecimentos...

Ao Reitor do IFRO, Prof. Dr. Uberlando Tiburtino Leite, que, ao exercer a função de gestor público, preza pelo incentivo, parcerias e investimento na formação continuada dos(as) servidores(as).

À Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP), representada pelo Professor Gilmar Alves Lima Júnior, pelo esforço para firmar parcerias e possibilitar, além de sonhos, que o doutorado em educação se tornasse realidade.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Neusa Maria Dal Ri, por ter acreditado em minha proposta de pesquisa, por todo o auxílio neste processo do doutoramento, pela prontidão, atenção e carinho... Muito agradecida!

Aos meus filhos, João Pedro (16 anos) e José Eduardo (5 anos), por aguentarem firmes ou chorando as distâncias da mamãe e as ausências, mesmo presente; por enfrentarem o fato de terem que morar temporariamente com os avós maternos (José Eduardo) e com a tia Cris (João Pedro).

Aos meus pais, Osmar e Odete, por assumirem os cuidados com o meu pequeno José Eduardo, ainda tão novinho, dando-lhe todo o apoio, amor e carinho. Muita gratidão!

À amiga e comadre, Cristiane, por todo o suporte oferecido ao João Pedro sempre que precisei me ausentar, desde o período do mestrado. Você é a mãe postiça do meu filho.

Ao Coordenador Interno do Doutorado Interinstitucional (DINTER) UNESP/Marília, Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo, por todo o esforço, atenção e esclarecimentos dedicados ao doutoramento.

À Coordenação Interna do DINTER/UNESP/IFRO, representada pelas Professoras Dr.^a Márcia Letícia Gomes. À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Prof^ª. Dr^ª. Graziela Zambão Abdian, pela atenção.

Aos Professores e Professoras da UNESP, *Campus* de Marília, que deixaram seus lares de algum lugar de São Paulo para compartilhar seus conhecimentos conosco, em Porto Velho (RO): Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, Prof. Dr. Eduardo José Manzini, Prof. Dr. José Carlos Miguel, Prof. Dr. Júlio Cesar Torres, Prof^ª. Dr^ª. Neusa Maria Dal Ri e Prof^ª. Dr^ª. Suely Amaral Mello.

Aos companheiros e companheiras da I Turma do Doutorado em Educação, feita em parceria entre IFRO e UNESP, com os quais tive o privilégio de partilhar momentos inesquecíveis: Andréia, Cláudia, Cledenice, Dionéia, Greissi, José Fábio, Márcia Barbosa, Márcia Mendes, Marcelo, Mauro, Moisés, Mônica, Neusa, Raimundo, Silvane, Sirley, Sônia e Vanessa. Nossas comilanças, nossos socorros, nossas angústias e torcidas uns pelos outros me deram energia para chegar até aqui! Meus agradecimentos!

Ao Prof. Dr. Josemir Almeida Barros e Prof. Dr. Júlio César Torres pelo olhar atento, a generosidade e as contribuições recebidas no Exame Geral de Qualificação e na Defesa.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Josemir Almeida Barros e Prof. Dr. Júlio César Torres pelo olhar atento, a generosidade e as contribuições externadas no Exame Geral de Qualificação e na Defesa e, Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes e Prof^ª. Dr^ª. Elenilce Gomes de Oliveira pelas colaborações e contribuições na Banca de Defesa.

Ao ex-Diretor Geral do *Campus* Ariquemes, Prof. Me. Osvino Schmidt, por todo o apoio e incentivo para que eu pleiteasse este doutorado e cursar as disciplinas. Seu olhar humano foi indispensável para que eu pudesse chegar até aqui! Muito agradecida!

Ao Diretor-Geral do *Campus* Ariquemes, Prof. Dr. Ênio Gomes, por seu apoio e esforço para a formação dos servidores. Grata!

Aos colegas do Departamento de Apoio ao Ensino do IFRO, *Campus* Ariquemes: Francisco Roberto, Izaqueu, José Fernando, Luciana, Marli, Nereida e Tânia, por compreenderem minhas ausências e sempre me apoiarem nesta trajetória de formação.

À minha amiga e ex-Diretora da escola da rede municipal de ensino, Prof^a Ma. Eliane, pelo apoio e incentivo durante as aulas do doutorado.

Ao professor Dr. Josemir, por me encorajar naquele momento de desânimo, que pensei não ser possível... Você me fez enxergar que eu poderia ir além! Grata!

Aos companheiros de luta e da vida, Andressa e Valmir, por me apoiarem no processo de captura dos sujeitos da pesquisa de campo e por todo o suporte e disponibilidade para me acompanhar nos momentos da entrevista; por me lembrarem que esqueci de gravar, de perguntar, de fotografar; por estarem sempre atentos ao som, ao áudio, a mim... Foi um privilégio contar com vocês!

Aos sujeitos da pesquisa, os 18 jovens do campo e estudantes entrevistados: quanta contribuição vocês colocaram a minha frente! Quantas riquezas nos detalhes da prosa! Que belezuras de registros! A disponibilidade e o esforço de vocês romperam os desafios da distância, dos recursos midiáticos e deram concretude à minha pesquisa. Expresso-lhes minha gratidão!

A presente pesquisa foi realizada com o apoio e incentivo financeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida na região Amazônica, Norte do Brasil, especificamente no Território Vale do Jamari, Rondônia. O recorte temporal tem início em 2009, com a Lei nº 11.892, que criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO), e vai até o ano de 2021, com a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária em vigência. A investigação teve como objetivo principal verificar e analisar os aspectos determinantes na relação trabalho e educação, evidenciados na organização e na oferta do Curso Técnico Integrado em Agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Ariquemes, e suas implicações na formação de jovens do campo. Entre as indagações que norteiam a pesquisa, enfatizam-se: quais os aspectos determinantes na relação trabalho e educação evidenciados na organização e oferta do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFRO, *Campus* Ariquemes, e suas implicações na formação de jovens do campo? Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Os materiais teóricos utilizados foram livros, artigos, dissertações e teses sobre a temática foco. Entre os dados documentais destacam-se: leis, pareceres, resoluções, anuários, decretos e censos. Foram priorizados os documentos que normatizam e regulamentam parte significativa da política de reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa empírica contou com a participação direta de 18 (dezoito) estudantes, jovens do 3º Ano do Curso Técnico Integrado em Agropecuária que vivem ou viveram na área rural do estado de Rondônia. Nessa etapa, foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados empíricos: i) formulário de identificação *on-line*, realizado por meio da *Google Forms* e ii) entrevista semiestruturada por meio do *Google Meet*, diante do contexto brasileiro imerso na pandemia de Covid-19. As entrevistas foram gravadas, transcritas e categorizadas com auxílio do *software* Maxqda. Entre as categorias, destacam-se o trabalho e a educação na condição de elementos constituintes dos sujeitos da investigação. Importa a abordagem e a dimensão que o trabalho tem assumido frente às demandas do capital estrutural no contexto amazônico. Os resultados evidenciam a integração entre a Educação Básica e a Formação Profissional como um mecanismo de reforma do ensino voltada à manutenção dos interesses e preceitos capitalistas. A pesquisa apresenta relevância social uma vez que possibilita análises e discussões acerca do trabalho e da educação para jovens do campo.

Palavras-chave: Ensino Técnico em Agropecuária. Educação profissional. Trabalho. Jovens do campo.

ABSTRACT

This research was carried out in the Amazon region, Northern Brazil, specifically in the Vale do Jamari Territory, Rondônia. The time frame starts in 2009, with Lei nº 11.892, which created the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFRO), and until 2021, with an analysis of the Institutional Development Plan and the Course's Pedagogical Project Integrated Technician in Agriculture in force. The main objective of the investigation was to verify and analyze the determining aspects in the relationship between work and education, evidence in the organization and offer of the Integrated Technical Course in Agriculture at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia, Campus Ariquemes, and its investigations in training of young people from the countryside. Among the questions that guide the research, the following are emphasized: what are the determining aspects in the relationship between work and education evidenced in the organization and offer of the Integrated Technical Course in Agriculture at IFRO, Campus Ariquemes, and its conclusions in the training of rural youth? In methodological terms, it is a bibliographical, documentary and empirical research. The theoretical materials used were books, articles, dissertations and theses on the focus theme. Among the documentary data, the following stand out: laws, points, resolutions, yearbooks, decrees and censuses. Documents that standardizes and regulates a significant part of the restructuring of the education policy of Professional and Technological Education were prioritized. The empirical research had the direct participation of 18 (eighteen) students, young people from the 3rd year of the Integrated Technical Course in Agriculture, who live or have lived in the rural area of the state of Rondônia. At this stage, two instruments were used to collect empirical data: i) on-line identification form, carried out through Google Forms and ii) semi-structured interview through Google Meet, given the Brazilian context immersed in the Covid-19 pandemic. The findings were recorded, transcribed and categorized using the Maxqda software. Among the categories, work and education stand out as constituent elements of the investigation cases. The approach and dimension that the work has assumed in the face of the demands of structural capital in the Amazon context is important. The results show the integration between Basic Education and Professional Training as a mechanism for educational reform aimed at maintaining capitalist interests and precepts. The research presents a social presentation as it enables analysis and induction of work and education for rural youth.

Keywords: Technical Education in Agriculture. Professional education. Work. Country youth.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do Território da Cidadania Vale do Jamari em Rondônia.	53
Figura 2 - Portal da antiga Escola Média de Agropecuária Regional (EMARC) em Ariquemes, RO.....	66
Figura 3 - Distribuição geográfica do IFRO em Rondônia.	68
Figura 4 - Perfil dos <i>campi</i> e cursos ofertados.	69
Figura 5 - Espaço geográfico de localização do Campus Ariquemes-RO.	71
Figura 6 - Prédios do <i>Campus</i> Ariquemes.....	72
Figura 7 - Localidade de moradia de 293 estudantes matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária (2019).	81
Figura 8 - População de 15-29 anos urbana e rural de Rondônia de acordo com o gênero (2010).	135
Figura 9 - Distância em quilômetros (km) entre a cidade mais próxima à propriedade e o Campus Ariquemes.....	141
Figura 10 - Principais atividades econômicas das famílias.	144
Figura 11 - Desvantagens e vantagens em morar e trabalhar na área rural.	146
Figura 12 - Composição do núcleo familiar dos jovens.	147
Figura 13 - Recorrência de palavras sobre o campo.....	148
Figura 14 - Fragmentos de entrevistas sobre as condições das escolas do campo onde os sujeitos cursaram o Ensino Fundamental.....	160
Figura 15 - Motivos da escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária.....	164
Figura 16 - Dificuldades enfrentadas no decorrer do curso Técnico Integrado em Agropecuária.	166
Figura 17 - Algumas tendências dos jovens do campo após a conclusão do curso Técnico Integrado em Agropecuária.	169
Figura 18 - Condições situacionais em relação aos estudos após a finalização do ano letivo 2020.	171
Figura 19 - Conexão entre o trabalho desenvolvido pelo estudante e a principal atividade econômica da família.....	176
Figura 20 - Principal responsável pelas atividades no campo na ausência dos/as estudantes.	177
Figura 21 - Finalidades do curso Técnico Integrado em Agropecuária.	179
Figura 22 - O Técnico em Agropecuária no desenvolvimento de produções no campo.....	183

Figura 23 - Elementos que direcionam a atuação do Técnico em Agropecuária.	184
Figura 24 - Utilização dos conhecimentos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária na atividade desenvolvida pela família.	187
Figura 25 - Perspectivas de trabalho para o Técnico em Agropecuária no estado de Rondônia.	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Vale do Jamari (2000 e 2010).	54
Gráfico 2 - Localização domiciliar dos moradores do Território Vale do Jamari, 2010.	55
Gráfico 3 - Proporção de pessoas ocupadas em relação à população dos municípios (2018). 56	
Gráfico 4 - Matrículas no IFRO por nível e modalidade de ensino (2019).	70
Gráfico 5 - Renda mensal familiar dos estudantes matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária (2019).	82
Gráfico 6 - Municípios do estado de Rondônia onde estão localizadas as propriedades rurais das famílias dos entrevistados.	138
Gráfico 7 - Local de moradia das famílias dos jovens participantes da investigação.	139
Gráfico 8 - Distância aproximada da propriedade rural até a cidade.	140
Gráfico 9 - Extensão da área da propriedade rural	142
Gráfico 10 - Donos das propriedades rurais no núcleo familiar.	143
Gráfico 11 - Quantidade de escolas que os/as entrevistados/as frequentaram no Ensino Fundamental.	158
Gráfico 12 - Expectativas em relação à continuidade dos estudos em nível superior.	167
Gráfico 13 - Ocupação de postos de trabalho das pessoas conhecidas pelos/as entrevistados/os que fizeram o curso Técnico Integrado em Agropecuária.	188
Gráfico 14 - Perspectivas de trabalhos futuros.	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projetos de distribuição da terra no Território Federal de Rondônia (1970).	48
Quadro 2 - Quantidade de estabelecimentos agropecuários e concentração de área total em Rondônia (1975 e 2017).	58
Quadro 3 - Quantitativo de propriedades do Território Vale do Jamari, área total (ha), áreas ocupadas com lavouras (ha) e pastagem (ha) nos municípios (2017).	60
Quadro 4 - Produções agropecuárias nos municípios do Vale do Jamari, 2019: rebanho bovino, vacas ordenhadas, extração de madeira e soja.	61
Quadro 5 - Quantitativo de estudantes do curso (2018-2020) e porcentagem de alunos da área rural.	82
Quadro 6 - Matriz Curricular do Curso Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (2018).	106
Quadro 7 - Princípio Educação Integral na EPT e na nova Reforma do Ensino Médio.	118
Quadro 8 - Trabalho como princípio na EPT e na nova reforma do Ensino Médio.	121
Quadro 9 - Integração entre trabalho, ciência, tecnologia, da cultura no ensino na EPT e na nova Reforma do Ensino Médio.	124
Quadro 10 - Competências como princípios contraditórios entre a EPT e a nova reforma do Ensino Médio.	126
Quadro 11 - Quantitativo de proprietários do Vale do Jamari e grau de escolaridade na Educação Básica (2017).	154
Quadro 12 - Território Vale do Jamari: áreas, quantitativo de estabelecimentos agropecuários rurais e instituições de ensino localizados na área rural e urbana (2020).	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gênero, idade e municípios e onde residem/residiam os entrevistados/as.....	136
Tabela 2 - Produções no campo destinadas à alimentação das famílias.....	145
Tabela 3 - Maior nível de escolaridade das famílias dos/as estudantes entrevistados/as:	163
Tabela 4 - Relações de trabalho dos conhecidos/as que já concluíram o curso Técnico Integrado em Agropecuária.....	180

LISTA DE SIGLAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDRS	Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável de Rondônia
CEDUC	Centro de Educação da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DAPE	Departamento de Apoio ao Ensino
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMARC	Escola Média de Agropecuária Regional
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IF	Instituto Federal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAD	Projeto de Assentamento Dirigido
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PIN	Programa de Integração Nacional
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
POLAMAZÔNIA	Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPGE	Pós-Graduação em Educação
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
PRONAT	Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
PROTERRA	Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e do Nordeste
PSU	Processo Seletivo Único
PT	Partido dos Trabalhadores
RO	Rondônia

ROA	Regulamento da Organização Acadêmica
SEAGRI	Secretaria de Estado da Agricultura de Rondônia
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UNESP	Universidade Júlio de Mesquita Filho
ZSEE	Zoneamento Socioeconômico-Ecológico do Estado de Rondônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	RONDÔNIA E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO ESTADO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: DE ONDE FALAMOS?	41
2.1	Processos de criação Territórios Federais na região amazônica	42
2.2	O processo de colonização e a criação de Rondônia estado: eldorado, integrar ou entregar	45
2.3	O território Vale do Jamari-RO no cenário econômico nacional e os arranjos produtivos locais.....	50
2.4	O desenho do campo no Território Vale do Jamari (RO): o velho e o novo se entrelaçam	57
3	O IFRO CAMPUS ARIQUEMES E O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: CONTEXTOS E PRETEXTOS	64
3.1	O advento do curso Técnico em Agropecuária no município de Ariquemes-RO.	64
3.2	A criação do IFRO e a nova configuração institucional.....	67
3.2.1	O Campus Ariquemes e seu retrato	71
3.2.2	Princípios da EPT do Instituto Federal de Rondônia: traços e contornos do curso Técnico Integrado em Agropecuária.....	73
3.2.3	Os arranjos produtivos locais como elemento que interfere na organização do ensino no IFRO	77
3.3	O curso Técnico Integrado em Agropecuária no contexto atual.....	80
3.3.1	A caracterização do Curso Técnico Integrado em Agropecuária atual	80
3.4	As políticas públicas enquanto ação do Estado no planejamento da educação escolar.....	83
4	TRABALHO E EDUCAÇÃO ENQUANTO ELEMENTOS CONSTITUTIVO E FORMATIVO DO SUJEITO E O PPC TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	86
4.1	O trabalho ontológico enquanto elemento essencial ao sujeito.....	86
4.1.1	As relações de trabalho frente à conjuntura atual	89
4.2	Ensino Médio e a formação para o trabalho	92
4.3	A primeira reforma do Ensino Médio no Século XXI: avanços e retrocessos	94
4.3.1	A proposta pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária	98
5	A SEGUNDA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI: POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS CONTRADIÇÕES.....	111
5.1	A nova propositura de reestruturação do Ensino Médio pela Lei nº 13.415 de 2017	111
5.1.1	Novos encaminhamentos para o Ensino Médio.....	113

5.2	Da aparência à essência: um comparativo entre as proposituras das duas reformas do Ensino Médio no século XXI.....	117
5.2.1	A pedagogia das competências como fio condutor do Ensino Médio	129
6	JUVENTUDE DO CAMPO E AS RELAÇÕES COM O MEIO RURAL	131
6.1	Juventude enquanto categoria social	131
6.2	Os sujeitos da pesquisa e suas relações com o meio rural.....	135
7	A FORMAÇÃO DO JOVEM DO CAMPO DA REGIÃO DO VALE DO JAMARI-RO E O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA.....	151
7.1	A escolarização no campo no Território Vale do Jamari-RO	152
7.2	A escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária e as expectativas de formação futura	164
8	A PERSPECTIVAS DE TRABALHO DE JOVENS DO CAMPO DO 3º ANO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA.....	174
8.1	As relações de trabalho no campo	174
8.2	A finalidade da formação do curso Técnico Integrado em Agropecuário	178
8.3	Curso Técnico Integrado em Agropecuária e o desenvolvimento da agricultura familiar	185
9	CONCLUSÃO.....	193
	REFERÊNCIAS.....	197

1 INTRODUÇÃO

[...] o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar.
(MILLS, 2009, p. 22)

O interesse pela temática de investigação não surge em nossa trajetória acadêmica por acaso, nem está alheio às vivências e os desafios enfrentados na busca pelo acesso aos conhecimentos sistematizados, no decorrer da infância e juventude vividas em área rural do estado de Rondônia, além das experiências profissionais desenvolvidas no campo da Educação.

A investigação sobre os aspectos determinantes na relação trabalho e educação evidenciados na organização e oferta do curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) e suas implicações na formação de jovens¹ do campo pertencentes à região da Amazônia Ocidental, faz parte das inquietações que trazemos acerca do modo como tem se materializado parte das políticas educacionais para aqueles e aquelas que vivem em áreas rurais do estado de Rondônia.

O tema desta pesquisa, que tem como título Ensino Técnico em Agropecuária no Instituto Federal de Rondônia: trabalho, educação e as implicações na formação de jovens do campo no Vale do Jamari, 2009 a 2021, foi instigado com o ingresso da pesquisadora no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus Ariquemes*, em abril de 2014.

O recorte temporal tem início em 2009, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) e vai até o ano de 2021, com a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária em vigência. Com o advento do IFRO na região, em 2009 foi criado o *Campus Ariquemes*, originado da antiga Escola Média de Agropecuária Regional (EMARC)², que teve seu funcionamento de 1987 a 2009. Assim, o *Campus* recebeu o nome do município onde está localizado.

O município de Ariquemes foi emancipado em 11 de outubro de 1977, pela Lei Federal nº 6.448, que tratou da organização política e administrativa dos municípios dos antigos

¹ Delimita-se o recorte temporal de idade dos sujeitos situados na faixa etária de 15 a 29 anos, de acordo com o Guia de Políticas Públicas de Juventude (BRASIL, 2006, p. 8).

² A EMARC surge na região vinculada à Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) e tinha como incumbência formar técnicos em Agropecuária, além da formação inicial e continuada dos produtores rurais da região.

Territórios Federais. O nome do município é uma homenagem à tribo indígena *Arikemes*, que vivia às margens do Rio Jamari, o maior da região. O nome Arikemes, na língua dos nativos, significa filhos do rio.

O fato de ter nascido, vivido toda a infância e parte da juventude no meio rural do município de Arikemes, nos traz importantes histórias e memórias de relações com esse espaço, com as culturas, modos de vida, das lutas de um povo pela terra, por condições dignas de sobrevivência e de acesso aos conhecimentos sistematizados.

A migração dos pais da pesquisadora do estado do Paraná, região Sul do Brasil, para o antigo Território Federal de Rondônia foi motivada na busca pela terra para plantar e colher. Os chamados do governo militar³ para a ocupação da região amazônica, na década de 1970, fizeram com que muitas famílias de outros estados vislumbrassem uma oportunidade de conquistar um pedaço de chão. Assim, a chegada da família no município de Arikemes se deu no dia 23 de julho de 1977. O casal e um bebê, com menos de um mês de nascido, foram direcionados ao Projeto de Assentamento Dirigido (PAD) Marechal Dutra,⁴ coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O acesso ao local era feito por picadas abertas por facão e foice em meio à mata exuberante. O ponto divisório dos lotes era feito por marcos, artefatos de concreto numerados e fincados no chão. O trabalho na terra exigia mais que a disposição e a força humana. A ausência de política de incentivo específica, aliada à carência de recursos financeiros e materiais comprometia não somente as instâncias produtivas e o sustento da família, mas afetava, sobretudo, a permanência no lote e a existência dos novos colonos.

A estratégia da política de colonização instituída pelo governo militar do período exigia a derrubada de, no mínimo, 20% da floresta da área ocupada pelos novos assentados. Sem as devidas condições financeiras para a derrubada da mata e plantio, a sobrevivência envolvia, então, a prestação de serviços como boias-frias em grandes fazendas da região e a extração do látex das seringueiras, árvores nativas da floresta amazônica. O extrativismo destacava-se como atividade essencial para a sobrevivência da família recém chegada ao Território Federal de

³ A ditadura militar consistiu na tomada do poder democrático, um golpe de Estado, que instaurou no país governos militares autoritários entre os anos de 1964 a 1985. Pautado por um período truculento, de repressão, tortura, censura e com foco desenvolvimentista, os governos militares foram: Ranieri Mazzilli (1964); Humberto Castelo Branco (1964-1967); Artur da Costa e Silva (1967-1969); Emílio Garrastazu Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974-1979) e João Figueiredo (1979-1985).

⁴ O projeto de Assentamento Dirigido (PAD) Marechal Dutra faz parte da política de colonização dirigida, implementada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no antigo Território Federal de Rondônia, na década de 1970. Implantado na região que atualmente pertence ao município de Arikemes, o projeto distribuiu lotes com a extensão de 100 hectares.

Rondônia. Nessa época, a alimentação era complementada pela caça, pesca, retirada do palmito e castanhas.

Outro fator que ameaçava a permanência das famílias junto à terra era a malária, doença tropical transmitida por picada de mosquitos. A grande incidência de contágios, a falta de profissionais médicos e medicamentos nos vilarejos mais próximos fizeram com que a doença infecciosa tropical ocasionasse o óbito do bebê aos seis meses de idade. Mesmo frente às adversidades, o casal permaneceu na terra e o título definitivo do lote foi concedido em 27 de outubro de 1980, antes da criação do estado de Rondônia, em 22 dezembro de 1981.

Contudo, a garantia de direitos sociais essenciais não chegou à região na mesma proporção que a migração, pois, além de aspectos relacionados à saúde, à moradia e ao trabalho, a ausência de política destinada à alfabetização e escolarização de crianças e jovens era outro desafio enfrentado pelos moradores das localidades rurais do estado.

Na região amazônica, até a década de 1990, as escolas rurais, localizadas nas linhas⁵ vicinais, que cortavam a floresta e que faziam parte dos municípios da região do Território Vale do Jamari, eram todas multisseriadas, ou seja, compostas por uma única sala de aula, com um espaço reservado apenas para o preparo da merenda dos alunos, quando havia alimentos.

Dentro da sala de aula, a divisão das séries era feita por fileiras de carteiras duplas, confeccionadas em madeira lascada ou serrada artesanalmente pelos colonos. O quadro-negro também era dividido em uma parte para cada série. A infraestrutura da escola era precária. Seu processo de construção envolveu as famílias moradoras da linha. Preocupados com a escolarização das crianças e jovens, os membros da comunidade tomaram a iniciativa para a construção do que seria a primeira escola rural da localidade. Então, foram organizados mutirões para o preparo dos materiais que seriam utilizados e também para erguer a sala onde seriam ministradas as aulas, que foi construída com estacas de troncos de árvores, cercada com pranchas da palmeira babaçu. A cobertura era feita com as folhas do babaçu e lona preta. A comunidade da linha também participou da escolha da professora leiga⁶, uma jovem da comunidade, que possuía a 4ª série.

Posteriormente, a prefeitura construiu outra escola em madeira, telha de amianto e contrapiso de cimento. Em ambos os casos, a água era de poço, uma espécie de cisterna, tirada

⁵ As linhas são as estradas de chão, que dão acesso aos lotes ou sítios. Esses caminhos se originam das primeiras picadas, que são aberturas na floresta, feitas com foices ou facões. Por conseguinte, as árvores são derrubadas. O maquinário da prefeitura faz a abertura e a limpeza das estradas que servem de acesso, locomoção e retirada dos produtos. Para a manutenção das linhas, usa-se cascalho. No inverno amazônico, muitas linhas se tornam intrafegáveis

⁶ Professora sem formação completa de magistério e/ou superior para atuar na docência

no balde; o banheiro era um buraco no chão que, quando chovia, enchia de água e ficava sem condição de uso. As crianças se deslocavam, geralmente a pé, por distâncias de até 5 km de ida e o mesmo trajeto de volta em área de floresta em meio a animais diversos.

Assim, na desativada Escola Municipal Carlos Gomes, localizada na rodovia BR 421, linha C-50, no município de Ariquemes, local onde a pesquisadora estudou da 1ª à 4ª série (1987-1991), havia somente uma sala de aula que aglomerava crianças de idades e séries diferentes. A professora era a responsável por todo o trabalho, desde o planejamento e execução das atividades pedagógicas para as quatro séries ao mesmo tempo, até o preparo da merenda, a limpeza, a organização e a manutenção do espaço escolar.

Apesar dos problemas, a professora sempre foi uma referência para os estudantes e a comunidade. Por diversas vezes, a aula era interrompida por pais de alunos que a procuravam para o preenchimento de cheques ou para que a mesma realizasse cálculos diversos, entre eles, os de áreas de terras para a derrubada de árvores e/ou o plantio de lavouras.

A 4ª série primária foi concluída aos 11 anos de idade. Perante os processos de exclusão social do projeto capitalista, as condições efetivas para continuar os estudos não eram as ideais. Naquele contexto, o ingresso na 5ª série em uma escola urbana acarretaria à família duas situações: a primeira, relacionada às condições para manutenção da criança na cidade, como o aluguel, a alimentação, o transporte; e, a segunda, a perda da ajuda no desenvolvimento das atividades na propriedade.

Na organização familiar, nas décadas de 1980 e 1990, todos os membros da família eram envolvidos nas atividades realizadas na propriedade rural: lavoura de café, plantios e colheitas do arroz, feijão, milho, mandioca, batata, abóbora e na lida com o pouco gado leiteiro.

A produção, na referida propriedade, era baseada principalmente no cultivo de alimentos para o sustento da família. O excedente era vendido e o recurso era utilizado para a implementação e a manutenção da propriedade e o atendimento às necessidades básicas familiares. Desse modo, a venda da produção agrícola excedente era um momento bastante esperado por todos, afinal, esse era o período do ano em que eram adquiridos um par de calçado novo, roupas (poucas), além de investimentos em animais, insumos e instrumentos de trabalho.

Até a última década do século XX, a realidade socioeconômica dos povos moradores das linhas vicinais rondonienses, aliada ao descaso do poder público, interrompeu precocemente a caminhada diária de crianças e jovens em busca de conhecimentos sistematizados em escolas. Para muitos, o caminho da escola era substituído pelo caminho da roça, pela necessidade de ajudar na produção rural familiar.

Embora a Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases do ensino no período militar, previsse o ensino do 1º grau, que compreendia da 1ª à 8ª série, obrigatório e gratuito à faixa etária de 7 a 14 anos, a oferta de 5ª a 8ª série não se efetivou em localidades rurais do estado até os anos 2000. Diante desse cenário, ao concluir a 4ª série primária, as famílias que tinham condições financeiras e interesse que os filhos e as filhas dessem continuidade nos estudos, enviavam as crianças e jovens da comunidade para centros urbanos, sendo essa a única alternativa existente, o que reforça a ausência de políticas públicas educacionais no meio rural.

Assim, a 8ª série foi finalizada aos 15, quase 16 anos, por meio do Ensino Supletivo Modular⁷, cursado em uma instituição urbana. Após a conclusão do antigo 1º grau, surgiu o interesse em fazer o curso Técnico em Agropecuária, ofertado pela antiga EMARC, visto que, pelas vivências e interações com o meio rural, acreditava-se que esse curso seria a possibilidade mais viável e que poderia agregar conhecimentos para contribuir com as atividades na propriedade da família. Entretanto, a organização do curso Técnico em Agropecuária ofertado em turno integral, as condições inerentes para o ingresso e a permanência nos estudos, e diante da necessidade de mudar-se para o centro urbano, carecendo de transporte por estradas precárias até à antiga EMARC, foram fatores que fizeram com que, mais uma vez, a expectativa e o direito à educação não se tornassem uma realidade.

A retomada dos estudos foi concretizada com a matrícula no curso Magistério Normal, em 1997. Um fator que contribuiu para tal foi a chegada do transporte da prefeitura que, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 9394/96, e a municipalização do Ensino Fundamental, dispôs de um veículo para levar os estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental até as escolas da cidade. Mesmo os estudantes do Ensino Médio não sendo prioridade, naquele momento⁸, a carona era cedida gentilmente pelo motorista do transporte.

Ainda cursando o Magistério, veio a aprovação em um concurso da prefeitura de Ariquemes para o cargo de professora leiga. Aos 18 anos, a pesquisadora assumiu o cargo, passando a morar na cidade. A mudança no modo de vida foi brusca e o choque de realidade

⁷ O Ensino Supletivo, até o advento da LDB nº 9394/96, era regulamentado pela Lei nº 5662/71 e tinha como finalidade suprir a escolarização regular para os jovens e adultos que não tinham concluído a escolarização na idade própria. No sistema de Ensino Supletivo Modular feito pela pesquisadora, a organização do sistema de ensino requeria a matrícula em disciplinas que compunham o currículo de 5ª a 8ª série. Cada disciplina era organizada em torno de um quantitativo de módulos, que apresentava um agrupamento de conteúdo a ser estudado. Ao finalizar o estudo do módulo, era feita uma avaliação correspondendo a 100 pontos. Para a aprovação no módulo e a continuidade nos estudos, era necessário alcançar nota igual ou superior a 80 pontos.

⁸ A obrigatoriedade de atender estudantes na faixa etária de 4 a 17 anos só foi efetivada mais tarde, com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que alterou a atual LDB.

foi inevitável. O tempo era ocupado com os estudos, a preparação das aulas e a docência em anos iniciais do Ensino Fundamental.

A docência na Educação Básica, iniciada em 1998, representava, não somente o exercício profissional, mas também a possibilidade de continuidade dos estudos. O salário custeava os gastos referentes à moradia, à alimentação e, após o término do Curso Normal, às mensalidades do curso de Pedagogia⁹. Na maior parte dos anos, a atuação foi na docência de anos iniciais da Educação Básica. Todavia, o exercício do magistério na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) permeiam às memórias de uma atuação profissional junto a sujeitos com temporalidades e vivências diferentes, com distintas perspectivas em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

As experiências agregadas renderam, também, as aproximações com a docência em localidades rurais do estado de Rondônia. No ano de 2000, datou a atuação da pesquisadora como professora em uma escola polo denominada Maurício de Nassau, localizada na área rural do município de Alto Paraíso-RO, na Linha C-110, Travessão¹⁰ B-10. Essa instituição atendia alunos de várias linhas e travessões das redondezas, de 1ª à 8ª série, nos períodos diurno e noturno e oferecia o Telecurso 2000, de 5ª a 8ª série, para os estudantes da EJA. Os estudantes e profissionais da educação se locomoviam até a escola no ônibus da prefeitura, às vezes de moto, de bicicleta e até mesmo a pé.

Em 2004, marca a atuação como professora em uma escola municipal multisseriada, a extinta escola rural Rio Branco, que funcionava em um espaço adaptado nos fundos de um depósito, em uma fazenda, pertencente ao município de Ariquemes. O meio de locomoção até a instituição era feito com a própria motocicleta e a Secretaria Municipal de Educação fornecia apenas o combustível. Nessa escola, eram matriculados/as alunos/as de 1º ao 5º ano: eram nove crianças, com idades entre seis e 14 anos. Devido às condições de trabalho e aos riscos enfrentados diariamente para se chegar até o local, a lotação em uma escola urbana foi solicitada no ano seguinte.

Nessa trajetória profissional, também se teve a oportunidade de integrar a equipe gestora. Na rede estadual de ensino, foi possível atuar com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, como orientadora escolar e, vice-diretora escolhida pela comunidade escolar e local.

Com o ingresso no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), em 2014 na condição de Técnica em Assuntos Educacionais, e com o trabalho junto ao

⁹ No período, não era ofertado cursos pela Universidade Federal de Rondônia no município de Ariquemes.

¹⁰ Os travessões são estradas curtas, que cortam perpendicularmente as linhas, a fim de auxiliar na demarcação de lotes ou sítios.

Departamento de Apoio ao Ensino (DAPE), foi oportunizada a aproximação com o curso Técnico Integrado em Agropecuária e os contatos com os professores, os estudantes e as famílias que procuravam a instituição.

O interesse por melhor compreender a política da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a materialização dessa proposta para os/as jovens do campo, despertou a curiosidade e foi se aprofundando ao acessar documentos legais emanados pelo Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em 2014, foi uma oportunidade relevante para repensar a importância da pesquisa científica no âmbito do Mestrado. Da pesquisa realizada sobre as expectativas e os desafios vivenciados pelos jovens camponeses matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária, várias indagações permaneceram e despertaram o interesse pelo doutoramento em Educação, iniciado em 2018 na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Marília.

Desse modo, tendo como balizadores importantes conceitos teóricos, documentos institucionais e a realidade apresentada por meio da efetivação da política de EPT, a indagação que intentamos responder nesta pesquisa de doutoramento foi: quais os aspectos determinantes na relação trabalho e educação, evidenciados na organização e oferta do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFRO, *Campus* Ariquemes, e suas implicações para a formação de jovens do campo?

A partir desta questão norteadora, originaram-se outras questões, tais como: quais os princípios que norteiam a formação no curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFRO, *Campus* Ariquemes? Que aspectos da relação entre trabalho e educação estão presentes na política pública do Ensino Médio integrado à Educação Profissional? Quais as expectativas de formação e trabalho dos jovens do campo do Vale do Jamari, que cursam o 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária?

O objetivo geral da pesquisa visou verificar e analisar os aspectos determinantes na relação trabalho e educação, evidenciados na organização e na oferta do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFRO, *Campus* Ariquemes, e suas implicações na formação de jovens do campo.

Os objetivos específicos elencados foram:

- i) analisar os principais elementos constantes na relação entre educação e trabalho presentes na política pública do Ensino Médio e do Ensino Técnico;

- ii) identificar e analisar os princípios políticos e pedagógicos que norteiam a formação no curso Técnico Integrado em Agropecuária ofertado pelo IFRO, *Campus Ariquemes*;
- iii) analisar as expectativas de formação e trabalho dos jovens do campo do Vale do Jamari, que cursam o 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Nesta pesquisa, foram caracterizados como jovens do campo aqueles/as que vivem ou viveram em localidades rurais do estado de Rondônia, cursaram o Ensino Fundamental em estabelecimentos de ensino localizados em áreas rurais, rurais e urbanas ou em escolas urbanas e que ainda mantêm o meio rural como referência de sua moradia ou de seus familiares.

Ao discutirmos os aspectos determinantes na relação trabalho e educação, enquanto elementos inerentes à política educacional que propõe a articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, partimos do pressuposto de que a realidade objetiva não se apresenta ao sujeito em sua essência. Desse modo,

[...] o recorte de um objeto de investigação só ganha compreensão efetiva nas conexões ou determinações de uma totalidade na qual se constitui. Na apreensão de como os seres humanos se constituem em sociedade e na particularidade de formações históricas específicas implica a apreensão do movimento conjuntural no seu vínculo com as dimensões estruturais (FRIGOTTO, 2018, p. 26).

Assim, coube-nos buscar melhor compreensão para analisar as contradições existentes e que influenciam diretamente nas questões problemas da investigação, com o intuito de evidenciar a realidade concreta, uma vez que “[...] estudos empíricos ou teóricos podem mudar de sentido a partir da consciência dos pressupostos sociais, culturais, políticos ou mesmo individuais que se escondem sob a enganadora aparência dos fatos objetivos” (RICHARDSON, 2012, p. 16).

Para a apreensão dos fatos em torno dos objetivos e indagações, recorreremos à pesquisa bibliográfica, à pesquisa documental e à pesquisa empírica, uma vez que a apreensão da realidade estudada requer um olhar sobre a totalidade dos fatos: política pública educacional; documentos orientadores e direcionadores; observação e captação de dados empíricos sobre que fornecem elementos sobre essa realidade.

As fontes bibliográficas provisionaram um significativo repertório teórico, possibilitando-nos um panorama sobre as ideias fundamentais e a apropriação dessas. Luna (2002, p. 81), menciona que a pesquisa bibliográfica contribui sobremaneira e é “[...] uma peça importante no trabalho científico e pode, por ela mesma, constituir um trabalho de pesquisa”.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica correspondeu a primeira e importante etapa desta pesquisa e estabeleceu melhores condições para a compreensão do foco da investigação, conceitos e paradigmas a respeito do objeto de análise. Nessa etapa, recorreremos a materiais bibliográficos diversos, entre eles livros, artigos, dissertações e teses.

Os aportes teóricos que abordam a temática investigada são relevantes. Entre eles destacamos: Marx e Engels (2004, 2009); Gramsci (2004); István Mészáros (2011); Saviani (2002, 2007, 2012, 2013); Antunes (2006; 2018); Frigotto (2002, 2004); Ciavatta (2012); Ramos (2002, 2012), que discutem a relação contraditória em que a educação se apresenta à classe trabalhadora¹¹ e os direcionamentos à formação para o trabalho em um contexto de insegurança.

Outra importante etapa da pesquisa científica foi a análise dos documentos na condição de fontes, sejam primárias ou secundárias. Os documentos, como fontes de informações, assumiram distintas formas: anuários estatísticos, censos diversos, legislações, documentos nacionais e institucionais. Amparados na ideia alargada de documento, é preciso destacar que, muitas vezes, estes são oriundos dos órgãos da administração pública e compõem diversos formatos, carregando intencionalidades, mas também podem ser produzidos por outros agrupamentos sociais ou de modo individual, nos respectivos contextos sociais.

O processo de identificação, captação e seleção das fontes documentais contou com um dispendioso tempo de dedicação, de forma que foi preciso um trabalho de seleção minuciosa. Bacellar (2008, p. 51) menciona que “[...] o iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes. De modo geral, é preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados”.

Na pesquisa documental, buscamos compreender os aspectos determinantes na oferta do curso Técnico Integrado em Agropecuária e que sustentam sua existência na região. Para isso, recorreremos aos documentos norteadores nacionais e institucionais, a fim de detectar a intencionalidade e a materialização da política de EPT direcionada a esse nível e modalidade

¹¹ Em Antunes (2018, p. 31), buscamos o conceito de classe trabalhadora. Diante da crise estrutural do capital, o autor conceitua que: “Um desenho contemporâneo da classe trabalhadora deve englobar, portanto, a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho em troca de salário, seja na indústria, na agricultura e nos serviços, seja nas interconexões existentes entre esses setores, como na agroindústria, nos serviços industriais, na indústria de serviços etc. Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas”.

de ensino, assim como os princípios que norteiam a formação do Técnico em Agropecuária.

A pesquisa documental contemplou o levantamento de dados diversos junto aos documentos emanados do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que normatizam e norteiam a implementação e a operacionalização da formação no Ensino Médio articulado ao Ensino Técnico; os documentos institucionais que englobam o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2018-2022); o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹² Técnico em Agropecuária (2018); as regulamentações referentes ao Ensino Médio Integrado e ao Curso Técnico em Agropecuária; o Edital do Processo Seletivo Único (PSU); e a lista de alunos matriculados, com seus respectivos endereços¹³, a fim de identificarmos e contatarmos aqueles/as oriundos/as do campo.

É importante destacar que o processo de coleta de dados empíricos envolveu diversas etapas. De acordo com Barros e Ferreira (2020), a pesquisa sempre exige detalhamento, tanto para a identificação quanto para a produção e categorização de dados.

A última etapa da captura de dados ocorreu por meio da pesquisa empírica, desenvolvida através de formulário *on-line* e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da empiria foram 18 estudantes matriculados nos 3ºs anos A e B do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFRO, *Campus* Ariquemes. Desses, oito eram do gênero feminino e 10 do gênero masculino. Os municípios onde estão localizadas as propriedades rurais em que os jovens vivem ou viveram estão concentrados, em sua maioria, na região do Território Vale do Jamari: Alto Paraíso (seis jovens), Ariquemes (quatro), Buritis (um), Itapuã do Oeste (dois), Machadinho do Oeste (um), Monte Negro (três) e Nova Mamoré (um).

Para a obtenção dos dados empíricos, em meio a pandemia¹⁴ da Covid-19 que se alastrou no Brasil e no mundo, foram utilizados dois instrumentos: o formulário de identificação,

¹² Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o termo utilizado pelo IFRO para denominar o documento que agrega todas as dimensões do curso, política, filosófica, epistemológica, pedagógica e social. Elaborado de forma coletiva, balizado por legislações referentes à Educação Básica e ao Ensino Técnico Integrado, o PPC Técnico em Agropecuária (2018) foi disciplinado pela Resolução nº 97/CONSUP/IFRO, de 30 de dezembro de 2016, que dispunha sobre o Regulamento de Elaboração e Reformulação de Projetos Pedagógicos e de Suspensão Temporária e Extinção de Cursos do IFRO.

¹³ Para acesso às fichas de matrícula dos estudantes, com a finalidade de averiguar os endereços informados, foi solicitada a autorização, por escrito, do Diretor-Geral do *Campus* Ariquemes, assim como autorização para o uso do nome da instituição e acesso aos documentos institucionais.

¹⁴ No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o alastramento geográfico de contaminação mundial causada pelo novo Coronavírus, Sars-Cov-2, à pandemia de Covid-19. Devido às restrições de aglomerações, as aulas presenciais no *Campus* Ariquemes foram interrompidas a partir de 17 de março de 2020, prezando pelos riscos eminentes ocasionados pela disseminação, transmissão e consequências sanitárias e sociais da contaminação pelo vírus. Como alternativa, o ensino passou a ser ofertado de forma remota, por meio de ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e *Google Meet*.

realizado por intermédio da ferramenta *Google Forms*; e a entrevista semiestruturada, aplicada por meio da plataforma *Google Meet*.

É importante destacar que, devido ao período de pandemia, que assola o país desde o início de 2020, as ferramentas do serviço de armazenamento de dados *Google Drive*¹⁵ foram primordiais para a preservação da segurança sanitária dos/as entrevistados/as e da pesquisadora

A coleta de dados, por meio de entrevistas, requereu a elaboração minuciosa de roteiro, seleção de colaboradores, teste piloto e, conseqüentemente, o tratamento quase que artesanal¹⁶ para a organização, sistematização e análise dos dados recolhidos.

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (MENGA; LÜDKE, 2018, p. 40).

Nessa etapa, a entrevista semiestruturada mostrou-se como uma significativa técnica de coleta de dados a partir de narrativas, pois nos permitiu ouvir os sujeitos que são silenciados diante da elaboração e/ou implementação das políticas públicas,¹⁷ principalmente na área da Educação.

A coleta de dados empíricos, por meio das entrevistas semiestruturadas, ocorreu no período de 05 de fevereiro de 2021 a 06 de março de 2021. Os critérios considerados para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foram: i) estar matriculado/a no 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária; ii) ter morado ou morar na área rural; iii) mostrar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa e, iv) ter condições de acesso à internet para participar da entrevista pela plataforma *on-line* do *Google Meet*.

Realizamos três testes de viabilidade do roteiro da entrevista semiestruturada, sendo dois com estudantes do 1º ano e um com estudantes do 2º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária. Devido aos impactos da pandemia de Covid-19 e da suspensão das aulas presenciais do *Campus*, não foi possível a aproximação presencial dos/as jovens com a

¹⁵ Optamos pela manutenção da proposta inicial da pesquisa e a realização da coleta de dados empíricos utilizando como suporte as ferramentas do *Google Workspace* ou *Google Drive*: *Google Forms* e *Google Meet*. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/features/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

¹⁶ Ver: MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

¹⁷ Nesta pesquisa, ao nos referirmos ao termo políticas públicas, tratamos de uma ação planejada pelo Estado que visa atender uma problemática coletiva. De acordo com Secchi (2013), o ciclo de uma política pública envolve cinco estágios, que são: Construção de agenda; Formulação da política; Processo decisório; Implementação; Avaliação.

instituição e, conseqüentemente, perdeu-se as condições efetivas sobre as vivências e/ou interações juvenis propiciadas no curso em época de ensino presencial. Por outro lado, os/as estudantes do 3º ano representaram o grupo que obteve maior contato com o *Campus* até a data da interrupção das aulas presenciais, de forma que participaram de visitas técnicas, aulas práticas, além de usufruíram das dependências da instituição e obtiveram mais informações a respeito do curso. No período em que os dados foram coletados, faltava aproximadamente um mês, para a conclusão de curso, pois o calendário letivo do ano de 2020 foi prorrogado até 15 de março de 2021.

Sobre a efetiva coleta de dados de entrevistas, no primeiro momento, após o estabelecimento de critérios para a inclusão dos/as estudantes a serem entrevistados/as, realizamos um levantamento junto às fichas individuais de matrículas de alunos/as, a fim de nos certificarmos sobre aqueles/as que permaneciam¹⁸ com as referências de endereço como pertencente à área rural e, desse modo, foram detectados 22 jovens. Embora não constasse a referência de área rural junto ao endereço informado na matrícula, outros três estudantes foram identificados como oriundos do campo no decorrer das interações com as turmas.

O segundo momento, envolveu a mobilização para a aplicação das entrevistas com os/as jovens, visto que a maioria, devido ao período da pandemia de Covid-19, havia retornado para o meio rural, junto à família. Esse fato foi um elemento dificultador no momento de realizar o contato com os/as estudantes, pois nem todos/as dispunham de contato telefônico ou de acesso à internet em localidades rurais do estado de Rondônia.

O acesso à rede mundial de computadores e telefones, nos embrenhados das linhas da região do Território Vale do Jamari, ocorre somente quando se tem todo o investimento em estrutura montada para tal, o que envolve a disposição de uma torre alta, geralmente construída de ferro, com antenas, fiação, roteadores e outros aparelhos.

As condições limitadoras das condições de acesso à internet que os/as alunos/as de localidades rurais enfrentavam para participar e realizar as atividades propostas pelos professores e professoras do curso matriculado eram já conhecidas. Na tentativa de alcançá-los/as, foi criado um formulário de identificação *on-line*, por intermédio da ferramenta *Google Forms*. Tal instrumento foi aplicado com o objetivo de realizar a identificação do/a estudante e coletar dados elementares para o contato posterior, uma vez que 90% dos números dos contatos telefônicos disponibilizados nas fichas individuais de matrícula já não eram mais os mesmos ou não operavam na área rural.

¹⁸ Esse levantamento já havia sido feito junto aos mesmos estudantes, em 2018, ano de ingresso no curso.

Além de criar um banco de dados temporário com as referências para que pudéssemos entrar em contato com os/as estudantes, o formulário requeria a idade, o município de nascimento, o endereço da área rural onde vivem ou viveram, os municípios onde já moraram, nome completo, endereço de e-mail, que envolvia um total de 10 questões. Assim, o desafio foi lançado: fazer com que o questionário chegasse até os/as estudantes e fossem por eles/as respondidos, o que era de suma importância, uma vez que, pelas respostas, seria possível melhor avaliar se o/a jovem realmente tinha vínculo com o campo e sua disponibilidade de participação na pesquisa.

A mobilização para o contato *on-line* com os sujeitos da pesquisa foi bastante relevante para o desenvolvimento dessa etapa. Nesse processo, foram envolvidos os dois representantes¹⁹ das turmas de 3ºs anos, também chamados de líderes de turmas, dois professores das turmas, sendo o professor de Filosofia e a professora de Educação Física. Conforme as respostas eram registradas, o contato com o/a jovem era realizado, a fim de averiguar sua disponibilidade de participação, condições de acesso à internet e o agendamento da entrevista por meio de plataforma *on-line*. Em relação à entrevista,

A primeira tarefa é estabelecer contato com o respondente [...] e assegurar sua cooperação. [...] Em se tratando de entrevista, o entrevistador pode explicar quem ele é, para quem trabalha, identificar-se [...]. Como os primeiros momentos decidem sobre a disposição do respondente em cooperar, é aí que a qualidade e a quantidade informação sobre a pesquisa precisa se concentrar. (GUNTHER, 2003, p. 8).

O agendamento das entrevistas levou em consideração não somente a disponibilidade dos/as jovens estudantes, mas também as condições meteorológicas e de acesso à internet. No período em que realizamos as entrevistas, ocorria no estado a estação denominada de inverno amazônico, com chuvas fortes quase que diariamente, o que também interferiu na qualidade de conexão à internet. Assim, algumas entrevistas precisaram ser reagendadas para outras datas e horários diante das observações dos/as participantes, contando ainda com a adoção de estratégias como a comunicação por mensagens de aplicativos, WhatsApp, enviadas pelos/as

¹⁹ Esses estudantes foram eleitos pelos colegas de turma para representá-los juntos aos assuntos relacionados ao curso e à instituição. No período de pandemia, os representantes das turmas exerceram um papel importante de comunicação e informações entre a instituição e os estudantes e vice-versa. Participavam de algumas reuniões, envolvendo representantes da instituição, para expor as dúvidas e reivindicações dos colegas; participavam das reuniões deliberativas de Conselho de Classe, em que eram discutidas pelos professores, Coordenação do Curso e equipe multidisciplinar a situação de cada aluno. A principal ferramenta que eles utilizam para o contato com os colegas era o grupo, criado pela ferramenta de comunicação do *WhatsApp*, para informações e discussões entre eles e os colegas.

jovens informando de que as condições meteorológicas eram de dia ensolarado e, possivelmente, a internet suportaria a conexão pelo *Google Meet*.

O terceiro momento envolveu a realização das entrevistas semiestruturadas, cujo conteúdo foi composto por 31 questões abertas e teve como objetivo captar informações sobre a relação dos/a jovens e de suas famílias com o campo. O momento propiciou, ainda, ouvir as narrativas acerca das concepções dos/as jovens sobre o curso, seus direcionamentos e desdobramentos, se está voltado à agricultura familiar, ao agronegócio ou à empregabilidade. As questões foram organizadas em torno de três eixos: i) família e relação com o meio rural; ii) escolarização anterior e, iii) projeções futuras em relação aos estudos e perspectivas de trabalhos.

No decorrer da realização das entrevistas, houve a participação de uma terceira pessoa, o professor de Filosofia ou a professora de Educação Física. Essa estratégia foi adotada por dois motivos: i) questões relacionadas a fatores que possivelmente poderiam interferir na realização das entrevistas em si, caso a entrevistadora esquecesse de iniciar a gravação e/ou tivesse algum tipo de intempérie com o acesso à internet ou com os aparelhos eletrônicos, o/a professor/a auxiliar estava apto/a a avisá-la, a tempo, sobre as falhas e, se fosse o caso, dar continuidade à entrevista; ii) amenizar a timidez apresentada por alguns estudantes e instigar a comunicação entre o/a entrevistado/a e a pesquisadora.

Como o/a professor/a já era conhecido/a pelos/as estudantes, a conversa inicial detinha o intuito de proporcionar maior interação e maior segurança no momento de responder às questões da entrevista. No decorrer das entrevistas, tínhamos sempre ao lado um caderno de anotações para registrar alguma informação ou observação pertinente. Mesmo após várias tentativas, algumas entrevistas não tiveram condições de serem realizadas devido os problemas enfrentados para o acesso à internet na localidade onde os/as jovens estavam.

O quarto momento envolveu a transcrição das entrevistas e seu preparo para as análises dos dados empíricos, conforme assevera Gibbs (2009). Ao todo, foram 132 páginas de dados de narrativas transcritas. Para analisar os materiais coletados foram utilizados os recursos do *Software Maxqda*, versão 2020, cujas funcionalidades permitiram a leitura e interpretação dos dados, a sistematização e, sobretudo, a codificação de segmentos ou itens relevantes das entrevistas. A organização de categorias de análise correspondeu etapa significativa de modo a elaborar gráficos, figuras, tabelas, nuvem de palavras, mapas visuais e fragmentos de narrativas.

Interpretação em pesquisa qualitativa envolve abstrair além dos códigos e temas para um significado maior dos dados. É um processo que se inicia com

o desenvolvimento dos códigos, a formação de temas a partir dos códigos e depois a organização de temas em unidades maiores de abstração para compreender os dados. (CRESWELL, 2014, p. 152).

No processo de interpretação e organização, os dados foram subdivididos em categorias de análise emergidas dos resultados obtidos e de teorias. Conforme Cury (1995, p. 26), “[...] as categorias são conceitos básicos que refletem aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Essas categorias foram detectadas e subsidiaram nossas análises a partir dos objetivos e indagações em consonância aos contextos pelos quais foram produzidas. Assim, o contexto econômico, histórico, político e social em que os fenômenos ocorrem foram analisados, fazendo uma ampla conexão entre os múltiplos fatores que se relacionam, contradizem, interferem e determinam essa realidade, na perspectiva da análise qualitativa.

Elegemos como categorias centrais educação e trabalho, pois, de acordo com as análises requeridas e no contexto desta pesquisa, elas foram essenciais para a compreensão das contradições presentes entre as exigências da sociedade capitalista, as condições propostas para formação e as expectativas dos filhos e das filhas da classe trabalhadora. As contradições que permeiam documentos normativos, orientadores e institucionais compuseram a investigação, com a finalidade de elucidar latentes contradições. Outras categorias se originaram da análise dos dados empíricos.

A perspectiva, aqui disposta, embasa-se no pressuposto de que educação e o trabalho são elementos constituídos e constituintes do sujeito. Enquanto ação objetiva para satisfazer as necessidades humanas, o trabalho assume a centralidade na vida do sujeito, garantindo-lhe a própria existência; assim, o trabalho não pode se distanciar da práxis social.

Levando em consideração que o direcionamento pedagógico do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFRO não é neutro e que são plausíveis suas interferências na consciência de classe, ocorre que os “[...] que conseguem estudar nestas escolas ditas agrícolas via de regra deixam de ser agricultores e deixam o campo” (CALDART, 2010, p. 236), haja vista que, grande parte desses jovens se apropria de outros elementos que lhes são apresentados no decorrer do processo de escolarização.

Desse modo, esta investigação é de grande relevância social, uma vez que seus resultados poderão subsidiar novas discussões sobre a proposta de formação humana ofertada aos jovens do campo na integração entre Educação Básica e EPT de modo abrangente, que considere suas peculiaridades, anseios e o trabalho enquanto práxis social. Além disso, permitiu evidenciar o modo como tem sido considerado o meio rural na proposta pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária, sendo este o espaço onde os/as jovens vivem,

plantam, colhem e consomem, e não apenas uma possibilidade restrita para atender às exigências do agronegócio e da produção capitalista.

A articulação entre Educação Básica e Educação Profissional é uma saída viável para atender grande parte da população, pois “[...] o Ensino Médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntural adversa, em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio” (SAVIANI, 2012, p. 56), uma vez que, grande parte da população trabalhadora não possui condições materiais para ingressar e concluir o Ensino Superior.

As políticas públicas que consubstanciaram as reformas educacionais, a partir da década de 1990, repercutiram diretamente na (re)organização da Educação Básica. Dentre as alterações mais incisivas, estão as que recaíram sobre o Ensino Médio, marcado por rupturas e conciliações na organização do ensino a ser ofertado, de forma que essa etapa da Educação Básica ainda não se universalizou.

Além da garantia de obrigatoriedade tardia, contemplada pela Emenda Constitucional nº 59²⁰, de 11 de novembro 2009, o Ensino Médio brasileiro, ao longo de 90 anos de oferta pelo Estado, apresenta um caráter dual no que tange às suas possibilidades de formação. Essa dualidade de oferta reforça a divisão do direcionamento à formação humana nesta etapa, considerando a classe social a que os sujeitos pertencem.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, ao se referir ao Ensino Médio, dentre suas finalidades, apresenta “[...] a preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 12). Preparação básica, na referida Lei, refere-se à incumbência dessa etapa de ensino de propiciar a todos uma formação geral para o trabalho, com elementos curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²¹ e parte diversificada sem, necessariamente, aliar-se a uma profissionalização específica.

Posteriormente à aprovação da LDB, a proposta de formação geral e profissional desarticulada foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208, de 1997, que preconizou a formação profissional em duas modalidades: i) concomitante, ou seja, paralelamente ao Ensino Médio com duas matrículas, sendo uma no Ensino Médio, em instituição de ensino regular e outra no ensino profissionalizante, em instituição pública ou privada); ii) ou subsequente ao Ensino Médio, após a conclusão do Ensino Médio, com matrícula em instituição pública ou privada.

²⁰ A Emenda Constitucional de nº 59 deu uma nova redação ao art. 208 da Constituição Federal de 1988, tornando a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade e assegurando sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

²¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento balizador, emanado pelo Ministério da Educação (MEC), que prescreve as competências e habilidades a serem apropriadas em cada etapa da Educação Básica.

Oito anos após a publicação da LDB e a mudança no governo federal, frente às reivindicações populares que conduziram à regulamentação do Decreto nº 5.154, de 2004. Para o Ensino Médio, esse Decreto representou a possibilidade de retomada da “[...] educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2004, p. 1).

A profissionalização de nível médio apresentou, dentre suas possibilidades, a integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico, por meio de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). Entretanto, a articulação entre a Educação Básica de nível médio e técnica integrada representou só mais uma modalidade do Ensino Médio, que manteve o caráter propedêutico, com formação profissional concomitante ou subsequente.

A nova redação da LDB foi publicada quatro anos depois, pela Lei nº 11.741, de 2008, que instituiu na Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível” (BRASIL, 1996, p. 26), contemplada pelos artigos 36-A, 36-B e 36-C. Na nova conjuntura, a educação profissional se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Para subsidiar a expansão e o espraiamento da profissionalização pelo Estado, o governo promulgou a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O documento intitulado Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes (BRASIL, 2010), ao retratar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica enquanto política pública, expõe que:

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. (BRASIL, 2010, p. 14).

No documento norteador denominado Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o Ensino Médio articulado à formação profissional aparece como uma inovação, como se pode deduzir a partir do seguinte trecho:

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade

entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2007, p. 6).

Diante da retomada da formação técnica e profissional na agenda de governo²², desde o início do século XXI, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 dedica a meta 11 à educação profissional. A prescrição da meta é triplicar as matrículas na educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Para a consecução dessa meta, a Lei nº 13.005/2014, que trata do atual PNE, dentre as estratégias propostas, objetiva:

[...] expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos *Institutos* na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional. (BRASIL, 2014, p. 10, grifo nosso).

Quanto ao ensino a ser ofertado pelos Institutos Federais, a Lei nº 11.892, de 2008, que expandiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, prescreveu que essas instituições têm como prioridade garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

Dentre as estratégias do atual PNE para a educação profissional técnica de nível médio, encontra-se: “[...] expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as *populações do campo* e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus *interesses e necessidades*” (BRASIL, 2014, p. 10, grifo nosso).

No que tange à escolarização dos povos do campo, ao mesmo tempo em que o PNE propõe atender seus interesses e necessidades, evidencia contradições quando traz como estratégia, para atender à meta, a necessidade de se “[...] estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em

²² Relacionada às políticas públicas, a agenda é conceituada por Secchi (2013, p. 46) como “[...] um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes”. O autor apresenta dois tipos de agendas: a agenda política “[...] conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública”; e a agenda formal “[...] também conhecida como agenda institucional, é aquela que elenca os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar”.

educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores” (BRASIL, 2014, p. 10).

Nessa propositura, junto aos/às jovens do campo matriculados/as no curso Técnico Integrado em Agropecuária, buscamos as contradições das políticas educacionais e sua repercussão nos aspectos sociais e culturais imbuídos no processo de formação, uma vez que,

Os alunos do ensino médio não se tratam, pois, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adulto, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. (FRIGOTTO, 2004, p. 38).

Os jovens do campo que ingressam em um curso integrado, em sua maioria, advêm de uma classe social marcada pelo descaso de políticas públicas educacionais, voltadas a um consistente projeto de educação do campo.

Os desdobramentos dessa investigação foram organizados em oito capítulos, cada um apresentando uma especificidade acerca da temática analisada.

Na introdução, apresentamos o recorte temporal e espacial, as questões problemáticas da pesquisa, os objetivos, a justificativa ou relevância da temática que abarca as políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, foram apresentados os procedimentos metodológicos, as técnicas de coleta de dados empíricos, os sujeitos entrevistados/as, as categorias de análises e parte da abordagem teórica.

No segundo capítulo, discutimos os aspectos históricos sobre a constituição do estado de Rondônia; apresentamos elementos relacionados ao intenso processo de colonização do antigo Território Federal de Rondônia, na década de 1970. Discutimos o Território Vale do Jamari, na condição de espaço político e geográfico, região onde está localizado o *Campus* Ariquemes e local de residência da maioria dos/as estudantes matriculados no IFRO e dos participantes das entrevistas semiestruturadas. Discutimos os aspectos sociais e econômicos que caracterizam o campo no Vale do Jamari na conjuntura atual.

No terceiro capítulo, contextualizamos o curso Técnico Integrado em Agropecuária a partir do contexto político e econômico em que ocorreu sua implantação no município de Ariquemes, em 1987, na Escola Média de Agropecuária Regional (EMARC). Destacamos como se deu o processo de transição entre a EMARC e o IFRO e a reestruturação do curso, a partir da criação do IFRO e o advento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Discutimos os arranjos produtivos locais enquanto elementos determinantes para a oferta do

curso na região. Além disso, as políticas públicas foram debatidas enquanto ação do Estado que, na sociedade capitalista, constituem um mecanismo de controle da formação da classe trabalhadora.

No quarto capítulo, as categorias trabalho e educação foram evidenciadas enquanto elementos que constituem os percursos de vida dos sujeitos. Sobre o trabalho, apresentamos e analisamos conceitos relacionados a sociedade capitalista, frente ao acirramento das políticas liberais. Enfatizamos que a nova configuração do trabalho expõe à classe trabalhadora a uma arena de inseguranças e instabilidades. Sobre a categoria educação, discutimos o Ensino Médio, como parte da Educação Básica e etapa de ensino sobre o qual tem impactado as reformas educacionais. Apresentamos e analisamos a proposta pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária como um recorte da concretização da política de Educação Profissional e Tecnológica em vigência até 2021.

No quinto capítulo, destacamos as discussões acerca das reformas do Ensino Médio no século XXI e os novos direcionamentos oficiais para essa etapa do ensino, ainda não efetivados no estado de Rondônia. Assim, fizemos uma comparação entre a reforma desencadeada pelo Decreto nº 5.154/2004 e a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos, destacando os princípios contraditórios presentes nos aparatos normativos que dão concretude à organização curricular do Ensino Médio articulado à formação técnica.

No sexto capítulo, os sujeitos da pesquisa empírica foram apresentados, bem como os elementos que compõem o meio rural enquanto local das vivências dos/as jovens e seus familiares. Apresentamos e analisamos informações sistematizadas na condição de variáveis, entre as quais destacamos: o gênero e a idade; o município e estado a que pertencem os jovens; o vínculo municipal da propriedade rural, a extensão da terra e quem são seus proprietários; as principais atividades econômicas desenvolvidas pelas famílias nas terras; os cultivos e criações de animais, com seus propósitos, vantagens e desvantagens apontados pelos jovens.

No sétimo capítulo, discutimos e analisamos a categoria educação na região do Vale do Jamari, por meio do percurso formativo dos/as jovens do campo matriculados/as no 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária, bem como o contexto em que ocorreu a escolarização desses/as jovens no Ensino Fundamental, em escolas localizadas em áreas rurais, áreas urbanas ou áreas rurais e urbanas de municípios do estado de Rondônia. No que tange ao ingresso e permanência no curso Técnico Integrado em Agropecuária, destacamos os motivos que os levaram a optar pelo curso, os desafios enfrentados e as expectativas de formação futura.

No oitavo e último capítulo, realizamos discussões e apresentamos análises sobre a categoria trabalho a partir das perspectivas dos/as jovens do campo e as expectativas futuras

após a conclusão do curso Técnico Integrado em Agropecuária. Organizamos a discussão em dois momentos: (i) o trabalho enquanto prática desenvolvida pelos/as jovens e seus familiares do meio rural, trazendo elementos que o caracterizam como uma prática familiar e desenvolvida de modo coletivo; (ii) o trabalho sob as implicações capitalistas.

A pesquisa, de modo geral, é um convite para os/as pesquisadores/as e leitores/as que se interessam pelas discussões em torno de políticas públicas educacionais, da educação do campo, da EPT, tendo como ponto de partida o contexto de materialização do ensino em contextos amazônicos.

2 RONDÔNIA E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO ESTADO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: DE ONDE FALAMOS?

*Vou para o norte,
Em busca de sorte,
Onde sonho ganhar,
Meu pedaço de chão.*
(BRABO, 2002 p. 59)

Ao eleger o trabalho e a educação enquanto categorias de uma política educacional que repercute na formação de jovens do campo, matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária, fomos instigadas a apresentar esse pedaço de chão localizado na região amazônica ocidental: de onde falamos?

O estado de Rondônia ou Rondonha, como ouvimos no dialeto popular, comporta representações de Rondônias, construídas a partir de demarcações históricas que desvelam que o Novo Eldorado²³, disseminado no período do governo militar (1964-1985), reluziu para poucos. Enquanto os expropriados das regiões Nordeste, Sul e Sudeste embrenharam-se mata adentro, na luta por um pedaço da terra, as artimanhas do capital privilegiaram os que possuíam recursos para colocar a floresta no chão. A luta pela terra representou, sobretudo, a luta pela sobrevivência às doenças tropicais, às feras, ao descaso das políticas públicas, às implicações e subordinação aos interesses do capital, de determinações econômicas e socioculturais que atravessam o tempo e o espaço.

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar alguns aspectos que constituem a historiografia da formação do estado de Rondônia, de modo a subsidiar a melhor compreensão do lugar de onde falamos e alguns elementos que repercutem diretamente na realidade objetiva. Apresentamos o processo de constituição do estado enquanto ente federado, demarcado pelo trajeto de subordinação a Territórios Federais; discorremos sobre o processo de colonização do estado atrelado à questão agrária e como saída política para a redução de problemáticas atravessadas pelo país naquela conjuntura. Tratamos, ainda, do processo de constituição do Território da Cidadania Vale do Jamari, enquanto demarcação territorial foco de movimentos políticos, econômicos e sociais.

²³ O termo Eldorado significa aquilo que é encoberto de ouro. O uso do termo Novo Eldorado aparecia nas propagandas persuasivas do Governo na década de 1970. “No cume do período do ‘milagre econômico’ brasileiro, a mentalidade predominante do Eldorado envolveu a exploração econômica setorial e a quase ilimitada distribuição territorial da periferia da Amazônia” (KOHLHEPP, 2002, p. 39).

Discutimos os arranjos produtivos locais, elementos considerados pela política pública da EPT para oferta, organização curricular e extinção dos cursos. O recorte do estudo é direcionado à região Vale do Jamari, à qual pertence o *Campus* de Ariquemes e a maioria dos estudantes do curso Técnico Integrado em Agropecuária. Apresentamos os aspectos agrários da região, visto que essa configuração social é relevante na constituição das relações entre trabalho e educação, relacionadas aos sujeitos e ao curso aqui analisados.

2.1 Processos de criação Territórios Federais na região amazônica

A iniciativa de dividir o país em territórios já permeava a constituição de 1824, ao recomendar que as capitanias menos afortunadas fossem submetidas à condição de território, com organização especial que as alavancasse para a elevação à condição provincial. No período republicano, foram sugeridos três anteprojetos para a criação de territórios que contemplariam as províncias despovoadas e, conseqüentemente, sem recursos, para que fossem integradas à organização político-administrativa de outras províncias melhor sucedidas. Entretanto, esses projetos não obtiveram sucesso.

A ideia de criação de Territórios no Brasil efetivou-se com a Constituição Federal de 1937 que, em seu Art. 6º, preconizou: “a União poderá criar, no interesse da defesa nacional, com partes desmembradas dos Estados, territórios federais, cuja administração será regulada em lei especial” (BRASIL, 1937, p. 1).

Durante a Segunda Guerra Mundial, no governo de Getúlio Vargas, pelo Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, criou-se o Território Federal do Guaporé, com o desmembramento de terras dos estados de Amazonas e Mato Grosso. O nome Guaporé foi escolhido em homenagem ao Rio Guaporé²⁴, conhecido por sua extensão e a extração de ouro na margem direita.

As limitações geográficas do Território do Guaporé foram assim definidas no Decreto nº 5.812, de 13 de setembro de 1943:

²⁴ Importante rio da região, parte do seu curso é marco divisório entre o Brasil e a Bolívia. O Rio Guaporé nasce na Chapada dos Parecis (MT), a 630 m de altitude, e desemboca no rio Mamoré, perto de Surpresa (RO). Na sua extensão de aproximadamente 1.400 km, 1.150 km são navegáveis a partir de Vila Bela da Santíssima Trindade. Em todo seu percurso no estado de Rondônia, há a fronteira do Brasil com a Bolívia. Corre inicialmente em direção sul, faz uma grande curva para o oeste, passando por Pontes e Lacerda e seguindo até Vila Bela da Santíssima Trindade, onde sobe novamente rumo ao norte e finalmente inclina-se ao noroeste até sua foz no Mamoré. Atravessa uma região rica em biodiversidade e belezas naturais, constituindo uma zona de transição entre o Pantanal mato-grossense e a Amazônia. Fonte: Rio Guaporé (MT/RO). Disponível em: <http://brasildasaguas.com.br/projetos/sete-rios-2006-2007/guapore/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

3º O Território, do Guaporé terá os seguintes limites:

- a Noroeste, pelo rio Ituxí até à sua foz no rio Purús e por êste descendo até à foz do rio Mucuí;

- a Nordeste, Leste e Sueste, o rio Curuí, da sua foz no rio Purús até o paralelo que passa pela nascente do Igarapé Cuniã, continua pelo referido paralelo até alcançar a cabeceira do Igarapé Cuniã, descendo por êste até a sua confluência com o rio Madeira, e por êste abaixo até à foz do rio Gi-Paraná (ou Machado) subindo até à foz do rio Comemoração ou Floriano prossegue subindo por êste até à sua, nascente, daí segue pelo divisor de águas do planalto de Vilhena, contornando-o até à nascente do rio Cabixi e descendo pelo mesmo até à foz no rio Guaporé;

- ao Sul, Sudoeste e Oeste pelos limites com a República da Bolívia, desde a confluência do rio Cabixi no rio Guaporé, até o limite entre o Território do Acre e o Estado do Amazonas, por cuja linha limítrofe continua até encontrar a margem direita do rio Ituxí, ou Iquirí. (BRASIL, 1943, p. 1).

A abundância de rios existentes na região contribuía com a orientação geográfica para delimitar o novo Território. Para os nativos, povos indígenas, seringueiros e quilombolas, os rios representavam mais que um meio de locomoção. Das águas eram extraídos os peixes para a alimentação dos povos regionais. Para os colonizadores e estrangeiros, a importância dos rios estava em suas riquezas minerais e os meios de escoamento de minérios e especiarias vegetais.

Nesse sentido,

[...] a organização espacial de Rondônia afirmou-se às margens dos rios Madeira, Mamoré e Guaporé, reproduzindo o padrão rio-várzea-floresta da organização territorial que se forma na região, centrada no extrativismo vegetal, na circulação fluvial, na ocupação ribeirinha e na fundação das principais cidades amazônicas às margens dos grandes rios. (SILVA, 2014, p. 151).

No período de Território Federal do Guaporé (1943-1956), a economia tinha como base o extrativismo vegetal e, dentre eles, a extração do látex de seringais nativos da região. O látex era enviado para os Estados Unidos, a fim de atender os Acordos de Washington (1942) entre os países firmado pelo então presidente Getúlio Vargas (1930-1945). Os trabalhadores que realizavam a extração do látex eram recrutados do Nordeste e moradores da região. Estes, desprovidos de condição financeira, eram largados à própria sorte, no enfrentamento às doenças tropicais, principalmente a malária, além do perigo representado pelas feras da região, tais como, onças e cobras.

Com o fim da Segunda Guerra, em 1945, o rompimento com o mercado norte-americano, ocasionou o declínio do ciclo da borracha. Conforme registros encontrados no documento de relatório de viagem denominado Seleção e Coleta de Seringueiras Nativas às

Margens dos Rios Mamoré, Guaporé e São Miguel do Território Federal de Rondônia (1978), do engenheiro da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) Paulo de Souza Gonçalves, o documento relatava a organização do trabalho dos seringueiros, “[...] o número de árvores abrangidas por seringueiro nessa região varia de 40 a 250 árvores por ‘estrada”” (GONÇALVES, 1978, p. 16).

Estradas eram as picadas dentro da mata, feitas por foices e facões, para que os seringueiros pudessem ter acesso às árvores e escoar a produção. Nesse período, havia a presença das famílias nesses espaços, conforme mencionado pelo referido engenheiro: “[...] em geral suas famílias residem no povoado onde existe escola para seus filhos, enquanto o seringueiro passa toda semana na sua colocação e retornando em geral aos fins de semana” (GONÇALVES, 1978, p. 16).

No governo de Juscelino Kubitschek, a Lei nº 2.731, de 17 de fevereiro de 1956, mudou a denominação do Território Federal do Guaporé para Território Federal de Rondônia, em homenagem a Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

Rondon foi designado ao comando da comissão responsável pela abertura e instalação de linhas telegráficas que ligariam as terras do então território ao Sul do país, em 1907. Com isso, a pretensão era “[...] romper os grandes ‘vazios’ do Brasil, incorporando-os à civilização” (FONSECA; TEIXEIRA, 2001, p. 129). Em 1907, também foi iniciada a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré²⁵. Finalizada em 1912, com 366 quilômetros, a ferrovia ligava Porto Velho a Guajará-Mirim. Esses dois feitos, ferrovia e telégrafo, na acepção política, deveriam contribuir para o povoamento da região e, conseqüentemente, para a segurança das fronteiras.

No processo de abertura de rodovias e de ocupação da terra, vários foram os conflitos que assolaram os povos nativos, principalmente os indígenas, fazendo com que algumas etnias desaparecessem. Dos poucos que resistiram no estado, podem ser encontrados os povos Arara, Gavião, Caripuna, Pakaás Novos, Kaxacaris, Uru-Eu-Wau-Wau, Tubarão Latundé, Cinta Larga, Suruí, Karitianas, Tapari, Makurap, Jatobi. No Território da Cidadania Vale do Jamari encontra-se o povo Uru-Eu-Wau-Wau, em Campo Novo de Rondônia, Monte Negro e Cacaulândia. Há, também, povos isolados como os Parikuara e os Jurureís, descendentes do Tupi Kawahib.

²⁵ Conhecida também como Ferrovia do Diabo, de acordo com Picoli (2006), “[...] a construção dessa estrada deixou um saldo sinistro: mais de 30 mil operários morreram, vítimas de acidentes e de doenças tropicais” (PICOLI, 2006, p. 29).

2.2 O processo de colonização e a criação de Rondônia estado: eldorado, integrar ou entregar

Ao tratarmos o fenômeno de alocação de famílias nas terras do antigo Território Federal de Rondônia, buscamos o conceito de colonização relacionado a esse processo. No aspecto abordado nesta investigação,

A colonização é uma forma de política agrária dirigida ao povoamento de terras desabitadas ou pouco povoadas, virgens ou incultas, objetivando introduzir nelas a infra-estrutura necessária para permitir a organização de um parcelamento de terras que permita o racional aproveitamento ou utilização, bem como a introdução de serviços públicos e privados adequados, para o assentamento de uma população rural. (LIMA, 1975, p. 80).

A colonização da região amazônica foi uma ação planejada, que desprezou a existência dos povos nativos, uma vez que a ocupação da terra deveria prover a produção e a extração de riquezas locais em consonância com os interesses hegemônicos do período, que visavam a expansão de grandes projetos agropecuários para a região.

O Decreto nº 59.428, de 27 de outubro de 1966, que regulamentou o Estatuto da Terra (1964), em seu art. 5º, ampliou o conceito de colonização:

Art 5º - Colonização é toda atividade oficial ou particular destinada a dar acesso à propriedade da terra e a promover seu aproveitamento econômico, mediante o exercício de atividades agrícolas, pecuárias e agro-industriais, através da divisão em lotes ou parcelas, dimensionados de acordo com as regiões definidas na regulamentação do Estatuto da Terra, ou através das cooperativas de produção nela previstas. (BRASIL, 1966, p. 1).

Assim, a colonização ocorrida no antigo Território Federal de Rondônia, enquanto atividade oficial do poder público, usufrui de várias estratégias que envolvia desde os mecanismos persuasivos para atrair a população para a região à implementação de políticas públicas nacionais e internacionais,²⁶ cuja centralidade de intenções era impulsionar o desenvolvimento econômico do país.

Nos anos de 1950 e 1960 no Brasil, emergiram organizações da luta pela terra, sobretudo na região do Nordeste do país, que sofria com a seca. Entretanto, os conflitos agrários que

²⁶ Para Oliveira (2018, p. 141-142), “[...] a participação do capital internacional [...] não se restringe apenas à aquisição direta das terras. Se estende ao financiamento da produção, seja por meio dos bancos estrangeiros que concedem créditos; das tradings que antecipam recursos para pagamento após a colheita; e das multinacionais fabricantes de fertilizantes e defensivos, que realizam operações de trocas de insumos por produtos”.

ocorreram no país a partir de meados do século XX, nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste, impulsionaram o governo, como alternativa, atrair os despossuídos da terra para os espaços que eram chamados de vazios amazônicos. Assim, o poder estatal planejou “[...] ‘fazer a reforma agrária do Nordeste na Amazônia’ ou, como preferia dizer o General Médici, ‘vamos levar os homens sem-terra do Nordeste para as terras sem homens da Amazônia’” (OLIVEIRA, 2016, p. 103, grifo do autor).

A abertura da atual rodovia BR 364, no trecho que ligava Mato Grosso ao antigo Território Federal de Rondônia, foi indispensável na implementação das intenções políticas. Iniciada em 1960, a rodovia tinha como objetivo interligar os espaços amazônicos ao restante do país.

Com o golpe civil-militar de 1964, a esperança de concretização da reforma agrária foi substituída pela publicação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Na efervescência do golpe e na disseminação da ideologia militar de segurança nacional aliada ao desenvolvimento, a década de 1970 foi marcada por ações estratégicas de colonizar o espaço amazônico. Permeando as intenções,

[...] no seio da estratégia, [havia] o lugar garantido para o capital estrangeiro. Aliás, foi para e por causa dele e dos ‘testas-de-ferro’ nacionais que o próprio golpe militar havia sido deflagrado. Estava, portanto, inserida, na lógica do endividamento externo, o ‘desenvolvimento’ da região amazônica sob o signo militar da geopolítica da Escola Superior de Guerra. (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

A política deflagrada no período do governo militar do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) repercutiu diretamente no desdobramento de programas direcionados à colonização, o que representou o início do processo de exploração viabilizado pelas políticas de integração do período. Tendo como mentor o então Ministro do Planejamento, João Paulo dos Reis Veloso, o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) surgiu com a Lei nº 5.727, de 04 de novembro de 1971, e foi implementado no período de 1972-1974. Entre o direcionamento,

O I PND foi baseado no binômio político ideológico de segurança e desenvolvimento e representou uma ampla formulação do ‘modelo brasileiro de organizar o Estado e moldar as instituições’. Os projetos de desenvolvimento do I PND seriam completados com o PIN (Programa de Integração Nacional), cujos objetivos eram a construção da Rodovia Transamazônica e colonização das regiões por ela cortadas. (MATOS, 2002, p. 47).

Os objetivos do I PND culminavam em um conjunto de ações que deveria, em suma, alavancar o produto interno bruto (PIB) do país em índices entre 8% a 10% até o ano de 1974. Em linhas gerais, os objetivos do I PND conduziram a investimentos em infraestrutura, com a finalidade de desenvolver e modernizar o Brasil. Seu foco eram as instituições públicas e privadas. Em via de financiar as metas a serem devolvidas pelo plano no triênio, o governo militar firmou elevados empréstimos em capital estrangeiro, para investir no setor industrial, adquirindo, assim, a dívida externa brasileira.

O II PND (1975-1979), sob o comando de técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e coordenação do Ministro do Planejamento, João Paulo dos Reis Velloso, e do presidente da república Ernesto Geisel (1974-1979), já apresentava os resultados positivos do I PND. Lançada no contexto da Lei nº 6.151, de 04 de dezembro de 1974, a execução do II PND estava alicerçada na ideia de superação da crise mundial. Sua essência conduzia à redução de importações, elevação das exportações e expansão industrial, visando a modernização do país.

Todavia, o Território Federal de Rondônia (1956-1981), na década de 1970, de acordo com o censo demográfico do período, apresentava uma densidade demográfica de 0,49 hab/km² e possuía apenas dois municípios, o que deixava claro que, especificamente nessa região, os objetivos dos PND I e II estavam diretamente relacionados à exploração mineral e vegetal.

Naquela conjuntura, o discurso de integração da região amazônica ao restante do país veio assinalado pela interferência dos organismos internacionais, por meio de créditos, conforme aponta o documento I PND: “Por outro lado, o aumento da *cooperação* dada ao país pelas agências financeiras internacionais - como o BIRD e o BID - contribui para manter no menor nível possível o endividamento pelos créditos de fornecedores em condições tradicionais [...]” (BRASIL, 1971, p. 37, grifo nosso). Desse modo, o crédito descrito como cooperação, geraria, além de juros da dívida, a garantia do monopólio internacional sobre as exportações dos produtos extraídos da região, principalmente do extrativismo de recursos minerais.

Sob o lema Integrar a Amazônia para não entregá-la aos estrangeiros, nos anos de 1970, a persuasão era disseminada através dos meios de comunicação de massa. Na verdade, o chamado camuflava suas reais intenções “[...] de abrir o acesso aos recursos naturais da região aos grupos econômicos nacionais e internacionais, associados ou não” (OLIVEIRA, 2016, p. 96).

Nessa perspectiva, o processo de colonização não comunga com os princípios de reforma agrária, que é balizada pela justiça quanto à distribuição e ao destino da terra. A intencionalidade da política de colonização escamoteou as desigualdades na distribuição,

favoreceu as interferências de órgãos multinacionais e cedeu terras a estrangeiros, a princípio, sem critérios claros e, depois, estabeleceu mecanismos de legalização das áreas.

As artimanhas e os mecanismos das políticas adotadas nas circunstâncias previstas no I PND e II PND induziram aos privilégios do grande produtor, por meio dos programas que criavam e viabilizam incentivos financeiros e fiscais. Os principais programas criados no período estavam alinhados e implementavam os planos de desenvolvimento agropecuário e agroindustriais. Para consumir as intenções, com o Programa de Integração Nacional (PIN), regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970, o governo Médici tinha por objetivo implementar obras de infraestrutura econômica e social no Norte e no Nordeste do país. O PIN visava a colonização e a reforma agrária, prevendo a elaboração e a execução de estudos, além da implantação de projetos agropecuários e agroindustriais.

O Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e do Nordeste (PROTERRA), estabelecido pelo Decreto-Lei nº 1.179, de 06 de julho de 1971, também no governo Médici, tinha o objetivo de promover o acesso do homem à terra, criar melhores condições de emprego de mão de obra e fomentar a agroindústria nas regiões compreendidas nas áreas de atuação da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). O Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA), criado pelo Decreto nº 74.607, de 25 de setembro de 1974, tinha a finalidade de promover o aproveitamento integrado das potencialidades agropecuárias, agroindustriais, florestais e minerais em áreas prioritárias da Amazônia.

Como percebemos, nesses Programas não aparecem as famílias assentadas nem os nativos. Sua centralidade era “[...] oxigenar os grandes projetos econômicos, por meio de sua força de trabalho, e se tornaram proletários por meio da ordem sistêmica imposta na região” (PICOLI, 2006, p. 37-38).

No Quadro 1, apresentamos um apanhado dos projetos e artificios utilizados para a distribuição de terra na década de 1970, no antigo Território Federal de Rondônia.

Quadro 1 - Projetos de distribuição da terra no Território Federal de Rondônia (1970).

Projetos	Área em ha	Denominação	Municípios
Projetos Integrado de Colonização (PICs)	50 a 100	Ouro Preto, Gy-Paraná, Paulo de Assis Ribeiro, Adolpho Rohl e Sidney Girão	Ouro Preto, Ji-Paraná, Nova Mamoré, Cacoal, Ministro Andreazza, Rolim de Moura, Santa Luzia do Oeste, Novo Horizonte do

			Oeste, Alta Floresta do Oeste e Alto Parecis, Colorado do Oeste e Jaru
Projetos de Assentamento Dirigido (PADs)	100 a 250	Marechal Dutra e Burareiro	Ariquemes
Área de Licitações públicas	200 a 2.000	Glebas	Ariquemes, Pimenta Bueno, Vilhena
Áreas de Regularização Fundiária	100	Terras que foram sendo ocupadas e, posteriormente regularizadas pelo INCRA.	Em todo Território/Estado

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir de Mesquita (2001), Oliveira (2016) e Rondônia (1989).

A crescente demanda por incentivos necessitava de organização e da legalização dos espaços geográficos por meio da reforma agrária. Nesse período, foi extinto o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Decreto-Lei nº 1.110, de 09 de julho de 1970, vinculado ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). No mesmo ano, o INCRA chegou ao antigo Território Federal de Rondônia e foi fator essencial para a organização dos espaços, o desmembramento e a legalização dos Projetos de Assentamento Dirigidos (PAD).

Osorio (1978) apresentou uma visão acerca da relação contraditória que acontecia entre os interesses do capital e os interesses do camponês. Para o autor, o avanço da fronteira seguiu em duas frentes: (i) frente camponesa, que se caracterizava pelo valor de uso da terra e não pelo de troca, pela produção de subsistência e de um excedente comercializável, que, ao ser realizado no mercado como mercadoria, possibilitava a aquisição de certos produtos não produzidos nesse tipo de frente; e (ii) frente capitalista, que se distinguiu pela propriedade privada da terra, pelo valor de troca da terra, sendo a produção de suas mercadorias integrada plenamente ao mercado.

A frente capitalista se manifestava de duas formas: (i) competitiva, caracterizada pela predominância da pequena propriedade e presença de projetos de colonização privados e oficiais; (ii) monopolista, que se distinguiu pela grande propriedade, em geral para a pecuária (uma atividade cuja acumulação, até certo ponto, era independente de realização do produto, com baixa absorção de mão de obra), caráter especulativo da propriedade, facilidades de obtenção de subsídios, incentivos fiscais e creditícios oferecidos pelo governo (OSORIO, 1978). Naquela conjuntura, ainda sob o governo militar, a Lei Complementar nº 41, de 22 de

dezembro de 1981, destituiu o antigo território Federal de Rondônia e criou o estado de Rondônia²⁷.

Localizado ao Sul da Região Norte do Brasil, as limitações geográficas de Rondônia são: ao Norte, estado do Amazonas; ao Sul, República da Bolívia; ao Leste, estado do Mato Grosso; ao Oeste, estado do Acre e República da Bolívia. Inserido no espaço denominado Amazônia Ocidental, a área territorial do estado é composta por 237.765,347 Km². A capital é Porto Velho. Atualmente, a organização política de Rondônia é composta por 52 municípios.

De acordo com estimativa demográfica do IBGE, em 2020, o estado possuía aproximadamente 1.796.460 habitantes, com uma densidade demográfica de 6,58 hab/km². Dentre os cinco municípios com maior número de habitantes do estado, de acordo com a estimativa populacional do IBGE (2020), estão: Porto Velho, com aproximadamente 539.354 habitantes; Ji-Paraná, com 130.009 habitantes; Ariquemes, com 109.523 habitantes, Vilhena, com a estimativa de 102.211 habitantes e Cacoal, com aproximadamente 85.893 habitantes.

2.3 O território Vale do Jamari-RO no cenário econômico nacional e os arranjos produtivos locais

Ao caracterizar a região do Território da Cidadania Vale do Jamari, fizemos um recorte de um estado que teve sua emancipação política tardia. Os traçados das políticas de governos para essas terras tinham por finalidade a resolução de problemáticas do país, mas deixaram à mercê inúmeras famílias que, até a atualidade, vivenciam a luta sangrenta por uma fatia do chão. Abordar a organização do atual Território da Cidadania Vale do Jamari é fundamental, a fim de compreendermos os aspectos nos quais se assentam a constituição da região.

Desde o chamado do governo federal para a colonização das terras rondonienses, as políticas públicas voltadas para essa região não têm como centralidade a reforma agrária ou a justiça social. Por conseguinte, como a oferta do curso Técnico Agropecuária, nesta pesquisa, abarca fenômenos que incorpora elementos que vão além da formação do jovem para o desenvolvimento de atividades relacionadas à agricultura familiar, os fenômenos que estão em torno e circunstanciam essa formação profissional trazem engendrados os imperativos do capital, que, por sua vez, pulveriza o veneno da ganância e destrói a relação do homem com a

²⁷ De acordo com dados do censo demográfico do IBGE, em 1980, período da criação do estado, a estimativa populacional da região era de 503.125 pessoas, sendo que 239.436 eram domiciliadas na área urbana, o que correspondia a 47,6% da população; e 263.689 eram domiciliados na área rural, o que representava 52,4% da população.

terra. O solo, a produção, a força de trabalho, trazem as relações com o lucro e com o desenvolvimento do agronegócio.

Ao nos referirmos à delimitação espacial da qual originou o Território Vale do Jamari, vemos que, em sua essência, essa ação foi realizada com a finalidade de propiciar o desenvolvimento regional. A partir de 2003, Rondônia foi cindida geograficamente em sete territórios rurais²⁸. Ao caracterizar o Território da Cidadania Vale do Jamari, buscamos o conceito de território e o sentido no qual se consolidou essa aglomeração de municípios.

A conotação que o termo território possui,

[...] desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreoterror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo - especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no 'temtorium' são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva 'apropriação'. (HAESBAERT, 2007, p. 20, grifo do autor).

A alusão apresentada por Haesbaert (2007), nos aviva as memórias dos antigos territórios federais que deram origem ao estado de Rondônia. O Território Federal do Guaporé, o Território Federal de Rondônia e os Territórios Rurais de Rondônia foram e são chãos sangrentos de conflitos agrários²⁹, de genocídios e etnocídios contra os povos nativos que

²⁸ A partir de 2003, os 52 municípios que compõem o estado de Rondônia foram organizados, de acordo com estudos e o zoneamento do Estado, em sete territórios: Território Rural da Cidadania composto por 13 municípios: Alvorada D'Oeste, Governador Jorge Teixeira, Jaru, Ji-Paraná, Mirante da Serra, Nova União, Ouro Preto do Oeste, Presidente Médici, Teixeirópolis, Theobroma, Urupá, Vale do Anari e Vale do Paraíso; Território Rural da Cidadania Madeira Mamoré; são compostos por cinco municípios: Guajará-Mirim, Nova Mamoré, Porto Velho, Candeias do Jamari e Itapuã do Oeste; Território da Cidadania Vale Do Jamari é composto por nove municípios: Alto Paraíso, Ariquemes, Buritis, Cacaúlândia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho D'Oeste, Monte Negro e Rio Crespo; Território Rural Rio Machado é composto por sete municípios: Cacoal, Espigão D'Oeste, Ministro Andreazza, Parecis, Pimenta Bueno, Primavera de Rondônia e São Felipe D'Oeste; Território Rural Vale do Guaporé é composto por quatro municípios: Costa Marques, São Francisco do Guaporé, São Miguel do Guaporé e Seringueiras; Território Rural Zona da Mata é composto por sete municípios: Alta Floresta D'Oeste, Alto Alegre dos Parecis, Castanheiras, Nova Brasilândia D'Oeste, Novo Horizonte do Oeste, Rolim de Moura e Santa Luzia D'Oeste; Território Rural Cone Sul é composto por sete municípios: Cabixi, Cerejeiras, Chupinguaia, Colorado do Oeste, Corumbiara, Pimenteiras do Oeste e Vilhena.

²⁹ O documento elaborado pela Comissão Pastoral da Terra sobre as áreas em conflito no Brasil no ano de 2019, destaca vários municípios do estado de Rondônia. Na região pertencente ao Território Vale do Jamari estão: Ariquemes, que possuía cinco áreas de conflito agrário envolvendo aproximadamente 359 famílias; Buritis, com uma área de conflito agrário envolvendo cerca de 20 famílias; Buritis e Campo Novo de Rondônia, com uma área de conflito com aproximadamente 40 famílias; Campo Novo, que possuía uma área de conflito envolvendo cerca de 34 famílias; Campo Novo de Rondônia, Cacaúlândia e demais municípios em torno das terras dos povos indígenas Uru-Eu-Wau-Wau, que continham uma área de conflito agrário envolvendo cerca de 115 famílias; Machadinho, com duas áreas de conflitos agrários englobando aproximadamente 121 famílias; Monte Negro, com duas áreas de conflitos agrários com aproximadamente 390 famílias; Rio Crespo, que possui uma área de

habitavam essas terras, extinguindo várias etnias. As riquezas minerais e vegetais extraídas foram enviadas para outros países.

A criação dos territórios rurais, na década de 2000, faz parte do plano de governo para ajustar as relações de produção ao desenvolvimento da agricultura. Nesse contexto, “[...] o conceito de território passa a ser instrumentalizado para atender aos interesses de instituições e expressa, então, sua mais cara propriedade: as relações de poder” (FERNANDES, 2008, p. 278). Foi nessa organização de relações econômicas e de poder, motivada por políticas de governo que visavam ao desenvolvimento rural do país, que surgiram os territórios rurais em Rondônia.

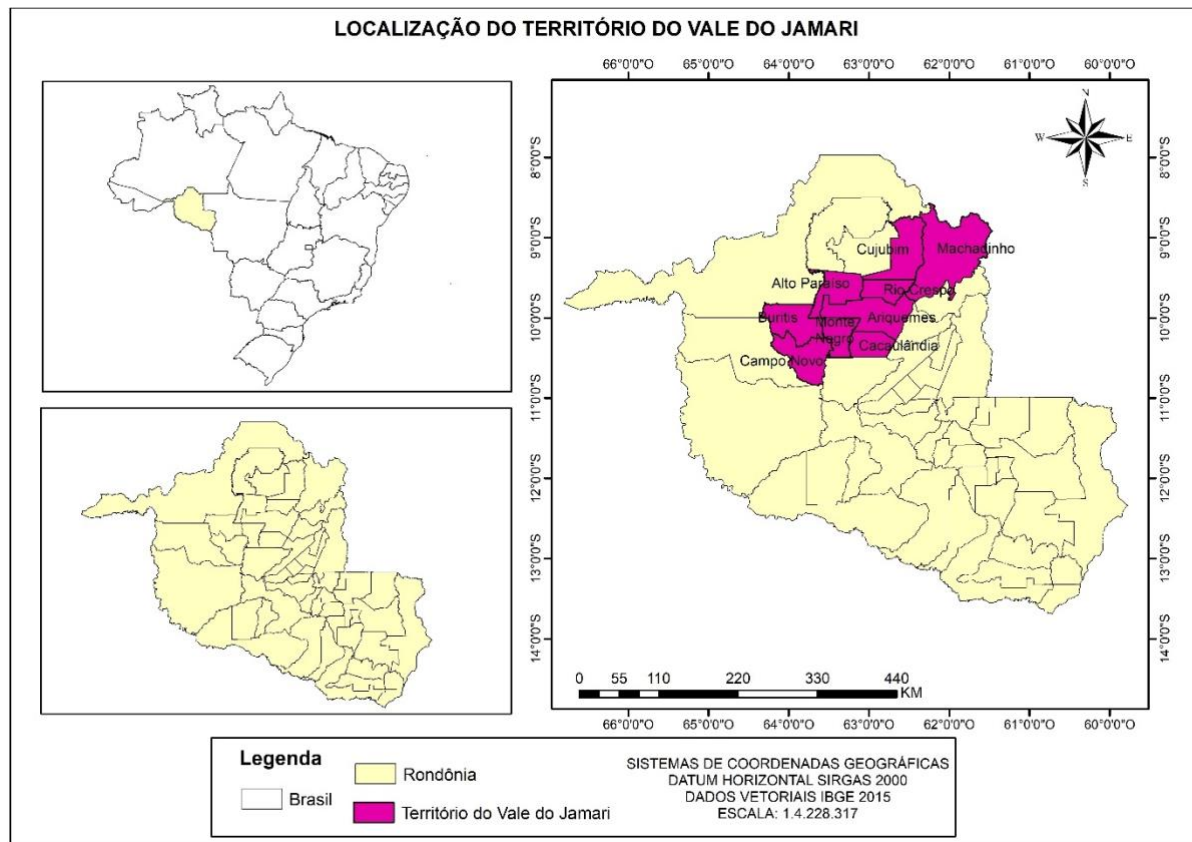
O início das divisões dos territórios levou em consideração a Lei Complementar Estadual nº 233, de 06 de junho de 2000, que criou o Zoneamento Socioeconômico-Ecológico do estado de Rondônia (ZSEE), que tinha por objetivo “[...] orientar a implementação de medidas e elevação do padrão socioeconômico das populações, por meio de ações que levem em conta as potencialidades, as restrições de uso e a proteção dos recursos naturais, permitindo que se realize o pleno desenvolvimento das funções sociais” (RONDÔNIA, 2000, p. 1).

Neste enxerto, percebemos que o pleno desenvolvimento das funções sociais mencionadas pela Lei do Zoneamento está mais voltado para o crescimento do capital econômico da região. Essa modernização fez com que o crédito rural fosse facilitado, mas, com os altos juros cobrados, em muitos casos esse crédito causou o endividamento do pequeno produtor e a consequente perda da terra para os bancos.

O Programa Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (2003) influenciou a atual configuração da divisão do estado de Rondônia em territórios. Em 29 de julho de 2003, em reunião extraordinária, o Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável de Rondônia (CEDRS), que é um órgão que agrega segmentos, criou o Território Rural Vale do Jamari.

A Figura 1, traz um mapa da localização do Território da Cidadania Vale do Jamari em Rondônia.

Figura 1 - Localização do Território da Cidadania Vale do Jamari em Rondônia.



Fonte: Dados adaptados pela pesquisadora (2021).

Aglomerando nove municípios: Alto Paraíso, Ariquemes, Buritis, Cacaulândia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho do Oeste, Monte Negro e Rio Crespo e, envolvendo uma área de 31.770 km², o Território Rural Vale do Jamari engloba aproximadamente 13,4% da área total de Rondônia. A densidade demográfica desse Território, no período de sua criação, era de aproximadamente 5,5 habitantes/km².

O Decreto Presidencial s/n de 25 de fevereiro de 2008, regulamentou os Territórios da Cidadania, dos quais o Território Vale do Jamari passou a fazer parte depois de 2009.

O Art. 3º desse decreto apresentou os critérios para a escolha e priorização do território a ser incorporado ao Programa Territórios da Cidadania:

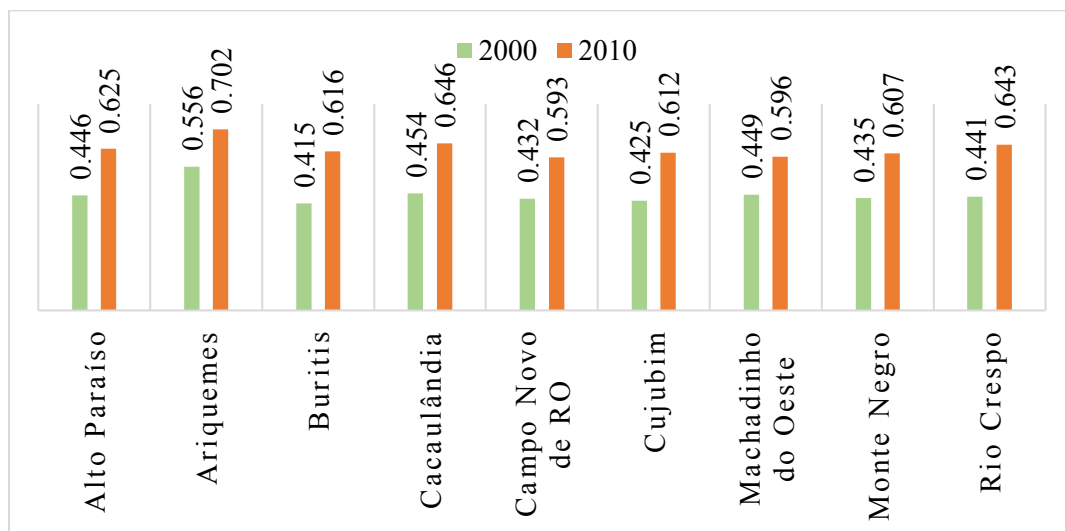
- I - estar incorporado ao Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais, do Ministério do Desenvolvimento Agrário;
- II - menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH territorial;
- III - maior concentração de beneficiários do Programa Bolsa Família;
- IV - maior concentração de agricultores familiares e assentados da reforma agrária;
- V - maior concentração de populações tradicionais, quilombolas e indígenas;

- VI - baixo dinamismo econômico, segundo a tipologia das desigualdades regionais constantes da Política Nacional de Desenvolvimento Regional, do Ministério da Integração Nacional;
- VII - convergência de programas de apoio ao desenvolvimento de distintos níveis de governo;
- VIII - maior organização social;
- IX - maior concentração de municípios de menor IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica. (BRASIL, 2008, p. 1-2).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado pelas Nações Unidas, apresenta uma medida que leva em consideração aspectos relacionados a três pilares: saúde (vida longa e saudável); educação (acesso ao conhecimento) e renda (poder de desfrutar de uma vida saudável).³⁰

No Brasil, o IDH foi publicado pela primeira vez no ano de 1990. Em 2010, a metodologia para o cálculo do IDH foi incorporada ao Relatório de Desenvolvimento Humano, das Nações Unidas. No Gráfico 1, apresentamos o IDH-M do Território Vale do Jamari, no período de 2000 e 2010. A delimitação temporal se deu pelo fato de serem os dados divulgados e acessíveis no momento da pesquisa.

Gráfico 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Vale do Jamari (2000 e 2010).



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da apreciação do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal 2000 e 2010, IBGE.

Nos IDH-M (2000) dos municípios que compõem o Território da Cidadania do Vale do Jamari, apenas Ariquemes, com IDH-M 0,556, apresentava um índice de desenvolvimento

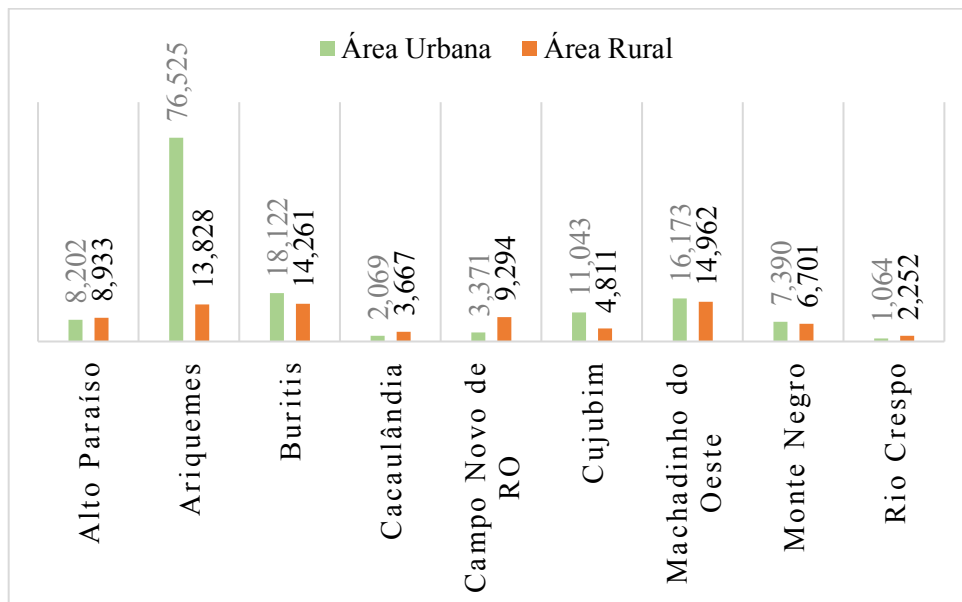
³⁰ É um índice-chave dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e, no Brasil, tem sido utilizado pelo governo federal e por administrações regionais através do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). Disponível em: O que é o IDH | PNUD Brasil (undp.org). Consulta em: 21 fev.2021.

considerado baixo. Os outros oito municípios do Território, com índices entre 0,415 e 0,454, eram classificados com o IDH-M muito baixo.

Os resultados da classificação de 2010 apontam uma elevação desses índices. Ariquemes, município com maior densidade demográfica, 20,41³¹ habitante/Km², foi considerado o mais desenvolvido do Vale do Jamari, com o índice de 0,702 no IDH-M que, de acordo com a classificação, é considerado alto. Campo Novo de Rondônia, com densidade demográfica de 3,68 habitantes/km², obteve o menor índice no IDH-M, de 0,593. Machadinho D'Oeste, com 3,66 habitantes/km², obteve a classificação do segundo IDH-M mais baixo dentre os municípios, de 0,596. Os outros seis municípios obtiveram o IDH-M entre 0,607 e 0,643, classificados como resultados médios.

De acordo com dados do censo demográfico do IBGE, em 2010, a população do Território Rural Vale do Jamari correspondia a 222.668 habitantes. Desses, 64,5% eram domiciliados na área urbana dos municípios, enquanto 35,5% residiam na área rural. No Gráfico 2, organizamos os dados relacionados à localização domiciliar do Território Vale do Jamari, em consonância com o Censo 2010.

Gráfico 2 - Localização domiciliar dos moradores do Território Vale do Jamari, 2010.



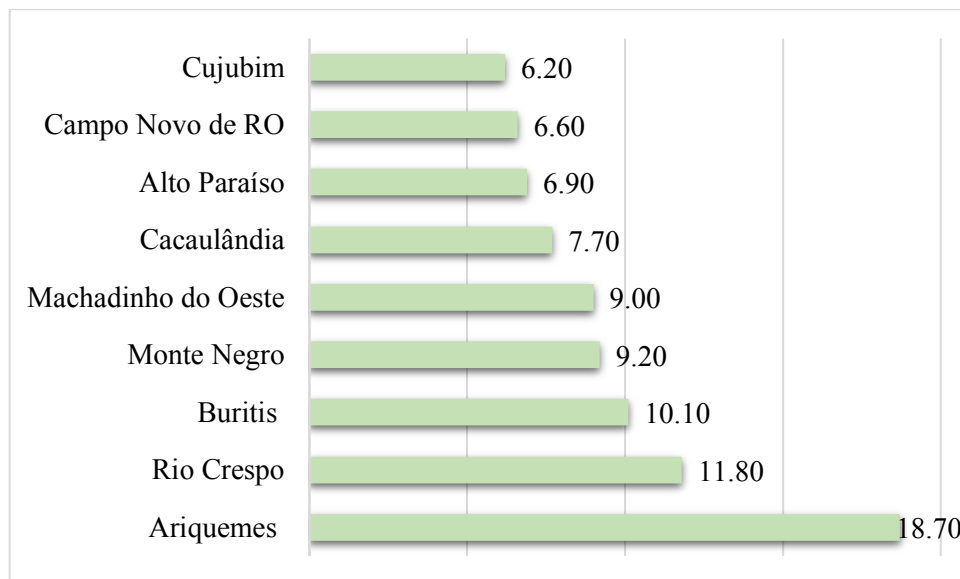
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise do Censo demográfico do IBGE (2010).

³¹As referências são do último censo demográfico do IBGE, 2010. Embora desatualizadas, tais informações foram utilizadas tendo em vista que o Censo 2010 é a única fonte oficial disponível. Lembramos aqui que o Censo que deveria ter sido realizado em 2020 foi suspenso em decorrência da pandemia.

Os dados mostram que os municípios do Vale do Jamari com menores densidades populacionais, em 2010, eram os que apresentavam o maior percentual de habitantes residentes na área rural. Dentre os que se destacavam por apresentar índices populacionais rurais superiores a 50%, estão quatro municípios: Campo Novo de Rondônia, com 73,38%; Rio Crespo, com 67,71%; Cacaupônia, com 63,93% e Alto Paraíso, com 52,13%. Machadinho possuía 48,06% da população rural e Buritis, 44,04%, uma representatividade significativa nesse segmento. Esses municípios têm como característica comum a predominância da agricultura familiar e do setor econômico primário. O município que apresentava menor índice de população na área rural é o de Ariquemes, com 15,30%. Ariquemes é, também, o maior município em índice populacional e o que contém maior concentração de serviços e comércio.

De acordo com dados do IBGE (2018), a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total dos municípios que compõem o Território Vale do Jamari era de 9,57%. Entretanto, podemos averiguar que há uma variação significativa da taxa de ocupação entre os municípios, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Proporção de pessoas ocupadas em relação à população dos municípios (2018).



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da sistematização de elementos disponibilizados pelo IBGE (2018).

Nos dados de 2018, o município que apresenta o índice de ocupação mais significativo continua sendo Ariquemes. Por ser um município que possui algumas indústrias, com destaque ao setor moveleiro e comércio, o município possui 18,70% de sua população ocupada. Esse índice é quase três vezes maior que em Cujubim, município com menor proporção da população

ocupada (6,20%). Se compararmos essa proporção com a capital do estado, Porto Velho, percebemos um distanciamento entre os dados da capital, pois, no mesmo período, Porto Velho possuía 32,4 % da população total ocupada.

2.4 O desenho do campo no Território Vale do Jamari (RO): o velho e o novo se entrelaçam

A configuração da produção do campo, em Rondônia, desenvolveu-se alinhada aos interesses do capital nacional e, sobretudo, ao capital internacional. Arelada ao discurso de desenvolvimento econômico e social, a política de distribuição da terra, disseminada a partir da década de 1970, tinha como critério a escancarada interferência do Banco Mundial, por meio de fornecimento de créditos e, em contrapartida, o recebimento das riquezas extraídas da região, principalmente a mineral, uma vez que:

A expropriação dos recursos minerais tem sido, sem sombra de dúvida, a grande meta do capital internacional na região amazônica [...]. Um estudo do CNPq sobre as concessões de alvará de pesquisa revelou que o direito de exploração e de pesquisa do subsolo brasileiro está controlado por multinacionais do setor [...] os grupos estrangeiros controlam mais de quarenta por cento dos alvarás de pesquisas concedidos pelo DNPM. (OLIVEIRA, 2016, p 127).

Paralelamente aos períodos extrativistas,³² desenvolveram-se a agricultura e a pecuária. Embora legalizado, o processo de distribuição e aquisição da terra no estado privilegia os grandes projetos agropecuários e a legalização da aquisição de terras por estrangeiros, em detrimento das necessidades das famílias que para a região se deslocaram, bem como das comunidades nativas. Em relação ao destino da terra, a Lei fundiária da década de 1970³³ não fazia distinção entre brasileiros e estrangeiros. Ambos podiam tanto pleitear maiores áreas de terras quanto usurparem as riquezas locais. Desse modo, eram recorrentes os mecanismos como

³² Além da subtração de ervas naturais, a extração do látex dos seringais no decorrer do 1º ciclo da borracha (1879 - 1912) e 2º ciclo da borracha (1943-1945), a mineração intensificada a partir de 1950 (ouro, diamantes, cassiteritas, nióbio, ferro) que persiste, a extração descontrolada da madeira, foram os primeiros produtos a serem exportados do estado ao mercado mundial.

³³ A Lei nº 5.709, de 07 de outubro de 1971, trata da regulamentação da aquisição de imóvel rural por estrangeiro residente no país ou pessoa jurídica estrangeira autorizada a funcionar no Brasil, e dá outras providências. As brechas contidas na referida Lei, ainda em vigor, possibilitaram, em conformidade com o Art. 12 “A soma das áreas rurais pertencentes a pessoas estrangeiras, físicas ou jurídicas, não poderá ultrapassar a um quarto da superfície dos Municípios onde se situem” sendo que “[...] o Presidente da República poderá, mediante decreto, autorizar a aquisição além dos limites fixados neste artigo, quando se tratar de imóvel rural vinculado a projetos julgados prioritários em face dos planos de desenvolvimento do País” (BRASIL, 1971, p. 3-4).

grilagem, laranjas ou testas de ferros frente às vistas grossas da legislação. Nessa conjuntura, podemos averiguar que, ao longo do processo iniciado pela colonização, até o contexto atual, manteve-se a concentração de grandes áreas, destinadas a poucos proprietários.

No Quadro 2, a partir de dados do primeiro e do último Censo Agropecuário do IBGE (1975 e 2017), organizamos o quantitativo de estabelecimentos agropecuários e as áreas ocupadas em total de hectares (ha)³⁴:

Quadro 2 - Quantidade de estabelecimentos agropecuários e concentração de área total em Rondônia (1975 e 2017).

Estabelecimentos rurais por área (ha)	Nº de estabelecimentos em 1975	Área (ha) total	Nº de estabelecimentos em 2017	Área (ha) total
Menos de 100 ha	12.007	324.850	73.750	2.251.964
Mais de 100 ha e menos de 1.000 ha	13.196	1.735.147	16.194	3.727.641
Mais de 1.000 ha	278	1.022.055	1.486	3.240.328
Total	25.481	3.082.052	91.430	9.219.933

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir do Censo Agropecuário IBGE (1975 e 2017).

De acordo com os dados referentes ao quantitativo de estabelecimentos agropecuários no antigo Território Federal de Rondônia, em 1975, os estabelecimentos com 1.000 ha ou mais compunham aproximadamente 1,09 % do total de propriedades. Entretanto, a área organizada em torno desses estabelecimentos compreendia cerca de 33,16 % de ha legalizados. Em 2017, a situação agrária no estado não era muito diferente. Dos 165.180 estabelecimentos agropecuários, apenas 1.486 eram compostos por áreas com 1.000 ou mais ha, o que correspondia a 1,62% do total de propriedades. Todavia, a área que abarca esses estabelecimentos corresponde a aproximadamente 35,14%.

Muitas famílias que chegaram ao Território Federal de Rondônia enfrentavam uma viagem entre 15 a 20 dias, devido às más condições das estradas. Ao desembarcarem dos paus de araras³⁵ com seus cacaios³⁶, percebiam que da terra prometida não jorrava o mel, como a mídia pregava. Aos desvalidos e desapropriados da terra, como os povos indígenas,

³⁴ O hectare é uma medida de área. Um hectare corresponde a 10.000 m². Na área rural do estado, é comum utilizar o hectare para a medida de áreas de plantações, chácaras, sítios, fazendas.

³⁵ Veículo adaptado, geralmente um caminhão, que era utilizado para o transporte de pessoas do campo para a cidade, como meio de transporte dos trabalhadores(as) até as fazendas ou local do trabalho. Além disso, o *pau de arara* também era o veículo utilizado para trazer as mudanças e as famílias vindas das regiões Nordeste, Sul e Sudeste para a Amazônia.

³⁶ Tipo de saco de viagem que se carrega dependurado nas costas.

seringueiros, quilombolas e sem posse da terra, não cabiam a resistência e a luta pelo lote, uma vez que “[...] a violência é visível em todo o processo produtivo da Amazônia. Nessas cidades, é comum, nos cemitérios, um espaço reservado aos mortos não identificados” (PICOLI, 2006, p. 101).

No contexto dos anos de 1970 e 1980, as relações de trabalho na terra e a luta pela sobrevivência foram marcadas por condições análogas à escravidão: sem direitos trabalhistas e mecanismos de segurança do trabalho; condições precárias de vida; meios de locomoção que colocavam as pessoas em risco pelas péssimas condições das estradas e veículos.

As relações de trabalho nas fazendas criaram novas categorias de trabalhadores, como, por exemplo, os capangas, jagunços ou pistoleiros que eram compostas por homens armados que faziam a segurança dos fazendeiros e fazendas contra as ocupações da terra, que vigiam e ameaçavam os/as trabalhadores/as que prestavam serviços como boias-frias, usando sempre de violência; os gatos, que eram pessoas de confiança dos fazendeiros, que faziam o contato com os trabalhadores e, os boias-frias, que eram os trabalhadores e trabalhadoras sem direitos, sem vínculos empregatícios, que combinavam as diárias com os gatos e eram levados até as fazendas em paus de arara pela manhã e retornavam à noite para a cidade ou para suas moradias na área rural.

Os cultivos de lavouras permanentes ou temporárias eram e são diversificados, com café, cacau, milho, arroz, feijão, banana, mandioca, batata, frutíferas. Desde a segunda década do século XXI, a soja³⁷ está ganhando espaço e assumindo a liderança na produção de grãos no estado.

Para mostrar as áreas ocupadas com lavouras permanentes, temporárias e pastagens, organizamos o Quadro 3, com os municípios que fazem parte do Território Vale do Jamari, o número de propriedades e suas respectivas áreas, em consonância com os dados informados pelo IBGE, no Censo Agropecuário 2017.

³⁷ As empresas multinacionais Amaggi e Cargill têm liderado a produção e exportação de soja e milho no estado. Essas empresas construíram portos particulares no Rio Madeira, em Porto Velho, para o escoamento das produções de Rondônia e Mato Grosso até o município de Itacoatiara, no Amazonas.

Quadro 3 - Quantitativo de propriedades do Território Vale do Jamari, área total (ha), áreas ocupadas com lavouras (ha) e pastagem (ha) nos municípios (2017).

Município do Vale do Jamari	Nº de propriedades rurais	Área de estabelecimentos agropecuários (ha)	Área de lavoura permanente (ha)	Área de lavoura temporária (ha)	Pastagem naturais e plantadas (ha)
Alto Paraíso	2.619	195.634	5.857	8.004	129.607
Ariquemes	2.928	334.256	5.235	5.341	221.786
Buritis	2.830	237.350	2.523	709	185.493
Cacaulândia	903	170.893	818	721	118.506
Campo Novo de RO	1.918	196.865	1.749	615	150.439
Cujubim	1.897	194.385	1.904	14.952	116.542
Machadinho do Oeste	4.272	300.762	5.872	4.729	199.351
Monte Negro	1.554	143.393	1.342	323	106.459
Rio Crespo	492	136.003	600	6.300	74.190
Total	19.413	1.909.541	25.900	41.694	1.302.373

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise do Censo Agropecuário (2017).

De acordo com os dados apresentados, a maior área das propriedades rurais do Território Vale do Jamari é utilizada com pastagens, cerca de 68% do total; 1,3 % possui lavouras permanentes; 2,2% de lavouras temporárias; as demais são reservas florestais ou indígenas. Dentre os municípios com maior área ocupada por pastagens, destacam-se: Campo Novo de Rondônia, com uma cobertura que correspondia a 76% da área dos estabelecimentos agropecuários, seguido de Monte Negro, com 74% da área de pastagens. Ariquemes, Alto Paraíso e Buritis também apresentavam uma área significativa de pastagem, que correspondia a 66% da área total dos estabelecimentos agropecuários.

O uso da terra para o plantio de lavouras temporárias, com destaque para a soja que vem ganhando espaço no campo rondoniense, tem-se destacado nos municípios de Cujubim, com 7,7%, Alto Paraíso e Rio Crespo, com aproximadamente 4% da área total.

Há significativas mutações no campo no decorrer dessas 40 décadas de colonização. A princípio, a exportação girava em torno das riquezas extrativistas, porém o agronegócio se tornou a alavanca econômica. Sob o imperativo da chamada globalização, as empresas nacionais e internacionais comandam as *commodities*. A exuberante floresta amazônica perde espaço para a pastagem e para o plantio de soja a cada ano.

Em 2019, Rondônia ocupou o *ranking* de 6º maior estado brasileiro exportador de carne bovina. No mesmo ano, Rondônia ocupou a 16ª posição no *ranking* de exportações dentre os

estados brasileiros. De acordo com notícia veiculada no site oficial de indicadores do estado, dentre os principais produtos exportados, destaca-se a carne bovina fresca, refrigerada ou congelada, que correspondeu a 46% de participação; em segundo lugar, e em franca expansão, está a soja, que correspondeu a 42% da exportação; o terceiro produto mais exportado foi a madeira, com 4,7% de participação. Os produtos de origem mineral ainda entram na lista, como o estanho, com 3,5%, e o ouro, com 1,5%. Os demais 2,3% relacionados à exportação do estado se refere a outros produtos. (RONDÔNIA, 2020).

Conforme dados do IBGE (2019), organizamos o Quadro 4, que apresenta as principais produções agropecuárias indicadas pela Secretaria de Estado da Agricultura, considerando: o quantitativo da produção de origem animal (bovinos), de lavoura temporária (soja), lavoura permanente (café) e extrativista (madeira em toras) referentes a 2019.

Quadro 4 - Produções agropecuárias nos municípios do Vale do Jamari, 2019: rebanho bovino, vacas ordenhadas, extração de madeira e soja.

Município do Vale do Jamari	Rebanho bovino (cabeças)	Nº de vacas ordenhadas	Madeira tora (m ³)	Soja (toneladas)	Café (toneladas)
Alto Paraíso	316.074	6.522	20.983	83.593	1.233
Ariquemes	477.665	11.126	34.564	24.592	237
Buritis	516.674	24.374	17.798	-	10.626
Cacaulândia	266.424	7.396	7.078	-	49
Campo Novo	303.862	22.869	32.380	522	-
Cujubim	212.325	15.800	91.013	45.959	725
Machadinho do Oeste	389.409	52.940	100.779	32.304	1.600
Monte Negro	302.911	18.541	10.702	-	307
Rio Crespo	124.462	1.923	39.381	66.120	53

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise do Censo IBGE (2019).

As maiores produções do campo nessa região se concentram no gado de corte³⁸. O gado leiteiro aparece em menor quantidade e, geralmente, é criado pelos produtores que possuem pequenas extensões de terra, de modo que a produção do leite³⁹ auxilia na complementação das necessidades familiares, e o excedente é vendido às empresas de laticínios locais, o que representa certa relevância no orçamento familiar. Temos, ainda, a produção de peixes de

³⁸ Em março de 2021, a arroba do boi vivo, que é uma medida correspondente a 15 kg, era comercializada por aproximadamente R\$ 268,00 na região do Vale do Jamari.

³⁹ No período da pesquisa, em março de 2021, os laticínios da região pagavam aproximadamente R\$ 1,80 o litro do leite *in natura* para retirá-lo na propriedade.

cativeiros, com predominância da espécie tambaqui⁴⁰. O estado tem se destacado como o maior produtor de peixes⁴¹ em águas não salgadas do país. O consumo do peixe tem presença marcante no cardápio das famílias rondonienses. A produção excedente do peixe é vendida em sua maioria no país, sobretudo, em outros estados da região Norte, Nordeste e Sudeste.

Rondônia já foi destaque na produção de café Conilon, ocupando a 2ª posição dentre os estados brasileiros; porém, a partir da segunda década do século XXI, a lavoura permanente tem aberto espaço para a lavoura temporária de soja.

Por fim, falamos de uma unidade da federação construída a partir de políticas impositivas, cujas intenções se centravam na exploração desenfreada da região. Ao longo do período, o espaço do campo foi se constituindo por meio da costura entre a exploração dos recursos naturais e a implantação de modelos agropecuários. As consequências da exploração desenfreada são convertidas em problemas ambientais, tais como: a degradação da natureza pelos garimpos; as derrubadas das florestas para a plantação de grandes extensões de pastagens e lavouras; a intensificação do uso de defensivos agrícolas como mecanismos de modernização do campo; as queimadas descontroladas, irresponsáveis e ilegais, que destroem florestas e animais.

As problemáticas sociais também se acentuaram com a escassez de políticas públicas para a região. A demanda populacional do período colonizador e dos ciclos de garimpos fez com que fossem organizadas vilas que, conseqüentemente, deram origem à cidades não planejadas. No campo, os conflitos originados da luta pela terra endossam a demanda pela reforma agrária.

No estado de Rondônia, a partir da posse do Presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro (2019), foi maximizada a devastação de florestas, por meio de incêndios criminosos e derrubadas de grandes áreas, além da intensificação de práticas de atividades ilegais, como a retirada de madeiras e os garimpos.

A aprovação de leis liberando o uso exacerbado de defensivos agrícolas, que apresentam sérios riscos à saúde da população, também é outro feito nefasto desse governo, com total apoio e aprovação daqueles que efetivam práticas destrutivas. Nas grandes plantações de soja, serrarias e em frente a grandes fazendas, frequentemente são encontrados *outdoors* com o *slogan* O agronegócio apoia Bolsonaro.

⁴⁰ O município de Ariquemes tem um frigorífico de peixes. Nesse local, são feitos os cortes do tambaqui e o preparo para as exportações e vendas para o restante do país.

⁴¹ Tambaqui.

Barros; Matias (2021)⁴² analisaram discursos e ações do Presidente da República no âmbito das políticas sociais e constataram o quanto o Estado gerencial se destaca.

O estado vivencia um *continuum* exploratório de seus recursos naturais. Predominam as grandes extensões de terras lucrativas do agronegócio, que importam ao capital nacional e internacional. Nessa conjuntura, a demanda por formação de Técnicos em Agropecuária não aparece desvinculadas das intenções de desenvolvimento e de exploração. O Técnico em Agropecuária, em muitos casos, representa a mão de obra intermediária, barata e com conhecimentos aplicáveis às grandes lavouras ou aos cuidados para com o gado.

No próximo capítulo tratamos de aspectos relacionados ao IFRO, *Campus Ariquemes*, instituição ofertante do curso Técnico Integrado em Agropecuária na região do Vale do Jamari.

⁴² BARROS, Josemir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1–23, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35310. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310>. Acesso em: 06 nov. 2021.

3 O IFRO CAMPUS ARIQUEMES E O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: CONTEXTOS E PRETEXTOS

*Caminhando por outras terras
sou cancionista sem viola.
(ARAGÃO, 2015)*

Neste capítulo, temos por objetivo evidenciar os princípios que norteiam a formação no curso Técnico Integrado em Agropecuária, ofertado pelo IFRO, *Campus* Ariquemes. Apresentamos o contexto em que esse curso foi implantado na região, há mais de três décadas e sua caracterização atual. No ensejo, discutimos as políticas públicas educacionais, enquanto ação do Estado, considerando que o curso em foco tem sido balizado pelo desenvolvimento econômico, por meio das relações entre a produção do campo e a implementação de políticas públicas para o fortalecimento do capital.

Portanto, somos movidas a analisar a conjuntura em que este curso foi implantado nessa região do estado e os princípios que na atualidade lhe dão sustentação. Assim, falar do processo de reestruturação do curso a partir da chegada da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica requer elementos que nos conduzam ao entendimento da conjuntura em que essa política se perfaz.

3.1 O advento do curso Técnico em Agropecuária no município de Ariquemes-RO

Neste espaço discutimos o contexto em que ocorreu a implantação do primeiro curso Técnico em Agropecuária no município de Ariquemes, momento anterior ao advento do IFRO no estado. Compreendemos que, embora a organização do curso após o Decreto nº 5.154/2004 tenha acrescido à organização do ensino novos elementos, a política da EPT é balizada por interesses econômicos que sobrevivem ao tempo.

Em pleno período da ditadura civil-militar (1964-1985), implantou-se a política de colonização dirigida, que contribuiu para com a ocupação territorial e o desenvolvimento da agricultura, com a finalidade de elevar o país economicamente. A intensificação do povoamento do Território Federal de Rondônia, ocorrido a partir da década de 1970, fez com que o número de habitantes, que na década de 1960, era de 70.783, fosse elevado para 116.620 pessoas na década de 1970, um acréscimo de 60,7% no índice demográfico. Devido às chamadas do governo para a colonização do espaço geográfico que atualmente compõe o estado de Rondônia,

o número de habitantes abrangeu 503.125 na década de 1980, de acordo com levantamentos feitos por Santos (2017).

Os interesses políticos que urgiam por regularizar os movimentos relacionados à disputa e ao destino produtivo da terra nas regiões Sul e Sudeste culminaram com a publicação da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, conhecida também como o Estatuto da Terra. Essa Lei apresentava o conceito de reforma agrária e da política agrícola, em seu art. 1º, § 1º, nos seguintes termos: “Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade” (BRASIL, 1964, p. 1).

O conceito de reforma agrária abarca o interesse do Estado brasileiro quanto à regulamentação da distribuição da terra, tendo como balizadores não somente a justiça social, mas também a produtividade.

O estado de Rondônia já atraía a atenção governamental por sua riqueza mineral, vasta floresta e potencial de extração dos recursos naturais; ademais, já havia sido protagonista de dois períodos do ciclo da borracha: o primeiro, que compreendeu de 1879 a 1912, e o segundo de 1942 a 1945. No ensejo das iniciativas governamentais, as medidas tomadas para ocupação e distribuição de terras da região amazônica passaram a ocupar a agenda do governo, como uma saída para a minimização dos conflitos agrários que ocorriam no Sul e Sudeste, além de, em nível de discurso governamental, ser uma possibilidade de evitar a tomada das terras por estrangeiros, intensificar o potencial para a produção agrícola e, conseqüentemente, a elevação da produção e contribuição econômica da região.

Em 1971, o ainda Território Federal de Rondônia recebeu a implantação da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), com o objetivo de dar assistência técnica à lavoura de cacau, amêndoa nativa da região. O documento Avaliação econômica das atividades desenvolvidas pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira no período de 1957 a 1980 (1982) ressalta o objetivo da CEPLAC na região:

No ano de 1971 a CEPLAC iniciou a sua atividade no Território de Rondônia, através de convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para introdução do cultivo do cacau como uma alternativa de exploração para a colonização oficial do INCRA em Ouro Preto. (MONTEIRO, 1982, p. 16-17).

É perceptível que a iniciativa estatal de povoamento do Território Federal de Rondônia foi além do discurso de justiça social e da reforma agrária, conciliando mecanismos de expansão dos interesses do capital sobre a nova organização estatal.

Nessa conjuntura de constituição do estado de Rondônia, em 1987, foi instalada a Escola Média de Agropecuária Regional (EMARC) no município de Ariquemes, como uma das extensões da CEPLAC.

Figura 2 - Portal da antiga Escola Média de Agropecuária Regional (EMARC) em Ariquemes, RO.



Fonte: Arquivos do grupo de ex-alunos da EMARC (1990).

A EMARC foi implantada na área rural do município de Ariquemes, a 13 quilômetros da cidade. Com uma extensão de 350 ha e lavouras, o espaço era utilizado não somente para as aulas práticas do curso, mas também para treinamentos de produtores de cacau e de outras culturas. Os objetivos das EMARC estão explicitados no Relatório de prestação de contas da CEPLAC.

As Escolas Médias de Agropecuária Regional da CEPLAC - EMARCs - em: URUÇUCA, ITAPETINGA, VALENÇA e TEIXEIRA DE FREITAS na Bahia e ARIQUEMES em Rondônia são unidades interdependentes do Centro de Educação da CEPLAC - CEDUC e tem como objetivo desenvolver e difundir tecnologias através da formação de mão-de-obra qualificada, necessária ao incremento do processo de desenvolvimento tecnológico, gerencial agropecuário e agroindustrial da Região Cacaueira. As atividades agropecuárias e agroindustriais instaladas no espaço de atuação das unidades contam com o aporte de conhecimentos tecnológicos e gerenciais, gerados ou adaptados por pesquisadores, educadores e extensionistas, nos respectivos laboratórios e unidades produtivas da Instituição. (CEPLAC, 2011, p. 43).

O primeiro curso Técnico em Agropecuária ofertado no município de Ariquemes teve início em 13 de abril de 1987, anteriormente ao advento do IFRO. Vinculado ao MAPA, a oferta do curso no município surgiu ainda na década em que Rondônia deixou de ser Território e foi transformada em estado da federação. Arelada aos objetivos governamentais de fixação do

homem ao campo e à intencionalidade em tornar essas terras mais produtivas, a formação de mão de obra qualificada se vinculava também a interesses da população, principalmente os filhos da classe trabalhadora do campo, que buscavam pelo curso Técnico em Agropecuária como uma forma de concluir o 2º Grau e/ou a formação profissional⁴³. O curso era diretamente vinculado ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

O curso tinha duração de três anos e oferecia moradia estudantil somente aos alunos do gênero masculino. Embora a instituição tenha se voltado para atender às demandas do mercado e das lavouras regionais, as condições objetivas de infraestrutura e recursos humanos, durante sua existência, tornaram-se parte de um desafio. Necessitava firmar convênios com o governo do estado para a cedência de professores e outros profissionais. Os meios de transportes para os servidores, estudantes e comunidade pudessem ter acesso à instituição também eram precários. O trecho da cidade até a instituição não era asfaltado, o que tornava a passagem quase impossível no período chuvoso. A promulgação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, complicou a situação um pouco mais, uma vez que o curso passou a ser ofertado na modalidade concomitante, ou seja, o aluno tinha que cursar o Ensino Médio em uma escola regular na cidade de Ariquemes e a formação técnica na EMARC.

Com a criação do IFRO e o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2008, o espaço e infraestrutura foram transferidos para a nova instituição. Desse modo, a formação de Técnico em Agropecuária realizada pela EMARC na região do Vale do Jamari teve uma duração de 22 anos (1987-2009), sendo as atividades encerradas em dezembro de 2009, com a formatura da última turma de Técnicos em Agropecuária.

3.2 A criação do IFRO e a nova configuração institucional

Se analisarmos o percurso do IFRO a partir de sua criação, em 2008, nos deparamos com uma jovem instituição de ensino, pesquisa e extensão que se organizou amparada no discurso de atender às demandas de reivindicações populares, a fim de que a classe trabalhadora tivesse acesso a uma escolarização que unisse a terminalidade da Educação Básica às técnicas do trabalho.

⁴³ De 1987 a 1999, o curso foi ofertado de forma integrada ao extinto 2º Grau, atual Ensino Médio, conforme preconizava a Lei nº 5692/1971. Com a aprovação da LDB nº 9394/1996 e o Decreto 2208/1997, a formação profissionalizante passou a ser ofertada de forma desvinculada do Ensino Médio, com matrículas em instituições diferentes. A aprovação do Decreto nº 5154/2004 retomou a possibilidade de integração, que é como o curso Técnico em Agropecuária está organizado na atualidade.

A reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi contemplada pela agenda de governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que criou, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir a transformação de sete Escolas Técnicas Federais, 39 Escolas Agrotécnicas, os 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino e oito escolas vinculadas às universidades.

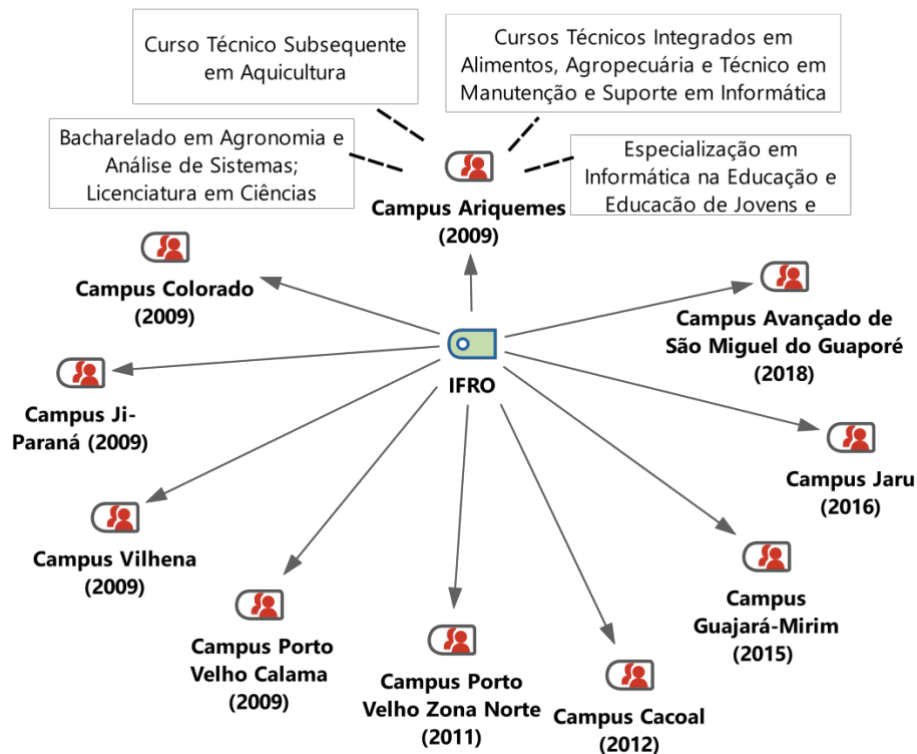
Em Rondônia, a chegada do IFRO agregou quatro *campi*, conforme destaca o Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Agropecuária:

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO) surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia (à época em processo de implantação, tendo Unidades em Porto Velho, Ji-Paraná e Vilhena) com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, que já possuía 15 anos de existência [...] com origem no Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo Presidente Nilo Peçanha. (IFRO, 2018b, p. 14).

Em seguida, a Portaria do MEC nº 4, de 06 de janeiro de 2009, acrescentou o *Campus* de Ariquemes à relação dos *campi* a compor o IFRO.

A Figura 3, mostra a distribuição geográfica do IFRO em Rondônia.

Figura 3 - Distribuição geográfica do IFRO em Rondônia.



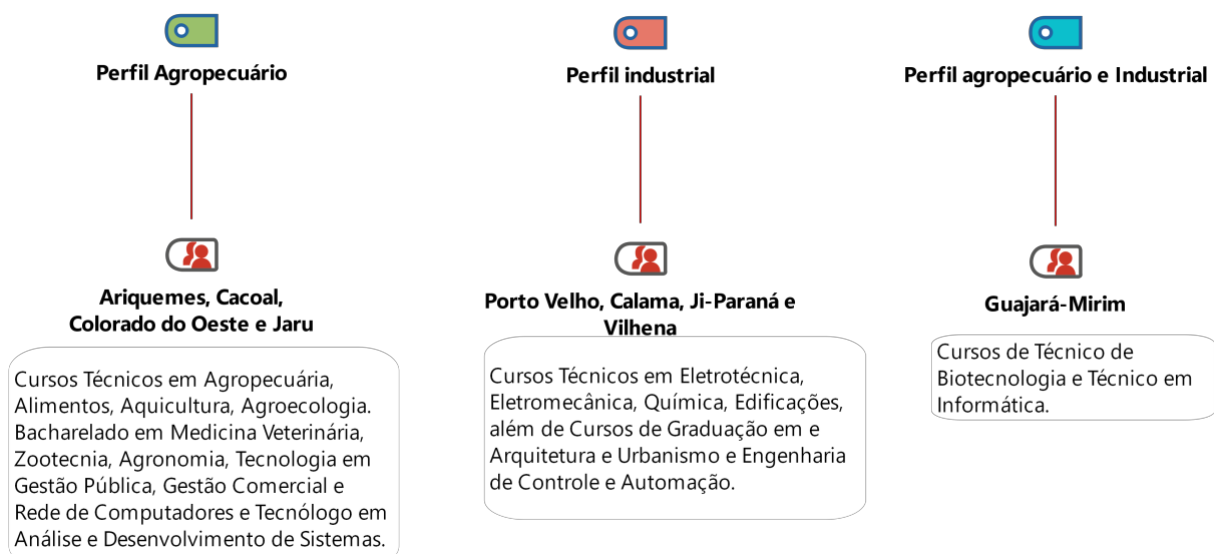
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

De acordo com a distribuição das unidades do IFRO em Rondônia, ainda em processo de expansão, sua dimensão educacional alcança diversas localidades do estado. Composto por 10 unidades de ensino presenciais e a distância, o IFRO hoje conta com uma Reitoria e seguintes *campi*: *Campus* Porto Zona Norte, *Campus* Porto Velho Calama, *Campus* Ariquemes, *Campus* Cacoal, *Campus* Vilhena, *Campus* Colorado do Oeste, *Campus* Ji-Paraná, *Campus* Guajará-Mirim, *Campus* Jaru e *Campus* Avançado de São Miguel do Guaporé.

No âmbito do ensino, o IFRO oferta cursos de formação inicial e continuada, realizados por meio da educação presencial e à distância (EaD). Conforme a Lei de criação dos Institutos Federais, as matrículas em Cursos Técnicos Integrado devem ser priorizadas, compondo, no mínimo 50% das vagas. Outra prioridade, estabelecida pela Lei nº 11.892/2008, são os “[...] 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” (BRASIL, 2008, p. 1), que devem compor o mínimo de 20% das vagas. Prioritariamente, os cursos devem se alinhar aos perfis dos *campi*, eixos tecnológicos e áreas de conhecimento abrangidos, Arranjos Produtivos Locais (APL) e regionais.

Os perfis dos *campi* do IFRO são classificados como agropecuários (localizados em áreas rurais) ou industriais (localizados em áreas urbanas). Com base no painel de indicadores do IFRO, organizamos a Figura 4,

Figura 4 - Perfil dos *campi* e cursos ofertados.

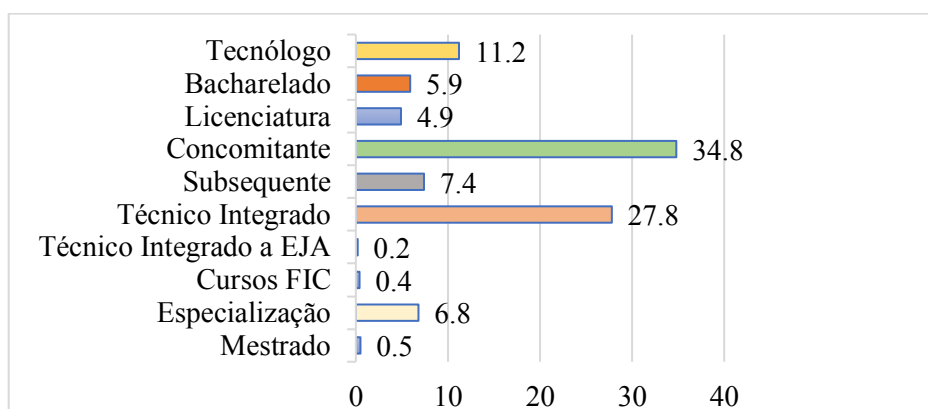


Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir de informações do PDI (2018-2022).

No período de realização desta pesquisa, o *Campus* Avançado de São Miguel do Guaporé ainda não havia definido um perfil. Em fase de implementação, o curso oferecido era de Administração Concomitante ao Ensino Médio.

No Gráfico 4, apresentamos as matrículas no IFRO por nível e modalidade de ensino em 2019.

Gráfico 4 - Matrículas no IFRO por nível e modalidade de ensino (2019).



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de um formulário elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino do IFRO (2019).

Os Cursos de formação no Ensino Técnico Integrado somavam 27,8% das matrículas da instituição. Os cursos integrados são os ofertados com matrícula única para a finalização do Ensino Médio articulado ao Ensino Técnico. 35% das matrículas estavam na modalidade concomitante, ou seja, o IFRO oferece a matrícula apenas para os cursos de formação profissional enquanto o Ensino Médio é cursado, ao mesmo tempo, em outra instituição regular de ensino. Embora a oferta de cursos de formação de professores e formação pedagógica seja de oferta obrigatória nesta instituição, no período analisado, percebemos que o percentual de matrículas em cursos de bacharelado (5,9%) e tecnólogo (11,2%) eram bem superior aos cursos direcionados à formação docente (4,9%).

Atualmente, os IF têm sido alvo de sucessivos cortes de financiamentos desencadeados, principalmente, pela promulgação da Emenda Constitucional nº 95,⁴⁴ de 16 de dezembro de 2016. Os efeitos da redução orçamentária colocam em risco os serviços de manutenção

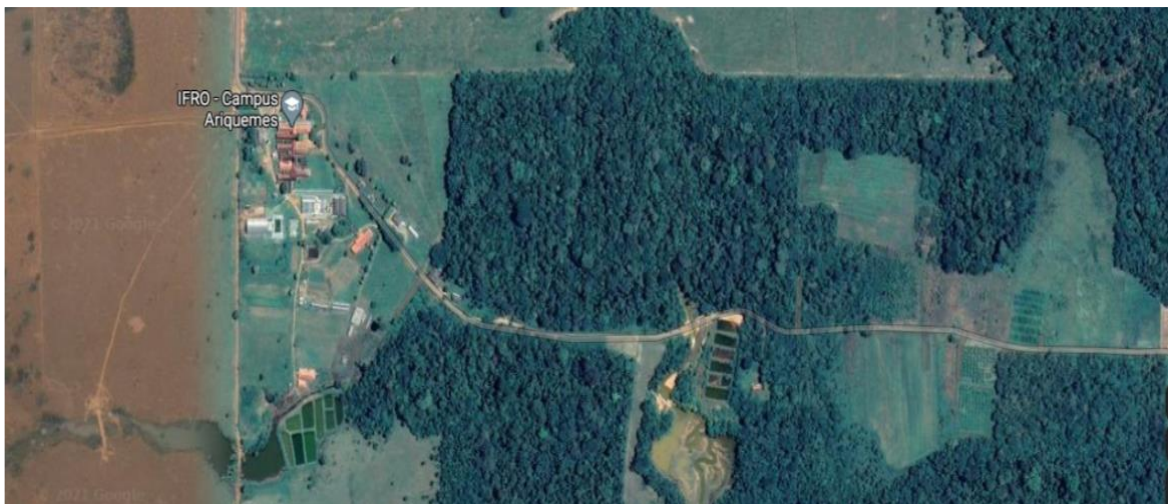
⁴⁴ Embora tenha ocorrido a manifestação social contrária aos propostos pela PEC 241/5, enviada ao Congresso Nacional em 16 de junho de 2016, que propunha um teto para os gastos públicos federais, essa foi aprovada em 16 de dezembro de 2016, dando origem à Emenda Constitucional nº 95/2016. Na atual conjuntura, essa Emenda atingirá diretamente os investimentos sociais, afetando principalmente a saúde e a educação, até 2036.

essenciais. A nosso ver, o retrocesso vivido pelo cenário que induz à escassez de materiais, o impedimento na contratação de servidores, à precarização do trabalho dos servidores concursados, à terceirização de alguns serviços essenciais, fazem parte da lógica da política neoliberal em vigor, que tem como propósito o mínimo de investimento em serviços sociais essenciais à população. A atual política educacional do governo federal usa da persuasão ideológica e de políticas restritivas, o que encaminha para o desmonte das instituições públicas de ensino.

3.2.1 O Campus Ariquemes e seu retrato

O *Campus Ariquemes* teve sua autorização de funcionamento por meio da Portaria do MEC nº 4, de 06 de janeiro de 2009, iniciando as atividades de ensino em 01 de março de 2010. No espaço onde está localizado o atual *Campus* funcionava a extinta EMARC, que foi integrada ao IFRO por intermédio da Portaria do MEC nº 331, de 24 de abril de 2013. De acordo com os arranjos produtivos locais, o *Campus* foi classificado com o perfil agropecuário. Ao ser integrado ao IFRO, o *Campus* herdou uma área de aproximadamente 350 ha. A área ocupada com lavoura e espaço para as aulas práticas inclui em torno de 55 ha. Na Figura 5, temos uma vista aérea do espaço geográfico onde está localizado o *Campus Ariquemes*.

Figura 5 - Espaço geográfico de localização do Campus Ariquemes-RO.



Fonte: Imagem capturada pela pesquisadora do *Google Maps* (2021), sem escala.

De acordo com a Lei 11.892/2008, os IF devem garantir “[...] 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” (BRASIL, 2008, p. 4). No IFRO, o curso Técnico Integrado em Agropecuária foi o primeiro a ser ofertado na modalidade integrado a partir de 2010.

Atualmente o *Campus* Ariquemes oferece os seguintes cursos técnicos integrados: Agropecuária (dez turmas), Alimentos (cinco turmas) e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (sete turmas). Os cursos técnicos são ofertados em tempo integral e têm a duração de três anos. Há oferta do curso técnico subsequente em Aquicultura (duas turmas), no período noturno, com duração de dois anos.

O *Campus* oferece o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (quatro turmas) noturno, o Bacharelado em Agronomia (duas turmas) integral e o Curso Tecnólogo em Análises de Sistemas (três turmas), no período noturno.

Na Figura 6, temos uma imagem dos prédios do *Campus* Ariquemes.

Figura 6 - Prédios do *Campus* Ariquemes.



Fonte: Arquivos do IFRO (2021), sem escala.

Localizado na área rural do município de Ariquemes, o *Campus* fica na Rodovia RO-257, km 13, sentido Machadinho do Oeste, e atende estudantes de toda a região do Vale do Jamari e de outros municípios do estado. Por ser localizado distante da cidade e o município não possuir transporte coletivo, a Associação de Pais e Professores possui uma parceria com

uma empresa privada para realizar o transporte dos/as estudantes. Parte dos gastos são custeados pelo Governo do estado e outra parte pelos próprios alunos⁴⁵.

O *Campus* também dispõe de uma residência estudantil masculina, com 100 vagas. Mantida pelo Programa de Assistência Estudantil, notamos que o atendimento apenas de estudantes do gênero masculino representa um tratamento diferenciado, seletivo e herdado da antiga EMARC. A inexistência da residencial ou moradia estudantil feminina é justificada pela falta de condições de infraestrutura e de servidores para acompanhar os/as jovens internos. Como mecanismos para amenizar o tratamento diferenciado, às jovens estudantes do gênero feminino são concedidos auxílio moradia no valor de R\$ 300,00.

São condições para participarem da seleção da vaga na residência estudantil masculina ou do auxílio moradia feminino: fazer parte do grupo de vulnerabilidade socioeconômica; estar matriculado em um dos cursos técnicos integrados e integral; ter idade inferior a 18 anos; não exercer nenhuma atividade remunerada; não ter sido desligado da residência estudantil por indisciplina.

3.2.2 Princípios da EPT do Instituto Federal de Rondônia: traços e contornos do curso Técnico Integrado em Agropecuária

Ao tratar da política pública de expansão da EPT da Rede Federal, somos conduzidas a indagações sobre como se estrutura o ensino nessa instituição. Manifesta ou latente, a concepção de educação que embasa as relações dos sujeitos com os conhecimentos, por meio da organização do currículo, sinaliza o perfil do profissional que a instituição deseja formar.

Em vias de organizar o projeto de reestruturação da EPT, a SETEC/MEC publicou o documento orientador intitulado *Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes* (2010), com o objetivo de disseminar alguns aspectos conceituais que subsidiaram a implantação e a implementação da nova configuração da rede federal de ensino. Os conceitos e diretrizes da proposta apresentam-se como “[...] contributivo ainda para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e para outros documentos desta nova institucionalidade” (BRASIL, 2010, p. 6, grifo nosso).

A proposta de efetivação do plano de desenvolvimento dos IF é uma marca importante da política pública de EPT. Além da perspectiva de delinear a identidade organizacional dessas

⁴⁵ Os/as estudantes que possuem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário por pessoa da família, considerados pertencentes ao grupo em vulnerabilidade socioeconômica, concorrem aos editais do Programa de Auxílio à Permanência (PROAP) para custear gastos com o transporte escolar.

instituições de ensino, agregando a pesquisa e a extensão, os IF são assentados a partir da construção de uma política pública centenária: as Escolas de Aprendizizes Artífices (1909). A rápida proposta de reestruturação, a partir de 2008, não possibilitou intervalos e foram agregadas aos IF 38 instituições que já existiam.

Embora a criação das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs que foram transformadas em IF tenha ocorrido em momentos diferentes na historiografia da Rede Federal de Educação Profissional, a gênese da criação e a resistência dessas instituições ao longo das 10 décadas anteriores à criação dos IF foram demarcadas por um motivo em comum: a formação da força de trabalho.

No contexto de expansão e interiorização da política pública de EPT, a dimensão assumida pelo Plano de Desenvolvimento Integrado, que no IFRO foi denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁴⁶, enquanto um plano estratégico, tornou-se um elemento de suma importância para a implementação, avaliação e reformulação de ações dessa política pública.

Na perspectiva de política pública, o PDI do IFRO ressalta o arcabouço estrutural que dá sustentabilidade às relações de ensino nessa instituição ao proferir que: “os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como foco a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (IFRO, 2018a, p. 102).

Ao atrelar aspectos sociais, econômicos e científicos, os enfoques dos IF nos remetem a conflitos conceituais, cujos efeitos, em uma sociedade capitalista, acarretam ações inconciliáveis. A competitividade econômica é parte da face excludente do capital e não coaduna de forma harmônica com uma proposta que eleja os atos de ensinar e aprender como condição para a equidade social, pois uma anula a validade da outra.

Nesse sentido,

A competição não é, nem do ponto de vista de convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização

⁴⁶ O PDI do IFRO faz parte de uma das etapas do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse planejamento estratégico é um elemento essencial no processo de implementação e avaliação da política pública da Educação Profissional e Tecnológica na instituição. Avaliado e discutido coletivamente, por meio das contribuições recebidas de servidores, estudantes e comunidade em geral, o PDI abarca todos os segmentos e agrega informações sobre o perfil e a identidade da instituição; estabelece ações direcionadas ao projeto pedagógico institucional; prevê o cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos; apresenta o perfil do quadro de servidores, a organização administrativa da instituição; apresenta as políticas de atendimento aos estudantes e a composição da infraestrutura dos *campi* e Reitoria. O primeiro PDI do IFRO teve como recorte temporal o quadriênio 2014-2018. O PDI em vigência faz parte do quadriênio 2018-2022.

crescente das relações sociais em uma ambiência democrática [...] Instaurar a competição no interior das escolas também propicia que a sua prática educativa, por excelência colaborativa, se converta em algo fragmentado e baseado na concorrência, atingindo não só os professores, mas também os próprios estudantes. (FREITAS, 2018, p. 128-129).

Desse modo, o direcionamento do trabalho escolar que fomenta a competitividade econômica e leva à competição individual não contribui para uma formação humanizadora. Coloca-se em risco o senso de coletividade e aniquila os laços de solidariedade, tornando-se mais uma das armadilhas do capital, atribuindo ao sujeito a responsabilidade por sua ascensão social.

A proposta de expansão e interiorização dos IF inclui da formação inicial a cursos de pós-graduação *stricto-sensu*. No caso analisado, a questão que sobressai é: até que ponto a criação dos IF e a expansão da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica afetou a lógica capitalista?

Os dados da investigação nos mostram que temos é uma EPT com novas roupagens a partir da criação dos IF, entretanto o fio condutor tem sido alçado pelo capital. Constatada a função social da instituição, cujo foco traz elementos antagônicos, buscamos compreender os fundamentos que norteiam a relação ensino e aprendizagem. Como parte integrante do PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRO (2018) anuncia os aspectos filosóficos sobre os quais se assentam as relações entre os atos de ensinar e aprender:

[...] os princípios filosóficos estão delineados no sentido de dar ao indivíduo uma instrumentalização técnica (o aprender a fazer) capaz de vencer os desafios do mundo do trabalho caracterizados pelo elevado avanço tecnológico, pela exigência de dinamismo nas relações interpessoais e disposição para efetuar mudanças consistentes, visando ao interesse da coletividade. Neste processo, estimula-se a interdependência desse indivíduo com seus pares (o aprender a viver juntos), suscitando sua valorização pessoal no convívio com as diversidades culturais a partir dos interesses comuns e do respeito com as diferenças. Tudo isso é conduzido para alcançar a meta principal, que é o desenvolvimento integral do indivíduo (o aprender a ser) enquanto pessoa, a partir da prática de sua cidadania, com vistas ao contínuo conhecimento de si mesmo, para que ele possa aprender a aprender. (IFRO, 2018a, p. 60).

Os princípios filosóficos que consubstanciam a organização do ensino no IFRO têm suas raízes na pedagogia das competências. De acordo com Ramos (2006), a pedagogia das competências se fundamenta em três bases: a racionalidade, a individualidade e o neopragmatismo. A racionalidade se relaciona à organização dos conteúdos, primando por conhecimentos que possibilitem ações imediatas, o aprender a fazer, em contraposição ao

domínio de conhecimentos universais. O individualismo atribui ao sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou o seu fracasso, por meio da disposição de seus esforços individuais. Destituiu-se o sujeito histórico e as determinações da realidade. Afasta-se a coletividade e a luta de classes pelo aprender a viver juntos, e atribui ao sujeito o papel de respeitar e aceitar a cisão social como características do esforço individual. E, por último, dissemina a ideia de que o sujeito deve desenvolver a capacidade de se ajustar à diferentes situações.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária (2018) enfatiza: “[...] o presente documento deverá servir como mecanismo de *gerência* administrativa e pedagógica do curso, devendo, sobremaneira, atuar na formação do *aprender a ser, do aprender a fazer, do aprender a conhecer e do aprender a viver juntos*” (IFRO, 2018b, p.12, grifo nosso.)

Nessa propositura, destacamos dois aspectos relacionado à política da EPT: o aspecto gerencialista, atribuído ao acompanhamento do curso, e a pedagogia das competências, enquanto mecanismo de organização do ensino.

O aspecto gerencialista atribuído ao ensino brasileiro surge na década de 1990, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Sob forte influência da política neoliberal e de organismos multinacionais, essas políticas pregavam a racionalidade técnica, no âmbito educativo, como se a instituição escolar fosse uma empresa com a necessidade de metas a serem atingidas. Nesse período, vários instrumentos de avaliação, ainda em vigência, foram implantados para medirem o conhecimento dos estudantes, elaborarem *rankings* entre as instituições e objetivando a implementação de reformas educacionais no país.

De acordo com Ball (2005, p. 246, grifo do autor), “[...] as organizações educacionais reformadas estão agora ‘povoadas’ de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de ‘metas de produtividade’ etc.”. As evidências da pedagogia das competências ficam clarificadas na proposição de uma formação direcionada a um ensino imediatista e sem aprofundamento científico, a exemplo do que advoga outro trecho do PPC Técnico Integrado em Agropecuária:

[...] o trajeto a ser seguido pelos estudantes os levará a compreender questões críticas e a influenciar no desenvolvimento local e regional. Terão condições de vivenciar e superar problemáticas existentes, para prestarem o atendimento profissional conforme as necessidades do setor em que se inserem. (IFRO, 2018b, p. 25).

O trecho nos mostra o reflexo de uma concepção idealista de educação, na qual a ação do sujeito é um fim em si mesmo, desprezando os múltiplos fatores que recaem sobre a

realidade. Em nosso entendimento, as diversas determinações que incidem sobre a realidade não se apresentam como fenômenos que podem ser desvelados em sua totalidade de forma imediata. Sob esse aspecto, a totalidade representa a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2010, p. 44).

O autor prossegue:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 2010, p. 50, grifo do autor).

Logo, a abstração individual da realidade não é algo que ocorre de modo imediato. Assim, agir sobre a realidade objetiva requer mais que as percepções dessa realidade caótica. Requer o reconhecimento de fatos que estão interligados nessa realidade para se construir os conceitos que a compõem e, assim, poder intervir. Entretanto, reconhecemos que, na concepção idealista de educação, sobre a qual se assenta a pedagogia das competências, a aparência do problema é tida como a interpretação da realidade, sem a necessidade de captar sua essência. É como se o indivíduo tivesse o dever de estar sempre em prontidão para agir sobre a realidade, de modo imediato, sem questionar os elementos que constituem os fenômenos.

3.2.3 Os arranjos produtivos locais como elemento que interfere na organização do ensino no IFRO

A reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica apresenta uma nova configuração, permeada por intencionalidades que não têm como foco atender às demandas sociais, conforme o discurso de equidade e justiça social preconizado pela política, mas um viés direcionado às demandas do mercado, com termos emprestados de soluções empresariais. Nesse contexto, “[...] os cursos, prioritariamente, alinham-se aos perfis dos campi, eixos tecnológicos e áreas de conhecimento abrangidos pelo perfil, e aos *Arranjos Produtivos Locais (APLs) e regionais*” (IFRO, 2018a, p. 43, grifo nosso).

No período em que ocorreu a reorganização da EPT, com a crise do capital e as interferências de organismos internacionais, que incidem diretamente sobre a educação, determinando o viés economicista, um termo novo foi incorporado da perspectiva empresarial

e determinante na condução da criação, implantação, oferta de vagas e extinção de cursos nos IF: os arranjos produtivos locais (APL). Conforme apresenta o PDI do IFRO (2018),

A decisão sobre as ofertas de cursos técnicos de nível médio e de graduação são embasadas em estudos conduzidos pelo Observatório do Mundo do Trabalho/PRODIN, que envolvem o conhecimento da realidade social e econômica local e *possibilidades atuais e futuras do mercado de trabalho*. Diante da transformação da economia e do mercado de trabalho em diferentes regiões do Estado, o IFRO esquematiza a reavaliação de suas ofertas nos locais em que as demandas são menores que a procura. Nos casos em que a avaliação se encaminhar para uma recondução da oferta, novos estudos deverão ser realizados considerando além dos *arranjos produtivos locais* e as possibilidades do *mercado de trabalho*, o quadro de servidores existente. (IFRO, 2018a, p. 82, grifo nosso).

Os APL são caracterizados como importantes instrumentos da política econômica. O termo surgiu no Brasil, no final da década de 1990, como uma espécie de “[...] ‘guarda-chuva’ capaz de abrigar uma ampla diversidade do fenômeno” (COSTA, 2010, p. 126). Esse autor define os APL como “[...] um espaço social, econômico e historicamente construído através de uma aglomeração de empresas (ou produtores) similares e/ou fortemente interrelacionadas, ou interdependentes, que interagem numa escala espacial local definida e limitada através de fluxos de bens e serviços” (COSTA, 2010, p. 129-130), cuja finalidade é a competição econômica. Desse modo, atrelado ao desenvolvimento local e às demandas do mercado, o “[...] critério definidor de qualidade é posto pela ótica dos interesses do mercado” (FRIGOTTO, 2015, p. 30).

Nessa perspectiva, a formação a ser ofertada à classe trabalhadora é pensada não como um direito social, mas como um projeto econômico de ajustes sociais, uma vez que “[...] tanto os atributos científicos e técnicos de domínio na realização do trabalho quanto os políticos e ideológicos de disciplina, aceitação ou submissão ao estabelecido ou à hierarquia são fundamentais nos processos formativos reprodutores da ordem social do sistema capitalista” (FRIGOTTO, 2018, p. 30).

Por meio das políticas públicas, percebemos a presença do estado como propulsor de interesses hegemônicos que refletem nas relações sociais e no perfil da educação destinada a cada classe social. As políticas de EPT devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional “[...] e permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” (IFRO 2018a, p. 102).

Os APL e os termos como ágil e eficaz usados pelo IFRO ao se referir à profissionalização integram as diretrizes dos organismos multilaterais, que incidem na

organização do ensino e no perfil de formação da classe trabalhadora. A força de trabalho é vista como um elemento a ser ajustado em consonância com os interesses do mercado. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM) têm influenciado na constituição de políticas educacionais, principalmente envolvendo a Educação Básica e a educação profissional.

Costa (2010) apresenta uma classificação das aglomerações das atividades e tecnologias dos APL em três grupos: setor primário; setor secundário, dividido em atividades de baixo conteúdo tecnológico, média-baixa, média-alta e alta intensidade tecnológica; e setor terciário. De acordo com o autor, dados apresentados nos relatórios do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do ex-Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) dos anos de 2005 e 2006, no estado de Rondônia, são predominantes atividades do setor primário, que envolvem:

Setor Primário:

- a. Produção de lavouras temporárias;
- b. Horticultura e produtos de viveiro;
- c. Produção de lavouras permanentes;
- d. Pecuária;
- e. Produção mista (Lavoura e Pecuária);
- f. Atividade de serviços relacionados com a agricultura e a pecuária (exceto atividades veterinárias);
- g. Caça, repovoamento cinegético e serviços relacionados;
- h. Silvicultura;
- i. Exploração florestal;
- j. Atividades dos serviços relacionados com a silvicultura e a exploração florestal. (COSTA, 2010, p. 130).

A nosso ver, a prescrição dos APL no âmbito do ensino, como critério para a oferta de cursos e como fator atrelado aos IF, classificando-os como instituições viáveis em relação à organização vinculada ao desenvolvimento regional, representa um dos desdobramentos dos mecanismos do sistema capitalista. Enquanto política pública, a política de expansão da Rede Federal se apresenta como um projeto societário, utilizando termos como equidade e justiça social, ao propor sua função. Entretanto, escamoteia a face perversa do capital, ao reduzir a formação humana à livre demanda do mercado.

3.3 O curso Técnico Integrado em Agropecuária no contexto atual

Neste espaço, analisamos o curso Técnico Integrado em Agropecuária com destaque para os vieses imbricados na sua constituição identitária, nos aspectos organizativos de seu PPC, na sua organização curricular e nos elementos que dão concretude às suas dimensões, levando em consideração a política pública da EPT, a partir do Decreto 5154/2004, consolidado pela Lei nº 11.741/08.

O curso Técnico em Agropecuária analisado é ofertado modalidade integrada, com matrícula única, que alia a formação na etapa final da Educação Básica (Ensino Médio) à educação profissional com a habilitação em Técnico em Agropecuária. O curso existe há mais de três décadas na região e, a partir de 2010 migrou da EMARC para o IFRO, *Campus Ariquemes*.

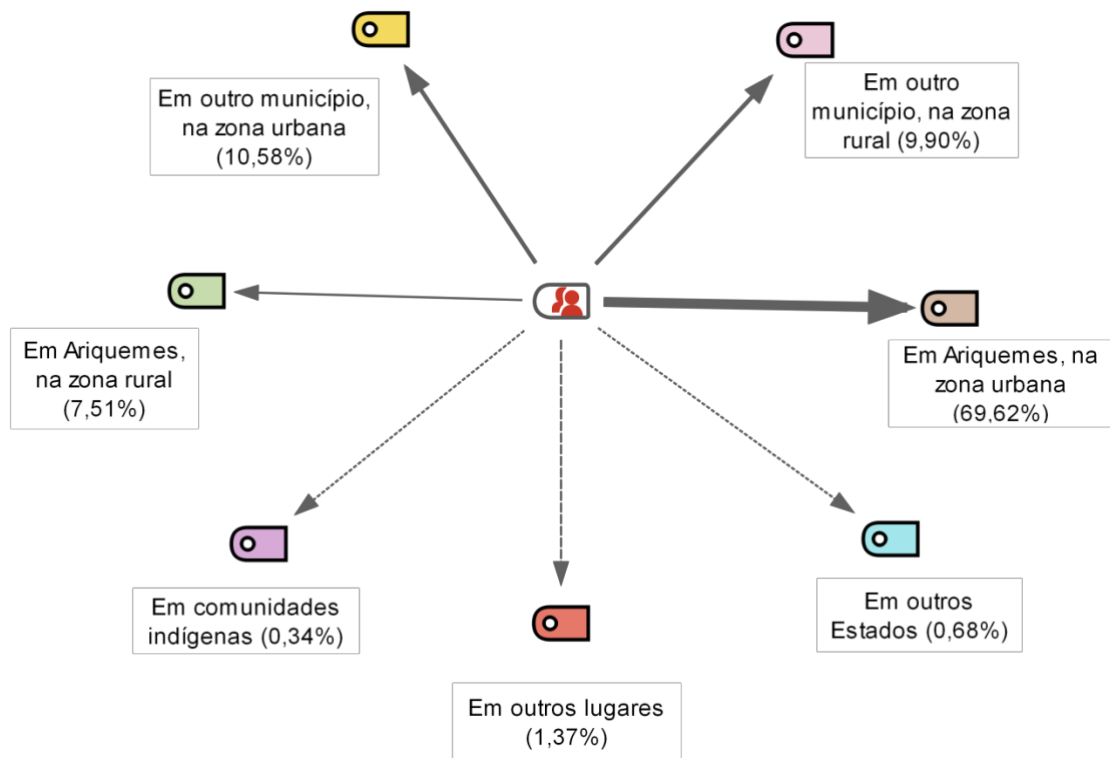
Para a caracterização dos estudantes do curso, com os dados referentes à renda familiar e à localidade domiciliar, se em área urbana ou em área rural, recorreremos aos dados fornecidos por 293 estudantes que preencheram o formulário socioeconômico institucional no ano letivo de 2019⁴⁷.

3.3.1 A caracterização do Curso Técnico Integrado em Agropecuária atual

O advento do IFRO, por meio dos encaminhamentos do processo de reestruturação da EPT, agregou uma nova configuração ao curso que, embora já estivesse na região há mais de duas décadas, continua a ser o mais disputado no *Campus Ariquemes* e com o maior número de alunos e turmas. No período da EMARC, a prioridade de formação era destinada a jovens oriundos da área rural. Atualmente, o curso recebe jovens de vários municípios, sendo a maioria da área urbana, conforme mostramos na Figura 7.

⁴⁷ O formulário socioeconômico institucional foi disponibilizado por meio da plataforma *on-line* a todos os/as estudantes matriculados na modalidade presencial no IFRO por um período de cinco meses no decorrer do ano letivo de 2019. As questões contidas no formulário tinham como intuito recolher dados relacionados ao percurso acadêmico do estudante, dados pessoais e econômicos, culturais, bem como de atendimentos específicos. O resultado obtido na pesquisa teve como objetivo auxiliar no planejamento da Política de Assistência Estudantil e também a redirecionar ações, focar no atendimento das demandas mais emergentes que impactam ou venham a impactar a vida acadêmica dos estudantes do IFRO. O acesso às respostas dos alunos do curso Técnico Integrado em Agropecuária do *Campus Ariquemes* representou uma importante fonte de informação para melhor compreendermos a caracterização do curso.

Figura 7 - Localidade de moradia de 293 estudantes matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária (2019).



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise de informações extraídas dos formulários socioeconômicos dos estudantes (2019).

Dos 293 estudantes respondentes matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária, a maioria informou residir em Ariquemes. Destes, 69,6% residem na zona urbana do município e 7,5% residem na zona rural de Ariquemes. Dentre os estudantes de outros municípios, o percentual dos que residem na área rural é de 10,7% e 11,4% residem na área urbana. Os indígenas ocupavam 0,7% das vagas, e 0,4% era residente em outro estado.

Em relação ao local de moradia informado pelos estudantes, os jovens de municípios diversos do estado, ao ingressarem no curso, ainda que provisoriamente, necessitam morar na cidade de Ariquemes, deixando suas famílias nos municípios de origem.

Quanto a permanência dos jovens do campo no curso Técnico Integrado em Agropecuária, fizemos um levantamento realizado no período de ingresso dos jovens participantes da entrevista, em fevereiro de 2018, e do número de matrícula inicial no último ano do curso, em fevereiro de 2020.

Quadro 5 - Quantitativo de estudantes do curso (2018-2020) e porcentagem de alunos da área rural.

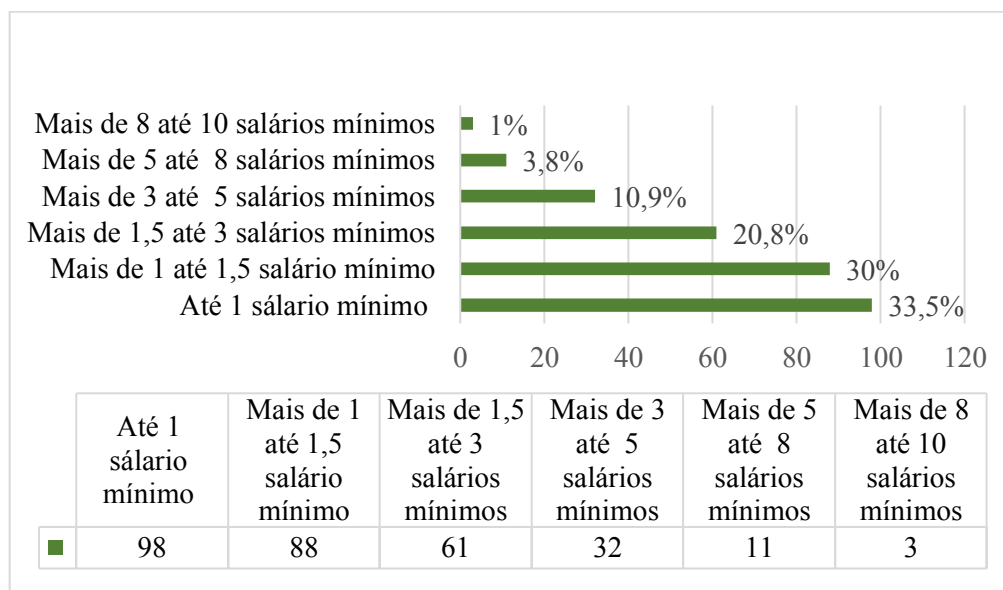
Ano letivo	Total de alunos/as	Quantitativo de alunos/as do Campo	Total de alunos/as Transferidos/as	Alunos/as retidos/as	Retidos/as por faltas
2018	122	45	23	13	5
2019	81	32	6	1	1
2020	73	25	-	-	-

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise da Ficha Individual de matrícula, referente a 2018-2021.

Ao apreciar os dados, notamos que aproximadamente 60% dos estudantes ingressantes realizaram a matrícula inicial, no ano letivo de 2020, para cursar o 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária. Já entre os jovens oriundos do campo, matriculados em 2018, 55,5% realizaram a matrícula inicial no 3º ano, o que representa aproximadamente 34% da presença de jovens do campo no último ano do curso. No ínterim entre o início e a finalização do curso (2018-2021), podemos notar que a permanência dos jovens do campo manteve-se em índices significativos entre 37% e 34%.

Outro dado diz respeito à renda mensal familiar. Dos 293 alunos do curso Técnico Integrado em Agropecuária, as respostas obtidas conduziram ao Gráfico 5.

Gráfico 5 - Renda mensal familiar dos estudantes matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária (2019).



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das informações extraídas dos formulários socioeconômicos dos estudantes (2019).

Dos estudantes que responderam ao formulário, 63,5% informaram que a renda familiar mensal era de até 1,5 de salário mínimo; 20,8% informaram que a renda mensal da família estava entre 1,5 a três salários mínimos; 10% informaram uma renda familiar mensal de três até cinco salários mínimos; apenas 4,8% informaram que a renda familiar mensal ficava entre cinco a 10 salários mínimos.

3.4 As políticas públicas enquanto ação do Estado no planejamento da educação escolar

O ensino sistemático regulamentado pelo Estado é materializado em uma instituição que depende de infraestrutura, financiamento educacional, recursos materiais, recursos humanos e uma proposta pedagógica para a sua efetivação. Antecedendo todo o arcabouço de estruturação dessas condições, encontra-se o Estado como propositor de política pública.

A existência de uma política pública é precedida por uma necessidade de intervenção do Estado, uma vez que essa, de acordo com Secchi (2013), deve apresentar a intencionalidade pública e uma resposta a um problema público existente. Desse modo, “[...] um problema público é a diferença entre o que é, e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública” (SECCHI, 2013, p. 44). Segundo o autor, após identificado, o problema público passa a compor a agenda governamental, que é um conjunto de problemas ou temas eleitos como relevantes, que podem ser transformados programas, projetos ou outras ações de governo⁴⁸.

Ao conceituar política pública, Marques (2013, p. 24) destaca que, “[...] embora haja várias definições, [...] [a política pública] trata do conjunto de ações implementadas pelo Estado e pelas autoridades governamentais em um sentido amplo. Trata-se do estudo do ‘Estado em ação’”.

Ao se tratar da política educacional, “[...] num sentido mais prático [...] estamos tratando de *idéias* e de *ações*” (VIEIRA, 2007, p. 56, grifo do autor), que se concretizam na organização social. Nesse sentido, a política pública que contempla a educação é um mecanismo de interferência do Estado, intencional, planejada, que tem como pano de fundo as relações sociais. Desse modo, a organização da educação formal e sua regulamentação por parte do Estado são permeadas por intenções explícitas e implícitas, que engendram a formação humana em consonância a interesses hegemônicos.

⁴⁸ Secchi (2013, p. 33), define o ciclo de políticas públicas em sete fases, que são: “1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) Implementação, 6) avaliação, 7) extinção”.

No âmbito das ações desencadeadas, as “[...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas” (SOUZA, 2006, p. 26).

A educação formal, pensada e desenvolvida sob o amparo do Estado, traz imbuídas as determinantes que são propagadas por intermédio das políticas educacionais, uma vez que “[...] o Estado é uma organização que tem o poder de regular a vida social, econômica e política de quem não é seu membro direto: os cidadãos” (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 163).

As políticas públicas proposta pelo Estado podem ser manifestas como “[...] a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que adquirem uma forma política, são mediadas pelo Estado” (MARX; ENGELS, 2009, p. 111-112).

Nessa premissa, a política educacional, enquanto ação do Estado, é manifestada em consonância a interesses da classe dominante, uma vez que, sendo a representação de uma totalidade, “[...] a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, em cada conjuntura” (AZEVEDO, 2004, p. 60).

A organização da educação formal reflete, desde sua égide, mecanismo que reforça a divisão de classes sociais por meio do acesso ao conhecimento. Na concepção de Boito Junior (2007),

No plano dos direitos sociais, o acesso à educação pública e gratuita, ainda que permita uma elevação geral da cultura dos trabalhadores, não os coloca em pé de igualdade com os burgueses na vida econômica e social. O sistema escolar está organizado de modo a reproduzir a ideologia burguesa e as relações sociais capitalistas. (BOITO JUNIOR, 2007, p. 258).

Como exemplo da finalidade diferenciada da escola estatal⁴⁹, como mecanismo que reforça a desigualdade entre as classes sociais, podemos citar a organização do Ensino Médio. Historicamente, essa etapa da Educação Básica, desde sua gênese, traz como característica a dualidade da oferta em via de atender à divisão social do trabalho.

Para os filhos da classe proprietária, o Ensino Médio é direcionado para uma formação que reforça a condição de dirigentes, por meio do ensino regular; os filhos da classe trabalhadora, por sua vez, buscam uma formação profissionalizante. Segundo Faleiros (2006,

⁴⁹ O modelo de educação pensado e implementado pelo Estado não aparece como sinônimo de educação pública, uma vez que “[...] o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou a interesses do próprio Estado com sua autonomia relativa (SANFELICE, 2005, p. 183).

p. 30), “criam-se, assim, canais e corredores de acesso muito diferenciados pela quantidade e pela qualidade”.

Nesse sentido, enquanto o direito civil à educação formal se apresenta a todos, as desigualdades sociais se revelam no modo como os sujeitos de cada classe social têm acesso ao conhecimento escolar. Permeado por interesses sociais antagônicos, “[...] o Estado está imerso nos conflitos de classe porque, por um lado, ele próprio é um instrumento essencial de dominação de classe” (AFONSO, 2000, p. 96) e colabora para a manutenção do poder hegemônico de uma classe social sobre a outra.

Ao analisar as políticas educacionais que constituem a organização do Ensino Médio na atual conjuntura, lidamos com uma propositura de formação humana sobre a qual incidem interesses políticos, ideológicos e sociais atravessados por relações contraditórias. Para Behring; Boschetti (2006, p. 39) “[...] as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência”.

Neste aspecto, o curso Técnico Integrado em Agropecuária analisado passou por reestruturação no decorrer do período de sua implementação em Ariquemes, ajustando-se às reformas do Ensino Médio. Entretanto, percebemos que a razão de existir do curso sempre manteve o foco no desenvolvimento econômico do país, de modo geral, e no desenvolvimento regional, em sentido restrito.

O curso Técnico Integrado em Agropecuária em Rondônia ocorreu em momentos históricos, políticos e econômicos distintos; entretanto, o curso iniciado no final da década de 1980 e o iniciado no final da primeira década do século XXI, há um fator balizador em comum: a formação da força de trabalho para contribuir com o desenvolvimento regional.

No capítulo seguinte, continuamos a discussão sobre o curso Técnico Integrado em Agropecuária. Abordamos os conceitos que cerceiam o trabalho na sociedade capitalista; contextualizamos a primeira reforma do Ensino Médio no século XXI, desencadeada pelo Decreto nº 5154/2004; apresentamos a proposta pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária como um recorte da concretização da EPT, consolidada por meio do Ensino Médio Integrado.

4 TRABALHO E EDUCAÇÃO ENQUANTO ELEMENTOS CONSTITUTIVO E FORMATIVO DO SUJEITO E O PPC TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

*Oh, morada esplendorosa
Erguida num manso aclive
Na curva do rio riacho
Quem será que nela vive?
(ÁUREO MELLO, 1989)*

No âmbito das políticas públicas, as relações entre o trabalho e a educação trazem imbricadas as determinações do Estado que direcionam a formação da classe trabalhadora. O discurso legal, que abarca os direitos de igualdade, autonomia e equidade é atravessado por contradições. A tentativa de compreender essas contradições requer um olhar acerca dos fenômenos que incidem sobre a formação educacional, considerando-se as oscilações que movem e reestruturam as relações de produção e as relações do ensino.

Este capítulo tem por objetivo tratar do trabalho e da educação formal enquanto categorias constitutivas do sujeito social e histórico. Sobre o trabalho, abordamos os conceitos e suas dimensões na sociedade capitalista. Acerca da educação escolar, buscando compreender o atual contexto do Ensino Médio Integrado à EPT⁵⁰, materializada no curso em foco; recorreremos à função social da escola na sociedade capitalista; analisamos o PPC (2018), como artefato organizativo e intencional, a fim de identificar e analisar os princípios políticos e pedagógicos que norteiam a formação no curso Técnico Integrado em Agropecuária ofertado pelo IFRO, *Campus Ariquemes*.

4.1 O trabalho ontológico enquanto elemento essencial ao sujeito

No contexto atravessado pela crise do capital, em que os direitos da classe trabalhadora têm sido esfacelados em meio às políticas neoliberais, somos movidas a abordar a categoria do trabalho, por compreender que, na atual conjuntura, essa categoria tem revelado pontos

⁵⁰ De acordo com o documento Diretrizes e Concepções (2010), divulgado pelo MEC/SETEC, com o objetivo de colocar em destaque aspectos conceituais dos IF, assim como os princípios norteadores que subsidiariam sua implementação por todo o país, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) “[...] orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais” (BRASIL, 2010, p. 6-7).

contraditórios, perpassando questões que vão além dos direitos sociais conquistados por meio de lutas da classe trabalhadora.

As relações de trabalho se tornam flexíveis, desregulamentadas e precarizadas e “[...] em todos os espaços possíveis, os capitais convertem o trabalho em *potencial* gerador de mais-valor” (ANTUNES, 2018, p. 31, grifo do autor). O trabalho tem sido associado a mecanismos que comprometem a dignidade humana, submetendo a classe trabalhadora às tensões geradas pela espera de uma vaga no mercado, à desumanização, à insegurança e à instabilidade.

Na nossa acepção, o trabalho é concebido em seu sentido ontológico, enquanto ação imprescindível à humanização do sujeito. Segundo Marx e Engels (2009), a intencionalidade presente no ato de trabalhar representa elemento além de uma relação econômica e produtiva. Sua função precípua deve condizer com o processo de humanização, uma vez que o homem, enquanto sujeito social, difere de outros animais “[...] pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência” (MARX; ENGELS, 2009, p. 10).

A humanização do sujeito requer uma análise que vá além de características hereditárias e biológicas. Para isso, a constituição da humanidade requer que o homem individual estabeleça novas relações.

Nesse sentido,

[...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade, é composta por diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. (GRAMSCI, 2004, p. 413).

A relação com outros homens e com a natureza é uma construção histórica e social. O autor assegura que, para se relacionar com os outros, essa relação não acontece simplesmente por estarem no mesmo espaço, mas quando passa a “[...] fazer parte de organismos, do mais simples ao mais complexo” (GRAMSCI, 2004, p. 413). Desse modo, o contato com a natureza não ocorre simplesmente pelo fato de o homem fazer parte dela, mas por intermédio “[...] do trabalho e da técnica” (GRAMSCI, 2004, p. 413).

Nessa linha de raciocínio, a instituição escolar desenvolve sua função social por meio do planejamento de ações intencionais nas quais os sujeitos, em relação com o outro, possam se apropriar das técnicas do trabalho, além de outros elementos. Ao se referir à dimensão que caracteriza o trabalho enquanto construto social, Frigotto (2002), também reforça a tríade presente na relação do trabalho: a individual, a da natureza e a de ser social. De acordo com o

autor, a individualidade do sujeito contribui para o desenvolvimento de uma natureza relacionada às características do sujeito que sofre as determinações das relações sociais mais amplas, históricas.

O trabalho faz parte da condição humana. Inerente ao processo biológico do corpo, em via da manutenção das atividades vitais, é por meio do trabalho que a condição de sobrevivência se efetiva, ligada “[...] às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida” (ARENDDT, 2010, p. 8). Nesse sentido, o trabalho é associado à sobrevivência humana, como elemento indispensável à manutenção da vida.

Para Albonoz (2012), o significado de trabalho tem assumido um sentido polissêmico. Resultante de uma ação intencional, o termo trabalho pode ser utilizado para caracterizar ações intencionais, que envolvem desde elementos intelectuais até a venda da força humana para a produção. Assim, seu sentido tem sido alterado em consonância ao valor a ele destinado e à prática a ser desenvolvida. A autora afirma que “[...] todo trabalho supõe tendência para um fim e esforço” (ALBORNOZ, 2012, p. 11).

Nesse contexto, o trabalho exige uma especificidade decorrente de uma ação para atendê-la. Todavia, na sociedade capitalista, a relação entre o homem, a educação e o trabalho têm assumido novas dimensões, haja vista que “[...] o capital operou, portanto, o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de autorreprodução de si próprio” (ANTUNES, 2009, p. 28).

Da práxis humana à práxis produtiva, o sentido atribuído ao trabalho sob o domínio econômico capitalista está desvencilhado do prazer, da realização pessoal, da produção para a sobrevivência enquanto elemento fundante, pois “[...] é usual considerar-se trabalho apenas aquele que é diretamente remunerado” (FRIGOTTO, 2002, p. 12). Desse modo, também se destituiu a função de transformação da natureza em decorrência das necessidades vitais. Associada à propriedade dos meios de produção, a divisão social do trabalho está cada vez mais aprofundada.

Sobre a formação da classe trabalhadora para assumir o posto de trabalho,

[...] o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos - e cada vez mais raros - empregos disponíveis. (MÉSZÁROS, 2011, p. 69, grifo do autor).

Sob o capitalismo, a formação da classe trabalhadora visa seu ajustamento social às constantes mudanças do mercado e sua disponibilidade para a relação mercantil. O trabalho é subjugado a uma relação de troca injusta entre o trabalhador, que coloca à venda a sua força de trabalho e seu tempo à disposição do possível comprador, em troca de salário.

No Brasil, o fortalecimento das políticas neoliberais nas últimas décadas intensificou ainda mais as perdas das garantias sociais relacionadas ao trabalho. Os direitos trabalhistas conquistados por intermédio de lutas têm sido esmagados por retrocessos impositivos que, além de afastar o trabalhador de uma condição humanizadora, afastam o sujeito das possibilidades de vida digna, com a segurança da garantia de direitos sociais essenciais à sobrevivência, além de acrescer o tempo de contribuição e a idade mínima para aposentaria.

4.1.1 As relações de trabalho frente à conjuntura atual

A crise estrutural do capitalismo que eclodiu no século passado refletiu em uma violenta regressão nas conjunturas do trabalho e da educação, a partir da década de 1990 e intensificada nas duas primeiras décadas deste século. Sob o ideário de concepções e políticas neoliberais, a reestruturação produtiva, enquanto uma lógica do sistema capitalista, culmina com a regressão dos direitos trabalhistas e a disposição do trabalhador às incertezas da venda da força de trabalho.

Na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2004), exemplifica como ocorre o processo de apropriação da força de trabalho nas relações capitalistas. Para o materialismo histórico, a classe dominante - os proprietários - possui mecanismos próprios para extrair o lucro nas relações com o trabalhador. Como a oferta da força de trabalho é maior que a procura, o valor da venda da força de trabalho é determinado, sem que o trabalhador tenha a chance de acrescentar vantagens ao seu rendimento. Na oferta da força de trabalho, “[...] o trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar a um homem que se interesse por ele” (MARX, 2004, p. 24).

Nas recentes reformas trabalhistas, a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho, conforme preconizado no preâmbulo do documento em questão. Essa reforma modificou as regras relativas à remuneração do trabalhador, ao plano de carreira, à jornada de trabalho, ao vínculo empregatício e à relação sindical. Essas mudanças destituíram os direitos dos trabalhadores, colocando-os diante de um abismo de incertezas.

A disponibilidade do trabalhador, sempre à mercê do empregador, foi ainda mais escancarada quando a referida Lei reconheceu o trabalho intermitente⁵¹ e o teletrabalho⁵² (*home office*). Assim, os serviços são prestados quando o empregador necessitar. Não há compromisso firmado, pois a referida Lei advoga que “[...] o contrato individual de trabalho poderá ser acordado tácita ou expressamente, verbalmente ou por escrito, por prazo determinado ou indeterminado, ou para prestação de trabalho intermitente” (BRASIL, 2017, p. 8).

O trecho citado explicita o papel do Estado para a manutenção do poder hegemônico de uma classe sobre a outra, por meio de aparatos legais. Nesse ensejo, “[...] é o direito capitalista que, criando a igualdade formal, cria, no trabalhador, a ilusão de que a relação de exploração de seu trabalho é uma relação contratual entre partes livres e iguais” (BOITO JUNIOR, 2007, p. 28).

Ideologicamente, o direito capitalista oculta as perversidades existentes nas relações de exploração e de dominação da classe proprietária sobre a força de trabalho do sujeito, colocando essa relação como algo natural, em que:

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. [...] quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. (MARX, 2004, p. 80-81).

Na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2009) mencionam que a intencionalidade presente no trabalho diferencia o homem dos outros animais e apontam o trabalho como condição vital ao homem; em *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2004) expõe o trabalho na relação capitalista como estranho ao homem, pelo caráter de mercadoria e pelas condições às quais o trabalhador precisa se submeter para sobreviver. Desse modo, no capitalismo, o trabalho é uma condição de negação do sujeito e de suas manifestações enquanto ser humano.

⁵¹ De acordo com o inciso 3º, do art. 443 da Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, “Considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria” (BRASIL, 2017, p. 7).

⁵² A Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, conceitua o teletrabalho no art. 75-B: “Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (BRASIL, 2017, p. 5).

Antunes (2018) chama a atenção para os processos de uberização, walmartização, pejetização, intermitência e terceirização, que eclodiram na segunda década do século XXI. De acordo com o autor, “[...] esse será o léxico dominante no mundo do trabalho se a resistência e a confrontação não forem capazes de obstar o vigoroso processo de precarização estrutural do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 59).

O trabalho precarizado se apresenta à classe trabalhadora como forma do aprisionamento da criatividade, da perturbação da liberdade individual, e interfere na realização do ser humano enquanto sujeito. Tratados como uma mercadoria, o trabalho e suas relações se tornam uma arena em que prevalece a ânsia, a competitividade, a insegurança, além de colocar em jogo a dignidade humana, causar o adoecimento e interferir na consecução das necessidades básicas dos sujeitos, como alimentação, vestuário e lazer. Assim, o novo trabalhador é lançado à instabilidade, à insegurança do trabalho e da sobrevivência como um retrocesso social em plena era da expansão tecnológica.

Com a expansão e disseminação das tecnologias,

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do *novo proletariado da era digital*, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando *o crescimento* exponencial do novo proletariado de serviços, uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. (ANTUNES, 2018, p. 30, grifo do autor).

O desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a informalidade, a terceirização e a crise dos sindicatos estão dentre os elementos que constituem a morfologia do mercado e a configuração das relações de trabalho no país, exigindo “[...] a disponibilidade perpétua para o labor, facilitada pela expansão do trabalho on-line e dos ‘aplicativos’[...]” (ANTUNES, 2018, p. 34).

Com o trabalhador sempre à disposição e utilizando equipamentos e insumos provenientes de recursos próprios para a prestação de serviços, as empresas são isentadas da necessidade de investir em um ambiente, prover equipamentos e firmar um contrato de trabalho. Amparados pela lógica capitalista, esses fatores contribuem para que as empresas obtenham maior lucratividade por meio de contratos flexíveis, redução de custos e de investimentos, além de ter disponibilidade de força de trabalho em abundância.

4.2 Ensino Médio e a formação para o trabalho

O percurso do Ensino Médio e da formação profissional nesta etapa de escolarização não ocorre tão somente como iniciativas de preocupação do Estado brasileiro em proporcionar a formação cidadã preconizada nos aparatos legais. Todavia, ao longo dos períodos, as interferências organizativas dessa etapa do ensino são delineadas por interesses políticos e econômicos que prevalecem e determinam a formação humana, interferem na cultura e eclodem nas relações do sujeito com o conhecimento, a natureza e a sociedade.

Nessas nove décadas de regulamentação do ensino secundário, atual Ensino Médio, as reformas educacionais, predominantemente, reforçaram o a divisão da sociedade em classes sociais, em que o conhecimento representa privilégio de uma classe em relação a outra. O caráter dual na organização do currículo faz com que o ensino secundário/Médio reafirme o tratamento diferenciado aos filhos da classe trabalhadora, por meio da restrição do acesso a conhecimentos eleitos como universais, privilegiando enfoques utilitaristas. Nessa arena, os movimentos que fazem o *apartheid* necessitam de constante reestruturação, consolidadas por meio de reformas do ensino.

A obrigatoriedade de oferta da educação para a população em idade que abarca o Ensino Médio aparece regulamentada a partir da EC nº 59/2009, que apresentou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade. Além do reconhecimento tardio pelo Estado e dos desafios apresentados para sua universalização, que envolvem desde questões regionais até as condições materiais e concretas a que os filhos da classe trabalhadora têm para o acesso e permanência na escola, sobre essa etapa de ensino, desde seu advento, na década de 1930, incidem a dualidade história, que reforça a cisão entre as classes sociais e a divisão técnica e social do trabalho.

A legislação atual direciona a educação formal à preparação para o trabalho. O art. 205 da CF de 1988 trata da qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação formal, preconizando que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 96). Também a atual LDB reafirma, no art. 2º, ao tratar dos princípios e fins da educação, que esta é “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1) e, em seu art. 22, esclarece que “[...] a Educação Básica tem por finalidades desenvolver

o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 7).

Como vimos, tanto a CF quanto a LDB se referem à educação escolar atrelada à função de qualificação para o trabalho, como um meio para o desenvolvimento pessoal, vinculado à prática social. Todavia, na atual conjuntura do Ensino Médio, faz-se necessário refletir sobre a propositura de formação profissional e tecnológica que está sendo almejada. Quanto às finalidades do Ensino Médio, o art. 35 da LDB 9394/96 estabelece:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, p. 13).

Notadamente, as finalidades atribuídas ao Ensino Médio na LDB vão além da função de aprofundamento dos conhecimentos e possibilidade de continuidade de estudos. A formação para o trabalho é tratada de forma genérica, sob o pretexto de propiciar a essa etapa de ensino uma preparação adaptável aos diferentes contextos e práticas laborais.

A aprovação do Decreto nº 2208/1997, que regulamentou a oferta da formação profissional de nível médio logo após a publicação da atual LDB, estabeleceu que: “[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e *independente do ensino médio*, podendo ser oferecida de forma *concomitante* ou *sequencial* a este” (BRASIL, 1997, p. 1, grifo nosso).

A aprovação da atual LDB e as regulamentações da Educação Básica ocorreram em um período sob forte influência de políticas neoliberais. O Plano de Reforma do Aparelho do Estado (1995), apresentou estratégias que previam como solução a privatização dos serviços públicos, os ajustes fiscais, as reformas direcionadas ao mercado, entre outras ações que impactaram diretamente o âmbito educacional, inclusive na Educação Básica. Desse modo,

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período [FHC] resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação

educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração. (OLIVEIRA, 2009, p. 199-200).

Naquele momento, o Ensino Médio direcionado para a formação geral foi traçado como um mecanismo necessário à formação de competências necessárias ao mercado de trabalho. A de formação na Educação Básica ficou em torno do Ensino Fundamental. O financiamento e descentralização de recursos para os municípios, que assumiram essa etapa da Educação Básica, era feito por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996.

No governo FHC (1995-2002),

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 14).

A proposta educacional desse período “[...] é uma construção social do projeto societário da burguesia brasileira de um capitalismo dependente” (FRIGOTTO, 2018, p. 42-43). O ajuste de formação de forças do trabalho às exigências do mercado é um reflexo da reestruturação produtiva aliada ao escasso investimento em educação, em especial de nível médio, que manteve a fragmentação entre formação propedêutica e formação profissional.

Mediante os embates sociais que eclodiram com a reestruturação produtiva, as demandas do mercado e, por último, a consideração das necessidades do povo, sete anos após a aprovação do decreto regulamentador da LDB em relação à formação profissional no Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, a possibilidade de integração foi retomada por intermédio do Decreto nº 5.154/2004.

4.3 A primeira reforma do Ensino Médio no Século XXI: avanços e retrocessos

Desde sua gênese, a educação profissional no Brasil tem mantido elementos que atrelam a formação humana às demandas vistas como necessárias para assegurar o desenvolvimento econômico do país. Nesse ciclo de rompimentos e retomadas, a educação profissional que desponta na primeira década do século XXI (re)surge travestida de novos conceitos que evidenciam o caráter da formação humana.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é a etapa de ensino sobre a qual as políticas públicas educacionais têm sido incisivas a partir da década de 1990. Por contemplar sujeitos que estão, geralmente, em uma faixa etária denominada como População Economicamente Ativa (PEA)⁵³, a centralidade das políticas tem desvelado as intencionalidades do Estado ao manter, ao longo das reformas, o caráter dual: o Ensino Médio propedêutico e o Ensino Médio profissionalizante.

A atual reforma, que originou a instituição da EPT no cenário educacional, teve como propulsor o Decreto nº 5.154/2004. No cenário político, a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) e o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), seguido de Dilma Vana Rousseff, iniciado em 2011 e interrompido com o Golpe de 31 agosto de 2016⁵⁴, representaram um período de fortalecimento e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A inserção da educação na agenda do governo do PT resultou em políticas e programas educacionais criados no período e que abrangeram todos os níveis e modalidades do ensino, culminando com a ampliação dos anos de escolarização obrigatória dos quatro aos 17 anos; a criação dos Institutos Federais⁵⁵, que tem como incumbência a destinação de 50% das vagas para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico; a ampliação do número de universidades e *campi*; a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a implementação de programas de formação docente e de servidores da educação; o fortalecimento de políticas para a formação no campo, entre outros feitos que elevaram significativamente as oportunidades da população brasileira ter acesso à Educação Básica, ao Ensino Superior e à pesquisa.

Registramos que esses dados não representam nossa simpatia político-partidária, mas são baseados em fatos históricos, comprovados por meio de números, índices e documentos, consultados para ilustrar o contexto em que ocorreu a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 e seus desdobramentos.

O advento do Decreto nº 5.154/2004, ao mesmo tempo em que propôs a alteração da etapa final da Educação Básica, articulando o Ensino Médio e o Ensino Técnico, com a proposta de formação com currículo unificado e matrícula única, manteve os resquícios do Decreto nº

⁵³ A População Economicamente Ativa é definida pelo IBGE como “[...] aquela composta por pessoas de 10 a 65 anos de idade, classificadas como ocupadas ou desocupadas (mas procurando emprego) na semana de referência da pesquisa realizada pelo Instituto” (BRASIL, 2004, p. 82).

⁵⁴ A ex-presidenta Dilma Vana Rousseff (PT) primeira mulher a assumir a Presidência da República Federativa do Brasil foi destituída do cargo sob acusação de pedaladas fiscais e ilegalidade cometida por decretos relativos a créditos orçamentários suplementares.

⁵⁵ Os 38 IF criados em 2008 como mecanismo de expansão e interiorização da EPT agregavam 644 *campi* em 568 municípios brasileiros em 2016.

2208/97: a permanência das modalidades concomitante e subsequente⁵⁶, com organização curricular própria e independente do Ensino Médio.

No estado de Rondônia, apenas o IFRO oferece o Ensino Médio na modalidade integrada, diferentemente de outros estados em que a rede estadual de ensino também oferece cursos integrados. A rede estadual de ensino, em Rondônia, oferta o Ensino Médio Regular, na modalidade EJA e, nas áreas rurais, o Ensino Médio por Mediação Tecnológica.

A articulação entre o Ensino Médio e Ensino Técnico, na modalidade integrada, atende ao inciso 1º, do art. 4º, do Decreto nº 5.154/2004: “[...] 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, p. 2).

A princípio, a integração entre o Ensino Médio e a Educação Técnica gerou a esperança de propiciar à classe trabalhadora um ensino integral, unitário. O documento publicado pelo MEC/SECAD (2006), intitulado Ensino Médio e Educação Profissional, trata sobre as perspectivas da política de EPT, a partir da visão de vários pesquisadores, dentre eles Frigotto, Kuenzer, Ciavatta, Ramos, Machado, Dante Moura e outros. Esses pesquisadores discorrem sobre o Decreto nº 5.154/04, deixando transparecer a esperança de se consolidar uma formação integral nessa etapa da Educação Básica, a partir da propositura de organização. Dentre os apontamentos, conta que:

A proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/04 [...] implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhado. (GRABOWSKI, 2006, p. 9).

No documento base divulgado pelo MEC/SETEC, Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), cujos textos foram produzidos por Moura, Garcia e Ramos, é possível averiguar que a concepção de Ensino Médio Integrado conduzia à perspectiva de formação integral, ao advogarem:

⁵⁶ A modalidade subsequente, prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, era denominada de sequencial no Decreto nº 2208/1997; entretanto, a forma de organização do ensino e oferta é a mesma: currículo próprio e ofertada a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Assim, a tentativa de implementar a politecnicidade de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem ‘se dar ao luxo’ de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar. Tais reflexões conduziram ao entendimento de que 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. Foi a partir dessa convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/04. [...] a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (BRASIL, 2007, p. 24).

Os intelectuais brasileiros que participaram das discussões acerca do Ensino Médio Integrado, a partir do Decreto nº 5.154/2004, vislumbravam uma organização do ensino em que as dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia se apresentassem como dimensões indissociáveis na organização do ensino. Nessa perspectiva, a organização curricular do Ensino Médio Integrado deveria aliar os segmentos que perpassam a prática social, tendo em vista o trabalho como princípio educativo, de modo que haja uma conexão entre a vida e a prática social.

Nesse contexto,

[...] o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, 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; RAMOS, 2006, p. 37).

Essa projeção é vista por muitos autores como um mecanismo de superação, que romperia com a divisão social e técnica do trabalho e possibilitaria aos filhos da classe trabalhadora não somente o acesso aos conhecimentos universais, mas a compreensão das bases técnicas de produção. Nessa propositura, a matrícula única deveria romper com a lógica da separação entre os conhecimentos propostos para o Ensino Médio e os conhecimentos

direcionados especificamente à formação profissional. Isso exigiria uma nova organização da escola, na perspectiva de uma escola unitária. Desse modo,

[...] a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 37).

De acordo com Saviani (2003), a formação politécnica propicia a superação da fragmentação do conhecimento na sociedade capitalista por meio do domínio das múltiplas técnicas do trabalho, sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual. Nessa perspectiva, é ampliada a concepção de educação formal, que perpassa as relações sociais, os aspectos políticos, produtivos e se efetiva na formação humana.

Para Dal Ri (2004, p. 116),

[...] a grande dificuldade que ainda subsiste a essas análises é a de assinalar os elementos pedagógicos que poderiam servir de base para organizar a educação e a escola de forma transcendente aos atuais princípios da educação capitalista, numa perspectiva democrática integral ou radical.

Nesse sentido, sobre a proposta pedagógica do curso recaem decisões políticas, epistemológicas, pedagógicas e sociais. Desse modo, intentamos compreender os elementos que compõem a proposta pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária, por intermédio da análise do PPC e dos elementos que compõem a matriz curricular.

4.3.1 A proposta pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária

A proposta pedagógica do curso traz, ainda que de modo implícito, a concepção de sociedade, de homem e os desdobramentos sociais da formação que pretende oferecer. A fim de melhor compreendermos os princípios filosóficos e epistemológicos que fundamentam uma proposta de integração curricular, cujo entendimento é que deve prevalecer uma unidade entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento em que os conteúdos são conceitos e teorias que “[...] constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (RAMOS, 2012, p. 115). Nesse contexto, a formação integrada é balizada por princípios que consideram o sujeito em sua totalidade histórica, não desvinculado do trabalho, aqui compreendido como práxis educativa. Para isso, de acordo com Ramos (2012), dois

pressupostos filosóficos devem nortear a organização curricular integrada: (i) a concepção de homem como ser histórico-social, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese de transformação da natureza e de si próprio; e (ii) a concepção de que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações.

O princípio epistemológico do ensino integrado consiste em “[...] compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (RAMOS, 2012, p. 116). Nesse pressuposto, o conhecimento é construído nas relações estabelecidas, nas apreensões cotidianas da realidade concreta.

Conforme Ciavatta (2005, p. 85), a formação integrada sugere “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar”, ou seja, o conhecimento deve ser um mecanismo de superação da divisão social de classes, colocando-se como um elemento transformador da realidade.

A elaboração da proposta pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária, aqui analisada, segue as normas da Educação Básica contidas na LDB nº 9.394/96, no PDI do IFRO (2018-2022), no Regimento Geral do IFRO (2011) e nas orientações da Resolução nº 97/CONSUP/IFRO/2016.

O art. 12 da LDB atribuiu ao estabelecimento de ensino a obrigatoriedade de elaborar e executar sua proposta pedagógica, “[...] respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 8). A participação na elaboração da proposta pedagógica é uma das incumbências dos docentes, prevista no art. 13 da referida Lei. No art. 14, afirma a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola como um dos princípios para assegurar a gestão democrática do ensino público na Educação Básica.

Além das prescrições da LDB nº 9394/96 e dos documentos institucionais, a proposta pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária leva em consideração as normativas e regulamentações referentes à Educação Básica, no que tange ao Ensino Médio e às regulamentações específicas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em 2008, foi instituído o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008. Com atualização periódica⁵⁷, o CNCT é um referencial utilizado no planejamento dos cursos de formação de técnicos de nível médio. Contendo 13 eixos tecnológicos⁵⁸, este documento especifica os perfis profissionais desejados após a

⁵⁷ A quarta e última atualização do CNCT foi instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020.

⁵⁸ O curso Técnico Integrado em Agropecuária pertence ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais.

conclusão dos cursos, a carga horária mínima destinada para os eixos formativos, o campo de atuação dos futuros profissionais, as possibilidades de certificações intermediárias.

Buscamos, no PPC Técnico Integrado em Agropecuária, o perfil do egresso. Essa prescrição é uma síntese do direcionamento da organização dos conhecimentos que devem estar presentes no currículo, bem como do trabalho pedagógico, a fim de produzir os conhecimentos julgados necessários para a humanização dos sujeitos e sua atuação política, social e nas relações de trabalho. O referido PPC assim descreve o perfil do egresso:

Maneja, de forma sustentável, a fertilidade do solo e os recursos naturais. Planeja e executa projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água. Seleciona, produz e aplica insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas). Desenvolve estratégias para reserva de alimentação animal e água. Realiza atividades de produção de sementes e mudas, transplantio e plantio. Realiza colheita e pós-colheita. Realiza trabalhos na área agroindustrial. Opera máquinas e equipamentos. Maneja animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade). Comercializa animais. Desenvolve atividade de gestão rural. Observa a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho. Projeta instalações rurais. Realiza manejo integrado de pragas, doenças e plantas espontâneas. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Planeja e efetua atividades de tratos culturais. (IFRO, 2018, p. 30-31).

No delineamento do perfil do egresso, a fundamentação filosófica e epistemológica de educação se reduz a uma formação estreita, com uma visão que não supera à preparação voltada ao atendimento da divisão técnica do trabalho e ao desenvolvimento de uma função no mercado. Nesse aspecto, ressaltamos que o perfil previsto no PPC está em consonância com o estabelecido no CNCT (2016).

No entanto, na perspectiva da formação integrada, seria oportuno considerar o sujeito histórico-social e a produção do conhecimento das bases científicas dos diferentes processos produtivos e sua aplicação na prática, visto que “[...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão” (SAVIANI, 2008, p. 11). Ribeiro (2013, p. 179) assevera que a formação de técnicos em cursos de nível médio para atuarem no setor agrícola é elemento importante para fazer “[...] a mediação entre as necessidades do capital, principalmente a de divulgar seus produtos e criar a dependência em relação ao consumo, e as necessidades dos agricultores convencidos de que deveriam aplicar inovações a sua produção”.

As entrevistas nos mostraram que os propósitos do perfil do curso com o direcionamento da atuação têm sido cumpridos de modo satisfatório. Os jovens entrevistados associam trabalho ao desenvolvimento de uma atividade remunerada no mercado. Embora se trate de um curso que tem dentre suas funções a terminalidade da Educação Básica, esta é ofuscada no PPC. O foco principal é justamente a eficiência da formação técnica.

De acordo com a análise de Saviani (2008, p. 11), “[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Daí a importância de questionarmos um processo formativo que desconsidera a realidade de estudantes e profissionais da educação, centrando-se na busca de uma eficiência técnica.

Com relação à concepção de educação, o PPC expõe que:

A concepção do curso contempla o indivíduo na condição pós-moderna, envidando a formação do conhecimento, aprendendo a lidar com o avanço da ciência, da tecnologia de forma integral e a olhar para o novo homem de forma holística. Essa visão da educação, que tem por objetivo despertar a consciência do ser humano e sua relação com o mundo que o cerceia, é contemplada por intermédio das metodologias que favoreçam não apenas o saber, mas o saber pensar e o intervir. (IFRO, 2018, p. 124).

A análise do PPC Técnico em Agropecuária (2018) nos conduziu ao entendimento de que tratamos de um curso cuja fundamentação epistemológica se assenta na concepção burguesa positivista, nos princípios da pedagogia tecnicista. De acordo com Dalarosa (2008), o tecnicismo é uma epistemologia positivista alimentada pelo pragmatismo e pelo empirismo, que atribui à educação um viés utilitarista e imediatista. Saviani (2008) considera que a tendência tecnicista é inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade e que essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Ao tratar de um curso integrado, percebemos que “[...] a escola 'única' proposta pela burguesia não significa o mesmo que a educação integral, objeto do enfoque socialista”. (FERRETTI, 2009, p. 110, grifo do autor).

Ao discorrerem sobre a prática pedagógica no ensino integrado, três observações são importantes:

(1) cada projeto pedagógico é único em função das diferentes opções políticas, epistemológicas e metodológicas que faz;

- (2) cada projeto político-pedagógico, em nome da coerência com suas opções políticas e epistemológicas, requer práticas formativas diferenciadas, capazes de identificar seu conteúdo; e
- (3) que um projeto de ensino integrado, referenciado nos princípios da escola unitária, pressupõe práticas pedagógicas coerentes com seus preceitos e finalidades, sem que isso signifique a existência de uma única forma de se fazer ou que haja um único procedimento formativo que daria identidade didática ao ensino integrado. (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 250).

A atual organização do PPC Técnico Integrado em Agropecuária (2018) foi disciplinada pela Resolução nº 97/CONSUP/IFRO, de 30 de dezembro de 2016⁵⁹, que dispõe sobre o Regulamento de Elaboração e Reformulação de Projetos Pedagógicos e de Suspensão Temporária e Extinção de Cursos do IFRO. Sobre a composição do documento PPC, a referida Resolução determina que:

- O projeto pedagógico de curso deverá ser composto das seguintes partes:
- a. capa (dados da IES, nome do projeto, local e data);
 - b. contracapa (dados da IES, nome do projeto, comissão de elaboração do projeto ou Núcleo Docente Estruturante (NDE), local e data);
 - c. sumário;
 - d. lista de quadros e tabelas;
 - e. lista de imagens;
 - f. apresentação do PPC do novo curso;
 - g. dados de Identificação do IFRO, do Campus e do curso a ser implantado;
 - h. introdução ao projeto e contextualização do IFRO, do Campus e do curso a ser implantado;
 - i. dimensão I: organização didático-pedagógica do curso;
 - j. dimensão II: corpo docente;
 - k. dimensão III: infraestrutura;
 - l. requisitos legais;
 - m. temas gerais e das informações complementares;
 - n. anexos (se houver);
 - o. referencial teórico. (IFRO, 2016, p. 3).

Resultante da autonomia didático-pedagógica de cada unidade do IFRO e considerando os arranjos produtivos locais, o PPC Técnico em Agropecuária é um instrumento político e pedagógico, construído de forma coletiva⁶⁰, que direciona as ações a serem desenvolvidas, além

⁵⁹ Essa Resolução foi substituída pela Resolução nº 61/REIT - CONSUP/IFRO, de 30 de julho de 2018, que dispõe sobre os procedimentos para elaboração e reformulação de projetos pedagógicos e suspensão da oferta de cursos no âmbito do IFRO, que também foi substituída pela Resolução nº 34/REIT - CONSUP/IFRO, de 28 de maio de 2020. A principal diferença entre as Resoluções de 2016 e 2020 está na constituição da Comissão

⁶⁰ O atual PPC do curso foi construído conforme prescrições da Resolução nº 97/CONSUP/IFRO, de 30 de dezembro de 2016 que dispunha sobre o Regulamento de Elaboração e Reformulação de Projetos Pedagógicos e de Suspensão Temporária e Extinção de Cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO.

de apresentar, por meio do currículo, os componentes curriculares, sua carga horária, os conteúdos propostos, a metodologia para se alcançar os objetivos e a forma de avaliação adotada,

Ressaltamos que, no período em que desenvolvemos a pesquisa, encontrava-se em andamento a reforma do Ensino Médio, balizada pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB nº 9394/96. Entretanto, a Seção IV-A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, manteve-se inalterada. A publicação da 4ª edição do CNCT, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, reforça a carga a ser destinada aos itinerários formativos do curso Técnico Integrado em Agropecuária, que deverá corresponder, no mínimo, a 1.200 horas.

Em janeiro de 2021, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Essa Resolução mantém a formação integrada ao Ensino Médio descrevendo as modalidades de Educação Profissional Técnica de Nível Médio conforme o art. 16:

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:

- I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
- II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;
- III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e
- IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2021, p. 7).

A principal alteração em relação à oferta de modalidades de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na atual Resolução, deu-se com o acréscimo do item III, referente à oferta da modalidade concomitante intercomplementar. Logo, a formação integrada ao Ensino Médio permaneceu inalterada.

No que se refere à integração curricular proposta no curso Técnico Integrado em Agropecuária, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de modo geral, em seu art. 7º, estabeleceu:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado [...] O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. (BRASIL, 2012a, p. 2).

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ressaltou a organização curricular flexível: disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, “[...] desde que compatíveis com os princípios da *interdisciplinaridade*, da *contextualização* e da *integração* entre *teoria e prática*, no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 7, grifo nosso).

Sendo apresentadas como princípios indispensáveis ao trato pedagógico, em torno dos conhecimentos a serem produzidos pelo currículo, buscamos o conceito de interdisciplinaridade e contextualização.

Acerca do conceito de interdisciplinaridade,

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma *patologia* do saber. (FAZENDA, 2009, p. 19, grifo da autora).

Enquanto princípio organizativo da prática a ser efetivada, a interdisciplinaridade, vai além da aglomeração de disciplinas. Fazendo (2013, p. 20) argumenta que “[...] um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas”. Nesse contexto, interdisciplinaridade é sinônimo de trabalho coletivo, de romper com a fragmentada visão multidisciplinar que engendra o conhecimento em torno de um amontoado de disciplinas, preservando suas particularidades e dificultando a comunicação entre eles.

Acerca da contextualização, segundo a legislação,

[...] um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando. Essa contextualização é de fundamental importância para o próprio processo de aprendizagem, integrando

efetivamente a teoria à vivência da prática profissional. (BRASIL, 2013, p. 245).

Nesse sentido, contextualizar é fazer uma interligação entre os conteúdos estudados e a realidade. É tornar o conhecimento algo concreto, que o sujeito consegue identificar em seu conhecimento do mundo.

Para encontrar os princípios que norteiam o ensino no curso Técnico Integrado em Agropecuária, recorremos ao PPC, segundo o qual “[...] o curso apresenta estrutura curricular e conteúdos programáticos previamente definidos que serão estudados de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinarmente para atender à formação do perfil do profissional egresso” (IFRO, 2018, p. 37).

Nesse trecho, percebemos a autonomia e a responsabilidade delegada ao professor/a para que este/a organize da forma que julgar ser mais conveniente a movimentação do conhecimento a ser produzido junto aos estudantes em sala de aula. Logo, o docente pode unir forças com outros colegas, na perspectiva de um trabalho interdisciplinar, pode não eleger conhecimentos científicos como prioridade e desenvolver um trabalho de forma transdisciplinar ou, então, se preferir, continuar centrado no trabalho multidisciplinar, sem perpassar o que preconiza a ementa disciplinar.

Por meio da política educacional, mediada por determinações legais, é pensada e organizada a matriz curricular. No curso analisado, os componentes curriculares estão aglomerados em quatro núcleos: núcleo comum, núcleo diversificado, núcleo profissional e núcleo complementar.

Os componentes curriculares que fazem parte do núcleo comum e diversificado são os integrantes das áreas de conhecimentos em conformidade com a Resolução CNE/CEB de nº 2, de 2012. Os componentes curriculares do núcleo profissional e complementar estão normatizados pela Resolução CNE/CEB de nº 6, de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Sendo um curso de módulo anual, os componentes curriculares são alocados, na matriz, de acordo com o ano em que são cursados e suas respectivas cargas-horárias. No Quadro 6, a seguir, apresentamos a matriz curricular do Curso Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (2018), com os componentes curriculares, anos e carga horária.

Quadro 6 - Matriz Curricular do Curso Técnico Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (2018).

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO - CAMPUS ARIQUEMES						
Aprovada pela Resolução nº 08/CEPEX/IFRO/2018						
Carga horária do Curso dimensionada para 40 semanas, com garantia de 200 dias letivos anuais						
Duração da Aula: 50 minutos						
ITINERÁRIO FORMA TIVO	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS POR ANO LETIVO			CH	
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	Horas- Aula	Horas- Relógio
NÚCLEO BASE NACIONAL COMUM DO ENSINO MÉDIO	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3	360	300
	Matemática	3	3	3	360	300
	Física	2	2	1	200	167
	Química	2	1	2	200	167
	Geografia	2	2	-	160	133
	História	-	2	2	160	133
	Biologia	2	2	1	200	167
	Filosofia	1	1	1	120	100
	Sociologia	1	1	1	120	100
	Arte	-	2	-	80	67
	Educação Física	2	2	2	240	200
TOTAIS	18	21	16	2.200	1.833	
NÚCLEO DIVERSIFICADO	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	2	1	-	120	100
	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol	-	2	1	120	100
	Informática Básica	2	-	-	80	67
	TOTAIS	4	3	1	320	267
NÚCLEO PROFISSIONAL	Orientação para Prática Profissional e Pesquisa	1	-	-	40	33
	Produção Vegetal I	3	-	-	120	100
	Produção Animal I	3	-	-	120	100
	Solos	2	-	-	80	67
	Manejo Fitossanitário	2	-	-	80	67
	Mecanização Agrícola	2	-	-	80	67
	Legislação e Políticas Agropecuárias	-	1	-	40	33
	Produção Animal I	3	-	-	120	100
	Construções e Instalações Rurais	-	1	-	40	33

	Produção Vegetal II	-	3	-	120	100
	Produção Animal II	-	3	-	120	100
	Topografia	-	2	-	80	67
	Processamento de Alimentos	-	2	-	80	67
	Produção Vegetal III	-	-	3	120	100
	Produção Animal III	-	-	3	120	100
	Irrigação e Drenagem	-	-	2	80	67
	Gestão Agropecuária	-	-	2	80	67
	Extensão Rural	-	-	1	40	33
	Empreendedorismo	-	-	1	40	33
TOTAIS		13	12	12	1.480	1.233
Núcleo Complementar		Prática Profissional			240	200
Total Geral de aulas por semana		35	36	29	-	-
Nº Total de Componentes Curriculares a cada ano		17	19	16	-	-
Carga Horária Anual (Hora-Aula)		1.361	1.440	1.199	-	-
Carga Horária Anual (Hora-Relógio)		1.134	1.200	999	-	-
Total Geral de aulas por semana		35	36	29	-	-
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					4.240	3.533

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária do IFRO, *Campus* Ariquemes (2018).

O curso é composto por três períodos anuais. De acordo com os componentes curriculares e a carga horária, no 1º ano, são trabalhadas 35 aulas semanais; 36 aulas semanais no 2º ano e 29 aulas semanais no 3º ano do curso. O módulo aula é de 50 minutos. A respeito do quantitativo de dias letivos anuais, esses deverão ser compostos por o mínimo de 200 dias letivos, conforme preconiza a LDB nº 9394/96 para a Educação Básica⁶¹. O curso é composto por um total de 4.240 aulas, o que correspondem a 3.533 horas.

O Regulamento de Organizações Acadêmicas (ROA), de 2016, previu que até 20% da carga horária do curso pode ser ofertada na modalidade a distância. A plataforma que dá suporte às atividades não presenciais (à distância) é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Por ser um Campus que recebe estudantes de vários municípios do estado, que é dependente do transporte escolar e o preparo da alimentação dos estudantes ser terceirizado, os Colegiados de Cursos deliberaram que os dias letivos com atividades não presenciais a serem disponibilizadas no AVA sejam previstos, no calendário acadêmico, aos sábados.

⁶¹ Embora seja um curso Técnico, há uma integração com o Ensino Médio, por isso deve seguir, também, as normatizações referentes a essa etapa da educação básica.

No PPC e também na organização da matriz curricular, percebemos o destaque e a ênfase atribuída à multidisciplinaridade, ou seja, são vários componentes curriculares trabalhadas simultaneamente, com uma finalidade em comum, mas sem prever nenhuma interação entre elas. Na matriz, os componentes curriculares são dispostos de modo unitário, organizados em núcleos, apenas reforçando a ideia do desenvolvimento de um processo de ensino multidisciplinar.

Dentre os fatores determinantes na elaboração do currículo, a organização “[...] é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas” (SACRISTÁN, 2000, p. 108). Nessa perspectiva, “[...] a política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

A partir dos pressupostos epistemológicos, filosóficos e sociológicos de educação, o currículo é o veículo que faz a mediação entre as intenções do ensino e sua concretização, por meio dos conteúdos a serem ensinados e apreendidos, que trazem, em sua essência, a concepção de homem, de sociedade e das relações de trabalho. Entretanto, para Duarte e Saviani (2013), o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção, que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não são socializados.

Os componentes curriculares e os conteúdos eleitos para compor o currículo - e que se desdobram na relação de ensino e aprendizagem - não estão lá por acaso. Há toda uma engrenagem de articulação política, que (re)estrutura e (re)organiza os elementos a serem contemplados em cada momento histórico. Assim, “[...] quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Logo, a depender do arcabouço sobre o qual o currículo é construído, este pode contribuir para com a disseminação da hegemonia capitalista, seja por meio do controle social do conhecimento, seja por intermédio do aviltamento dos conteúdos a que a classe trabalhadora tem acesso. Convém lembrar que, a escolarização ofertada e custeada pelo Estado sempre foi e permanece permeada por interesses da classe dominante.

Prevendo a organização curricular, percebemos que a valoração atribuída aos componentes curriculares da base nacional comum é achatada pelo uso seguido do termo mínima, enquanto a parte específica, destinada à formação profissional, deve preconizar as necessidades locais e regionais. Nesse contexto, “[...] o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para ‘produzir’ ou ‘processar’ pessoas, em geral por classes;

e ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, freqüentemente também de acordo com a classe” (APLLE, 2006, p. 68, grifo do autor).

Assim, o conhecimento organizado em torno do currículo formal e oculto⁶², enquanto artefato social, balizado pelas determinantes econômicas, serve como mecanismo que amplia a disparidade entre as classes sociais, ao selecionar e classificar o que deve ser ensinado e a quem deve ser ensinado. Essas divergências são naturalizadas e legitimadas por meio das intervenções do Estado que, para se alinhar à lógica capitalista, reestrutura e realiza as reformas no âmbito educacional pelas relações que permeiam a sala de aula, por meio do currículo oculto.

A integração prevê o acréscimo da carga horária direcionada aos componentes curriculares do núcleo formativo, no entanto, na proposta do curso aparece como uma justaposição entre as disciplinas da BNCC com o núcleo formativo e o núcleo diversificado.

Mesmo diante da propositura de formação integrada, na prática, não se percebeu o rompimento com um Ensino Médio fragmentado, necessário para manter o privilégio de uma classe social sobre a outra. Para Calazans (2011), não há caráter neutro nem revolucionário no planejamento da educação, mas este se dá mediante as relações sociais e de produção que fundam o sistema. Desse modo, a organização do ensino integrado coopera como mecanismo de racionalização da reprodução ampliada do capital.

Sob a clivagem de políticas neoliberais, esse nível da Educação Básica arrasta as prescrições de organismos internacionais para a educação brasileira. O/a jovem da classe trabalhadora matriculado no Ensino Médio, em muitos casos, é aquele/a cuja família necessita de sua contribuição para a renda familiar. Assim, esse/a jovem busca uma formação profissionalizante ainda no Ensino Médio, por esperar que essa formação o ajude no momento de arranjar um emprego, necessidade que se apresenta como essencial para sua sobrevivência.

Refletindo sobre a formação profissional no Ensino Médio, dois pressupostos são apontados como fundamentais.

O primeiro pressuposto é de que a postura da luta mais avançada é a luta sistemática e permanente pelo ensino médio, como educação básica, dentro da concepção da escola unitária e da educação politécnica. [...] O segundo pressuposto é o de que esta educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. (FRIGOTTO, 2012, p. 15).

⁶² Currículo formal ou currículo oficial é o documento prescrito pela instituição de ensino, cuja organização é regulamentada por legislações, normatizações. O currículo informal ou oculto é constituído por todos os saberes que não estão prescritos nas diretrizes curriculares, mas que influenciam, de modo positivo ou negativo, no processo de aprendizagem.

A materialização do ensino reflete as dimensões que o trabalho e a educação têm assumido na sociedade capitalista. As relações entre o sujeito, o trabalho e a educação não são circunstâncias naturais, mas fatores de construção histórica e social, mediadas por intencionalidades que se refletem na realidade objetiva.

Enquanto uma política que incide sobre a organização do Ensino Médio, articulando-o à formação técnica, a EPT é gestada a partir da proposta de ruptura com o ensino fragmentado, na perspectiva de uma escola unitária, que alia ciência, cultura, trabalho e tecnologia como eixo estruturante para a formação humana. Entretanto, em nossa análise, a proposta pedagógica do curso Técnico Integrado em Agropecuária (2018) tem seus princípios enraizados na ontologia idealista de educação. Notamos essas evidências especialmente na centralidade utilitarista da formação e no atendimento aos arranjos produtivos locais estritamente ligados às atividades do agronegócio. Essas intenções não observam a realidade nem as práticas sociais dos/as jovens e seus familiares; a ascensão e a mobilidade social são atreladas à capacidade individual de ajustar-se às mudanças, desconsiderando-se as múltiplas determinações da realidade.

Isto posto, compreendemos que um projeto societário de escola unitária não nasce de política educacional burguesa nem se implanta em uma sociedade capitalista, por serem propostas contraditórias.

No capítulo seguinte, prosseguimos as discussões acerca das reformas do Ensino Médio no século XXI e seus novos encaminhamentos, ainda não efetivada no estado de Rondônia, tanto no Ensino Médio Regular, quanto no Ensino Médio Integrado. Tecemos uma comparação entre a reforma desencadeada pelo Decreto nº 5.154/2004 e a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017, destacando os princípios contraditórios presentes entre os aparatos normativos.

5 A SEGUNDA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI: POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS CONTRADIÇÕES

*Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo!*
(FERNANDO PESSOA, 2006)

Uma análise sobre as mudanças que incidiram no Ensino Médio nas duas primeiras décadas do século XXI nos leva à compreensão de que as reformas impostas pelo Estado são geradas a partir das especificidades exigidas por um projeto capitalista de sociedade. Embora a elevação do trabalho e da educação a direitos sociais, consagrados pela CF de 1988, tenha representado um avanço social e político significativo em relação aos ordenamentos constitucionais anteriores, essa condição não é suficiente para superar a dualidade do ensino e os mecanismos de ajustes da formação destinada ao mercado.

Neste capítulo, temos por objetivo tratar da atual organização do Ensino Médio. Considerando as duas reformas ocorridas no período mencionado, comparamos os princípios organizativos do Ensino Médio Integrado, a partir do Decreto nº 5.154/2004, e as regulamentações dos encaminhamentos da atual reforma, por meio da Lei nº 13.415/2017. Discutimos, ainda, a pedagogia das competências como fio condutor do Ensino Médio nos documentos orientadores e normatizadores do ensino.

5.1 A nova propositura de reestruturação do Ensino Médio pela Lei nº 13.415 de 2017

Dada a conjuntura econômica, política e social brasileira, as interferências educacionais na Educação Básica recaem, mais uma vez, sobre o Ensino Médio, por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que, no primeiro momento, instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Aprovada em um período no qual o país enfrentava um cenário político incerto, com a destituição da Presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 31 de agosto de 2016, a Medida Provisória nº 746 que, em conformidade com os dispositivos constitucionais, deve ser recurso utilizado em casos de relevância e urgência, como atos com força de lei, representou um instrumento impositivo e as condições concretas de sua materialização ainda estão distantes de se universalizar. Em consequência da referida Medida Provisória, em fevereiro de 2017 foi aprovada a Lei nº 13.415/2017, que consolida

a reforma, apresentando o esvaziamento do espaço de componentes curriculares importantes para a formação do sujeito.

A proposição de organização curricular do Ensino Médio foi alterada com a publicação da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Em consonância com o previsto na Lei nº 13.415/2017, que alterou o art. 36 da atual LDB, “[...] o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018, p. 2).

Enquanto documento normativo, em relação às alterações que incidem no Ensino Médio, a BNCC-EM definiu, no art. 2º, que “[...] as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2018, p. 3). As aprendizagens caracterizadas como essenciais são elementos que deveriam conduzir e organizar o processo formativo dos sujeitos, tendo como princípio o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Quanto à profissionalização no Ensino Médio, a penúltima reforma, consubstanciada pelo Decreto nº 5.154/2004, possibilitou a integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico com matrícula única. No entanto, a alteração da LDB só ocorreu quatro anos após a aprovação desse Decreto, pela Lei nº 11.741/08, que acrescentou à LDB a Seção IV, que trata “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Em seu art. 36-C, a Lei nº 11.741/08 definiu que a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I, do *caput* do art. 36-B desta Lei, poderia ser desenvolvida de forma integrada, concomitante e/ou subsequente.

A educação profissional articulada ao Ensino Médio compõe a meta 11 do PNE 2014-2024, que apresentou o desafio de “[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 10). No entanto, percebemos que a educação profissional, embora

com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a revitalização e criação dos Institutos Federais, está distante de alcançar os índices previstos

A perspectiva de expansão da educação profissionalizante reflete o ideário de um projeto hegemônico,

[...] seja através da (con)formação de mão-de-obra para as empresas que se instalam nessas regiões; seja através do oferecimento de pequenos serviços que nada mais são do que trabalho precário; seja através da inclusão de trabalhadores como consumidores; seja através da difusão - também regional - da graduação da educação profissional no setor privado. (BRANDÃO, 2010, p. 80).

Um fato que nos chamou a atenção está relacionado ao número de estabelecimentos de educação profissional técnica de nível médio. De acordo com dados disponibilizados pelo Censo da Educação Básica (2020), dos 6.786 estabelecimentos ofertantes de formação profissional técnica de nível médio existentes em 2020, 2.477 deles ofertavam o Ensino Médio Integrado. Nessa oferta, tem destaque a rede estadual de ensino, com 1.693 estabelecimentos; 560 estabelecimentos eram instituições federais, 204 pertenciam a rede privada de ensino e 20 instituições eram municipais. Já em relação à formação técnica subsequente ao Ensino Médio, o número de estabelecimentos é bem maior, correspondendo a 4.122 estabelecimentos. Na oferta de cursos subsequentes, sobressai os estabelecimentos privados de ensino, com 2.399 estabelecimentos. Isso mostra que a educação profissional de nível médio, embora tenha apresentado uma expansão expressiva no número de matrículas a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, e ofertada também pela rede estadual de ensino, o sistema privado tem se alastrado cada vez mais, tendência essa que tem sido ainda mais reforçada pelo atual governo, que tomou posse em janeiro de 2019.

5.1.1 Novos encaminhamentos para o Ensino Médio

O teor da Lei nº 13.415/2017 apresenta, dentre as mudanças propostas para a organização do novo Ensino Médio, a redução da carga horária da Base Nacional Comum Curricular que, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, é de no mínimo 2.400 horas para o máximo de 1.800 horas de carga horária relativa aos componentes das áreas de conhecimentos da BNCC, ou seja, uma redução de aproximadamente 25% dos conhecimentos elegíveis como universais.

Para elucidar a supressão de conhecimentos constante na BNCC, no que se refere à organização curricular do Ensino Médio, objeto da Lei nº 13.415/2017, e a inclusão dos itinerários formativos, conforme a Portaria MEC nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para a elaboração proposta, em consenso com as DCNEM, evidenciamos as prescrições constantes no Relatório de Delors (UNESCO):

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação - uma bagagem escolar cada vez mais pesada - já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (UNESCO, 1998, p.89-90, grifo do autor).

A prescrição pode ser evidenciada no preceito do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 15/2018, que trata da instituição da BNCC-EM e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação. De acordo com esse Parecer, “[...] a organização curricular do Ensino Médio vigente, [tem] [...] excesso de componentes curriculares e sua abordagem pedagógica [está] distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 10).

O fato de o referido Parecer alegar como excessivo o quantitativo de componentes curriculares em vigência até 2018 evidencia a controvérsia que permeia as proposituras das atuais alterações curriculares, que suprimem conhecimentos referentes à BNCC-EM e, em contrapartida, elevam a carga horária desta etapa para o mínimo de cinco horas diárias - até 02 de março de 2022 - ou para sete horas diárias, posterior ao prazo estabelecido para a reformulação das propostas institucionais.

A impositiva ampliação da jornada escolar no Ensino Médio, pela Lei nº 13.415 de 2017, não considerou que, na realidade brasileira, ainda não foram superados os aspectos que permeiam o desafio da classe trabalhadora em permanecer na escola. Prova disso é que, em 2017, por exemplo, de acordo com dados do Anuário da Educação Básica (2018), apenas 57,3%

dos estudantes pertencentes aos 25% da população de renda mais baixa cursavam o Ensino Médio, contra 91,1% dos jovens que pertencem aos 25% mais ricos da população.

No mesmo ano, 40,8% de jovens de até 19 anos não haviam concluído o Ensino Médio. Muitos desses jovens pertencem à classe trabalhadora, necessitando lutar por um posto de trabalho. Desse modo, o Ensino Médio em tempo integral, conforme propõe a Lei nº 13.415/2017, enquanto um projeto societário da pedagogia burguesa, ao nosso ver, será um mecanismo que distanciará ainda mais os filhos da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento.

A escola em tempo integral no Ensino Médio, sem um embasamento filosófico e epistemológico que possibilite o domínio das técnicas do trabalho e a atuação social, impõe o desafio entre lutar pela sobrevivência ou frequentar a escola; esta, por sua vez, diante das mutações do mundo do trabalho, visa a preparação de indivíduos competentes, capazes de se conformar com as incertezas, de naturalizar as relações cambiantes da empregabilidade, a valorizar sua capacidade de decidir.

A pedagogia burguesa que embasa a reorganização do currículo do chamado novo Ensino Médio está circunscrita à pedagogia das competências. Ciavatta e Ramos (2012, p. 21) criaram a sigla CHAVE, para elencar os elementos da competência: “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, para que se possa subsidiar àquilo que os alunos devem ‘ser’, ‘saber’ e ‘saber fazer’”.

Quanto ao perfil desejável de aluno, com características do individualismo, flexibilidade e adaptabilidade às mudanças, mediante um panorama de incertezas, o Parecer CNE/CP nº 15/2018 expõe que:

Neste novo cenário mundial, reconhecer-se como parte de um contexto histórico e cultural, comunicar-se com desenvoltura, ser criativo e analítico-crítico, ao mesmo tempo que participativo e aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, entre outros tantos atributos exigidos para permanecer socialmente incluído neste mundo marcado pela complexidade crescente, requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, para continuar aprendendo ao longo da vida, bem como saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuando com discernimento e responsabilidade em contextos de culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções que são exigidas cada vez com mais rapidez, conviver com o incerto e o inusitado, bem como aprender com as diferenças e com as diversidades. (BRASIL, 2018b, p. 8).

Destarte, a nova reforma neoliberal aviva o ideário de que a função do ensino deve ter como centralidade o desenvolvimento de atitudes e valores que proporcionem aos estudantes maior autonomia na tomada de decisões cotidianas, a adaptar-se às constantes mudanças econômicas e sociais; tais atitudes e valores são vistos como condição para o exercício da cidadania, atendimento das demandas sociais contemporâneas e formação de sujeitos capazes de se adaptar com maior facilidade à situações diversas.

É preciso, ainda, pensar a respeito da nova configuração de trabalho que desponta na terceira década do século XXI. Diante de um mercado instável, as relações de trabalho têm sido alteradas. Embora o texto do CNE/CP nº 15/2018 mencione o contexto histórico e cultural, as habilidades requeridas se centram na preparação de um sujeito que está sempre em alerta às mudanças do mercado, um sujeito competitivo, ou seja, o perfil do trabalhador contemporâneo na adaptabilidade às instabilidades econômicas.

Antunes (2018) menciona que, com o advento das tecnologias da comunicação e da informação, há convergência entre esses valores e o pensamento do senso comum de que se resolveriam os problemas com trabalho duro, o que não tem ocorrido.

O embasamento epistemológico da pedagogia burguesa considera que, na denominada sociedade da informação, a cultura humana não necessita ser apropriada e aprofundada, uma vez que as informações podem ser acessadas a qualquer momento. Nesse contexto, Ramos (2006) alega que a substituição da qualificação profissional por competências profissionais é um mecanismo intencional do capitalismo tardio e uma imposição atual das relações de produção.

Em conformidade com Kuenzer (2005), Ramos (2006) e Antunes (2018), afirmamos que a configuração econômica das novas relações de trabalho sob o ordenamento do capitalismo contemporâneo - sob o argumento da expansão e mobilidade das tecnologias da comunicação e informação e a mundialização do capital - fornece os embasamentos da lógica capitalista que, diante da crise, tem como alternativa a redução dos postos de trabalho, a ampliação do exército de força de trabalho, a corrosão dos direitos trabalhistas e a precarização do trabalho.

Para a superação da crise, a lógica do capital amplia seus mecanismos de nutrição da mais valia por meio da invenção de atribuições pelas quais os desvalidos são conformados: a informalidade, a terceirização, a expectativa intermitente, a precarização. Logo, o perfil do trabalhador traçado pela pedagogia das competências é de um sujeito ajustável aos mecanismos mirabolantes dos movimentos do mercado. As exigências para o trabalhador especializado do taylorismo/fordismo são substituídas pelo trabalhador polivalente do toyotismo, alargando-se a precarização do trabalho, pois “[...] a finalidade das novas formas de organização, ao ampliar

as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não superam, mas aprofundam a divisão entre capital e trabalho” (KUENZER, 2005, p. 79).

Nesse contexto, a organização curricular em competências, conforme a propositura dos documentos norteadores, é delineada pelo pragmatismo, pelo atendimento a um futuro de trabalho incerto, obscuro. Nesse percurso, a inserção dos itinerários formativos como a constituição inicial de 40%, podendo atingir o mínimo de até 60% da carga horária do Ensino Médio, previsto pela Lei nº 13.415/2017, demonstram a ênfase atribuída aos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento individual e à prática produtiva em detrimento daquele de caráter político e social do trabalho.

A respeito das mudanças educacionais, o que se apresenta como reforma do Ensino Médio,

[...] conserva sua linha de continuidade nas propostas centradas na idéia de manutenção do modelo econômico vigente. Na formulação da política o Estado centralizou todas as decisões. O currículo e a formação dos professores têm sido os elementos mais destacados e, por isso, alvos principais da reforma educacional, pois são a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidos na escola serão aqueles definidos pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio. (FAUSTINO, 2006, p. 121-122).

Nessa perspectiva, a pedagogia das competências, enquanto interlocutora da formação em nível médio e profissional, torna-se um engodo à classe trabalhadora, uma vez que sua proficuidade social não ocorre, dadas as condições de formação que escamoteiam a realidade concreta. Centralizada na metodologia de ensino e nas capacidades individualizadas do sujeito para o enfrentamento dos desafios, essa concepção de ensino nega a divisão da sociedade em classes, omite as determinações oriundas das relações sociais, econômicas e políticas que balizam as condições de vida dos sujeitos. Ao desconsiderar a luta de classes diante do atual cenário do mundo do trabalho, com consequências irreversíveis para aqueles que necessitam vender a força de trabalho para sua sobrevivência, essa formação inconsistente atribui ao sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na ascensão social.

5.2 Da aparência à essência: um comparativo entre as proposições das duas reformas do Ensino Médio no século XXI

Em face da dimensão econômica e social que afeta diretamente a conjuntura do país - e diante da imperativa mudança na política educacional ocorrida a partir de 2017, que incidem

no Ensino Médio e na EPT, a organização curricular balizada pelas competências e habilidades profissionais é posta como a mediação entre o trabalho e a educação.

A lógica do capital é consumada pela tentativa de atrelar o sujeito a uma formação genérica, em um movimento contraditório entre a grande oferta de força de trabalho e as exíguas condições de comportá-las no mercado. Desse modo, o Estado cumpre sua função em relação à oferta do ensino, ao mesmo tempo em que atende ao poder hegemônico das forças econômicas, responsabilizando o sujeito por sua (in)capacidade de lidar com as bruscas modificações em curso.

No Quadro 7, mostramos uma comparação entre os princípios que norteiam a organização das DCNEM e as DCNEM Técnico de Nível Médio Integrado:

Quadro 7 - Princípio Educação Integral na EPT e na nova Reforma do Ensino Médio.

Princípios	Aparato Legal que norteia o Curso Técnico Integrado em Agropecuária	Propostas a partir da Reforma do Ensino Médio (2017)
<p>Formação integral</p>	<p>Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012. Definiu as DCNEM</p> <p>Art. 15 - Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.</p> <p>§ 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2012a, p. 6)</p> <p>Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012. Definiu as DCNEM para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p>	<p>Resolução CNE/CP nº 3, de 2018. Atualizou as DCNEM</p> <p>Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:</p> <p>I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; (BRASIL, 2018, p. 2);</p> <p>[...]</p> <p>I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; (BRASIL, 2018, p. 2)</p> <p>Resolução CNE/CP Nº 1, de 2021. Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.</p>

Princípios	Aparato Legal que norteia o Curso Técnico Integrado em Agropecuária	Propostas a partir da Reforma do Ensino Médio (2017)
	Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; (BRASIL, 2012b, p. 4)	Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes. (BRASIL, 2021, p. 3).

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise de documentos do MEC (2012, 2018 e 2021).

Conforme apontamos no Quadro 7, um dos princípios que compreendem a relação trabalho e educação elencado nas Resoluções analisadas (2012, 2018 e 2021) é a organização de um currículo voltado para a formação integral do sujeito. Nesse sentido, apresentamos os pressupostos de formação integral a que recorremos para desvelar as intenções que permeiam esses documentos e seus pontos de convergências e divergências.

Consideramos que os termos formação integral, trabalho como princípio educativo e integração curricular, indicados nas Resoluções elencadas (2012, 2018 e 2021) são emprestados da pedagogia socialista, também denominada de escola do trabalho, pedagogia soviética ou politecnicidade. Desenvolvida na União Soviética, nos anos iniciais pós-revolução, e que abarcavam a formação humana de maneira ampla, com atributos que se alicerçavam na realidade concreta e na formação do sujeito em uma perspectiva de completude, de inteireza, de inter-relação entre a cultura, as relações sociais e as relações de produção. A organização do ensino está intimamente interligada a uma concepção “[...] de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica-tecnológica” (CIAVATTA, 2012, p. 86). A sua aplicação integral exigiria, do Estado brasileiro, uma nova estrutura.

Nesse sentido, o princípio da formação integral apresentado pelas Resoluções nº 2/2012 delega às instituições propor, em sua proposta pedagógica, alternativas que comunguem com a formação integral dos estudantes, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 atribui às instituições de ensino a organização que relacione e articule o Ensino Médio e a formação técnica em uma perspectiva de formação integral dos sujeitos.

Tendo em vista a proposição das Resoluções (2012), que norteiam a organização curricular do curso Técnico Integrado em Agropecuária, buscamos o tratamento atribuído à formação integral no PPC do curso investigado. Neste, o termo integral não é considerado um princípio relacionado à formação humana na organização do ensino e sim ao tempo das aulas,

organizadas e ofertadas em turno integral: “[...] caberá a cada professor a seleção de metodologias e instrumentos de ensino que, condizentes com a sua área, busquem atender aos objetivos propostos pelo componente curricular, de forma a desenvolver as competências e habilidades esperadas para o egresso” (IFRO, 2018b, p. 124).

Entretanto, “[...] na escola, uma disciplina científica não é uma matéria absolutamente independente, definida unicamente pela ciência a que pertence e seus respectivos objetivos” (PISTRAK, 2000, p. 120). Desse modo, há um distanciamento não apenas conceitual, mas político e pedagógico entre formação integral e desenvolvimento de competências e habilidades. A formação integral não converge com o desenvolvimento de sujeitos ajustáveis às demandas do mercado, como preza a pedagogia das competências, que é o arcabouço da formação vislumbrada pelas Resoluções a partir da Lei nº 13.415/2017, disciplinada pela Resolução CNE/CP nº 3/2018. Esta última atualizou as DCNEM, que deverão entrar em vigor até março de 2022 e, a Resolução CNE/CP Nº 1/2021 definiu as DCN Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, trazendo a seguinte definição de formação integral: “[...] é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 2).

A reforma do Ensino Médio, em curso no país desde 2016, endossa conceitos de formação neoliberal, tais como, processos educativos significativos, autonomia individual, comportamento cidadão e protagonismo na construção de seu projeto de vida. Esses termos esvaziam as relações sociais e atribuem ao ensino a capacidade de desenvolver a individualidade de um sujeito destituído de sentido histórico e alheio aos fenômenos da realidade.

Ao tratar de uma organização de ensino baseada na pedagogia socialista, Manacorda (2007) apresentou os passos de Marx em Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, advoga:

Por ensino entendemos três coisas:
Primeira: ensino intelectual;
Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;
Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. (MANACORDA, 2007, p. 44).

Nesses pressupostos, a formação integral trata o sujeito em sua totalidade, o que não comunga com o desenvolvimento de individualidade, competitividade, capacidade de agir diante de situações inesperadas, motivos e valores. Entretanto, os estudantes ao se matricularem em uma instituição de ensino, não deixam de pertencer a um determinado contexto ou de trazerem consigo suas peculiaridades.

No Quadro 8, apresentamos o trabalho como princípio na EPT e na nova reforma do Ensino Médio.

Quadro 8 - Trabalho como princípio na EPT e na nova reforma do Ensino Médio.

Princípios	Aparato Legal que norteia o Curso Técnico Integrado em Agropecuária	Propostas a partir da Reforma do Ensino Médio (2017)
Trabalho como princípio educativo	<p>Resolução CNE/CEB nº 2 de 2012. Definiu as DCNEM</p> <p>Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente: [...]</p> <p>II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (BRASIL, 2012a, p. 4).</p> <p>Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012. Definiu as DCNEM para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>Artigo 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: [...]</p> <p>III - o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. (BRASIL, 2012b, p. 2)</p> <p>Art. 13 - A estruturação dos cursos da</p>	<p>Resolução CNE/CP nº 3, de 2018. Atualizou as DCNEM</p> <p>Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando: [...]</p> <p>V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018, p. 6).</p> <p>Resolução CNE/CP Nº 1, de 2021. Definiu as DCN Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: [...]</p> <p>IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à</p>

	Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar: [...] IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas; (BRASIL, 2012b, p. 4)	construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2021, p. 3-4).
--	--	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise de documentos do MEC (2012, 2018 e 2021).

Outro princípio educativo evidenciado pelos documentos estudados é o trabalho. Ao tratar sobre o ensino das escolas primárias, Gramsci (2004, p. 42) comenta: “[...] dois elementos se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão”. Assim, a função profícua das escolas primárias seria a de preparar os sujeitos para viverem em sociedade e se organizarem para transformar a natureza.

Sobre o papel da escola nesta perspectiva tem como embasamento o trabalho como princípio educativo, em que:

[...] o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. (GRAMSCI, 2004, p. 43).

Em um processo de formação integral, o trabalho como princípio educativo é uma consequência, pois não está vinculado apenas à retribuição salarial, mas à satisfação do sujeito.

No entanto, isso implica:

[...] superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO, 2000, p. 97).

Ademais, o trabalho como princípio educativo está desvincilhado da formação para a empregabilidade, alvo da pedagogia das competências. Sua essência está no desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas. Desse modo, a formação integral e o trabalho como princípio educativo tornam-se princípios a serem considerados na elaboração e no desenvolvimento do ensino, “[...] quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria de elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização” (DUARTE, 2008, p. 34).

O princípio que norteia o trabalho como princípio educativo se fundamenta na politecnicidade, e está pautado no

[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Na perspectiva politécnica, a formação para o trabalho rompe com a visão restrita do indivíduo, que deve ser preparado para se adaptar com rapidez e eficiência às circunstâncias impostas pelo modo de produção vigente. A politecnicidade contempla a concepção do sujeito e do trabalho em uma totalidade histórica, envolvendo as relações que a determinam, assim como o domínio de diferentes técnicas e fundamentos.

Desse modo,

Politecnicidade significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (SAVIANI, 2007, p. 161).

Todavia, na sociedade capitalista, a lógica produtiva e os interesses hegemônicos são fatores determinantes na formação ofertada à classe trabalhadora por meio da educação formal. Ainda que os documentos norteadores apresentem uma perspectiva de educação emancipatória, as possibilidades de concretização desses princípios só seriam possíveis diante de outra estrutura social e econômica. Na politecnicidade, os elementos que dão concretude à formação do sujeito propiciam-lhe autonomia, instrumentalizando-o para “[...] saber se autogerir e auto-organizar” (FREITAS, 2013, p. 27), mediante as relações pessoais e as práticas sociais que desenvolve.

No Quadro 9, sintetizamos a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, da cultura no ensino na EPT e na nova Reforma do Ensino Médio.

Quadro 9 - Integração entre trabalho, ciência, tecnologia, da cultura no ensino na EPT e na nova Reforma do Ensino Médio.

Princípios	Aparato Legal que norteia o Curso Técnico Integrado em Agropecuária	Propostas a partir da Reforma do Ensino Médio (2017)
<p>Integração entre trabalho, ciência, tecnologia, da cultura no ensino</p>	<p>Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012. Definiu as DCNEM</p> <p>Art. 5º - O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: [...]</p> <p>VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;</p> <p>§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.</p> <p>§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.</p> <p>§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.</p> <p>§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012a, p. 2).</p>	<p>Resolução CNE/CP nº 3, de 2018. Atualizou as DCNEM</p> <p>VIII - diversificação: articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura:</p> <p>a) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;</p> <p>b) a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;</p> <p>c) a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;</p> <p>d) a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.</p>

	<p>Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012. Definiu as DCNEM para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>Art.4º - A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura (BRASIL, 2012b, p. 2).</p> <p>Art. 14 - Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:</p> <p>I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação (BRASIL, 2012b, p. 5)</p>	<p>Resolução CNE/CP Nº 1, de 2021. Definiu as DCN Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>Art. 20. A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar:</p> <p>[...]</p> <p>V - o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como referências fundamentais de sua formação; (BRASIL, p. 8, 2021)</p>
--	--	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise de Documentos do MEC (2012, 2018 e 2021).

Outro elemento da pedagogia socialista encontrado nas Resoluções analisadas é a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. O curso por nós analisado é um curso integrado, que articula formação geral e profissional; portanto, buscamos compreender o sentido filosófico na sua integração curricular. Primeiramente, buscamos compreender o sentido de integrar, quando relacionado ao currículo. Para Ciavatta (2012), integrar tem o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, aliando o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, sua prática social e profissional. Assim, no currículo escolar, a articulação entre formação geral e profissional “[...] caso não esteja sustentada por uma concepção de formação omnilateral, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais” (RAMOS, 2012, p. 13).

Nesse sentido, a formação humana a ser propiciada aos jovens da classe trabalhadora, que buscam no Ensino Médio Integrado o amparo para a aquisição de conhecimentos e o atendimento ao percurso da vida, deve estar desvincilhada do utilitarismo, de uma visão reduzida de educação que limita e subjuga a formação humana ao aprender a aprender.

No Quadro 10, apresentamos as competências como princípios contraditórios entre a EPT e a nova reforma do Ensino Médio.

Quadro 10 - Competências como princípios contraditórios entre a EPT e a nova reforma do Ensino Médio.

Princípios contraditórios presentes nas Resoluções	
Competências	<p>Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012. Definiu as DCNEM</p> <p>II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior.</p> <p>Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012. Definiu as DCNEM para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.</p> <p>Art. 17 - O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico (BRASIL, 2012b, p. 4).</p>
	<p>Resolução CNE/CP nº 3, de 2018. Atualizou as DCNEM</p> <p>O artigo 6º apresenta como conceito de competências e habilidades: [...]</p> <p>VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão "competências e habilidades" deve ser considerada como equivalente à expressão "direitos e objetivos de aprendizagem" presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).</p> <p>VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados;</p> <p>Resolução CNE/CP Nº 1, de 2021. Definiu as DCN Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>§ 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados,</p>

		articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.
--	--	---

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise de Documentos do MEC (2012, 2018 e 2021).

Na análise desses documentos, percebemos prescrições do Banco Mundial (BM) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que fortemente influenciaram e influenciam nas políticas educacionais brasileiras, principalmente no que tange à Educação Básica e à educação profissional de nível médio, a partir da década de 1990. Atualmente, no cenário político de reorganização da formação profissional apresentada na reforma do Ensino Médio, assinalada pela Lei nº 13.415/2017, a reestruturação produtiva de ajuste à mundialização do capital aparece como um fetiche, na tentativa de superar a conjuntura social, econômica e cultural instaurada. A reforma em andamento é uma tentativa agonizante, que previu a implementação de escolas em tempo integral destinadas ao Ensino Médio, com a inserção de eixos formativos, quando ainda nem superamos os desafios enfrentados para sua universalização.

No que se referem à formação da classe trabalhadora, os dados mostram que o Ensino Médio, embora de oferta obrigatória, em consonância com a LDB 9394/96, tem apresentado desafios que perpassam as condições de acesso, permanência e terminalidade. A desigualdade social é um aspecto marcante; as disparidades entre localidades (urbana e rural), regiões do país, renda e cor/raça entre os/as estudantes são alarmantes. Essa etapa de ensino ainda apresenta aspectos excludentes à classe trabalhadora. De acordo com dados apresentados no Anuário da Educação Básica (2021), em 2020, por exemplo, a taxa de conclusão do Ensino Médio entre os estudantes até 19 anos, pertencentes aos 25% da população mais rica, foi de 92,6% contra 58,8% dos 25% da população com a renda menor.

Essas diferenças podem ser detectadas tanto no percentual relativo ao acesso quanto ao término da Educação Básica. Ao compararmos a taxa de matrículas no Ensino Médio entre os estados de São Paulo e Rondônia, referente ao ano letivo 2020, informações do Anuário da Educação Básica (2021) mostra uma disparidade significativa. Enquanto em São Paulo, 87% dos/as jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados/as; em Rondônia, esse percentual era de 71,6%. Em relação ao êxito escolar, o distanciamento também é refletido entre as regiões do país. A mesma fonte aponta que em 2020 a conclusão do Ensino Médio entre os jovens de 19 anos, moradores da região Sudeste, foi de 77,2%; na região Norte, apenas 58,3% dos jovens da

mesma idade concluíram a Educação Básica, o que configura uma diferença percentual de 18,9%.

A Meta 3 do PNE para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 4). De acordo com dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), a taxa líquida de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio em 2016 correspondia a 67,4% da população dessa faixa etária. Já em 2020, a taxa líquida de matrículas elevou-se para 75,4%.

O Ensino Médio aliado à profissionalização é visto como um mecanismo para formar a força de trabalho para atender às demandas do mercado e preservar seu caráter dual. A incisiva consideração de que a função da educação formal deve voltar-se ao desenvolvimento de habilidades e competências reafirma a adequação da formação do sujeito à lógica do mercado, que usa termos como inclusão social, interesses dos alunos, projeto de vida entre outros, para escamotear a realidade. Nesse sentido,

[...] as novas *ideologias educacionais* (competência, empregabilidade, empreendedorismo) estão eivadas de elementos farsescos, na medida em que expõe na aparência ideais valorativos de realização humana, mas ocultam, em seu conteúdo essencial, a verdade de si: são ideologias do capital, que, como relação social fetichizada, tende a frustrar tais candentes promessas de realização humano-genérica (a competência é impossível no ‘sistema social da incompetência’, onde *despersonaliza-se* a pessoa humana subsumindo-a à máquina da produção; a empregabilidade oculta a lógica da produção destrutiva de empregos que caracteriza o capitalismo global; o empreendedorismo dissimula a heteronomia do trabalho social à lógica dos oligopólios financeiros, ocultando que o mercado não é para todos). (ALVES, 2009, p. 235, grifo do autor).

Para os trabalhadores, o trabalho está relacionado, primordialmente, à condição de venda da força de trabalho para atendimento de suas necessidades vitais. Entretanto, a crise do capital tem gerado instabilidades, desde as provocadas pela crise de acumulação, até o alto nível de desemprego. A acumulação flexível tem se concentrado no alastramento do uso das TIC e das inovações tecnológicas, o que, de certa forma, gera fechamento de postos de trabalho. Ainda que a mais valia dependa do capital variável, a lógica do capital tem dispensado a estabilidade do trabalhador qualificado, contratado com direitos sociais.

Diante da concorrência, a instabilidade reflete na nova configuração do trabalhador. A educação formal, principalmente a profissionalizante, tem conduzido à formação de um

consenso em torno das necessidades do mercado, contribuindo, desse modo, para a manutenção dos interesses hegemônicos da burguesia e do Estado capitalista, em contraposição à formação humana.

Embora facilmente encontremos nos documentos norteadores a referência à educação e ao trabalho como elementos que vinculam a formação humana à transformação social, notamos que essas proposições são permeadas por contradições, uma vez que, ao ter seu embasamento epistemológico e filosófico na pedagogia das competências, a formação humana almejada é inconciliável com uma formação transformadora, mas está em acordo com a formação de sujeitos polivalentes, capazes de se adaptarem com facilidade às oscilações do mercado e se redimensionar em conformidade com a conjuntura econômico-social.

5.2.1 A pedagogia das competências como fio condutor do Ensino Médio

No aparato normatizador do Ensino Médio, é perceptível a presença da pedagogia das competências enquanto concepção que dá concretude à organização curricular. Para Ramos (2002, p. 402), o termo competência está associado “[...] às noções de empregabilidade e de laborabilidade”. A partir da década de 1990, a concepção de competências tem permeado a organização curricular do Ensino Médio e como elemento indispensável à reformulação de documentos norteadores da educação profissional brasileira, uma vez que está “[...] relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção” (RAMOS, 2002, p. 407).

O termo competência está diretamente ligado à psicologia, envolvendo ações humanas relacionadas ao desenvolvimento de atitudes e valores. Agregado à educação, segundo o Glossário da OIT (2002), competência corresponde a:

Capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e se mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida da experiência em situações concretas do exercício ocupacional. (GLOSSÁRIO DA OIT, 2002, p. 22).

Com as relações de trabalho flexibilizadas, o trabalhador sendo visto como algo abstrato e adaptável, a escassez de emprego e a grande oferta de força de trabalho, torna-se necessária a viabilidade de um currículo que coloque como centralidade o desenvolvimento de habilidades

individuais, para “[...] proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, adaptáveis à instabilidade da vida e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados” (RAMOS, 2012, p. 113).

A organização dos conhecimentos embasados na pedagogia das competências dispensa o aprofundamento científico e se concentra no cotidiano, no imediato e no desenvolvimento do individualismo. Desse modo, pretende-se preparar o sujeito para a competitividade, para posicionar-se diante de situações que exigem uma resposta imediata.

O ensino balizado no desenvolvimento de competências tem como alvo o desenvolvimento de atitudes, valores e ações que exigem diretamente uma tomada de decisão frente às situações cotidianas, requerendo do sujeito mais uma postura individualista, em detrimento do coletivo, do que a apreensão de conhecimentos consistentes e aprofundados. Ademais, reavivam-se as prescrições de organismos internacionais da década de 1990 para a educação e que se fazem presentes nos elementos que dão materialidade à atual reforma do Ensino Médio.

Incorporada ao aparato legal, a recente prescrição para a organização do currículo traz imbricadas as orientações do relatório gerado da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, denominado Educação: um tesouro a descobrir (1998), também conhecido como Relatório Jaques Delors, que prescreve: “[...] a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 101). Enquanto documento balizador de políticas públicas educacionais direcionadas principalmente ao Ensino Médio e à Educação Profissional desde o final da última década do século passado, esse Relatório tem sido determinante na formulação de documentos norteadores educacionais que se amparam na pedagogia das competências.

As determinações que culminam com as prescrições do citado Relatório trazem imbuída a ideologia de que no atual contexto social, econômico e cultural do século XXI, com a abrangência do acesso e uso das TIC, a mundialização da economia, na contemporânea sociedade da informação, o conhecimento é volátil, sem a necessidade ou tempo para maior aprofundamento científico. A partir desse pressuposto, a organização curricular deve instrumentalizar o sujeito para se posicionar, interpretar e se atualizar constantemente, mediante a rapidez das mudanças, o que tem sido incorporado pela reforma em transição.

Nas próximas seções, apresentamos a análise dos dados empíricos. O capítulo 6, a seguir, trata do contexto em que os jovens e seus familiares vivem no estado de Rondônia, *locus* de vivências individuais e coletivas, de experiências das infâncias e juventudes, de formas de produzir, de representatividades, enfim, dos seus modos de vida e de trabalhos.

6 JUVENTUDE DO CAMPO E AS RELAÇÕES COM O MEIO RURAL

*Sertão:
é dentro da gente!*
(GUIMARÃES ROSA, 2019)

Este capítulo tem por objetivo identificar e analisar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com jovens do 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária, que vivem ou viveram no meio rural do estado de Rondônia. Por meio das entrevistas, fomos delineando as informações que incidem nas realidades e permeiam as relações dos sujeitos com a terra. No contexto do meio rural apresentado pelos/as participantes, foi-nos possível identificar e analisar aspectos comuns entre os fenômenos que constituem esse espaço e seus significados na região amazônica.

Por meio da análise de dados empíricos, sistematizamos significativas informações na condição de variáveis, entre as quais destacamos: gênero e idade; município do estado a que pertencem os jovens; município onde se localiza a propriedade rural, a extensão da terra e quem são seus proprietários; as principais atividades econômicas desenvolvidas pelas famílias nas terras; cultivos e criações de animais, seus propósitos, vantagens e desvantagens apontadas pelos jovens colaboradores.

6.1 Juventude enquanto categoria social

Utilizamos o termo juventudes por concebermos que a condição juvenil traz manifestações de elementos incorporados do meio em que cada jovem vive. Esses elementos estruturam as relações sociais desses coletivos e evidenciam suas contradições. Identificar a categoria juventude do campo não somente pelo contexto em que os participantes nasceram, cresceram, mas pelas relações que estabelecem com o meio do qual são integrantes.

Nesta investigação, o meio em que os/as jovens e seus familiares vivem envolve a relação de lugar ou localidade no espaço geográfico de Rondônia. Tratamos o lugar como referência ao *locus* de vivências individuais e coletivas, de experiências das infâncias e juventudes, formas de produzir, de representatividades, enfim, dos modos de vida e de trabalhos de um povo.

Os sujeitos da pesquisa foram 18 estudantes dos 3ºs anos A e B, do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFRO, *Campus* Ariquemes, oriundos de municípios diversos do meio rural do estado. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram-nos apreender as relações

estabelecidas com o meio rural e as mudanças ocasionadas com o ingresso desses jovens no curso Técnico Integrado em Agropecuária, no contexto da Amazônia Ocidental brasileira.

Mediante o recorte social direcionado aos jovens do campo, levamos em consideração o fato de que, nesse espaço, a constituição da juventude⁶³ ou condição juvenil não corresponde a uma categoria dada ou demarcada por uma faixa etária fixa, mas construída historicamente, em especial, a partir das relações dos sujeitos com o meio em que vivem, respeitando seus diversos contextos. Desse modo, os jovens do campo compõem uma categoria diferente da juventude vivida por seus pais, avós. Os jovens participantes desta pesquisa, muito embora pertencentes à mesma faixa etária de seus colegas de classe que nasceram e vivem na área urbana, diferem destes últimos, considerando-se que: “[...] na análise social e histórica, é preciso correlacionar a juventude com outras categorias sociais, como classe social, nacionalidade, região, etnia, gênero, religião, condição urbana ou rural, momento histórico, grau de ‘desenvolvimento’ econômico etc” (GROPPO, 2004, p. 12). Assim, os/as jovens entrevistados/as carregam suas especificidades. Concordamos com Esteves e Abramovay (2007), no sentido de que:

[...] não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Em suas configurações, as juventudes correspondem a uma categoria social que ficou distante nas discussões e proposições de políticas sociais brasileiras. Fundamentadas em concepções neoliberais, as políticas direcionadas à juventude centralizam o protagonismo juvenil. Esse termo tem sido utilizado como sinônimo de participação social, autonomia,

⁶³ Sob uma perspectiva dialética, Groppo (2004) destaca as contradições que rodeiam as constituições de juventudes. O autor enfatiza: “Meu objetivo, aqui, é indicar pistas para superar estes limites da concepção funcionalista de juventude. Mesmo sendo capaz de levar em conta o caráter social e histórico das juventudes, a concepção funcionalista acaba decaindo nos defeitos do cientificismo e do ‘naturalismo’, que em tudo buscam padronização e equilíbrio sistêmico – concebendo a sociedade como um ‘organismo’ e as relações sociais como fenômenos naturais [...]. Concebo a dialética das juventudes e da condição juvenil, primeiro, como a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral” (GROPPO, 2004, p. 14).

cidadania, identidade, cidadania, responsabilidade social, entre outros, esvaziado de sentido político e alheio aos fenômenos que incidem na realidade.

Os primeiros vestígios do reconhecimento da condição juvenil apareceram há três décadas, no Estatuto da Criança e Adolescente. Na Lei nº 8.069/1990, a preocupação central trazia como primazia a proteção de direitos de sujeitos entre 12 a 18 anos. Embora a palavra adolescente se refira à questão biológica/maturacional e à delimitação de uma fase de seis anos da vida, a Lei representou um avanço no que tange ao reconhecimento de jovens como cidadãos de direitos.

Os paradigmas atribuídos à categoria juventude ao longo do tempo foram tratados por Abramo (2005), que ressalta: a) um período preparatório, de transição para a fase adulta; b) etapa problemática, que ameaça a ordem social; c) o jovem como ator estratégico de desenvolvimento, que atribui à juventude um fator exponencial para resolver as problemáticas relacionadas ao desenvolvimento do país; d) o jovem como sujeito de direitos, a partir dos pressupostos de suas incompletudes e desvios.

Acerca da defesa dos direitos da juventude no Brasil, em 2005 foi criada a Secretaria da Juventude, que tem por finalidade propor ações e articular formas de acompanhamento de programas direcionados às juventudes. Em 2013, após a luta de movimentos sociais em prol das juventudes, foi publicada a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude. Essa Lei apresenta os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. O dispositivo contemporâneo trata do alargamento da faixa etária juvenil, considerando jovens as pessoas com faixa etária entre 15 e 29 anos. Esse reconhecimento leva em consideração que:

Não se trata, evidentemente, de uma mera ampliação da temporalidade que contabiliza a fase juvenil. Trata-se, fundamentalmente, do reconhecimento necessário de que a transição entre adolescência para a vida adulta está muito mais complexa do que era no passado, estando a exigir uma agenda pública mais específica, voltada para uma faixa etária ainda maior. (POCHMANN, 2004, p. 222).

No Estatuto da Juventude (2013), a definição de uma faixa etária alargada à população jovem faz alusão à necessidade de ampliação de programas e políticas públicas, pelo Estado, destinados à inserção social do jovem. Em nossa acepção, o estabelecimento de uma faixa etária estendida para esse público é uma forma de justificar e naturalizar os impactos da exclusão gerada pelo modo de produção capitalista, que não abarca a todos no mercado. Alude-se, nessa

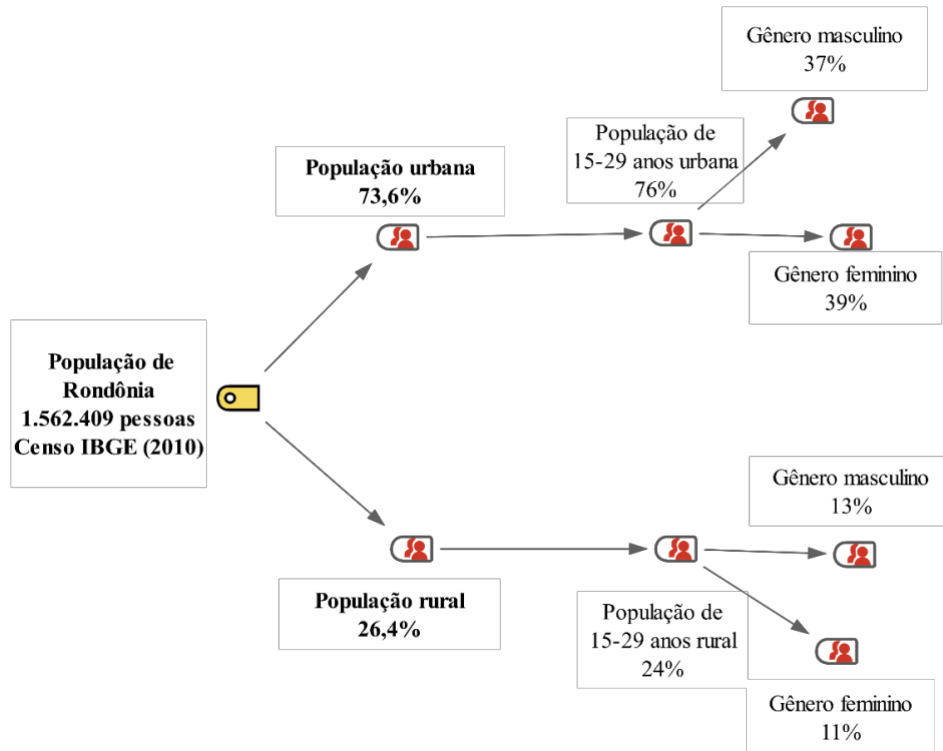
faixa etária, à contemplação do período dedicado à escola e à formação antes da entrada no trabalho, de forma separada.

No cenário de efetivação dos direitos das juventudes, pouquíssimas mudanças foram percebidas para a implementação de políticas sociais relativas ao direito à educação e renda. As políticas e programas destinados às juventudes são elaboradas a partir da visão sobre jovens que vivem em centros urbanos, deixando à mercê os jovens das periferias e que vivem em áreas rurais. Exemplo disso são as condições de garantia de acesso ao Ensino Médio. Muitos de nossos entrevistados, ao concluírem o Ensino Fundamental no meio rural, caso não tivessem angariado uma vaga no Instituto Federal, precisariam se mudar para o centro urbano mais próximo para cursar o Ensino Médio, pois o estado não oferece ampla e significativa rede de ensino nas diversas localidades rurais das quais os jovens são oriundos. E, quando oferece, é o Ensino Médio por Mediação Tecnológica⁶⁴ que, no nosso ponto de vista, serve para aliviar a responsabilidade do estado em relação à oferta do ensino, sem, de fato, se preocupar com as condições materiais e efetivas dos jovens do campo matriculados nesse tipo de ensino; essa realidade aumenta ainda mais a disparidade entre a educação escolar ofertada no campo e a ofertada na cidade.

Ao desenvolvermos a pesquisa em uma região da Amazonia Ocidental, que teve sua ascensão populacional e fundiária a partir da década de 1970, atrelada às políticas que visavam à exploração das potencialidades agropecuárias, verificamos que a população rural da década de 1980 era de 52,4%. O último censo demográfico do IBGE (2010), mostra que o êxodo rural no estado de Rondônia tem se fortalecido, conforme apresentamos na Figura 8, com o quantitativo da população urbana, população rural e o número de pessoas da faixa etária entre 15-29 anos.

⁶⁴ No estado de Rondônia, o Ensino Médio por Mediação Tecnológica é ofertado por meio da reprodução de aulas gravadas de cada componente curricular, tem sido implementado desde 2016 nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino do meio rural.

Figura 8 - População de 15-29 anos urbana e rural de Rondônia de acordo com o gênero (2010).



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir do censo demográfico 2010, com o uso de ferramentas do *software* Maxqda.

Em 2010, os dados do censo demográfico apontavam que 26,4% da população do estado habitavam a área rural. O percentual de moradores com faixa etária de 15 a 29 anos era de 24%. A não permanência da população jovem na terra está atrelada à invisibilidade da condição e das necessidades juvenis na implementação de políticas sociais. Parte dos percalços enfrentados pelos jovens diz respeito à falta de acesso aos conhecimentos após a conclusão do Ensino Fundamental. Por sua vez, a baixa perspectiva de renda e as dificuldades do desenvolvimento do trabalho no meio rural são problemas que obrigam os/as jovens ao êxodo.

6.2 Os sujeitos da pesquisa e suas relações com o meio rural

A faixa etária dos jovens entrevistados varia entre 17 e 21 anos. Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos como referência o termo Entrevistado/a seguido do numeral (de 1 a 18) atribuído à entrevista no momento de organização dos dados.

Na Tabela 1, apresentamos os participantes de acordo com o gênero, a idade e o local de referência do rural, se em linha ou à beira de rodovia estadual ou federal (BR), além de

destacar o município onde reside e/ou residiu e onde morou durante a realização do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFRO.

Tabela 1 - Gênero, idade e municípios e onde residem/residiam os entrevistados/as.

Dados dos/as Entrevistados/as	Duração da entrevista	Local de moradia: Linha ou BR	Município onde reside	Local/município onde mora/morou durante a realização do Curso
Entrevistado/a 1 Gênero: Feminino Idade: 18 anos	20 min	Linha	Alto Paraíso	Ariquemes
Entrevistado/a 2 Gênero: Feminino Idade: 18 anos	30 min	Linha	Alto Paraíso	Alto Paraíso e Ariquemes
Entrevistado/a 3 Gênero: Feminino Idade: 18 anos	33 min	Linha	Alto Paraíso	Alto Paraíso e Ariquemes
Entrevistado/a 4 Gênero: Masculino Idade: 21 anos	22 min	Linha	Buritis	Buritis e Ariquemes
Entrevistado/a 5 Gênero: Masculino Idade: 18 anos	23 min	Linha	Alto Paraíso	Alto Paraíso e Ariquemes
Entrevistado/a 6 Gênero: Masculino Idade: 18 anos	21 min	Rodovia BR	Itapuã do Oeste	Itapuã do Oeste e Ariquemes
Entrevistado/a 7 Gênero: Masculino Idade: 18 anos	18 min	Linha	Alto Paraíso	Ariquemes
Entrevistado/a 8 Gênero: Masculino Idade: 18 anos	19 min	Rodovia BR	Ariquemes	Ariquemes
Entrevistado/a 9 Gênero: Feminino Idade: 18 anos	19 min	Rodovia BR	Ariquemes	Ariquemes
Entrevistado/a 10 Gênero: Feminino Idade: 17 anos	26 min	Linha	Machadinho do Oeste	Ariquemes

Entrevistado/a 11 Gênero: Feminino Idade: 18 anos	25 min	Linha	Monte Negro	Ariquemes e Monte Negro
Entrevistado/a 12 Gênero: Feminino Idade: 18 anos	24 min	Linha	Monte Negro	Ariquemes e Monte Negro
Entrevistado/a 13 Gênero: Masculino Idade: 18 anos	28 min	Linha	Itapuã do Oeste	Itapuã do Oeste e Ariquemes
Entrevistado/a 14 Gênero: Feminino Idade: 17 anos	20 min	Linha	Ariquemes	Ariquemes
Entrevistado/a 15 Gênero: Masculino Idade: 17 anos	16 min	Linha	Alto Paraíso	Ariquemes
Entrevistado/a 16 Gênero: Masculino Idade: 18 anos	16min	Linha	Nova Mamoré	Ariquemes
Entrevistado/a 17 Gênero: Masculino Idade: 18 anos	19min	Linha	Ariquemes	Ariquemes
Entrevistado/a 18 Gênero: Masculino Idade: 18 anos	33min	Linha	Monte Negro	Ariquemes
Total minutos gravados 412 min				

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

O tempo de entrevista teve uma variação entre 16 e 33 minutos. As diferenças temporais se deram por motivos como: i) a ampliação das indagações previstas no roteiro de entrevista semiestruturado, tendo em vista o esclarecimento e a consistência das informações dos participantes; ii) as características pessoais do/da participante, que respondia às perguntas com riquezas de detalhamento ou eram mais tímidos; iii) as condições materiais dos participantes - acesso à internet com qualidade ruim, condições dos equipamentos tecnológicos para a concessão da entrevista ou as condições climáticas (chuva) que interferiam diretamente na qualidade do sinal de internet no meio rural, haja vista que as entrevistas foram realizadas via *Google Meet*.

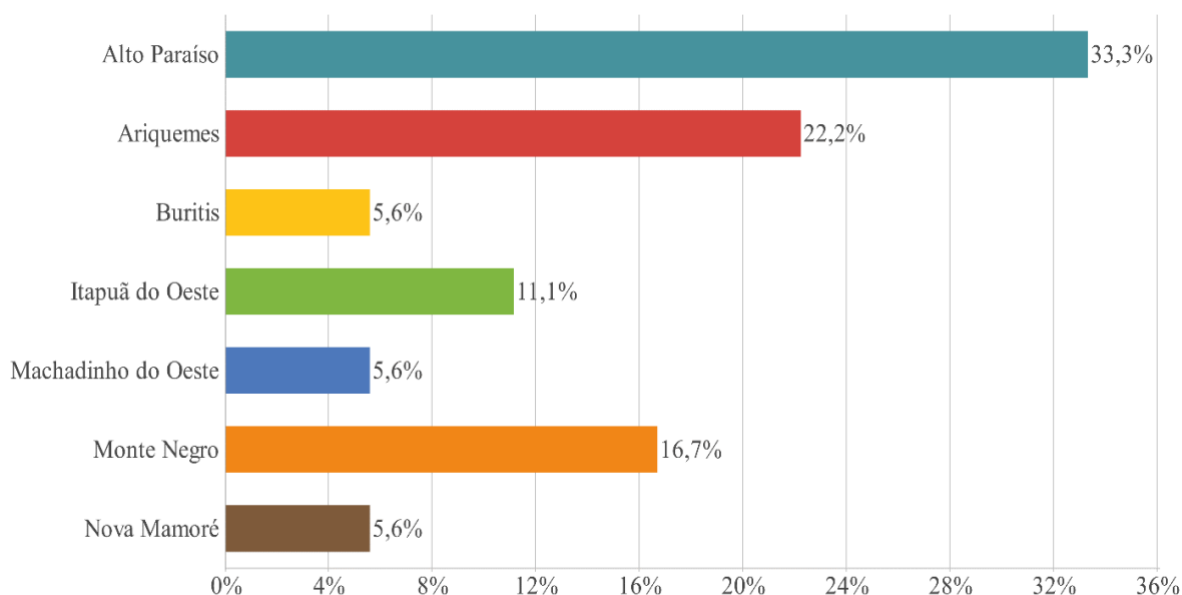
O acesso às propriedades rurais, onde 15 dos jovens participantes vivem ou viveram, é feito por linhas vicinais ou à beira da rodovia federal, a BR-364; para três entrevistados, o acesso se dá pela rodovia estadual, RO -257. O acesso por meio de transporte terrestre por linhas

e/ou rodovias é uma das dificuldades para saída e entrada em grande parte das propriedades rurais no estado de Rondônia. Em época de chuvas, a situação se agrava.

Para realizar o curso Técnico Integrado em Agropecuária, muitos jovens necessitam morar na cidade de Ariquemes, mudando-se de município, em muitos casos sozinhos/as. Outros permanecem nas propriedades e se deslocam até o *Campus* do IFRO por meio do transporte da associação de pais e responsáveis. Com o advento da pandemia⁶⁵, poucos tiveram condições de permanecer na cidade. Mesmo os que não tinham acesso à internet no sítio, retornaram para junto da família e, em um determinado momento, durante a semana, vinham até a cidade para realizar as atividades do curso.

As localidades geográficas onde estão situadas as propriedades rurais em que os jovens participantes e seus familiares vivem pertencem a sete municípios do estado de Rondônia, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Municípios do estado de Rondônia onde estão localizadas as propriedades rurais das famílias dos entrevistados.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

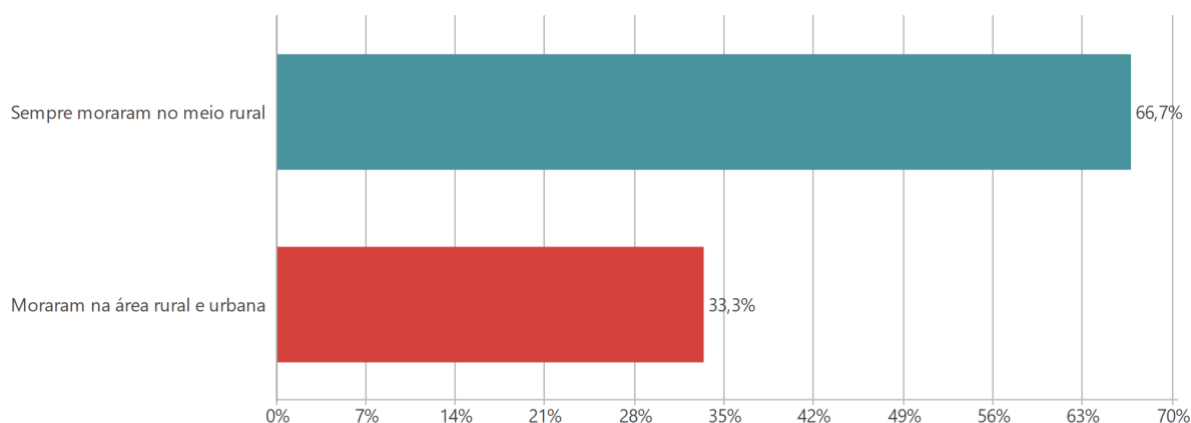
Dentre esses sete municípios, cinco estão localizados na região denominada Território Vale do Jamari: Alto Paraíso (seis participantes), Ariquemes (quatro participantes), Buritis (um participante), Machadinho do Oeste (um participante) e Monte Negro (três participantes). Três

⁶⁵ No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o alastramento geográfico de contaminação mundial causada pelo novo Coronavírus, Sars-Cov-2, à pandemia de Covid-19.

estudantes eram pertencentes a municípios de outra região, sendo dois de Itapuã do Oeste e um de Nova Mamoré. Ariquemes, onde o *Campus* do IFRO está localizado, é o mais populoso, ocupando o 3º lugar na estimativa populacional dos 52 municípios do estado. O município com menor estimativa populacional é Itapuã do Oeste, com aproximadamente 10.641 habitantes, de acordo com projeção do IBGE (2019).

Sobre a referência do local de moradia das famílias dos entrevistados, há aqueles que sempre se mantiveram no meio rural e aqueles que, por algum motivo, mudaram-se para a cidade por um período, como apresentamos no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Local de moradia das famílias dos jovens participantes da investigação.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

Das 18 famílias a que pertencem os jovens participantes, 12 sempre viveram no meio rural. As outras 6 famílias em algum momento tiveram que mudar-se para área urbana.

As informações cedidas pelos respondentes nos deram subsídios para compreendermos que as mudanças das famílias do campo para a cidade decorreram de interferências: i) internas: ocasionadas por uma ruptura na organização familiar causadas por morte do pai e/ou a separação dos pais (no caso de dois participantes); ou ii) externas: a) o fetiche de que o meio urbano oferece melhores condições de vida e de trabalho; b) o fato de as famílias não serem proprietárias das terras; c) motivos relacionados à ineficiência de políticas sociais direcionadas ao meio rural; d) a mudança para o centro urbano em busca de trabalho, uma vez que a renda familiar no meio rural não atendia às demandas das famílias.

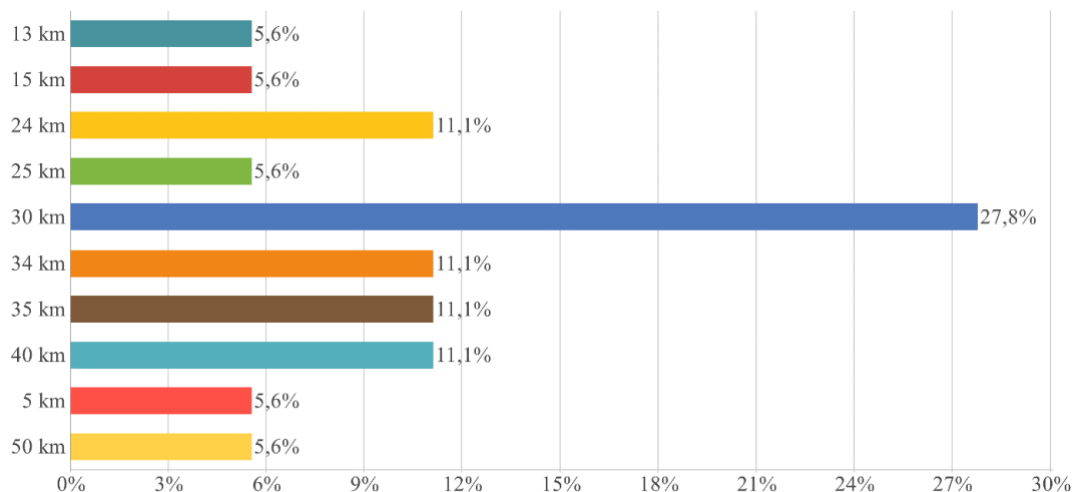
A narrativa de um dos participantes, relatando a mudança de sua família para a cidade, reforça o ideário de que o centro urbano é visto como um lugar melhor para se viver e conseguir condições de acesso ao emprego e renda, o que nem sempre acontece:

Foram para a cidade [os pais e irmãos], pensando que lá teriam mais oportunidades de emprego, salário melhor. Estão todos desempregados. Onde o emprego é melhor? Aí começaram a voltar para o sítio. Eu acredito [...] que não existia uma desvantagem, mas sim, a renda que não é mensal, para quem não é produtor de leite, por causa das produções agrícolas [que têm o ciclo até a colheita]. Mas, nesse caso, o sítio ainda é mais vantajoso para muitos que a cidade. Eu acredito que é [...] ilusionismo o fato das pessoas que estão no sítio, acreditarem que na cidade é a melhor solução, que é melhor para emprego, que é melhor para diversas coisas [...] mas quando se deparam com a realidade da cidade, veem que o sítio [...] não é como pensavam antes. Esse foi o caso da minha família. (ENTREVISTADO/A 10).

No fragmento da entrevista, o/a jovem relata que a perspectiva da família acerca das possibilidades de trabalho e renda na cidade não se efetivou, necessitando retornar ao meio rural. Esse fato mostra a ilusão que se tem sobre a cidade. O fetiche do urbano como local desenvolvido, de maior oferta de trabalho, atrai famílias que precisariam de apoio para permanecer no campo e fazê-lo produzir.

Outro dado obtido nas entrevistas diz respeito às distâncias entre as propriedades rurais e a cidades mais próximas, apresentadas no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Distância aproximada da propriedade rural até a cidade.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

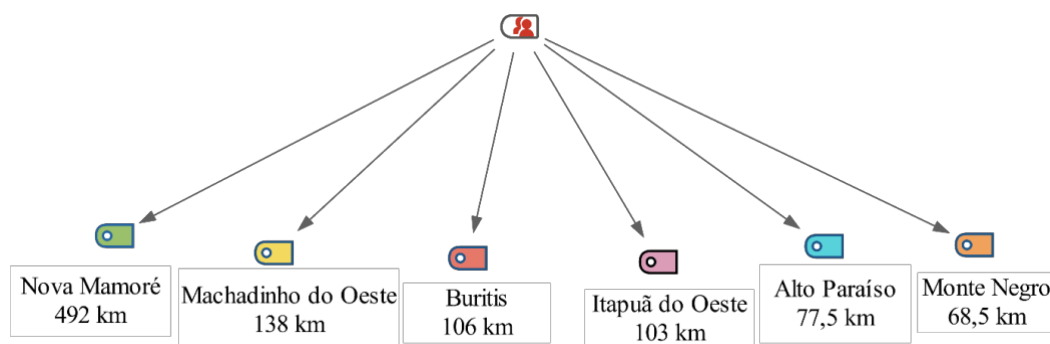
O povoamento da área rural da região, que no início de colonização do estado se concentrava em torno das rodovias federais, estaduais e rios, com a abertura de linhas vicinais e travessões, apoiada pelo estado e prefeituras de cada município, viabilizou o espraiamento de lotes rurais. Essas linhas e travessões são os caminhos utilizados pelos povoamentos originados de projetos de assentamentos dirigidos, acampados sem-terra, grileiros, posseiros, madeireiros,

fazendeiros e garimpeiros. As estradas e travessões das linhas não possuem asfalto. Devido ao tráfego constante, condições climáticas e falta de manutenção, muitas não têm cascalhos, sofrendo com as consequências da erosão e dos desgastes naturais, tornam intrafegáveis no período do inverno amazônico⁶⁶.

As vias de acesso aos lotes e glebas rurais são alguns dos fatores que contribuem para a permanência de famílias de pequenos produtores junto às terras. É por meio delas que os moradores - em muitos casos, distantes mais de 50 km de centros urbanos ou vilarejos - escoam as produções excedentes, se locomovem até as instituições de ensino, buscam apoios em postos de saúde, realizam o transporte de compras e insumos necessários à manutenção e à sobrevivência na localidade.

A partir dos dados das entrevistas, foi possível apresentar a distância, em quilômetros (km), do centro da cidade mais próxima da propriedade até o IFRO, *Campus Ariquemes*, conforme representado na Figura 9.

Figura 9 - Distância em quilômetros (km) entre a cidade mais próxima à propriedade e o Campus Ariquemes.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

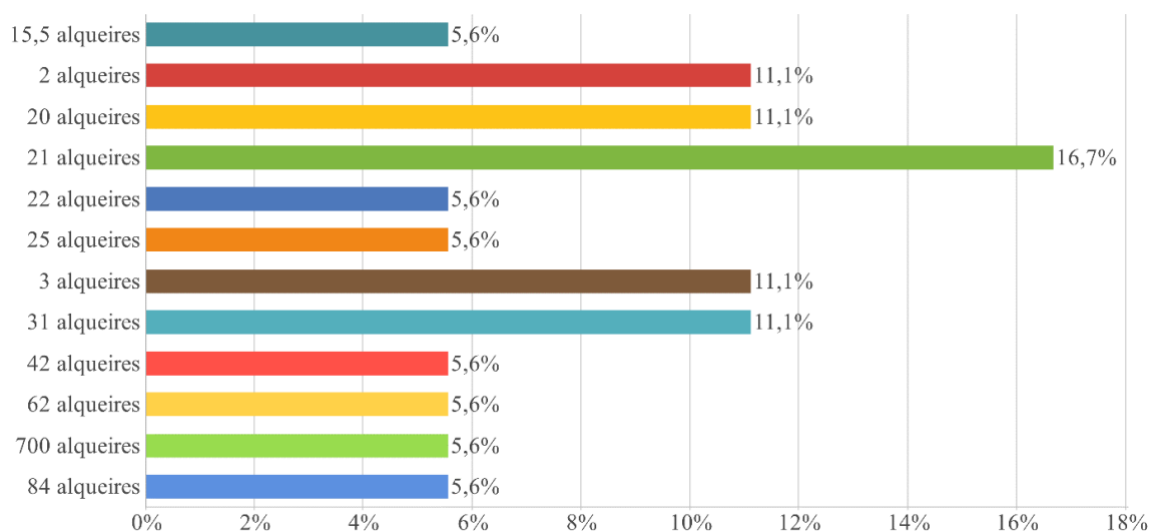
Na Figura 9, os municípios de origem dos entrevistados foram apresentados em ordem decrescente dos quilômetros em relação às respectivas distâncias do IFRO. Como exemplo do município mais distante está Nova Mamoré, centro urbano localizado a oeste do estado, distante 492 km do *Campus Ariquemes*. O município mais próximo do *Campus* é Monte Negro, com uma distância 68,5 km do centro da cidade até o IFRO.

⁶⁶ Inverno amazônico é o período intenso de chuvas na região. Embora haja variação climática que interfere no início e término das chuvas, sua intensificação ocorre geralmente nos meses de novembro a maio. Como consequência, há uma elevação do volume de água de mananciais, causando enchentes e prejuízos às populações rurais e urbanas.

As distâncias entre os municípios, as propriedades e o *Campus Ariquemes*, mostradas na Figura 9, evidenciam que os estudantes são oriundos do meio rural de diversas localidades, apresentando a abrangência do IFRO e do curso na região.

Quanto à extensão, as propriedades em que os estudantes vivem ou viveram, estão representadas no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Extensão da área da propriedade rural



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

A extensão das propriedades rurais em que os estudantes vivem ou viveram varia entre dois a 700 alqueires. Podemos identificar propriedades que pertencem aos familiares e aquelas que pertencem a outros donos, nas quais as famílias dos estudantes mantêm vínculo de prestação de serviços. As propriedades de posse das 16 famílias dos/as estudantes entrevistados/as são consideradas de pequena extensão, variam entre dois a 62 alqueires. Destinadas à agricultura familiar⁶⁷, nessas propriedades são desenvolvidas atividades de criação de animais e lavouras de modo concomitante, utilizando-se a mão de obra familiar.

As duas propriedades de maiores extensões (84 e 700 alqueires) não pertencem às famílias dos/as estudantes entrevistados/as. Nessas propriedades, as relações estabelecidas pelas famílias é a de prestação de serviços. As relações de trabalho, nas extensões maiores de terra, têm como base o desenvolvimento do agronegócio, com a terceirização de mão de obra,

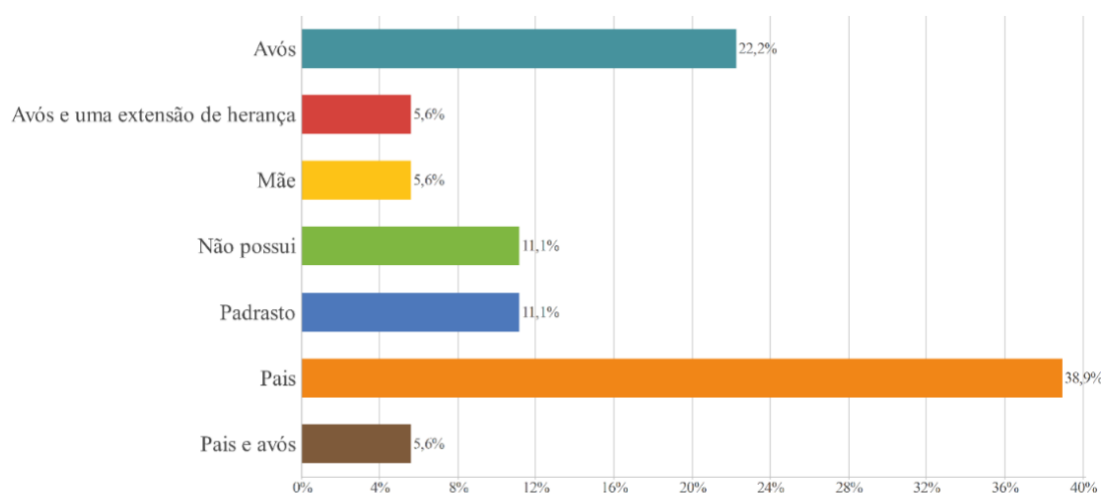
⁶⁷ A área de uma propriedade caracterizada de agricultura familiar, pela Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, não pode ser superior a 4 módulos fiscais. Em Rondônia, um módulo fiscal corresponde a 60 hectares. E um alqueire, corresponde a 2,42 hectares.

o uso intensivo de insumos agrícolas e de tecnologias, cuja finalidade é atingir a produção de *commodities*.

Nesta investigação, ao analisar a relação do jovem e seu vínculo com a terra, não estabelecemos como critério a condição de pais e/ou responsáveis serem os proprietários diretos ou terem a posse da terra. Embora consideremos que a agricultura familiar é um fator relevante na produção de gêneros alimentícios para as localidades e região e, para a permanência das famílias no campo, nossa pesquisa elegeu os jovens que têm vínculo com o campo, por estarmos localizados em uma região onde a terra não é propriedade acessível a todas as famílias que vivem no meio rural. Outro fator é que a regulamentação fundiária não é garantia de vínculo produtivo e/ou da relação dos sujeitos com as terras.

Os proprietários das terras em que os participantes da pesquisa residem e têm suas vivências no meio rural, junto aos familiares, estão representados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Donos das propriedades rurais no núcleo familiar.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

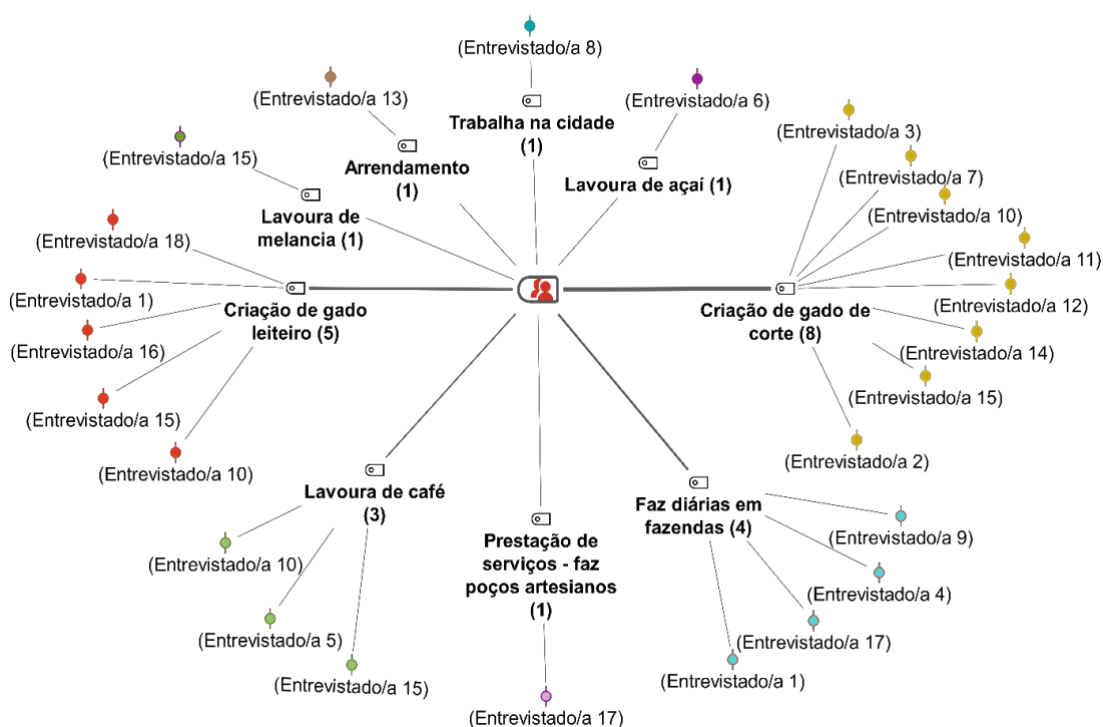
O vínculo das famílias com a terra se constitui por meio de: i) propriedade direta das terras, cujos donos são os pais, a mãe, os padrastos, que somam 55,6 % dos casos; ii) posse da terra pelos avós, que acolhem as famílias, em 22,2% dos casos; iii) pais e avós, em 11,1% dos casos; e iv) não possuem terra, mas vivem no meio rural com seus familiares desde que nasceram, computam 11,1%.

É frequente a presença dos avós. Muitas vezes, são eles que acolhem as famílias dos estudantes no meio rural, por serem os proprietários das terras. Os avós, em geral, como pessoas mais experientes das famílias, estão entre os sujeitos que se deslocaram de outras regiões do

país em busca de um pedaço de chão. Foram eles que lutaram pelas terras, morando anos em acampamentos de sem-terras, até obterem a regulamentação fundiária e/ou participaram de projetos de assentamento dirigidos, ou, ainda, dispuseram de recursos financeiros para adquirir a chácara ou sítio onde a família mora.

Na Figura 10, a partir das narrativas dos jovens entrevistados, identificamos as principais atividades econômicas desenvolvidas nas propriedades rurais. Entre elas, destacam-se: o gado de corte, o gado leiteiro, o café e as diárias em sítios ou fazendas.

Figura 10 - Principais atividades econômicas das famílias.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

As principais atividades econômicas desenvolvidas pelas famílias são a organização, a gestão e a propriedade dos meios de produção que possibilitam o trabalho familiar, envolvendo cuidados com a horta, criação de pequenos animais, plantio, colheita e benfeitorias.

De acordo com os dados obtidos, dentre os fatores que influenciam na venda da força de trabalho no meio rural como prestadores de serviços em fazendas, destacaram-se: i) as famílias que não são as proprietárias e/ou não têm a posse da terra, cujo vínculo com o meio rural se dá por meio da venda da força de trabalho; ii) a extensão da propriedade em que, com apenas dois ou três alqueires, o cultivo desenvolvido não traz rendimento suficiente para investir na propriedade e atender às necessidades das famílias; iii) o fato de a família morar em

uma propriedade cujos donos das terras são os avós, visto que, ao agregar várias famílias em uma área (avós, tios e famílias dos/as estudantes), a extensão disponível para cada família, atrelada à falta de orientação e incentivo, nem sempre é suficiente para sobreviver daquilo que é produzido.

A relação de não proprietários/as da terra, a extensão da propriedade, o modo de produção desenvolvido e a carência de orientações, assistência e incentivos do estado são elementos que colocam o meio rural como lugar de disputa e exploração, uma vez que “[...] o confronto de classe se torna claro na luta pela terra - de um lado como meio de exploração do trabalho alheio, e, do outro, como possibilidade de *autonomia* do/no trabalho” (RIBEIRO, 2013, p. 76 grifo da autora).

Nas propriedades onde vivem as famílias dos/as entrevistados/as, paralelamente às atividades econômicas principais, que viabilizam a permanência no campo e constituem a renda para a sobrevivência, essas famílias realizam cultivos diversificados e/ou criações de animais para subsistência, entre as quais foi possível elencar as atividades na Tabela 2.

Tabela 2 - Produções no campo destinadas à alimentação das famílias.

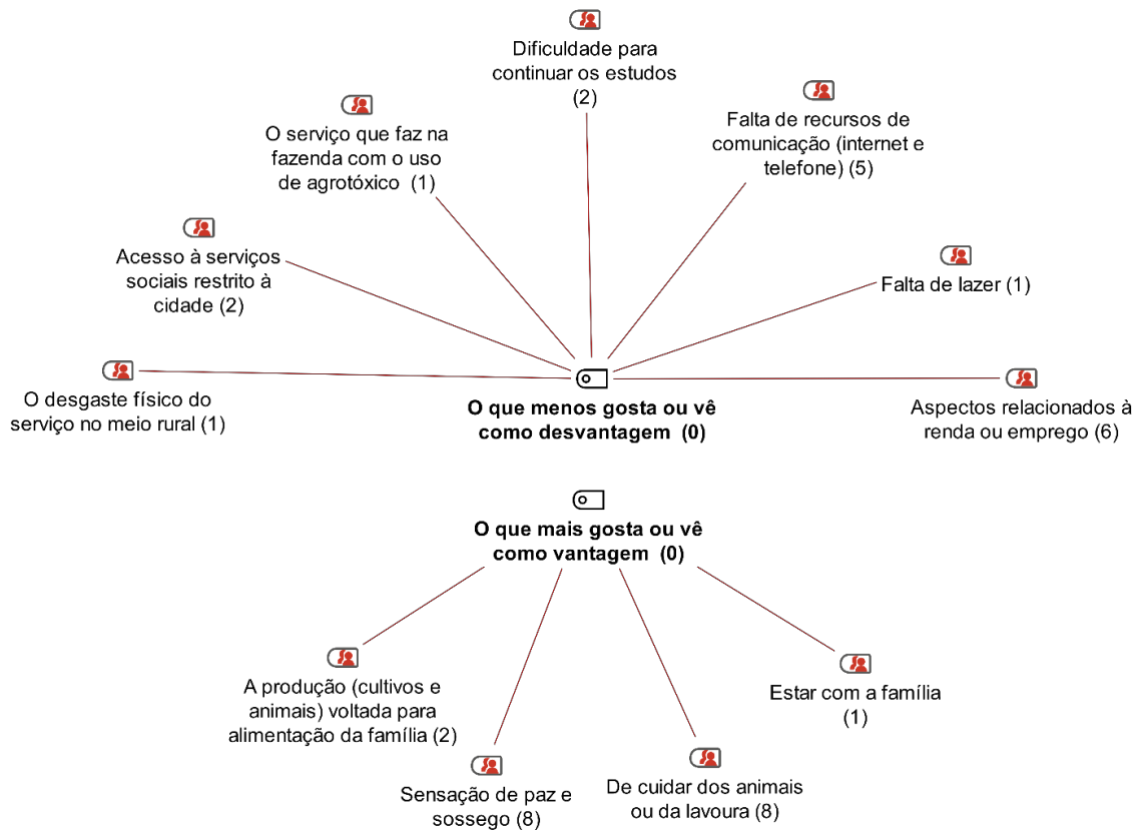
Produção para o consumo	Frequência	Porcentagem
Criação de aves e suínos	1	5,6
Horta	2	11,1
Horta e criação de aves	3	16,7
Horta, mandioca e abacaxi	1	5,6
Horta, criação de aves e suínos	4	22,2
Horta, criação de aves, suínos e bananas	1	5,6
Laranja, mandioca, criação de aves e suínos	1	5,6
Mandioca, milho e criação de aves	1	5,6
Milho, mandioca, criação de aves e suínos	1	5,6
Sem definição	3	16,7
TOTAL	18	100,0

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

As produções das famílias dos participantes direcionadas ao autoconsumo representam uma importante contribuição e a diversificação dos alimentos inseridos no cardápio. Além da economia financeira, há uma melhor qualidade dos produtos alimentícios.

Indagamos aos/às estudantes sobre suas concepções acerca das vantagens e desvantagens de viver no meio rural e/ou das relações de trabalho no campo. As respostas obtidas estão sintetizadas na Figura 11.

Figura 11 - Desvantagens e vantagens em morar e trabalhar na área rural.



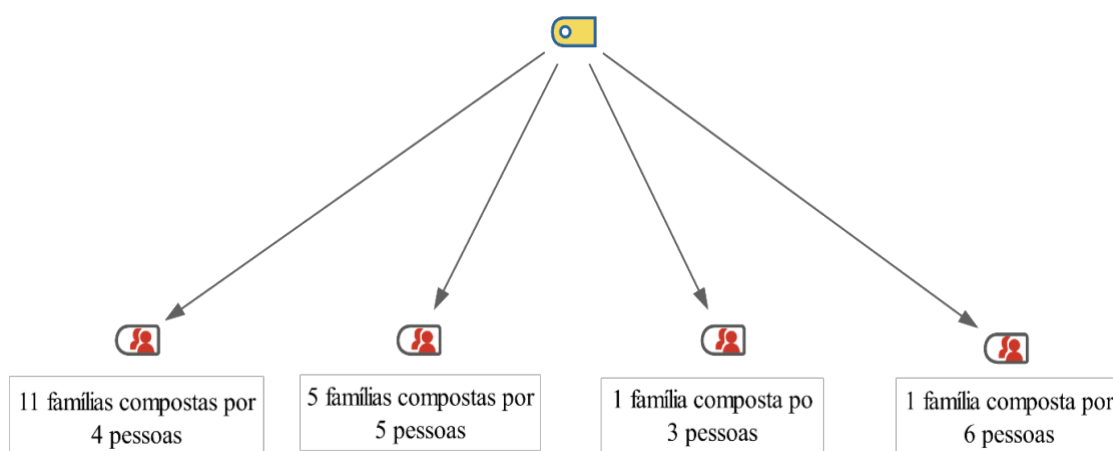
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

Dentre as principais desvantagens de viver e trabalhar no campo, na aceção dos/as estudantes, aparecem questões relacionadas à renda, ao emprego e ao uso das de tecnologias de comunicação e informação, como o acesso à internet e ao telefone. A instalação desses serviços na área rural tem um valor muito elevado e os moradores nem sempre podem custeá-lo. E, quando é possível custeá-lo, a qualidade do sinal de internet não atende às necessidades da família, principalmente para aqueles que precisam estudar. Outras desvantagens destacadas pelos jovens foram a dificuldade para continuar os estudos e o acesso a serviços sociais essenciais.

Como vantagens de viver e trabalhar no campo, destacaram-se: os cuidados com os animais, os cuidados com as lavouras, a sensação de paz e sossego que o morar e estar na área rural proporciona. Como fator mais relevante, apareceu o fato de terem a oportunidade de produzir os alimentos que compõem a base da alimentação da família.

A composição do núcleo familiar dos jovens participantes está representada na Figura 12.

Figura 12 - Composição do núcleo familiar dos jovens.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

A maior parte dos entrevistados/as, 11 dos 18 estudantes, faz parte de famílias compostas por quatro pessoas que vivem ou têm relação com o meio rural. A família mais numerosa é composta por seis integrantes e a menos numerosa, por três integrantes.

A composição do núcleo familiar e sua organização em torno da terra é que alicerça as práticas de agricultura familiar. A esse respeito,

[...] a família agrícola integra uma variedade de relações sociais [...]. Nestes termos, cabe chamar a atenção para a especificidade estruturante da unidade de produção familiar. Trata-se das interrelações entre os domínios do parentesco e os do trabalho. É desta interrelação que resultam os princípios que orientam as relações sociais e que, ao serem identificados, permitem apreender a lógica de atuação dos indivíduos, seja na unidade familiar ou na de produção. (CARNEIRO, 2008, p. 258).

O trabalho na agricultura familiar é organizado coletivamente, combinando a produção de alimentos para o consumo e a parte excedente para venda no mercado local, ou seja, é uma práxis coletiva.

Nas entrevistas, encontramos a recorrência de palavras relacionadas ao campo, trabalho e ensino, conforme apresentadas na Figura 13.

Figura 13 - Recorrência de palavras sobre o campo.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

A nuvem de palavras constante da Figura 13 foi elaborada a partir das recorrências e repetições que apareceram no decorrer das narrativas, em consonância com o objetivo dessa etapa da investigação, que corresponde a analisar as expectativas de formação e trabalho dos jovens do campo do Vale do Jamari que cursam o 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária.

No contexto, a palavra agropecuária se refere ao curso Técnico Integrado em Agropecuária e, em alguns casos, às atividades desenvolvidas no campo ou à habilitação profissional. O termo técnico, por sua vez, está relacionado ao curso ou à habilitação e exercício profissional. A palavra linha denomina a estrada sem asfalto, que serve de via de acesso às propriedades de uma determinada área rural. Os termos sítio e propriedade aparecem como sinônimos e se reportam à localidade rural onde os jovens e seus familiares residem e desenvolvem suas atividades.

A palavra cidade aparece nas entrevistas relacionada a: i) lugar onde muitos dos/as estudantes tiveram que morar durante a realização do curso, na maioria dos casos sem a família, geralmente dividindo a moradia com outros/as estudantes ou em casa de parentes; ii) local de referência para a continuação dos estudos; iii) lugar oportuno, segundo a maioria dos entrevistados, para o desenvolvimento de uma atividade laboral remunerada no futuro.

As palavras escola, professores, ensino e conhecimentos também ganham destaque dentre as mais pronunciadas nas narrativas. Relacionados ao processo de escolarização anterior (Ensino Fundamental e o momento atual de estudo no curso Técnico Integrado em Agropecuária, que é integrado ao Ensino Médio), os dados apresentados são recortes de memórias e da realidade que nos trazem as condições de materialização do processo ensino-aprendizagem no meio rural, sustentadas por políticas - municipais e federal - divergentes, que serão abordadas no capítulo a seguir.

Neste texto, prezamos pela apresentação do contexto do meio rural enquanto espaço correlacionado às vivências práticas dos jovens participantes das entrevistas e suas famílias. Apresentamos a relação dos sujeitos com a terra, que em alguns casos é tensionada pela necessidade da venda da força de trabalho daqueles que não são proprietários ou que possuem uma área pequena. Há, também, as famílias que vivem em terras que pertencem aos avós dos entrevistados e aquelas que vivem em terras pertencentes ao núcleo familiar.

Dentre os/as entrevistados/as, há aqueles/as que nasceram e cresceram na mesma localidade, conhecem toda a vizinhança e têm uma relação bem próxima com a comunidade. Outros trazem em suas memórias lembranças de vários lugares do meio rural, ocasionadas por motivos quase sempre relacionados à busca pela terra, pela sobrevivência da família ou visando condições de acesso à escolarização ou à melhoria da renda familiar.

Quanto às atividades econômicas desenvolvidas nas terras, vimos que há variações entre as culturas, na maioria dos casos conjugadas com a criação de gado de corte ou leiteiro. As famílias não são tão numerosas e todos contribuem, de alguma forma, com o trabalho na propriedade.

Entre os aspectos que os jovens veem como desvantagem no meio rural, a renda familiar ganhou maior destaque. Os dados indicam que esses/as jovens, em sua totalidade, vislumbram trilhar novos caminhos, diferentes daqueles de seus pais e/ou avós, em relação ao trabalho e à formação intelectual. A perspectiva de continuidade dos estudos em centros urbanos (com ingresso no curso superior e trabalho remunerado) evidencia que não há intenção direta de permanência no campo e que os conhecimentos adquiridos no curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFRO não terão como *locus* de aplicabilidade as propriedades das famílias

e/ou o desenvolvimento da comunidade onde vivem. Entretanto, depreendemos que os propósitos do curso Técnico Integrado em Agropecuária, analisados nesta investigação, estão sendo efetivados, visto que seu direcionamento tem como foco o desenvolvimento e o fortalecimento do agronegócio local e regional no estado de Rondônia.

No próximo item, tratamos da escolarização dos jovens participantes, que envolve o percurso do Ensino Fundamental em escolas do campo do estado até a formação no curso Técnico Integrado em Agropecuária e expectativas futuras.

7 A FORMAÇÃO DO JOVEM DO CAMPO DA REGIÃO DO VALE DO JAMARI-RO E O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

*Qual Brasil se esconde
atrás da humanidade amazônica?*
(HATOUM, 2005)

A trajetória formativa dos povos que vivem e estudam no campo na região amazônica do país desvela os embates entre o acesso à escolarização e as condições materiais de inserção, permanência e participação nos processos educativos. O ingresso de jovens do campo no curso Técnico Integrado em Agropecuária traz imbuídas representações do meio em que vivem, com vista às perspectivas que vão se delineando no decorrer do processo. Por meio das narrativas, é possível identificar que: “Quem mora no sítio, já começa a trabalhar desde cedo” (ENTREVISTADO/A 1). O ingresso no curso é um momento cheio de expectativas: “E pensando em mudar o futuro dos meus pais, também. Dar uma situação melhor, um lugar melhor e maior a eles” (ENTREVISTADO/A 4). Os desafios existem: “[...] no começo foi complicado, a questão dos custos de aluguel, luz água etc. O auxílio que ganhava do IFRO mal dava para pagar o ônibus” (ENTREVISTADO/A 3). “[...] o ensino [na escola rural], como eu disse, era bem fraco, bem precário” (ENTREVISTADO/A 12). “Uma servidora da Coordenação de Assistência ao Educando me ajudou muito em relação ao acesso aos editais, quando saíam os resultados” (ENTREVISTADO/A 1). “Depois que você deixa de ser bagaço, aí a coisa muda” (ENTREVISTADO/A 3).

Este capítulo tem por objetivo analisar o percurso formativo dos jovens do campo matriculados no 3º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária e suas expectativas de formação após a conclusão do curso. Considerando o percurso formativo dos sujeitos, foi possível perceber contexto em que ocorreu a escolarização dos/as jovens no decorrer do Ensino Fundamental, que contemplou matrículas em escolas localizadas em áreas rurais, áreas urbanas ou áreas rurais e urbanas de municípios do estado de Rondônia. No que tange ao ingresso e à permanência no curso Técnico Integrado em Agropecuária, destacamos os motivos que fizeram com que optassem por esse curso, os desafios enfrentados no decorrer do processo de estudos e as expectativas de formação futura.

7.1 A escolarização no campo no Território Vale do Jamari-RO

Enquanto um construto social, o conhecimento é condição *sine qua non* de vida, que se (re)significa nas relações com o meio em que vivemos. Embora o conhecimento não seja sinônimo de transformação social, ele é elemento indispensável para que isso aconteça. Ao tratarmos da escolarização de crianças e jovens do campo, é preciso ter como foco que,

[...] por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. (CADART, 2002, p. 19).

A LDB 9394/96 antecede o reconhecimento legal da educação do campo, que ocorreu, a princípio, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que atribuiu aos respectivos sistemas de ensino a responsabilidade para regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar ao campo e a flexibilização da organização do calendário escolar. Embora represente uma modalidade de ensino, a educação do campo não ganhou destaque em uma seção ou capítulo específica na referida LDB, a exemplo da modalidade Educação Profissional e Tecnológica, que atualmente compõe o Capítulo III da LDB, cuja inserção ocorreu na redação da Lei nº 11.74/2008.

A educação destinada aos povos do campo é tratada juntamente com as disposições gerais para a Educação Básica, no Capítulo II da Seção I, no art. 28 da Lei 9394/96, que aduz de modo direto: “[...] na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, p. 17). O verbo adaptar, tem o sentido de ajustar, acomodar ou encaixar uma coisa em outra. Logo, subordinada aos documentos norteadores e regulamentadores da educação brasileira, que têm como referência o ensino ofertado à população urbana, a educação do povo do campo fica subordinada aos ajustes a serem feitos, de acordo com o *caput* do art. 28, considerando:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 17).

O ajustamento sugerido pela LDB exime a responsabilidade do Estado na elaboração de políticas públicas específicas para os povos do campo, ficando as adequações em nível de entendimento das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação a que as escolas do campo estão vinculadas. Impera a manutenção de um projeto hegemônico, no qual a educação do campo é deixada à margem de improvisos.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p. 1).

O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, agregou cursos de nível superior aos objetivos de políticas públicas dos povos do campo.

A análise dos aparatos legais que tratam dos princípios sociais e políticos aos quais se vincula a educação do/no campo e os dados apreendidos a respeito do processo de escolarização dos entrevistados, nos forneceram elementos para compreender que o processo escolar das crianças e jovens do campo dos municípios rondonienses não rompeu com os paradigmas da educação rural, que permanecem avivados por meio da oferta e da organização do ensino.

Ao analisar a relação trabalho e educação e as implicações na formação de jovens do campo matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária, refletimos sobre as condições concretas em que ocorre a escolarização no campo, buscando compreender os dados coletados sobre o contexto em que os jovens cursaram o Ensino Fundamental.

Para a população que vive no campo, o direito à educação tem se apresentado como um processo intrincado de controvérsias. A efetivação do direito à educação dos povos que vivem no campo não pode ser reduzida à oferta de vaga em uma escola localizada a 20 ou 30 quilômetros de sua casa, mas deveria propiciar as condições concretas para que crianças e jovens pudessem aprender e produzir conhecimentos.

Com o propósito de verificar como as políticas educacionais para a educação do campo são efetivadas, realizamos um levantamento do nível de escolaridade dos proprietários da terra do Território Vale do Jamari. Para isso, recorreremos ao Censo Agropecuário (IBGE, 2017),

considerando a participação desses proprietários nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. Embora saibamos que os dados apresentados pelo IBGE não representam a realidade em sua totalidade, os censos demográficos, agropecuários e agrários têm grande relevância para a construção da agenda e a formulação de políticas públicas. Dentre os proprietários, estão os pais, mães, avós, padrastos ou outros familiares dos jovens sujeitos da pesquisa.

Levamos em consideração os dados relativos aos nove municípios que compõem o Território Vale do Jamari, uma vez que a maior parte dos sujeitos da pesquisa mora ou morou na área rural pertencente a esses municípios. No Quadro 11, apresentamos o quantitativo de proprietários do Vale do Jamari e o grau de escolaridade na Educação Básica (2017):

Quadro 11 - Quantitativo de proprietários do Vale do Jamari e grau de escolaridade na Educação Básica (2017).

Município do Vale do Jamari	Nº de proprietários rurais	Nunca frequentou uma escola	Antiga 4ª série	Ensino Fund. Completo	Ensino Médio/ ou 2º Grau	Ensino Médio Técnico/ 2º Grau Técnico
Alto Paraíso	2.619	319	768	802	378	14
Ariquemes	2.928	304	867	785	410	28
Buritis	2.830	289	911	762	240	21
Cacaulândia	903	112	265	116	174	15
Campo Novo de RO	1.918	211	813	370	195	13
Cujubim	1.897	124	750	363	264	20
Machadinho do Oeste	4.272	610	1323	443	412	35
Monte Negro	1.554	167	610	202	223	44
Rio Crespo	492	51	139	113	85	7
TOTAL	19.413	2.187	6.446	3.956	2.381	197

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), com base em dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2017).

O percentual de proprietários que vive no meio rural e nunca frequentou a escola, em pleno século XXI, mostra a ineficácia das administrações públicas e, conseqüentemente, do estado em garantir a todos o direito à educação. O Quadro 11, embora apresente apenas um recorte da população do campo, revela que os proprietários da região do Vale do Jamari que nunca frequentaram a escola somam 2.187 dos 19.413 proprietários dessa região, o que representa 11,26% do total.

Se considerarmos que, para os filhos/as daqueles que não são proprietários da terra e vivem no campo, os desafios de acesso aos conhecimentos escolares podem ser ainda maiores, devido a fatores econômicos e sociais da família, que necessita, em muitos casos, mudar-se com frequência de localidade em busca de trabalho, o índice de analfabetos no campo pode ser ainda maior. Nesse aspecto,

A quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo. A diferenciação e a dualidade dão-se aqui pelo não acesso efetivo e democrático ao conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores [...] é uma escola que ‘cresce para menos’. (FRIGOTTO, 2007, p. 1138-1139).

O maior nível de escolaridade dos proprietários rurais do Vale do Jamari, conforme apresentamos no Quadro 11, é daqueles que concluíram a 4ª série, correspondente ao atual 5º no⁶⁸ do Ensino Fundamental (corresponde a 33,2%). Levando em consideração a variação etária desses proprietários e que as escolas rurais passaram a ofertar o segundo segmento do Ensino Fundamental somente a partir da década de 2000, percebemos que até esse período a população rural ficou desassistida em relação à oferta desse segmento da escolarização e de sua continuidade em nível médio. Observamos, ainda, que 20,37% concluíram o Ensino Fundamental, até o 9º ano, e 12,26% possuem o Ensino Médio completo. Dentre os demais 34,17%, estão os de classes de aceleração da aprendizagem, EJA, Ensino Fundamental, Ensino Médio incompleto, ensino superior completo e incompleto.

Anterior à década de 2000, as famílias que tinham condições financeiras, mandavam ou mudavam-se com seus filhos para os centros urbanos, para que pudessem se formar. Nesse sentido, Souza (2014, p. 164) enfatiza que a não oferta de escolas no e do campo, em Rondônia, tinha como propósito “[...] atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar aos latifúndios”. Muitas famílias dependiam do trabalho das crianças e jovens para sobreviver; sem recursos, restava-lhes encaminhar os rebentos e ensiná-los a busca pela sobrevivência.

Embora atualmente a oferta do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental no campo seja uma realidade, ao ingressar no curso Técnico Integrado em Agropecuária, muitos jovens trazem a trajetória escolar anterior, assinalada pelos desafios enfrentados em busca da construção do conhecimento. O direito à matrícula da pré-escola ao segundo ciclo do Ensino

⁶⁸ Anteriormente à LDB 9394/96, o período que atualmente corresponde ao 1º segmento do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), equivalia à 1ª a 4ª série do 1º Grau.

Fundamental de crianças e jovens do meio rural do Território Vale do Jamari está condicionado à disposição de embarcar em ônibus e transitar, por mais de hora até chegar à escola mais próxima; em alguns casos, a escola se localiza em centros urbanos.

Os fenômenos desencadeados por políticas de nucleação escolar e os desdobramentos da gestão de descentralização e municipalização a partir da LDB 9394/96, ganharam maior proporção na região a partir de 2005. Como consequência, ocorreu a aceleração de fechamento de escolas multisseriadas, visto que a nucleação culminou na concentração de estudantes e professores em escolas polos ou núcleos na área rural. Outra alternativa utilizada pelo município foi o remanejamento de estudantes da área rural para escolas urbanas, conforme nos relatou um dos jovens participantes: “Eu estudei na escola Levi Alves de Freitas, no bairro Parque das Gemas [...]. Estudei na escola Aldemir Lima Cantanhede, no Mutirão e depois no Ricardo Cantanhede, no setor 03” (ENTREVISTADO/A 17). Todas as instituições mencionadas se localizam na área urbana do município de Ariquemes.

Ao indagarmos aos/às jovens participantes onde se localizava a escola em que cursaram Ensino Fundamental, se na área urbana ou na área rural, 7 jovens (38,9%) cursaram o Ensino Fundamental em escolas localizadas na área rural; 2 jovens (11,1%) estudaram o Ensino Fundamental em escolas urbanas; e 9 (50%), cursaram parte em escolas rurais e parte em escolas urbanas. Encontrar estudantes que moram no campo e que tenham cursado, em parte ou na totalidade, a trajetória acadêmica na área urbana não nos causa estranheza.

A partir do século XXI, foi desencadeado em Rondônia o processo de nucleação ou polarização das escolas do campo. Esse processo não se deu de modo isolado, mas ocorreu alinhado às políticas educacionais de municipalização e parcerias entre os estados e os municípios para com a Educação Básica, pós-LDB 9394/96.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP), estima-se que, entre os anos de 2007 e 2015, cerca de 48% dos estabelecimentos de ensino localizados na área rural de Rondônia foram fechados. Além da expansão do agronegócio no estado, que ocasionou o arrendamento ou venda das terras e a saída de famílias do campo, a política de fechamento de escolas localizadas no campo trouxe duas justificativas centrais: a melhor concentração de investimentos em um único estabelecimento; e a redução de gastos públicos. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP), em 2020, Rondônia possuía 1.236 estabelecimentos de ensino de Educação Básica regular, desses, 826 estavam localizados na área urbana (66,8%) e 410 na área rural (33,2%).

Buscamos compreender como o fenômeno de fechamento de escolas no campo tem ocorrido nos municípios do Território Vale do Jamari, nos quais moram a maioria dos/as

entrevistados/as e suas famílias. Os dados com o número de estabelecimentos de ensino existentes na área urbana e na rural dos municípios do Território Vale do Jamari, suas respectivas áreas e quantitativo de estabelecimentos agropecuários estão apresentados no Quadro 12.

Quadro 12 - Território Vale do Jamari: áreas, quantitativo de estabelecimentos agropecuários rurais e instituições de ensino localizados na área rural e urbana (2020).

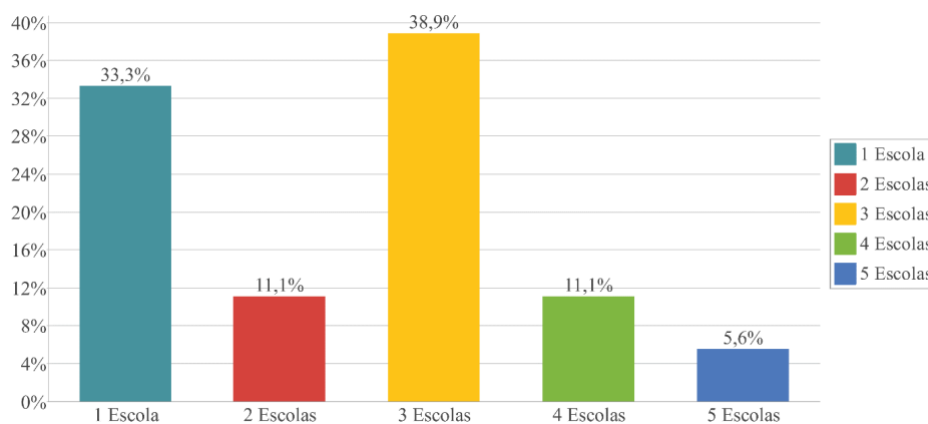
Municípios Vale do Jamari	Área total municípios (km ²)	Estabelecimentos agropecuários (2017)	Escolas urbanas (2020)	Escolas rurais (2020)
Alto Paraíso	2.651,82	2.619	5	6
Ariquemes	4.426,56	2.928	40	9
Buritis	3.265,74	2.830	12	9
Cacaulândia	1.961,75	903	3	2
Campo Novo de Rondônia	3.442,00	1.918	3	5
Cujubim	3.864,07	1.897	5	3
Machadinho do Oeste	8.509,27	4.272	16	13
Monte Negro	1.931,37	1.554	4	4
Rio Crespo	1.717,65	492	3	-

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir de análise do Censo Agropecuário (2017) e Sinopse da Educação Básica (2020).

O número de estabelecimentos de ensino regular de Educação Básica dessa região não difere muito da realidade do estado, com exceção de Ariquemes que, das 49 instituições de ensino, nove estão localizadas na área rural, o que representa 18,4%.

Outro fato que nos chamou a atenção, no decorrer das entrevistas, está relacionado ao quantitativo de instituições em que esses jovens cursaram o Ensino Fundamental, conforme mostramos no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Quantidade de escolas que os/as entrevistados/as frequentaram no Ensino Fundamental.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir da análise das respostas das entrevistas.

Do total de estudantes entrevistados/as, 66,7% estudaram entre duas e cinco escolas no decorrer do Ensino Fundamental. As mudanças de instituições ocorreram devido a fatores relacionados à mudança da família em busca de emprego, acesso à escola de Ensino Médio para os filhos/irmãos mais velhos, na luta pela terra, por morte de pessoas da família ou porque estudaram em escolas multisseriadas, que foram desativadas durante seu processo de escolarização, ou porque, a partir do 6º ano, tiveram que passar das escolas multisseriadas para escolas polos ou nucleadas.

A efetivação das políticas públicas direcionadas à educação do campo na região do Vale do Jamari, ao garantir o acesso de crianças e jovens na Educação Básica, em muitas situações, essa escolarização aparece destituída do sentido político, pedagógico, sociocultural e humano. A falta de condições concretas que os/as estudantes enfrentam para chegar até a sala de aula e as condições materiais, incluindo-se o aperfeiçoamento da análise de propostas pedagógicas e de formação humana, que perpassam a implementação de políticas, financiamento educacional, infraestrutura e transporte escolar até o fazer pedagógico refletem, ainda, o descaso com a educação e com os sujeitos do campo.

Além dos desafios enfrentados para ter acesso ao conhecimento, muitos jovens do campo trazem imbuída em seu processo histórico a luta pela terra. São marcados, já em tenra idade, pela morosidade da política de regulamentação fundiária, o que leva, no estado de Rondônia, e mais especificamente no Vale do Jamari⁶⁹, a sangrentos conflitos agrários. A

⁶⁹ A constituição e a divisão do espaço geográfico brasileiro em territórios fazem parte da política pública do governo, implantada na primeira década dos anos 2000, que tinha como finalidade definir conjuntos de

escassez de incentivos à permanência no campo e a crescente demanda do agronegócio contribuem para o êxodo rural e, conseqüentemente, para a perda da identidade de classe⁷⁰, entre outras condições materiais que reforçam a tese que a formação ofertada no curso Técnico Integrado em Agropecuária está organizado para atender diretamente o agronegócio na região em detrimento à agricultura familiar.

A existência da estrutura física da escola no meio rural representa para a comunidade a referência de um local coletivo, cuja função social vai além da apropriação e da produção de conhecimentos de crianças, jovens e adultos. No meio rural, a escola é um espaço onde a comunidade participa de reuniões de pais/responsáveis e professores, as pessoas podem se fazer presentes para conversar com os professores dos filhos e a Associação de Pais e Professores conta com a participação dos representantes da comunidade nas deliberações.

O deslocamento de crianças e jovens para os centros urbanos é uma forma não somente de extinguir um local coletivo importante para a comunidade, mas também de aniquilar a participação social de pais e/ou responsáveis no acompanhamento do processo escolar de crianças e jovens. Desse modo,

As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. (ARROYO, 2007, p. 159).

O deslocamento de crianças e jovens, por meio de transporte escolar, para estudarem em centros urbanos é uma alternativa para os municípios, mas, em alguns casos, é desastrosa enquanto prática social.

A partir do conjunto de narrativas analisadas, depreendemos que o direito à escolarização que se tem efetivado no meio rural dos municípios do estado de Rondônia é

municípios, unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais, que apresentam identidade e coesão social, cultural e geográfica, o que facilita o planejamento de ações governamentais para o desenvolvimento dessas regiões. O Território Rural Vale do Jamari foi homologado em 2009, e abrange uma área de 32.141,20 Km² e é composto por 9 municípios: Alto Paraíso, Ariquemes, Buritis, Cacaúlândia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho do Oeste, Monte Negro e Rio Crespo.

⁷⁰ Trazemos a definição de classe de Antunes (2006, p. 119) para o qual “[...] a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e da reprodução social”.

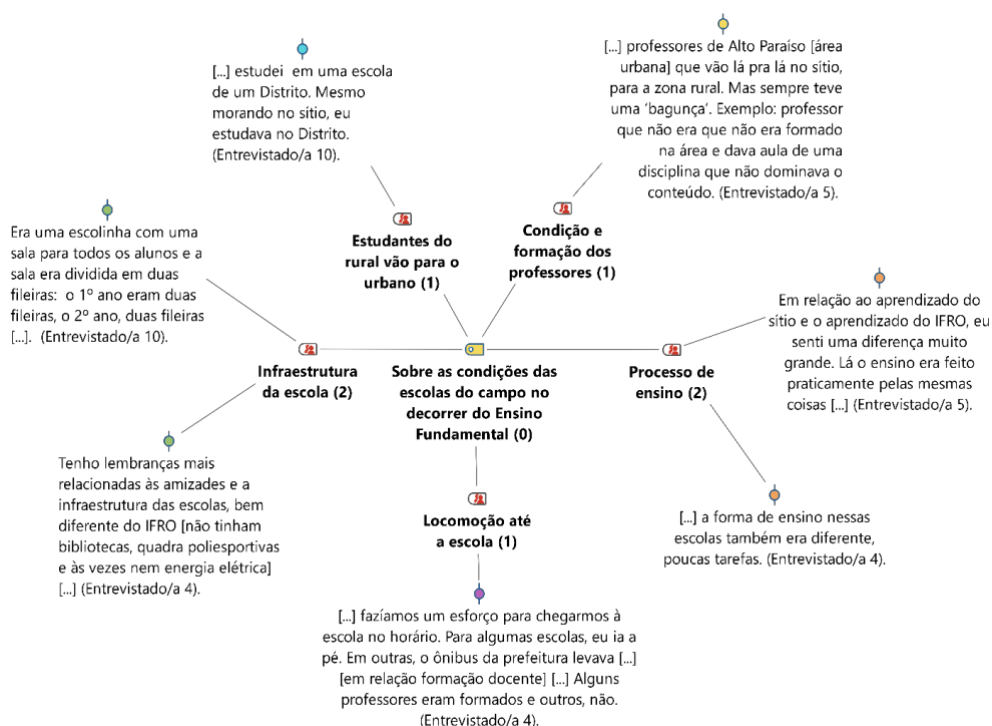
marcado pela invisibilidade dos sujeitos do campo, destoado de suas peculiaridades, de sua participação, como o caso da narrativa de um jovem que sempre morou na mesma comunidade, mas que teve que estudar em quatro escolas diferentes, inclusive em instituição urbana, até concluir o Ensino Fundamental.

Eu migrei bastante em relação às escolas [...] Estudei de 1º ao 5º na zona rural. Estudei na linha, na C - 110 e também estudei por um tempo na linha C - 95 [...] escola Oswaldo de Andrade. As escolinhas não existem mais. Do 5º ao 8º ano, estudei na escola polo Maurício de Nassau [...] o 9º Ano eu fiz na escola Laurindo Rabelo, em Alto Paraíso [urbana]. (ENTREVISTADO/A 7).

Na educação pensada a partir de paradigmas urbanos, conforme afirma Arroyo (2007), as instituições rurais têm condições precárias de infraestrutura, com carência de recursos materiais e escassez de servidores, professores sobrecarregados e sem formação na área. Ou, então, as crianças e jovens do meio rural são alocados nos centros urbanos.

Na Figura 14, apresentamos alguns elementos enfatizados pelos jovens participantes acerca das condições das escolas em que cursaram o ensino Fundamental.

Figura 14 - Fragmentos de entrevistas sobre as condições das escolas do campo onde os sujeitos cursaram o Ensino Fundamental.



Fonte: Dados analíticos organizados pela pesquisadora (2021), a partir das entrevistas e criados com base no *software* Maxqda.

Solicitamos aos jovens que narrassem suas memórias sobre a/s instituição/es em que cursaram o Ensino Fundamental. Dentre os elementos que mais apareceram nas narrativas, estão as condições materiais e de infraestrutura, os meios de locomoção, a formação dos professores e o tratamento pedagógico relacionado à organização e produção do conhecimento. Um/a dos/as entrevistados que morou e frequentou o Ensino Fundamental em uma única instituição, localizada próximo ao sítio da família, assim descreveu suas impressões acerca da antiga escola:

O ensino lá é bem precário, em comparação a outras escolas. Falta muita infraestrutura [...] e também falta muito incentivo aos professores. Hoje eu comparo o ensino do IFRO com outras escolas. De certa forma, é até complicado comparar. Mas aqui a gente vê que no IFRO os professores recebem muito incentivo por parte do governo e são professores empenhados, de fato. Não que os professores daqui não sejam. Eles são. Mas, falta muito incentivo em relação à formação. Como o professor não tem incentivo, é complicado. Como é que ele vai lecionar uma coisa que, tipo, o Estado deveria dar o suporte e não dá? Outra coisa que também é bem complicada é a questão da forma com que eles colocam os professores para dar aulas. Os professores não são formados que não deveriam exercer uma função e exercem. (ENTREVISTADO/A 11).

Os aspectos ressaltados, tais como, o ensino precário, a falta de incentivo aos professores, a infraestrutura da escola e a formação de professores, são fatores que se tornaram perceptíveis ao/à entrevistado/a quando ingressou no Instituto Federal, ao ter acesso a outros ambientes que não existiam na escola anterior: Biblioteca Escolar com acervo, Laboratório de Informática Educacional, Laboratório de Física, Laboratório de Química, Laboratório de Biologia, quadra poliesportiva, entre outros.

Entretanto, entre as duas instituições comparadas, há diferenças quanto à organização, autonomia financeira, didática e pedagógica. A escola de Ensino Fundamental rural mantém vínculos administrativos, financeiros e pedagógicos com a Secretaria Municipal de Educação. Embora exista uma Associação de Pais e Professores (APP), configurada como uma entidade jurídica sem fins lucrativos que tem como função precípua a participação da comunidade interna e externa no que tange à tomada de decisões, primando pelas condições dos processos relacionados aos aspectos pedagógicos e da gestão de recursos financeiros, esta não tem o poder de decidir acerca de oferta para a formação de professores, por exemplo. As decisões sobre lotação, formação de professores, ampliação e infraestrutura das escolas são centralizadas e as tomadas de decisão são em nível de Secretarias Municipais de Educação.

O IFRO, pertence à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e é uma instituição dotada de autonomia financeira, didática e pedagógica, ainda que relativa no que tange aos documentos norteadores do ensino, pesquisa e extensão.

Na conjuntura política atual, não podemos deixar de ressaltar que as instituições federais de ensino têm sido fortemente impactadas com a redução drástica de verbas orçamentárias anuais pelo governo Bolsonaro (2018-2022). Os princípios que conduzem a atual gestão, baseados em políticas neoliberais, tem afetado todos os âmbitos, principalmente os direitos sociais, cujos reflexos têm se manifestado nas condições de saúde, na educação e nos direitos trabalhistas.

Além da redução de recursos das instituições federais de ensino, pesquisa e extensão, que afetou diretamente o planejamento e a manutenção das atividades dessas instituições, os frequentes ataques ideológicos às instituições federais e o desrespeito com a ciência tendem a aligeirar a devastação intencionalmente planejada. Sem recursos para custeio e manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão, conseqüentemente o país assistirá ao fechamento de muitos *campi* de institutos e universidades federais, conduzindo à privatização do ensino.

Outro jovem participante que também cursou o Ensino Fundamental em escolas localizadas na área rural do município de Alto Paraíso, em condições de infraestrutura, recursos e organização parecida com a participante anterior, enfatizou: “[...] quando eu cheguei no IFRO, eu vi umas atividades, umas coisas que eu nem sonhava que existia. Eu levei um baque bem grande” (ENTREVISTADO/A 5). O que deveria ser algo comum, tanto em relação à sala de aula quanto à infraestrutura básica de uma instituição de ensino, é motivo de estranheza para estudantes que, na trajetória anterior, não tiveram oportunidade de ter contato com o mínimo de condições: estudar com professores habilitados na área de formação, ter acesso a um livro literário, usufruir dos espaços da escola para a produção do conhecimento.

Frequentemente, a formação dos professores e sua atuação em sala de aula aparecem nas entrevistas. As condições de trabalho desse/a profissional é destacada no seguinte relato: “[...] o professor tinha que se reinventar de toda forma para conseguir passar o conhecimento, para conseguir dar aula de forma melhor para a gente [...] Eu acho que o pior aqui da escola [da área rural]. O professor não tem a formação” (ENTREVISTADO/A 12).

Os/as professores/as das escolas do campo da região também são vítimas dessa política perversa. Com as condições de trabalho precarizadas, são expostos a riscos para desenvolver suas atribuições. Muitos deles/as se deslocam das cidades até as escolas de área rural para ministrar as aulas. Alguns, às vezes, utilizam seus próprios veículos, geralmente motos, para atravessar trechos de aproximadamente 40 minutos a uma hora de viagem. Enfrentam o sol, a

chuva, as condições precárias das estradas sem asfalto nem cascalho, correndo risco de acidentes no trânsito. Outros são levados por carros ou ônibus das Secretarias Municipais de Educação. Na escola, como expôs o/a Entrevistado/a 12, os docentes precisam se reinventar, uma vez que, para preencher a carga horária, acabam por assumir disciplinas diversas de sua área de formação.

A composição familiar dos/as jovens entrevistados/as e o maior nível de escolaridade são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Maior nível de escolaridade das famílias dos/as estudantes entrevistados/as:

Entrevistado/a	Quem mais estudou	Maior nível de escolaridade da família
Entrevistado/a 1	Irmãos	Ensino médio completo
Entrevistado/a 2	Estudante	Cursando Técnico em Agropecuária
Entrevistado/a 3	Estudante	Cursando Técnico em Agropecuária
Entrevistado/a 4	Irmãos	Ensino médio completo
Entrevistado/a 5	Irmãos	Ensino médio completo
Entrevistado/a 6	Padrasto	Mestrado
Entrevistado/a 7	Estudante	Cursando Técnico em Agropecuária
Entrevistado/a 8	Irmãos	Ensino médio completo
Entrevistado/a 9	Irmãos	Cursando Agronomia
Entrevistado/a 10	Irmãos	Ensino médio completo
Entrevistado/a 11	Estudante	Cursando Técnico em Agropecuária
Entrevistado/a 12	Estudante	Cursando Técnico em Agropecuária
Entrevistado/a 13	Estudante	Cursando Técnico em Agropecuária
Entrevistado/a 14	Mãe	Curso Superior completo
Entrevistado/a 15	Irmãos	Curso Superior completo
Entrevistado/a 16	Estudante	Cursando Técnico em Agropecuária
Entrevistado/a 17	Estudante	Cursando Técnico em Agropecuária
Entrevistado/a 18	Mãe	Curso Superior completo

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

Os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre o maior nível de escolaridade da família. As respostas obtidas apontaram que, dos 18 entrevistados/as, oito são os sujeitos da família que mais estudaram, que estão cursando o curso Técnico Integrado em Agropecuária. Em sete famílias, os/as irmãos ou irmãs mais velhos/as são os que possuem o maior nível de escolaridade; destes, cinco possuem o Ensino Médio completo, um irmão possui nível superior completo e uma irmã está cursando nível superior. Em duas famílias, as mães possuem curso superior completo; em outra, o padrasto possui mestrado. Esse fator pode estar relacionado às

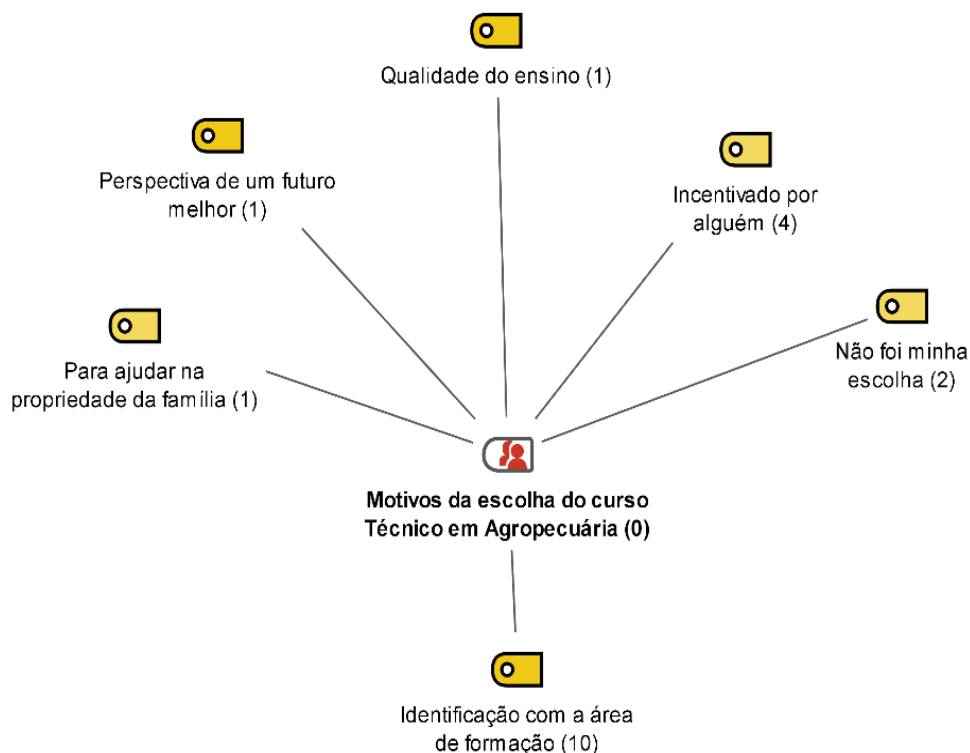
desigualdades de oportunidades de continuidade dos estudos presentes no meio rural da região. Vale lembrar que o advento do Ensino Médio em escolas do campo do Território Vale do Jamari é um fato recente.

7.2 A escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária e as expectativas de formação futura

Os motivos da escolha do curso são vistos na acepção de uma tomada de decisão que não ocorre de forma isolada do consentimento da família. Em muitos casos, as jovens do campo precisam mudar para a cidade de Ariquemes ao realizarem a matrícula no IFRO. Isso pode gerar tensões diversas, tais como, o desfalque de um membro familiar no auxílio às atividades no campo, a disposição de recursos financeiros para investir em aluguel, mobiliários para a moradia provisória, alimentação do/a jovem, transporte, etc. Para muitos, essa é a primeira experiência de ter que ficar distante da família, compartilhando outras vivências.

Com as entrevistas, pudemos captar os motivos pelos quais os jovens entrevistados ingressaram no curso Técnico Integrado em Agropecuária, conforme expostos na Figura 15.

Figura 15 - Motivos da escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária.



Fonte: Dados analíticos organizados pela pesquisadora (2021), a partir das entrevistas e criados com base no *software* Maxqda.

A maioria dos jovens, ou seja, 10 dos 18 entrevistados/as, declarou que dentre o/s motivo/s pelo/s qual/is fizeram a escolha do curso está o fato de a área de formação ter uma aproximação com as experiências que já tinham ou têm com o meio rural, como podemos observar nos seguintes excertos: “Escolhi o curso Técnico em Agropecuária por ter mais afinidade com o curso [...] como eu já morava no sítio, eu já sabia mais lidar com essa área. E para ter um ensino melhor e de qualidade” (ENTREVISTADO/A 1). “Escolhi o curso Técnico em Agropecuária porque eu sempre estive muito próximo ao meio rural. Eu nasci no sítio e vivi grande parte da minha vida no sítio tendo contato com o meio rural, com as atividades rurais e por eu achei o mais viável para minha formação” (ENTREVISTADO/A 13).

As narrativas em destaque mostram a ideia de proximidade entre o curso e as atividades que os/as jovens desenvolviam no campo, junto à família. Entretanto, em outros fragmentos, é possível identificar que há um distanciamento entre os conteúdos estudados e os propostos: “Escolhi esse Curso pelo fato de já ser do sítio, já ter uma experiência, então pensei que me daria bem [...] mas senti muitas dificuldades relacionadas aos conteúdos, bem diferente do que eu já sabia. (ENTREVISTADO/A 9). “Eu escolhi Técnico em Agropecuária porque, dentre os cursos que o IFRO oferece, esse é o que mais se adequava à minha realidade. [...] eu achei que eu teria maior facilidade de estudar nesse Curso” (ENTREVISTADO/A 11).

Ao discorrer sobre a formação do Técnico em Agropecuária, Ribeiro (2013) expõe que no currículo, os conhecimentos científicos não consideram e até anulam os conhecimentos práticos sociais. Logo, ao escolher o curso Técnico Integrado em Agropecuária, os/as jovens decidem embasados em sua prática social, uma vez que:

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida [...] Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 2000, p. 42-430).

Nessa perspectiva, a instituição precisa considerar as práticas sociais desenvolvidas pelos/as estudantes, haja vista que a rigidez do conteúdo e a carga horária semanal (em torno de 36 horas) são elementos novos e até mesmo estranho aos estudantes.

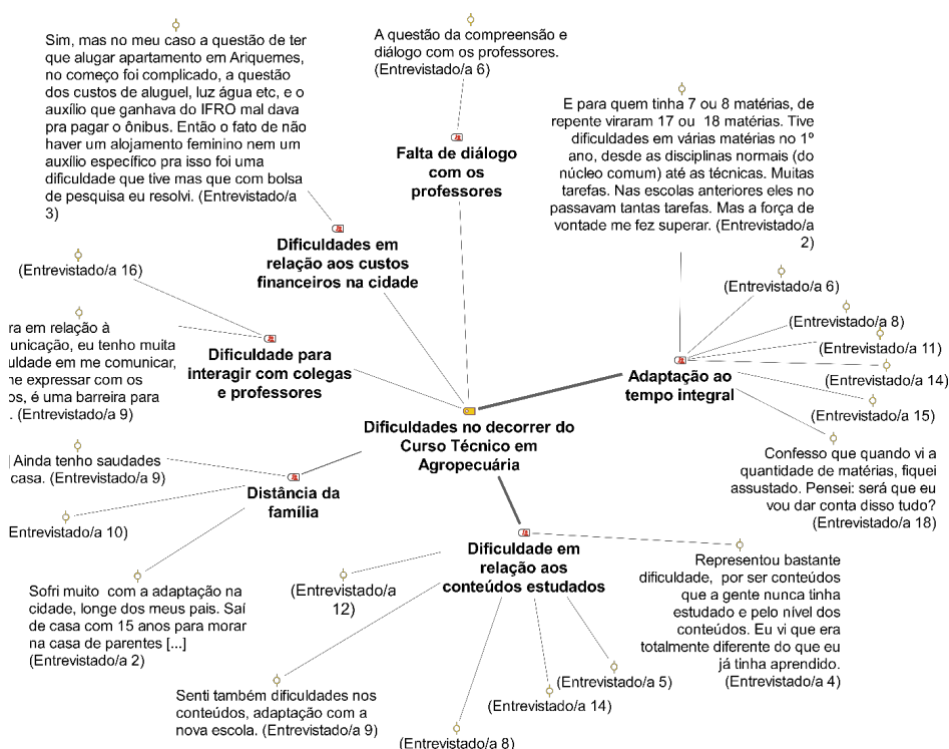
Outra motivação que aparece nas falas de quatro dos/as entrevistados/as é o incentivo de alguém para o ingresso no curso, como primos, mãe e amigos.

Com o motivo de identificação com a área de formação, apareceu, também, o desejo de continuar os estudos. A verticalização do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFRO, ou seja, a continuidade dos estudos na mesma área, é feita por meio dos cursos de Agronomia, nos *campi* de Ariquemes e Colorado do Oeste, Medicina Veterinária, em Jarú, e Zootecnia, em Colorado do Oeste.

O ingresso do/a jovem no curso Técnico Integrado em Agropecuária é feito após a aprovação no Processo Seletivo⁷¹ organizado anualmente pelo IFRO. A permanência no curso, para muitos/as jovens do campo, representa um período de tomada de decisão que impacta diretamente na organização, nos modos de vida e na contribuição na produção da família na terra, ou seja, há muitas dificuldades a serem enfrentadas tanto para o ingresso, como para a permanência.

Dentre as principais dificuldades, destacaram-se as sistematizadas na Figura 16:

Figura 16 - Dificuldades enfrentadas no decorrer do curso Técnico Integrado em Agropecuária.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

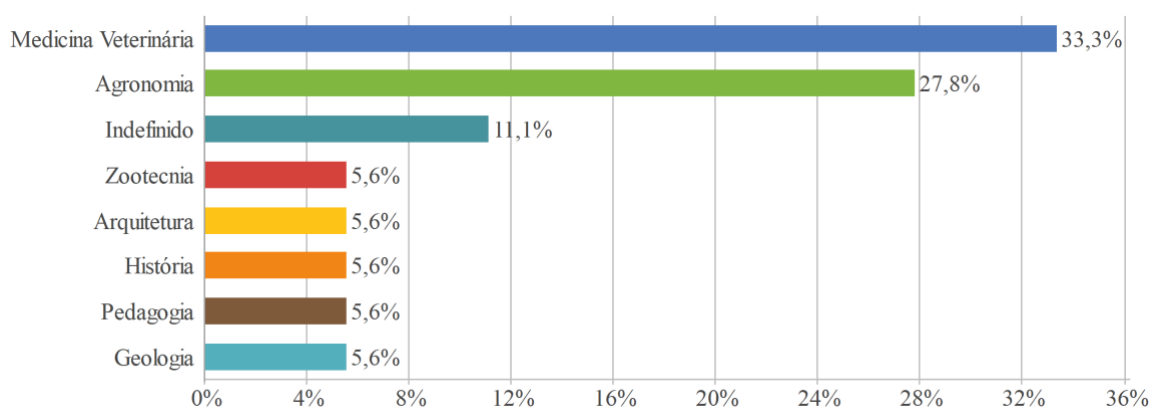
⁷¹ O Processo Seletivo para ingresso nos cursos Técnicos de Nível Médio do IFRO é realizado anualmente, em etapa única. Os critérios para seleção consideram a média aritmética de notas ou conceitos referentes ao 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. São destinadas 50% das vagas ao sistema de Ações Afirmativas/Cotas Sociais, reservadas a alunos que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Fundamental na rede pública de ensino.

A maior recorrência de dificuldades no decorrer do curso refere-se à adaptação aos estudos em tempo integral, com carga horária diária de oito horas. Como o *Campus* fica distante aproximadamente 13 quilômetros da cidade e o intervalo entre os turnos matutino e vespertino é de 1h25min, os estudantes almoçam⁷² na instituição e permanecem para o segundo turno das aulas.

As dificuldades relacionadas aos conteúdos estudados compreendem tanto os componentes curriculares da BNCC quanto os do núcleo formativo e são sentidas principalmente no 1º ano do curso. Essas dificuldades foram reportadas a dois fatores: a ampliação do tempo escolar e do quantitativo de componentes curriculares e/ou as dificuldades nos conteúdos, atribuídas ao ensino deficitário no decorrer do Ensino Fundamental.

No decorrer do curso Técnico Integrado em Agropecuária, outros elementos foram incorporados às expectativas iniciais, contribuindo para novas pretensões de formação futura, conforme mostra o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Expectativas em relação à continuidade dos estudos em nível superior.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

Para a maioria dos jovens, a escolha do curso teve como fator relevante as experiências e as vivências no meio rural, em que o trabalho era realizado com os cultivos, os animais e a dedicação aos estudos; entretanto, com as relações estabelecidas no curso Técnico Integrado em Agropecuária, novas perspectivas de trabalho na terra e de projeção de formação futura foram se delineando. No contexto das entrevistas, os cursos de nível superior que ganharam

⁷² O almoço e o café da manhã servidos aos/às estudantes são custeados pelo recurso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e complementados pelo que é produzido no *Campus*, como o leite, a carne bovina e suína, verduras, legumes, polpa de frutas.

destaque dos estudantes como possibilidade de continuidade nos estudos foram: Medicina Veterinária, (mencionado por seis dos 18 entrevistados) e Agronomia (opção de cinco dos 18 entrevistados).

A perspectiva de formação futura, para alguns desses jovens, foi se consolidando a partir das relações entre os conhecimentos teóricos, práticos e as discussões possibilitadas no curso Técnico Integrado em Agropecuária. Conforme o relato de um/a jovem,

No decorrer do curso ele [o/a jovem] é tocado a continuar estudando. Eu mesmo fui motivado a fazer faculdade. Quero fazer Agronomia. [...] o aluno que tem em mente não fazer faculdade, fazer o curso e voltar para o sítio, durante o curso ele pode também se sentir motivado a fazer uma faculdade na área como: Agronomia, Engenharia Florestal, Zootecnia, porque o curso desperta isso. (ENTREVISTADO/A 13).

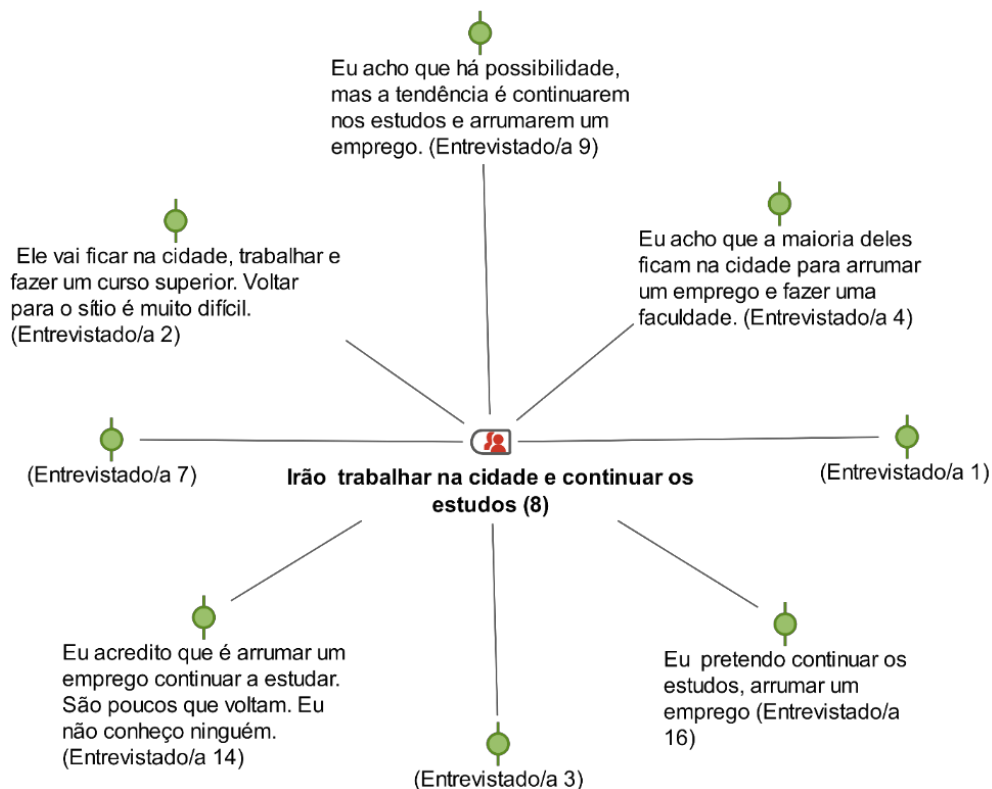
Percebemos que, nas relações que estabeleceram durante o curso, os/as jovens vão se apropriando de outros modos de enxergar e de se posicionar diante da realidade. A intenção de voltar para o meio rural após a conclusão do curso, com conhecimentos técnicos para dar suporte e continuidade ao trabalho na terra, é redimensionada para o ingresso em um curso de nível superior. O prosseguimento nos estudos não está alinhado aos propósitos da política da EPT (MEC, 2009, p. 8), que devem estar calcados na rapidez e agilidade para atender às demandas imediatas de “[...] difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais”, de acordo com a teoria do capital humano, em que o maior investimento em educação formal representa um mecanismo de mobilidade social e condições inerentes à disputa de uma vaga de trabalho assalariado. Entretanto,

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (SAVIANI, 2013, p. 430).

Ao modificarem suas percepções e projeções acerca do trabalho, os/as jovens assimilam a necessidade de continuar investindo na formação, com vistas a angariar um posto de trabalho, o que poderá ou não ocorrer. Ao detectarmos o fato que a maioria dos jovens demonstra interesse em dar continuidade aos estudos, indagamos se, após o término do curso Técnico Integrado em Agropecuária, os jovens que moram no campo iriam retornar para o seu local de origem. A maioria das respostas se contrapõe aos motivos que os conduziram à escolha do

curso, que estavam relacionados aos seus vínculos com o meio rural. A expectativa da maioria dos jovens, após o término do curso, é permanecer na cidade, a fim de dar continuidade aos estudos e/ou arranjar um emprego, conforme justificam os fragmentos de entrevistas na Figura 17.

Figura 17 - Algumas tendências dos jovens do campo após a conclusão do curso Técnico Integrado em Agropecuária.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

Com o ingresso no curso Técnico Integrado em Agropecuária, os jovens do campo passam por um processo que ofusca sua identidade e sua referência enquanto pertencentes a uma classe social. O meio rural em que vivem ou viveram e as relações nele estabelecidas concebiam a terra como o lugar que acolhe as famílias, possibilitando-lhes sobreviver com aquilo que é produzido. Nesse contexto, ainda que usufruam de técnicas elementares, o trabalho e a produção têm como procedência o sustento da família e o atendimento às suas necessidades básicas, como saúde, segurança, vestuário e educação. No entanto, as incursões no curso Técnico Integrado em Agropecuária alteram as percepções dos jovens acerca do trabalho e do uso da terra, que passa a ser vista como espaço lucrativo e/ou voltado ao trabalho assalariado

no agronegócio, o que reforça a tese que o direcionamento do curso afasta o jovem da agricultura familiar ao direcionar a formação para o atendimento do agronegócio.

Embora haja a previsão de conteúdos que possam ser empregados na produção da agricultura familiar⁷³, o PPC estabelece que “[...] a atividade do técnico em agropecuária não se limita no âmbito das propriedades rurais, tampouco se restringe à produção *in natura*. Atividades de fiscalização, agronegócio e agroindústria são outros campos que requerem a atuação do profissional” (IFRO, 2018b, p. 23, grifo no original), ou seja, reforça as ementas que têm como ênfase o agronegócio, tais como, Manejo Fitossanitário: “[...] Estudo dos produtos químicos (inseticidas, fungicidas e herbicidas) e produtos alternativos. Tecnologia de aplicação de defensivos agrícolas. Técnicas de segurança no manuseio e aplicação de defensivos. Receituário agrônomo” (IFRO, 2018b, p. 63). Empreendedorismo: “[...] Identificação de oportunidades. Plano de negócios e captação de recursos. Assessoria e recomendações para o empreendedor. Noções de legislação para a constituição de empresas” (IFRO, 2018b, p. 121).

A ênfase dos/das jovens está diretamente relacionada às técnicas apreendidas no tocante aos componentes curriculares da área animal, vegetal e empreendedora, em detrimento daquilo que está mais relacionado ao pequeno produtor. Para atender à nova necessidade gerada na percepção dos jovens - a disposição da força de trabalho frente ao mercado - o curso técnico já não é suficiente. Os/as jovens assimilam a necessidade de dedicar mais anos à formação em nível superior. Ainda que o curso de nível superior exija a dedicação em tempo integral, que são os casos dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, dificultando o desenvolvimento dos estudos e do trabalho remunerado paralelo, essa decisão é apoiada pelos familiares, que dão suporte financeiro no decorrer de cinco ou mais anos de estudos. A perspectiva é que, com o diploma de um curso superior, haja melhores condições na disputa de uma vaga de emprego.

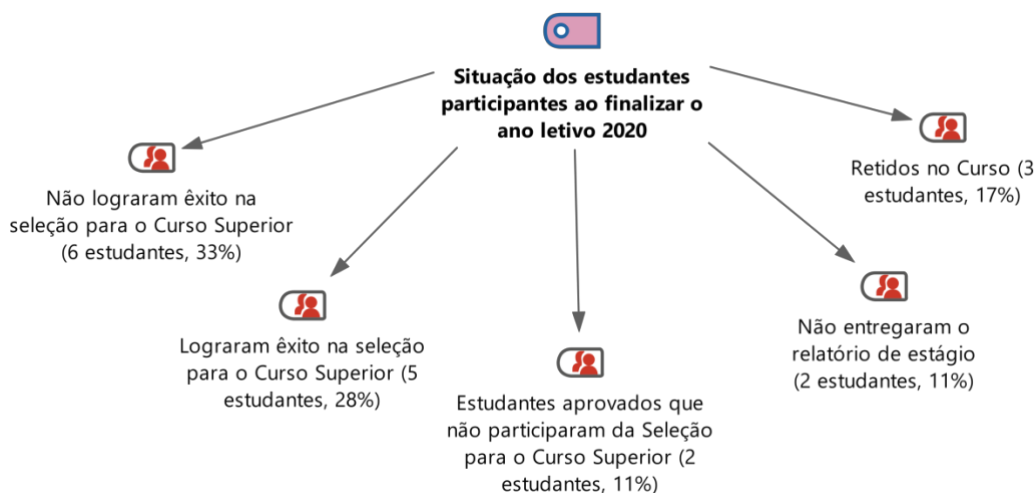
Os dados empíricos apresentam que 44,44% dos jovens entrevistados são os membros das famílias que mais estudaram e serão os primeiros a ingressar em um curso de nível superior. Isso, em muitos casos, é motivo de orgulho para os pais e responsáveis, que investem todo o esforço possível para que os/as filhas/as possam usufruir mais tempo de estudos, acreditando

⁷³ Produção Vegetal I: “[...] Técnicas de produção de mudas. Manejo do solo. Plantio e/ou transplantio. Manejo fitossanitário. Colheita e pós-colheita. Saúde e segurança na implantação e no manejo das culturas. Impacto ambiental dos sistemas de cultivo” (IFRO, 2018b, p. 60); Produção Animal I: “Frangos de corte, galinhas de postura, piscicultura, carcinicultura, apicultura, meliponicultura e minhocultura [...]” (IFRO, 2018b, p. 60); Solos: “Fatores e processos de formação dos solos. Propriedades físicas, químicas e biológicas do solo. Classes de solo. Amostragem, coleta e análise do solo. Interpretação de análise do solo. Nutrição de plantas. [...] Manejo e conservação do solo” (IFRO, 2018b, p. 60).

que a maior escolarização é sinônimo de um futuro promissor para os/as jovens. Segundo Gramsci (2001, p. 23), “[...] o camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode se tornar intelectual [...] isto é, tornar-se um senhor, elevando o nível social da família e facilitando sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com os outros”.

No período em que realizamos as entrevistas, entre fevereiro e março de 2021, devido aos impactos da pandemia, os estudantes estavam na última etapa do curso, que encerrou no final do mês de março de 2021. Na entrevista, com exceção de dois jovens, todos apresentaram o desejo de ingressar em um curso superior, após a conclusão. A maioria dos cursos apontados é ofertado pelo IFRO. Como o processo seletivo para os cursos de nível superior do IFRO ocorreu após a conclusão dos cursos técnicos, com a previsão de início no segundo semestre de 2021, realizamos um levantamento da condição situacional desses jovens em relação à aprovação em processos seletivos e as condições em relação ao curso de nível superior, o que sintetizamos na Figura 18.

Figura 18 - Condições situacionais em relação aos estudos após a finalização do ano letivo 2020.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir de atas institucionais, resultados de processos seletivos e convocações para matrícula.

O levantamento de dados sobre a situação dos 18 participantes após o período previsto para a conclusão do curso foi subdividido de acordo com a condição no momento em que foi

realizado (maio de 2021), em consulta às Atas de Reunião do Conselho de Final⁷⁴, Atas de Certificação de Cursos, Resultado Final do Processo Seletivo de Graduação do IFRO e da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), *Campus* Cuiabá e acompanhamento das convocações para as matrículas desses processos seletivos.

Dos resultados finais do curso, cinco jovens entrevistados não participaram da solenidade de colação de grau; desses, três ficaram retidos em algum componente curricular e dois não haviam entregue o relatório final de estágio ou o artigo final, pré-requisito para a conclusão do curso. Dos 13 treze jovens aprovados no curso, dois não participaram de nenhum processo de seleção para ingresso no curso superior no próximo semestre. Dos 11 jovens que se inscreveram em processos seletivos do IFRO e da UFMT, cinco conseguiram a classificação, matriculando-se no curso pleiteado⁷⁵; seis jovens não obtiveram classificação suficiente.

Ao analisar o contexto situacional do desfecho acadêmico desses jovens, lembramo-nos das palavras de Arroyo (2011, p. 74), quando afirma que, embora o dever da escola seja de garantir direitos, ela é “[...] peneiradora, é excludente dos direitos”.

Nesse sentido, os propósitos de uma educação dos sujeitos do campo e para o campo não podem estar correlacionados a um tratamento curricular e pedagógico que despreze as especificidades, a cultura, as características do espaço em que constituem e são constituídos enquanto sujeitos históricos, políticos e sociais. O campo é lugar de movimento, de relações, de produção, de vivências. Não é um lugar abstrato. As especificidades do campo devem ser respeitadas como garantia de direitos à educação de sujeitos nas propostas pedagógicas das escolas; não nos referimos aqui à destituição de conhecimentos de cunho científicos e tecnológicos universais, mas sim à incorporação, na organização curricular, das especificidades culturais e do meio em que se vive.

Nessa perspectiva, compreendemos que a escolarização ofertada aos jovens e crianças no campo acontecem em escolas rurais, que desconsideram os princípios políticos e pedagógicos de uma educação do campo, no campo e para o campo. Assistimos que o investimento em educação vem atrelado à apreensão de ideologias hegemônicas, que

⁷⁴ A reunião do Conselho de Final, de poder deliberativo, é regulamentada pela Resolução nº 07/CONSUP/IFRO, de 2018. Realizada ao final de cada ano letivo, a reunião tem como objetivo apreciar a situação de estudantes que não atingiram média anual final em até quatro componentes curriculares. Os professores da turma votam para a possível aprovação. Compõem a reunião: os professores da turma, a equipe multidisciplinar - pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicóloga, assistentes sociais, assistentes de alunos e direção de ensino.

⁷⁵ Bacharelado em Agronomia, ofertado pelo IFRO *Campus* Ariquemes no qual ingressaram quatro jovens, e Bacharelado em Geologia, UFMT, com o ingresso de um jovem.

naturalizam a venda da força de trabalho e dissemina que o maior investimento do tempo dos sujeitos em educação é condição inerente para se angariar uma vaga no mercado de trabalho.

No próximo capítulo, tecemos uma análise da categoria trabalho a partir das perspectivas dos/as jovens do campo e suas expectativas futuras após a conclusão do curso Técnico Integrado em Agropecuária. A discussão foi dividida em dois momentos: no primeiro, tratamos o trabalho enquanto prática desenvolvida pelos/as jovens e seus familiares do meio rural, trazendo elementos que o caracterizam como uma prática familiar e desenvolvida de modo coletivo; no segundo momento, discutimos o trabalho sob as implicações capitalistas.

8 A PERSPECTIVAS DE TRABALHO DE JOVENS DO CAMPO DO 3º ANO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

*Eu carrego pela vida
o peso dessa memória,
umbigo solto no mundo,
à espera de ser história.*
(GARCIA-BRAGANÇA, 2014)

As crianças e jovens do meio rural se apropriam desde cedo de técnicas relacionadas aos cultivos e aos cuidados com os animais, o modo de gestão que envolve investimentos e custeios com a terra e participam do trabalho na agricultura familiar. Entretanto, a apropriação, a socialização, a contribuição precoce no trabalho e na gestão da terra não significa que os filhos e filhas de famílias de pequenos produtores darão continuidade às práticas e atividades de seus pais e/ou familiares. No percurso de formação, outros fenômenos - de cunho político, ideológico, econômico - podem alterar bruscamente as relações de jovens e adultos com a terra, as tomadas de decisão frente ao trabalho e modificar seu modo de vida.

Este capítulo traz como objetivo a análise da categoria trabalho a partir das relações vividas por sujeitos no campo e as expectativas futuras após a conclusão do curso Técnico Integrado em Agropecuária. A discussão foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, tratamos o trabalho enquanto prática desenvolvida pelos/as jovens e seus familiares do meio rural, trazendo elementos que o caracterizam como uma prática familiar e desenvolvida de modo coletivo. Nas narrativas, há apontamentos que indicam a moradia no meio rural e a busca de renda em centro urbano. No segundo momento trazemos evidências e implicações da lógica capitalista acerca do trabalho. Ganha destaque o trabalho como sinônimo de emprego, da inculcação da necessidade de maior investimento nos estudos para disputar uma vaga no mercado, as perspectivas de venda da força de trabalho e uma concepção do meio rural como um espaço do alastramento e fortalecimento do agronegócio na região.

8.1 As relações de trabalho no campo

Os dados empíricos revelaram que os/as jovens, ainda que em paralelo aos estudos, participaram, desde cedo, do trabalho e produções desenvolvidas pelas famílias no meio rural. Desse modo, “[...] crianças incorporam, pela prática, a sua condição de classe porque precisam ingressar cedo no trabalho da roça, junto com os pais, principalmente os meninos” (RIBEIRO, 2013, p. 182).

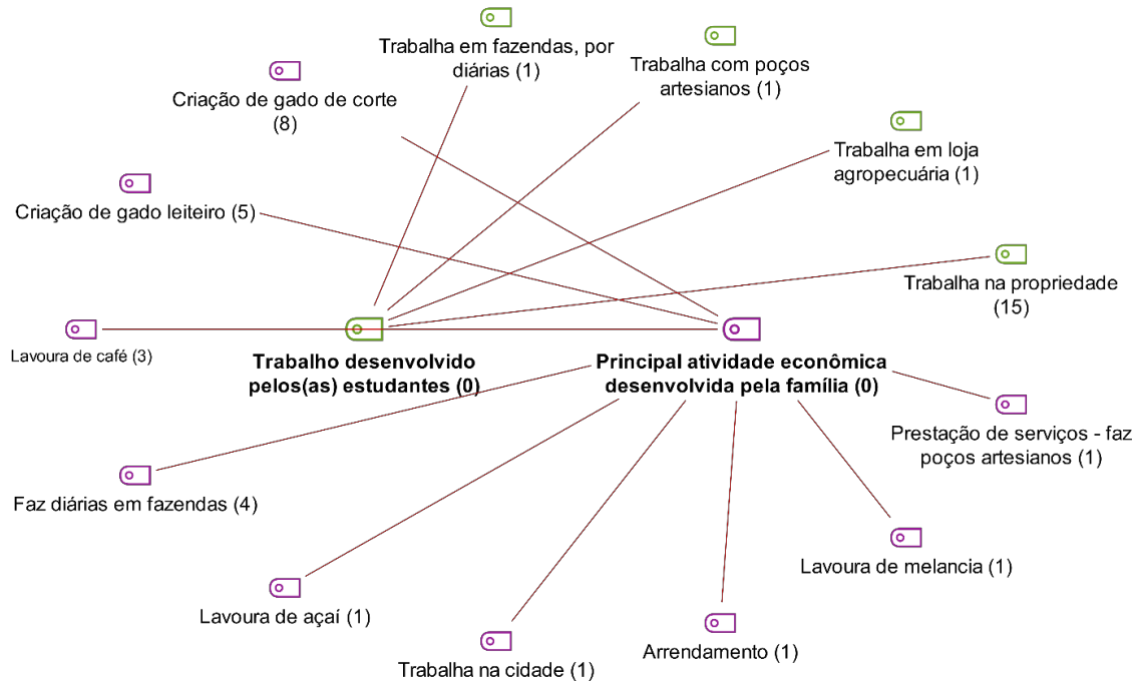
Nas narrativas, percebemos o envolvimento dos/as jovens desde muito cedo na prática da agricultura familiar feita por seus pais e avós. Vários fragmentos das entrevistas mostram em que situações essa contribuição ocorre: “Eu auxiliava o meu pai a fazer todo tipo de trabalho no sítio: tirava leite, fazia cerca, buscava o gado para a vacinação, verificava o gado, levava sal [...] ajudava em todas as tarefas no sítio” (ENTREVISTADO/A 17). “Meu pai sempre me levava. Eu ajudava a fazer de tudo um pouco, no trabalho no sítio: no período da colheita do café, na colheita do cacau, tirava leite, fazia cerca” (ENTREVISTADO/A 1). “No sítio já colhi café, cuidei dos animais, da horta” (ENTREVISTADO/A 2). “Plantei milho, mandioca, mexia com a horta, porque eu estudava, então não dava para ajudar muito” (ENTREVISTADO/A 4); “Auxiliava quando meu pai mexia com o gado no curral, quando fazia as vacinações, fazia cerca. [...]. Mas era coisa simples [...]” (ENTREVISTADO/A 11). “Manejo do gado, principalmente, o piqueteamento, rotação do pasto, ordenha. A gente fazia limpeza nas culturas que a gente mexia. Antes de plantar o café, a gente trabalhava com o milho [...] agora com o consórcio de café e melancia” (ENTREVISTADO/A 15). “Desde os serviços pequenos aos maiores. Eu já tirei leite, [...] mexia com gado de leite, rocei pasto, já arrumei cerca, cuidei da polinização do maracujá. Essas coisas assim eu já fiz [...] Só não passei agrotóxico [ênfatisado com tom de desaprovação quanto ao uso do produto]” (ENTREVISTADO/A 13).

Desde pequena eu sempre gostei do campo. Meu avô saía pelo sítio para cuidar dos animais e eu sempre ia com ele. Quando eu morava lá, as atividades de lida com o gado, colocar sal para o gado, fechar o gado, era sempre eu que realizava. Sempre gostei dessa área, principalmente a parte animal. (ENTREVISTADO/A 14).

Independente do gênero, os/as jovens têm a vida marcada pelas experiências e vivências do meio onde nasceram e cresceram. Alguns nem reconhecem que sua contribuição nas atividades do meio rural se configura como trabalho. Para eles, atuar no contexto em que estão inseridos parece algo normal, natural. Outros, porém, já caracterizam o trabalho no campo como pesado, desgastante.

De acordo com os dados das entrevistas, organizamos a Figura 19, que apresenta a correlação entre as atividades desenvolvidas no meio rural com o trabalho feito pelos estudantes.

Figura 19 - Conexão entre o trabalho desenvolvido pelo estudante e a principal atividade econômica da família.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

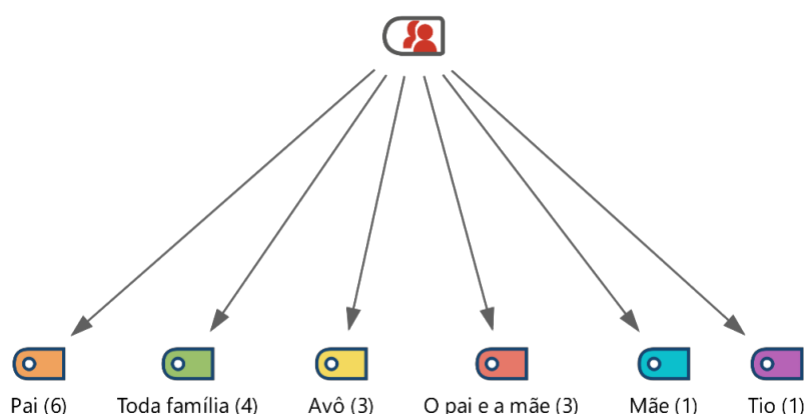
Embora as falas indiquem que todos os jovens contribuía com as atividades no meio rural, no período em que realizamos as entrevistas a prática estava mais restrita aos finais de semana ou feriados, uma vez que o estudo no curso Técnico Integrado em Agropecuária distanciou muitos jovens do trabalho no campo, pelo fato de exigir uma dedicação de aproximadamente oito horas de estudos ao dia e também pelo fato de alguns terem que permanecer na cidade. Constatamos que dois dos jovens entrevistados já exerciam atividade assalariada em uma loja agropecuária e um fazia diárias no período da entrevista e de pandemia, concomitantemente ao curso. Os outros 15 jovens, sempre que possível, desenvolvem algum tipo de atividade no campo, relacionada com o gado e com os plantios, como mostram os fragmentos. “Quando vai vacinar, é sempre eu que vou lá buscar o gado, ajudar a separar, ajudar a vacinar. Então, eu sempre ajudo nessa parte, desde pequena” (ENTREVISTADO/A 14).

Eu sempre ajudei meus pais mesmo. Nunca foi [trabalho] para outras pessoas. Sempre foi na chácara mesmo ou na minha avó. [...] Quando a gente chegou lá, não tinha nada. Então a gente teve que plantar. Minha mãe gosta muito de plantas. Então, era o dia todo plantando as coisas pra ela, pé de coco, frutas [...]. Sempre pensando em deixar o mais bonito possível [...]. (ENTREVISTADO/A 18).

Os recortes acima mostram a interação e a participação dos jovens que, mesmo com o tempo escasso devido aos estudos e à distância, ainda possuem atribuições definidas no desenvolvimento de algumas atividades específicas. Na concepção de Silvestro (2001, p, 25), “[...] não existe atividade econômica onde as relações familiares tenham tanta importância como na agricultura”.

No desenvolvimento das atividades relacionadas ao meio rural, percebemos que na organização familiar, há pessoas que sempre assumem a maior responsabilidade em relação à gestão e ao desenvolvimento das atividades do campo. Nos casos analisados, essas pessoas estão representadas na Figura 20.

Figura 20 - Principal responsável pelas atividades no campo na ausência dos/as estudantes.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

Os pais e toda a família são os principais responsáveis pelas atividades no campo. A forma de organização do trabalho no meio rural é uma representação social, uma vez que “[...] cada segmento e cada classe da sociedade serão conhecidos, em última análise, pela maneira como se inserem na divisão do trabalho” (ABRAMOVAY, 2007, p. 63).

Nas narrativas dos/as jovens entrevistados/as, a busca pela ampliação da formação no curso Técnico Integrado em Agropecuária, *a priori* motivada pelos vínculos e relações com o meio em que viviam, apresenta também outros mecanismos que, em alguns casos, não são a principal fonte de renda, mas uma necessidade para a continuação da família no meio rural, conforme relato de um/a jovem: “Minha mãe tira o leite e cuida do gado. Meu pai também faz alguns trabalhos aos arredores para outras pessoas, como diária” (ENTREVISTADO/A 1).

O fato de as famílias viverem no meio rural e não conseguirem sobreviver somente do que é produzido pode estar relacionado à extensão da propriedade e ao tipo de atividade desenvolvida. Sem outras fontes de renda, o pequeno produtor - geralmente o pai e os filhos do gênero masculino - vende a força de trabalho a fazendeiros ou a outros proprietários da região para complementar a renda familiar ou obter recursos para investir em sua propriedade.

Nas entrevistas, percebemos que esse movimento acontece especialmente com as famílias que possuem as menores propriedades ou que moram com os avós e que têm como principal atividade econômica a criação de gado leiteiro ou de corte.

8. 2 A finalidade da formação do curso Técnico Integrado em Agropecuário

A profissão de Técnico em Agropecuária foi regulamentada pela Lei Federal nº 5.524/1968, art. 2º, incisos I a V e art. 6º; Decreto Lei nº 90.922/1985 nos art. 3º, incisos I a V, art. 6º, incisos I a XVII, parágrafos 1º e 2º e art. 7º e Decreto 4.560/2002.

Na organização e perfil profissional dos cursos técnicos de nível médio, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2016) é um instrumento importante, que guia a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, orientando as instituições, estudantes e a sociedade em geral sobre cada curso. Ao delinear o perfil profissional do Técnico em Agropecuária, em consonância com o referido catálogo, o PPC do curso Técnico Integrado em Agropecuária (2018) refere-se ao profissional que:

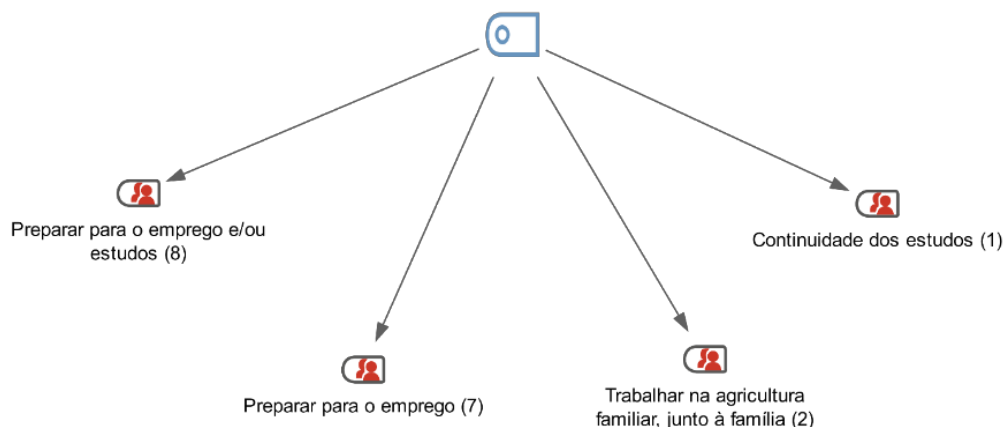
- a) Maneja de forma sustentável, a fertilidade do solo e os recursos naturais;
- b) Planeja e executa projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água;
- c) Seleciona, produz e aplica insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas);
- d) Desenvolve estratégias para reserva de alimentação animal e água;
- e) Realiza atividades de produção de sementes e mudas, transplântio e plantio;
- f) Realiza colheita e pós-colheita, aliando os critérios agrônômicos ao mercado consumidor;
- g) Realiza trabalhos na área agroindustrial;
- h) Opera máquinas e implementos;
- i) Maneja animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade), e realiza sua comercialização;
- j) Desenvolve atividade de gestão rural;
- k) Observa a legislação para produção e comercialização de produtos, a legislação ambiental e os procedimentos de segurança no trabalho;
- l) Projeta instalações rurais;
- m) Realiza manejo integrado de insetos-pragas, doenças e plantas espontâneas;
- n) Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais;

o) Planeja e efetua atividades de tratos culturais. (IFRO, 2018, p. 30-31).

Considerando o motivo que ganhou maior visibilidade na escolha dos jovens em participar do processo seletivo e matricular-se no curso Técnico Integrado em Agropecuária, encontra-se o fato de já terem um vínculo com o meio rural e suas experiências com os cultivos e animais. Notamos que essa decisão, *a priori*, foi tomada a partir daquilo que os jovens ouviam de colegas e familiares a respeito do curso, sem ter conhecimento a respeito do perfil profissional. Entretanto, no decorrer das entrevistas, ficou claro que, dentre as possibilidades que os jovens da região tinham de ingresso no Ensino Médio, o curso Técnico Integrado em Agropecuária, embora não contemple em sua organização o atendimento direto às demandas do campo, ainda foi a escolha mais viável diante da possibilidade que se apresenta nas escolas do campo, que ofertavam somente o Ensino Médio por Mediação Tecnológica.

Todavia, no decorrer do curso Técnico Integrado em Agropecuária, observamos que, às percepções dos jovens sobre trabalho, renda e formação, são agregados novos elementos que os conduzem a concepções e rumos diferentes daqueles que os conduziram à formação inicial. Na acepção dos jovens, o direcionamento atribuído à formação recebida no curso Técnico Integrado em Agropecuária tem as finalidades ilustradas na Figura 21.

Figura 21 - Finalidades do curso Técnico Integrado em Agropecuária.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

A maioria dos jovens (oito) acredita que os conhecimentos adquiridos no curso Técnico Integrado em Agropecuária estejam voltados para o emprego e/ou a continuidade nos estudos. Outros sete acham que a finalidade do curso está direcionada ao emprego. Apenas dois pensam que os conhecimentos do curso têm como objetivo o trabalho na agricultura familiar. Dentre os

argumentos para que os jovens não retornem à agricultura familiar, destaca-se que o curso tem direcionamento às produções que envolvem grandes extensões de terra, como vimos em uma das entrevistas: “Eu acredito que se o pai já é um fazendeiro de grandes culturas, a chance de voltar para auxiliar a família é grande. Agora se é um pequeno produtor, a chance é bem menor” (ENTREVISTADO/A 10), ou seja, o curso se volta para o desenvolvimento de grandes projetos agropecuários.

Na Tabela 4, apresentamos os fragmentos de entrevistas relacionados às possibilidades vislumbradas após a conclusão do curso.

Tabela 4 - Relações de trabalho dos conhecidos/as que já concluíram o curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Entrevistados/as	Fragmentos de entrevistas	Emprego	Fragmentos de entrevistas
Entrevistado/a 1	A maioria dos jovens quando finalizam o curso, já querem logo arrumar um	emprego	não querem retornar ao sítio. Acho que os encaminhamentos são mais para o emprego que para retornar para o sítio.
Entrevistado/a 3	Acho que ele prioriza mais sua formação e o	emprego	trabalha para o desenvolvimento do agronegócio do grande produtor ou fazendeiro.
Entrevistado/a 4	Eu acho que a maioria deles fica na cidade para arrumar um	emprego	e fazer uma faculdade.
Entrevistado/a 5	Eu acho que está direcionada [...] em relação ao sítio e em relação ao	emprego	ao mercado de trabalho.
Entrevistado/a 6	Eu acho que você terminando o curso já abre muitas oportunidades de	emprego	aos alunos que se que se dedicaram, que adquiriram conhecimento, conseguem entrar no mercado.
Entrevistado/a 7	Têm muitos que eu conheço que já terminaram o curso vão arrumar um	emprego	ou estudar. Os meus colegas pensam em continuar estudando, fazer uma faculdade [...]
Entrevistado/a 8	Muitos podem ajudar até na própria propriedade da família. Outros vão arrumar	emprego	ou querem continuar os estudos. Eu acredito que muitos voltam para o campo, mas em fazendas, com vínculo empregatício. [...] mas para a propriedade da família, eu creio que se voltam, são poucos.
Entrevistado/a 9	Eu acho que há possibilidade, mas a tendência é continuarem os estudos e arrumarem um	emprego	
Entrevistado/a 10	Hoje eu já tenho uma proposta de	emprego	em um distrito. Assim que eu terminar o curso, vou trabalhar em

			uma loja que vende produtos agropecuários.
Entrevistado/a 11	O que eu menos gosto [no meio rural], é a questão de geração de	emprego	que aqui no sítio não tem.
Entrevistado/a 11	A questão do	emprego	eu penso [...] que se eu fosse seguir na área, eu queria fazer uma especialização[...] para ser uma profissional melhor.
Entrevistado/a 11	Eu acho que o	emprego	no campo está crescendo muito. Aqui na minha linha o pessoal mexe mais com a pecuária mesmo. O forte aqui é o gado de corte. Então, as pessoas estão buscando técnicas para melhorar esse gado [o que gera expectativa de emprego ao Técnico em Agropecuária].
Entrevistado/a 12	o melhor caminho vai ser continuar os estudos. Eu acho que está mais voltado ao	emprego	em fazendas e não no meio rural nas pequenas propriedades.
Entrevistado/a 13	Eu quero dar continuidade quero ajudar, só que eu quero continuar estudando e também acho que quem busca um	emprego	como técnico também consegue. No decorrer do curso ele é tocado [muda de ideia].
Entrevistado/a 14	Quando resolvi fazer o curso Técnico em Agropecuária, eu pensei na faculdade. Que com o curso Técnico em Agropecuária seria mais fácil para fazer a faculdade de Medicina Veterinária, porque abrange um pouco e também porque se eu fizesse o curso Técnico em Agropecuária, seria mais fácil para eu conseguir um	emprego	em casas agropecuárias [...] tive uma proposta de emprego em uma casa agropecuária, mas também não sei se eu vou conseguir concluir o curso que está muito puxado agora no final...
Entrevistado/a 14	[Sobre os jovens do campo que fazem o curso Técnico em Agropecuária] [...] Eu acredito que é [o curso se destina a] arrumar um	emprego	continuar a estudar. São poucos que voltam. Eu não conheço ninguém. Referente aos conteúdos, estão
Entrevistado/a 15	E a gente acaba tendo também, acesso aos meus conhecimentos práticos para quem desejar ingressar no mercado de trabalho como técnico, trabalhar no rural [...] dependendo da situação, ele pode acabar querendo arrumar um	emprego	continuar na área ou não.
Entrevistado/a 16	[...] Na minha opinião curso direciona em todas as áreas. Tanto para conseguir ingressar em alguma faculdade, arrumar algum	emprego	quanto para ajudar no sítio, auxiliar algum parente. Eu pretendo continuar os estudos, arrumar um emprego.
Entrevistado/a 17	Atualmente, devido aos estudos e ao	emprego	não tenho mais contato com o sítio. [...] Na minha opinião [em relação ao curso] eu vejo mais

como algo mais profissional, para o emprego.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

A perspectiva de não retorno do jovem ao campo tem como pretensão realizar uma atividade remunerada, por meio de um emprego, ou dar continuidade aos estudos.

Sobre os encaminhamentos que os/as jovens vislumbram,

Na qualidade de membros de um grupo social, eles são localizados em algum ponto predeterminado na estrutura de comando do capital muito antes mesmo de aprender as primeiras palavras no ambiente familiar. Apesar do discurso mentiroso da ideologia dominante a respeito de ‘mobilidade social’, eles poderão escapar da localização em que ‘nasceram’ e, na pequena minoria dos casos, apenas como indivíduos isolados - talvez traíndo, ao mesmo tempo, sua lealdade de classe. (MÉSZÁROS, 2011, p. 187).

Chamou-nos atenção, e destacamos nos fragmentos de entrevistas, o aparecimento do termo emprego, que se refere a uma atividade remunerada. Nesse caso, além da projeção da venda da força de trabalho, a lógica capitalista perpassa a cultura do campo e as relações que esses jovens têm com a terra. A migração dos/as jovens, filhos de pequenos produtores, para centros urbanos, em alguns casos, é fator que altera as relações típicas com o campo. Nesse contexto, “[...] as mudanças sofridas pela produção familiar na agricultura de hoje são tão profundas que se não se encaminharam no sentido da diferenciação social, por outro lado não permitiram que as características centrais da produção camponesa permanecessem” (ABRAMOVAY, 2007, p. 66).

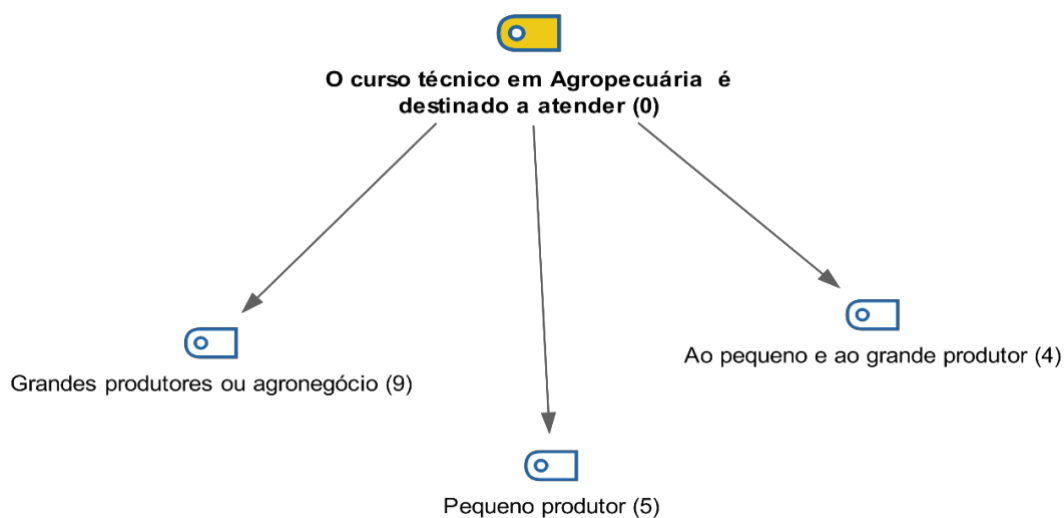
A terra, antes *lócus* de produção para a subsistência, cujo excedente era investido na melhoria das condições de vida da família, agora passa a ser vista como mercadoria. O sentido do trabalho, enquanto elemento inerente ao sujeito, agora agrega o sentido de venda da força de trabalho a uma organização. O trabalho passa a ser visto como um cumprimento de relações de negócios, fonte de renda e os vínculos dos/as jovens serão de venda da força de trabalho em prol da execução de um plano empresarial ou de um projeto agropecuário.

Desse modo, a experiência de atividade que exerciam no campo, com a qual podiam acompanhar todo o processo de preparação do solo, plantio e colheita, por exemplo, é transfigurada para um projeto abstrato de trabalho, fragmentado, em que “[...] o ‘escravo assalariado’ está completamente à mercê da capacidade e disposição do capital de empregá-lo para sua própria sobrevivência [...] tal identidade do sujeito e do objeto nunca existiu; nem poderia jamais existir” (MÉSZÁROS, 2011, p. 429). Isso porque, na relação de trabalho

assalariado, não cabe ao trabalhador acompanhar todo o processo de produção e, assim, realiza uma atividade fragmentada no processo de produção.

Nas entrevistas, os/as jovens foram indagados se os conhecimentos adquiridos no curso, aos serem direcionados às produções agropecuárias, atenderiam melhor ao agronegócio ou à agricultura familiar. As respostas foram organizadas na Figura 22.

Figura 22 - O Técnico em Agropecuária no desenvolvimento de produções no campo.



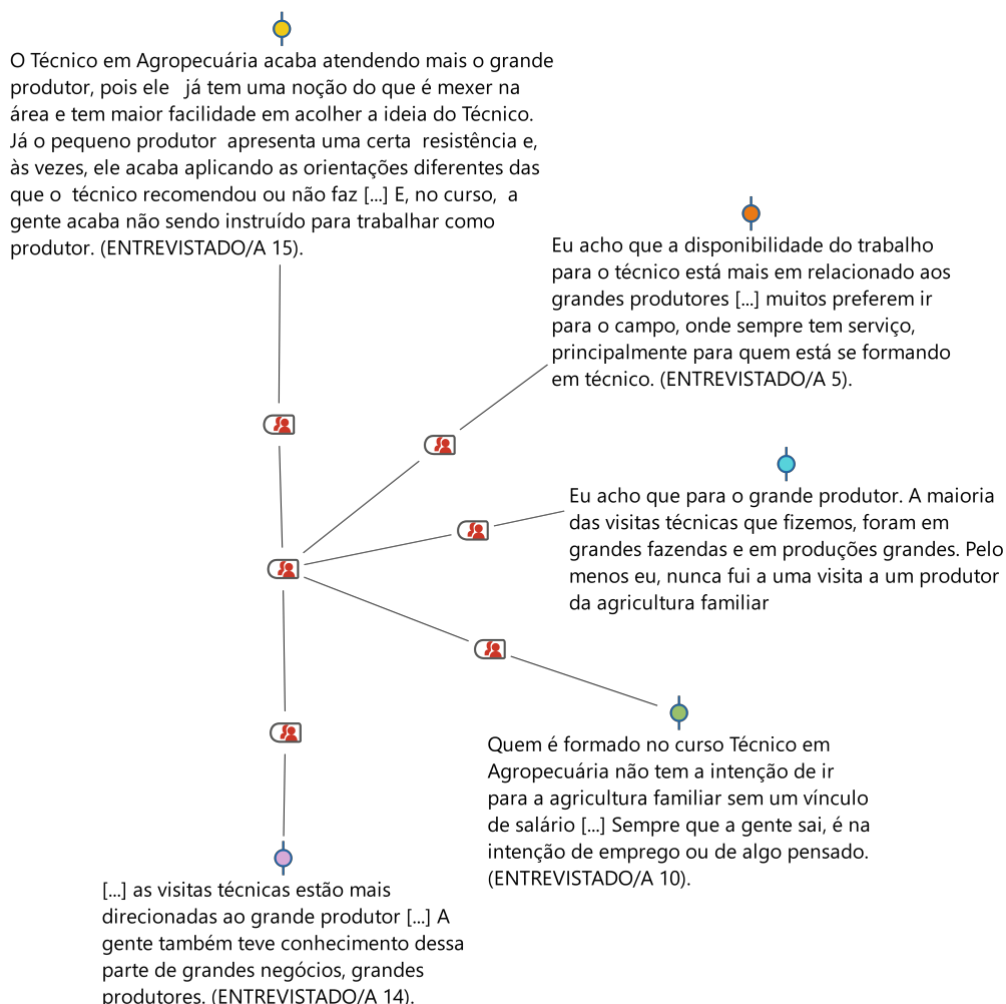
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

A maioria das narrativas aponta que a formação no Técnico em Agropecuária se direciona ao agronegócio e ao desenvolvimento da produção agropecuária extensiva no estado de Rondônia. Isso não somente pelos conhecimentos apropriados, mas também pela demanda agronegócio, no sentido de investir em técnicas que propiciem a rentabilidade da lavoura e, conseqüentemente o lucro, o que torna a força de trabalho do Técnico em Agropecuária necessária aos grandes produtores.

Na Figura 23, a seguir, apresentamos os fragmentos das narrativas que reforçam o esse direcionamento do curso Técnico Integrado em Agropecuária. Dentre os elementos mencionados pelos/as jovens, que influem no direcionamento da formação e concepção sobre a atuação do Técnico em Agropecuária, encontram-se: (i) a organização e o tratamento pedagógico do curso. Esses elementos norteiam as visitas técnicas para as grandes produções e, embora implicitamente, inculcam a concepção sobre o trabalho; (ii) o trabalho projetado como venda da força de trabalho; (iii) o fato de que o grande produtor precisa potencializar suas

produções, pagando pela força de trabalho do técnico, seguindo suas recomendações. Ressaltamos, aqui, que a contratação de trabalhadores para contribuir na propriedade não é uma característica da gestão da agricultura familiar.

Figura 23 - Elementos que direcionam a atuação do Técnico em Agropecuária.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

Na região em que realizamos a pesquisa empírica, nos últimos anos tem ocorrido a intensificação de lavouras temporárias, principalmente de soja, o que demanda grandes extensões de terra - geralmente arrendadas por contratos de período correspondente a 10 anos - o uso de maquinários e insumos agrícolas. A contratação do Técnico em Agropecuária para as grandes produções representa uma mão de obra barata, com a possibilidade de atuação que engloba desde os cuidados com as sementes, a preparação do solo, até a colheita e

armazenamento dos grãos, o que difere substancialmente dos processos de produção da agricultura familiar.

8.3 Curso Técnico Integrado em Agropecuária e o desenvolvimento da agricultura familiar

De acordo com a finalidade do curso que, segundo os/as jovens, está mais direcionada às grandes produções e ao agronegócio, questionamos o que seria necessário para que a formação recebida estivesse mais voltada ao atendimento da necessidade do produtor da agricultura familiar, pensada a partir da região onde vivem ou viveram e a necessidade percebida a partir da propriedade da família, avós, vizinhos.

Para alguns jovens, uma das formas pelas quais o curso poderia atender à realidade dos produtores da agricultura familiar, seria ouvi-los e envolvê-los em atividades ou projetos, como observamos nos seguintes excertos: “Oferecer cursos direcionados aos pequenos produtores. Por exemplo: horticulor orgânico, para afastar os inseticidas das plantações. Realizar visitas técnicas junto aos pequenos produtores” (ENTREVISTADO/A 7).

Poderia ser por meio da elaboração de projetos em conjunto com a Prefeitura, apresentar os projetos aos pequenos produtores. Por exemplo, projetos para construir curral, piscicultura, que iria servir para a gente e também aproximar a gente dos pequenos produtores [...]. Visitas técnicas. (ENTREVISTADO/A 13).

E acho que fazer algum evento no IFRO ou na linha. [...] a linha onde eu moro tem bastante igrejas que tem os barracões. Então, acho que promover eventos que tragam o produtor, para ele saber como que a gente trabalha, em que a gente pode ajudar [...]. Ou então, promover eventos na escola [IFRO], também, que abrangesse uma região maior de pessoas. Eu acredito que seria isso aí. [...] o produtor teria um contato com a gente e a gente teria contato com um produtor. Eu acho que, além de divulgar o trabalho nosso, seria bom para o produtor, pois ele saberia também com o que a gente trabalha, o que a gente estuda e como é que a gente pode auxiliá-lo. (ENTREVISTADO/A 12).

As iniciativas propostas pelos estudantes seriam atividades viáveis para uma instituição que alia pesquisa, ensino e extensão. Oportunizar a aproximação dos pequenos produtores, a fim de subsidiá-los no desenvolvimento de suas atividades, seria uma contribuição social significativa àqueles que ficam desassistidos pelo Estado. A percepção do uso do espaço coletivo em localidades a que pertencem os produtores traz a ideia de aproximação, de rompimento com o espaço institucional distante e com um ambiente desconhecido para pequeno

produtor. Essa aproximação seria não somente do local, mas também das problemáticas existentes na região.

A ideia de que a aproximação do curso e da instituição traria orientações à população do campo também é recorrente nas narrativas: “[...] muitos desses produtores não têm informação para aumentar o nível deles. Só fica naquilo [...] Eu acho que se disponibilizasse mais técnica aos pequenos produtores, repassar informações, esclarecer dúvidas” (ENTREVISTADO/A 18).

Em relação às contribuições do curso, poderia melhorar a produtividade aqui da região seria a orientação aos produtores. Tem muita gente, por exemplo, que não faz a análise de solo [...]. Isso é algo que muitos produtores julgam que não é necessário, mas que é muito importante. Então, acredito que nesse sentido de promover técnicas também mais sustentáveis para que o produtor possa fazer, em casa, para melhorar a produtividade dele e aumentar o lucro. também. (ENTREVISTADO/A 12).

Fazer visitas técnicas com os pequenos produtores iria ajudar a aproximar também em relação aos conhecimentos que eles precisam [...] para conseguirem melhorar a sua terra. Por exemplo: o capim. Muitos acham que simplesmente você vai lá e joga a semente e já vai nascer. Mas não é só isso. Ele precisa do manejo para ter maior produtividade. Porque se o capim é bom, o seu gado estará bom e ele terá uma maior produtividade de leite. (ENTREVISTADO/A 1).

Percebemos, por meio das narrativas, a carência de orientação adequada, direcionada à melhoria da produção e renda. Questões elementares, referentes à produção no campo, por desconhecimento, podem comprometer a produção e a rentabilidade da propriedade. Por outro lado, notamos também que os estudantes reconhecem que os pequenos produtores, embora em muitos casos não tenham conhecimentos formais, possuem experiências e vivências práticas que não devem ser desprezadas: “A gente aprende mais termos técnicos, a linguagem mais formal da área, o que é meio complicado de ser usado com pequenos produtores, necessitando de um ajuste aos conhecimentos do produtor” (ENTREVISTADO/A 15); “Eu acredito que precisa saber conversar. Precisa saber entender o problema do pequeno produtor. Saber dar a assistência técnica correta do que ele precisa e não somente fingir que sabe e jogar qualquer coisa para o produtor” (ENTREVISTADO/A 13).

[...] tudo depende de uma boa conversa. Até o jeito de falar, tem que ser mais profissional para poder passar confiança ao produtor. Mas, você também tem que ter a consciência que ele vai discordar com algumas coisas que você apresentar. Mas, não deve ficar batendo de frente com ele. [...] Quando você chegar na propriedade dele, [...] você vai dar o seu ponto de vista, mas sempre ouvir o dele, também. (ENTREVISTADO/A 5).

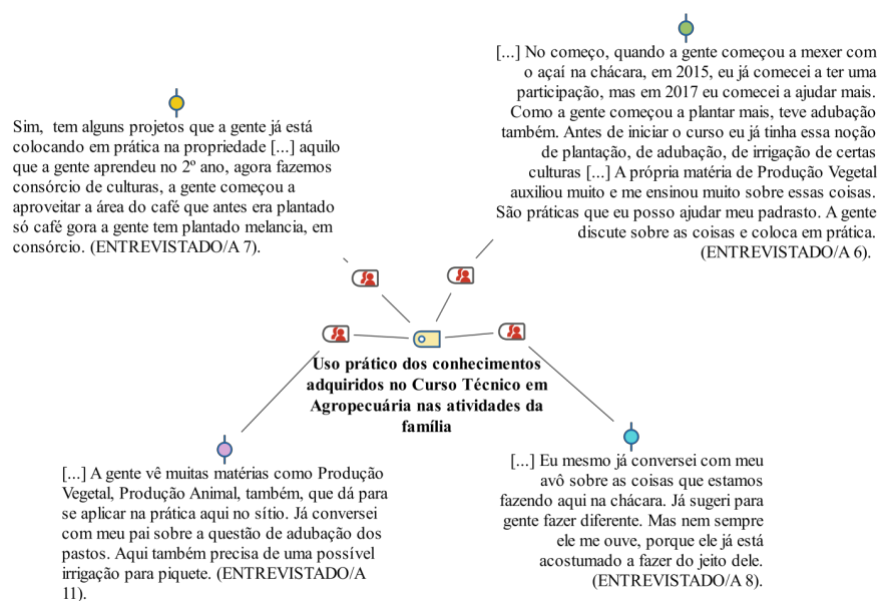
As percepções dos jovens sobre os conhecimentos adquiridos no curso Técnico Integrado em Agropecuária e o modo como esses conhecimentos poderiam ser disseminados junto à agricultura familiar da região onde vivem só é possível a partir do conhecimento das particularidades locais, tais como: o modo de falar; o respeito pelo posicionamento do produtor - embora não concorde com as técnicas por ele utilizadas; o conhecimento da realidade local.

Ao serem questionados se têm conhecimento sobre a assistência técnica de algum órgão que faz visitas à propriedade e orientam sobre as questões de manejo, as respostas indicaram que essa prática não é feita de forma satisfatória na região. Entretanto, os jovens reconhecem que essa assistência é importante e têm clareza sobre o papel do técnico:

O técnico pode levar novos conhecimentos até o pequeno produtor, orientá-lo. Às vezes o pequeno produtor não tem o conhecimento de como melhorar sua produção, não tem acesso à internet, e o técnico tem uma base, um conhecimento sobre o que pode orientar melhor sobre o que está acontecendo na lavoura. (ENTREVISTADO/A 3).

Na Figura 24, a seguir, sistematizamos os indicativos de que a escolha do curso Técnico Integrado em Agropecuária teve como fator influenciador o fato de os jovens viverem e/ou terem relação com o campo.

Figura 24 - Utilização dos conhecimentos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária na atividade desenvolvida pela família.

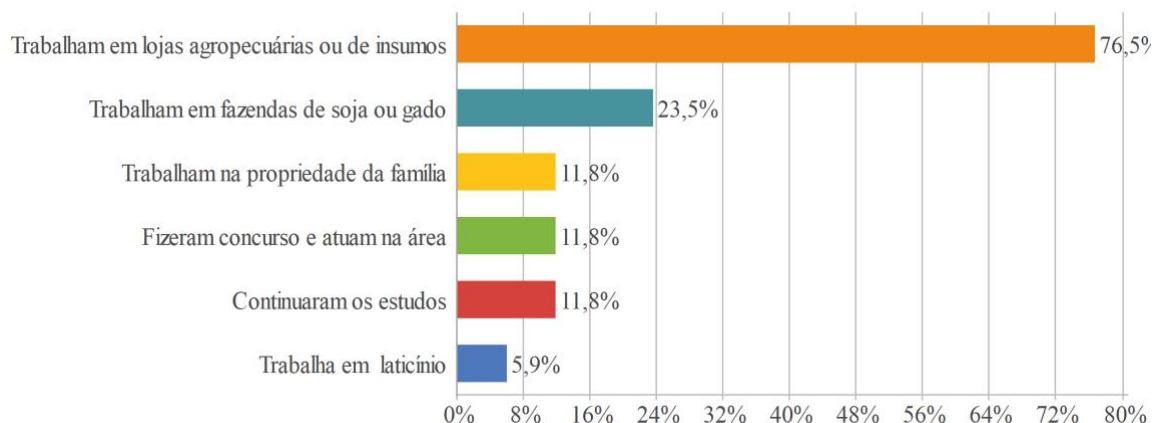


Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

Nas entrevistas, percebemos que alguns conhecimentos apreendidos no curso foram utilizados para o desenvolvimento das atividades no meio onde os jovens vivem/viveram. No entanto, por serem técnicas novas, as famílias apresentam certa resistência e/ou escassez de recursos para utilizá-las. “Eu mesmo já conversei com meu avô sobre as coisas que estamos fazendo aqui na chácara. Já sugeri para gente fazer diferente. Mas, nem sempre ele me ouve, porque ele já está acostumado a fazer desse jeito” (ENTREVISTADO/A 8). “[...] já conversei com meu pai e com meus avós sobre as técnicas aprendidas no curso, mas eles não me ouvem, não” (ENTREVISTADO/A 9).

Nesse contexto, também foram apresentados os postos de trabalho das pessoas que os/as jovens conhecem e que fizeram o curso Técnico Integrado em Agropecuária, conforme disposto no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Ocupação de postos de trabalho das pessoas conhecidas pelos/as entrevistados/os que fizeram o curso Técnico Integrado em Agropecuária.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

De acordo com os dados sobre as pessoas conhecidas pelos jovens e que estudaram no curso Técnico Integrado em Agropecuária, 76,5% trabalham em lojas agropecuárias, 23,5% trabalham em fazendas com lavouras de soja ou gado, 11,8% retornaram para a propriedade da família. Os entrevistados ressaltaram que esse retorno se deu, possivelmente, pelo motivo dos/as jovens não terem conseguido ingressar em um curso superior. Nessa concepção,

[...] trata-se de ‘jovens’ que deixam de ser dirigidos pelos ‘velhos’ de uma classe para serem dirigidos pelos ‘velhos’ de uma outra classe; de qualquer modo, permanece a subordinação real dos ‘jovens’ aos ‘velhos’ como geração,

mesmo com as diferenças de temperamento e vivacidade acima recordadas [...] Os ‘jovens’ estão em estado de rebelião permanente, já que persistem suas causas profundas, sem que eles possam analisá-las, criticá-las e superá-las (não de modo conceitual e abstrato, mas histórico e real); os ‘velhos’ dominam de fato, mas [...] *après moi le déluge*, não conseguem educar os jovens e prepará-los para a sucessão. (GRAMSCI, 2001, p. 68, grifo do autor).

A não permanência dos jovens no campo tende a romper com a relação de sucessão da terra. Com o envelhecimento dos pais e responsáveis e as limitações de trabalho na propriedade, aliados à fragilidade de condições de saúde, a tendência é a família abandonar o meio rural, vender ou o arrendar a terra e mudar-se para centro urbano.

Nesse aspecto,

[...] a escola faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas. Na sociedade dividida em classes, a escola servirá os interesses das classes dominantes, ou abertamente [...]a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população. (PISTRAK, 2000, p. 108)

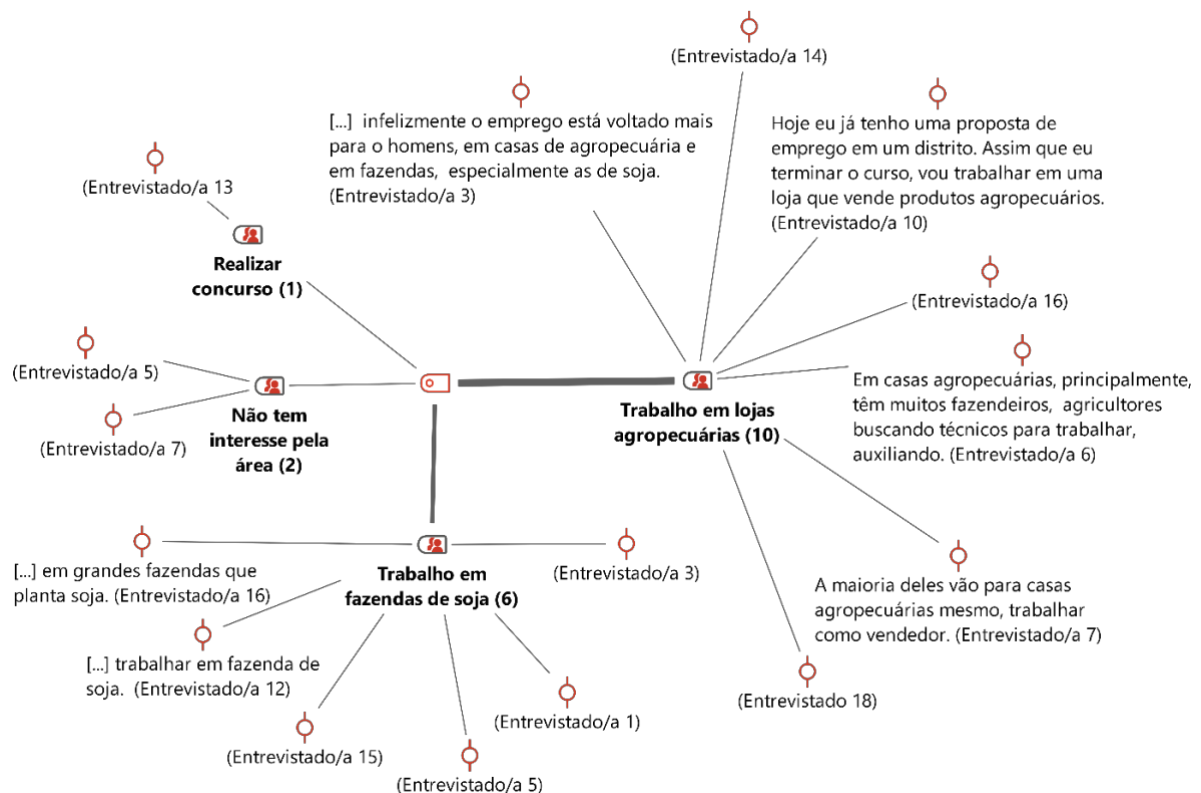
Antes do ingresso no curso Técnico Integrado em Agropecuária, o trabalho dos jovens e seus familiares no campo estava vinculado a práticas voltadas à sobrevivência e à produção de alimentos para o sustento da família; com a aproximação do término do curso, o trabalho aparece revestido de interesses de aliar-se à lógica capitalista de produção. Logo, é evidente que as experiências e conhecimentos propiciados pelo curso modificam as percepções a partir de pressupostos “[...] criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação de ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48). No contexto analisado, as ideias hegemônicas do capital acerca das relações de trabalho são incorporadas e naturalizadas pelos jovens. Despontam novas relações de trabalho, que representam uma antítese daquilo que os motivou a ingressar no curso.

As perspectivas de atuação dos jovens que cursam Técnico Agropecuária têm acompanhado as rápidas mudanças ocorridas na configuração das produções do campo. Uma das entrevistas expõe: “Sobre a minha região, Nova Mamoré, antes, o campo era mais voltado ao pequeno produtor, a produção de leite, granja de galinhas. Da última vez que fui lá, tem bastante plantações de soja e arroz. O cenário está mudando” (ENTREVISTADO/A 15). Essas alterações da configuração do campo fazem parte da lógica da expansão do agronegócio no estado, uma vez que:

Periodicamente, o capital tem de romper com os limites impostos pelo mundo que ele próprio construiu, ou corre o risco mortal de se esclerosar. Em suma, a construção de uma paisagem geográfica favorável à acumulação de capital em uma era torna-se o grilhão da acumulação na próxima. O capital, portanto, tem de desvalorizar boa parte do capital fixo na paisagem geográfica vigente para construir uma paisagem totalmente nova, com uma imagem diferente [...] O capital desencadeia as forças da ‘destruição criativa’ sobre a terra. Alguns grupos se beneficiam da criatividade, enquanto outros sofrem o impacto da destruição. Invariavelmente, isso envolve uma disparidade de classes. (HARVEY, 2016, p. 146),

Na Figura 25, apresentamos recortes de entrevistas que abordam sobre as perspectivas do mercado de trabalho no estado de Rondônia para o profissional Técnico em Agropecuária.

Figura 25 - Perspectivas de trabalho para o Técnico em Agropecuária no estado de Rondônia.

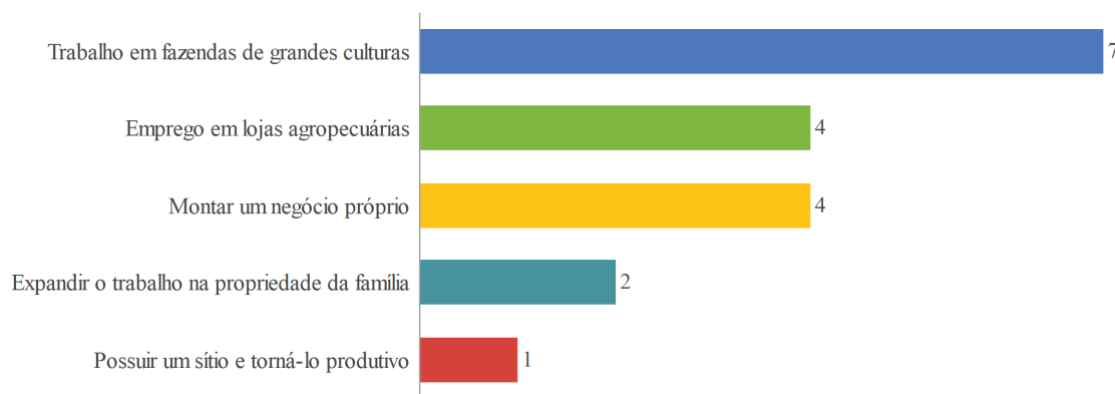


Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

De acordo com os trechos apontados na Figura 25, as perspectivas dos jovens sobre as possibilidades de atuação do Técnico em Agropecuária destacam as lojas agropecuárias, que vendem insumos e implementos agrícolas, e o trabalho em fazendas de lavouras temporárias de soja.

Em relação às perspectivas de trabalho futuro, os jovens foram arguidos sobre os postos de trabalho que vislumbram assumir após a conclusão do curso. Suas respostas estão organizadas no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Perspectivas de trabalhos futuros.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021), a partir das respostas de entrevistas e das ferramentas do *software* Maxqda.

O Gráfico 14 mostra que a maioria dos participantes (sete) tem perspectivas de trabalho futuro diretamente relacionadas ao campo, mais especificamente em fazendas com grandes culturas. Outras possibilidades que se destacaram são o emprego em lojas agropecuárias e ter o próprio negócio.

Analisando a política de EPT e os dados empíricos obtidos nesta investigação, podemos afirmar que a formação no curso Técnico Integrado em Agropecuária, *a priori*, vista pelos jovens como uma opção mais viável, possibilitando-lhes uma interação com o que faziam no campo -, no decorrer do curso, intenção da maioria dos jovens do campo tem se voltado para a possibilidade de ocupar postos de trabalho remunerado. A transfiguração do trabalho na agricultura familiar para o trabalho assalariado no agronegócio faz parte das contradições evidenciadas nesse processo formativo em que os jovens do campo estão imersos, conduzidos por “[...] uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada, quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2013, p. 172-173). Então, o trabalho, agora, é associado à monocultura de lavouras, a novas técnicas que aumentam a produção, adotando o uso desenfreado de defensivos agrícolas e adubos químicos.

Outra contradição está entre a perspectiva de emprego no campo, em fazendas, e o número de vagas nos postos de trabalho, que é bastante reduzido devido ao uso de maquinários,

tecnologias e insumos disponíveis. Nesse contexto, “[...] o sujeito que trabalha sob o sistema do capital está condenado à existência de ‘*trabalhador abstrato*’, porque ele é *sem-propriedade* [...] está completamente à mercê da capacidade e disposição do capital de empregá-lo para sua própria sobrevivência” (MÉSZÁROS, 2011, p. 429, grifo do autor).

Para a manutenção das relações produtivas do capital, é desejável o exército de reservas de trabalhadores. Como não há vagas no mercado para todos, aqueles que têm condições recorrem ao curso superior, como uma forma de se preparar para a concorrência do mercado.

A naturalização das relações capitalistas de produção altera bruscamente as concepções dos jovens sobre o trabalho, suas relações com a terra e seu modo de vida. O trabalho no campo, que englobava o planejamento, o envolvimento e o acompanhamento dos processos de trabalho, cede espaço para a espera de uma vaga no mercado, a submissão a uma atividade fragmentada em troca de salário, a estar sempre à disposição e permeado por insegurança. Logo, os valores apreendidos no decorrer do curso Técnico Integrado em Agropecuária conduzem à busca de mobilidade social, por meio do emprego e da continuidade dos estudos. É bastante perceptível uma alteração, no sentido político e social: os/as jovens participantes desta pesquisa já não reconhecem mais o campo como seu local do desenvolvimento do trabalho colaborativo, com a contribuição familiar. Foram alienados aos condicionantes e ao embrutecimento das relações de trabalho capitalista.

9 CONCLUSÃO

*[...] A família, os parentes,
os vizinhos, todos estranham-se
(IANNI, 1986, p. 88)*

As constatações a que chegamos no final desta pesquisa indicam que o Curso Técnico Integrado em Agropecuária, da forma como está organizado, não tem como propósito contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar na região do Vale do Jamari-RO, mas, sim, o fortalecimento do agronegócio.

A prescrição para a implementação da política de EPT, refletida nos documentos norteadores e orientadores da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é resultante de correlações de forças: por um lado, manifestações sociais em busca de uma formação no Ensino Médio embasada nos princípios da politecnicidade e de uma escola unitária; por outro, as concessões do Estado a favor do capital.

Nos documentos normativos analisados, a concepção de educação e os pressupostos de formação para o trabalho aparecem revestidos de termos fetichizantes, tais como, formação integral, trabalho como princípio educativo, formação omnilateral, entre outros. Do nosso ponto de vista, o uso desses termos, apropriados da pedagogia socialista, é um artifício recorrente para escamotear os reais interesses da classe dominante, com a intervenção do Estado.

O Decreto nº 5.154/2004, além de manter a profissionalização concomitante e subsequente nesta etapa da Educação Básica, no percurso de implementação da política de EPT, desfez-se dos princípios de integração, que conduziria à superação de uma formação estreita, direcionada à venda das forças de trabalho. A centralidade da formação integrada, no caso do curso Técnico em Agropecuária analisado, encontrou subsídios nos arranjos produtivos locais e voltou-se, diretamente, para o fortalecimento do agronegócio.

No decorrer deste estudo, encontravam-se em andamento os encaminhamentos da mais recente reforma do Ensino Médio, orientada pela Lei nº 13.415/2017. A análise dos aparatos legais que estruturam as reformas do Ensino Médio no século XXI, propostas pelo Decreto nº 5.154/2004 e pela Lei nº 13.415/2017, nos possibilita afirmar que as problemáticas circunscritas em torno dessa etapa da Educação Básica não se amenizarão com o advento do chamado Novo Ensino Médio. As políticas educacionais que dão concretude a essas reformas estão assentadas no neoliberalismo, que traz impregnado o planejamento da proposta burguesa de educação para a classe trabalhadora. É certo que não foi suprimido o direito individual da classe trabalhadora à educação estatal, entretanto, o conhecimento na perspectiva do poder hegemônico da

burguesia não propiciará aos filhos da classe trabalhadora a superação de sua condição de classe submissa. Então, a problemática estrutural se consolida por meio dessas reformas.

Ao elegermos como sujeitos da pesquisa os/as jovens do campo matriculados no curso Técnico Integrado em Agropecuária, na perspectiva de compreender as implicações da educação e do trabalho apreendidas ao longo da formação, fizemos um recorte que abarca elementos que vão além da condição juvenil e de uma localidade. Sobressaíram, nas entrevistas, aspectos relacionados ao modo de vida, à organização, ao envolvimento e à contribuição de todos os membros das famílias para a produção de alimentos e manutenção da propriedade, à luta para a permanência na terra, mesmo quando os direitos sociais no campo, com ênfase à educação, se efetivam em um contexto desvirtualizado da realidade.

Os elementos apresentados nas narrativas dos/as jovens desvelaram as condições em que se materializa a escolarização no campo no estado de Rondônia, de modo geral, e na região do Vale do Jamari, de modo específico. Dentre os elementos a nós expostos, ganham centralidade o desrespeito aos princípios pedagógicos que deveriam nortear o ensino. É fato que o poder público mostra a preocupação em garantir a escolarização obrigatória, porém ignora se esta acontecerá em localidades urbanas ou rurais, por meio do ensino presencial ou a distância, a exemplo do Ensino Médio por Mediação Tecnológica oferecida para aqueles/as que vivem em localidades rurais do estado.

Evidenciamos que o estado de Rondônia, desde o processo de colonização, mantém a constituição do espaço do campo demarcada por intenções e projetos de exploração de riquezas, seja o extrativismo, a pecuária ou a agricultura. Em todos os casos, prevalecem as necessidades os do capital, supridas, dentre outros, por meio de políticas e projetos de fortalecimento e incentivo ao agronegócio e às relações com o mercado internacional, a serviço das exportações e influências nas políticas locais voltadas ao campo. Desde os primeiros projetos de assentamento para a região do Vale do Jamari, percebem-se privilégios na concessão de créditos, financeiros e concentração de grandes extensões de terras nas mãos de elites agrárias. Na região, há histórico de sangrentos e constantes conflitos agrários, algo não muito distante da realidade do próprio estado de Rondônia, haja vista a concentração de terras, a ausência de reforma agrária e a intensificação capitalista de exploração da terra.

A configuração do campo, em Rondônia, é tensionada pelo avanço de frentes tecnológicas, maquinários e insumos agrícolas. Essa nova configuração muda as relações de produção e as relações de trabalho. Por conseguinte, as relações das famílias de pequenos produtores, que, na carência de incentivos financeiros e constantes desafios enfrentados para a

garantia dos direitos sociais, tais como, educação, saúde, moradia entre outros, saem prejudicadas.

A agricultura e a pecuária extensiva é fator crescente no estado. Em 2019, Rondônia ocupou a 6ª posição na exportação de carne bovina; o segundo produto de exportação que mais contribui com o PIB é a soja. Frente ao contexto de intensificação das relações capitalistas, o curso Técnico Integrado em Agropecuária pouco ou quase nada cogita a formação na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Na pesquisa, investigamos a permanência ou não de jovens no campo, em suas pequenas propriedades familiares, para auxiliar no incremento das produções de gêneros alimentícios para o consumo e venda. Parte significativa das respostas confirmaram nossa hipótese, quando 16 dos 18 jovens entrevistados afirmaram que dificilmente retornarão ao campo, na condição de parte integrante da família de pequenos produtores.

Também percebemos que os jovens entrevistados, por mais que atuem junto às famílias no desenvolvimento de atividades relacionadas à propriedade, não as classificam como trabalho. A aceção de trabalho que declararam no decorrer das entrevistas está diretamente relacionada ao desenvolvimento laboral de uma atividade remunerada. Alguns mencionaram que o que menos gostam no campo é o fato de não terem oportunidades de emprego.

Os dados analisados apontam para duas proposições que evidenciam o afastamento do jovem do campo ao concluir o curso Técnico Integrado em Agropecuária no IFRO: i) o trabalho relacionado à práxis produtiva, a partir do agronegócio - diretamente vinculado à prestação de serviços em fazendas ou como vendedor/a em loja agropecuárias; ii) a continuidade dos estudos. Ambas as proposições recaem, futuramente, na não permanência no meio rural, visto que denotam a centralidade no agronegócio ou no empreendedorismo.

De modo geral, a pesquisa nos possibilitou a compreensão que a proposta do curso Técnico Integrado em Agropecuária, com matrícula única, se distancia dos princípios de uma escola unitária, integradora, uma vez que os itinerários formativos no currículo, por si mesmos, não representam além de uma justaposição de disciplinas e conteúdos, caso o embasamento epistemológico e filosóficos de educação, homem e sociedade não sejam atrelados a uma prática pedagógica inclusiva. Embasados em uma proposta burguesa de educação, os elementos que norteiam essa formação são inconciliáveis com uma proposta pedagógica transformadora. Essa formação afasta-se do propósito do trabalho enquanto práxis humana, valorizando a concepção do trabalho enquanto práxis produtiva; desse modo, o/a estudante é exposto ao projeto do capital para a formação profissionalizante, que é a formação de trabalhadores assalariados.

Por fim, a partir do aprofundamento teórico e empírico da temática de nossa pesquisa, concluímos que uma proposta de Ensino Médio com matrícula única, e que acena para práticas pedagógicas integradas, deve se comprometer com uma formação humana articulada ao projeto social da classe trabalhadora, desvencilhada das amarras do capital. Para isso, elegemos alguns princípios que, na nossa concepção, devem nortear uma proposta integrada de educação: i) a mudança da concepção epistemológica e filosófica idealista de homem e educação, mediante a qual o ensino se centraliza no ajuste social dos sujeitos, destituídos de seu ser social e histórico; ii) conceber os processos de ensino e aprendizagem a partir de uma concepção materialista de educação, em que os conhecimentos a serem apreendidos pelos jovens considerem as bases científicas, culturais, sociais e políticas que determinam a realidade; iii) ampliar a duração do curso de três para quatro anos, pois a carga horária de 36 horas semanais em sala de aula desconsidera que o processo é um *continuum*, o que tem sido uma sobrecarga para muitos jovens.

Devemos registrar nosso entendimento de que, em uma sociedade capitalista, a educação planejada e implementada pelo Estado é mantenedora dos interesses da classe dominante. Portanto, a mudança na educação representa a mudança nas bases estruturais da própria sociedade cindida em classes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2007.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- ALVES, Giovanni. **A condição de proletariado**: a precariedade do trabalho no capitalismo global. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2009.
- ALVES, Raimundo Nonato Brabo. **Amazônia em devaneios**. Marabá, 2002.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAGÃO, Adrino. **Tempo fraturado**. Cataguazes: Líder, 2015.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; revisão técnica Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes, Campinas**, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021. p. 157-176.
- ARROYO, Miguel Gonzalez;. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. (orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-87.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi *et al.* **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-80.
- BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa** [online]. 2005, vol.35, n.126, p. 539-564. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Pesquisa em História da Educação rural: professoras e professores entre teias e tessituras. *In*: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). **História e memória da educação rural no Século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 439-475. Disponível em: <https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/historia-e-memoria-da-educacao-rural-no-seculo-xx/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BARROS, Josemir Almeida; MATIAS, Juliana Cândido. Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-23, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35310. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35310>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **RETTA**. Rio de Janeiro, v.01, n. 01, jan./jun., 2010. p. 61-87. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/RETTA-on-line.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 de jan. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Decreto (sem número), de 25 de fevereiro de 2008**. Institui o programa territórios da cidadania e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-republicacao-95519-pe.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 16 de fev. 2021.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **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 e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 59.428, de 27 de outubro de 1966**. Regulamenta os Capítulos I e II do Título II, o Capítulo II do Título III, e os arts. 81 - 82 - 83 - 91 - 109 - 111 - 114 - 115 e 126 da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, o art. 22 do Decreto-lei nº 22.239, de 19 de dezembro de 1932, e os arts. 9 - 10 - 11 - 12 - 22 e 23 da Lei nº 4.947, de 6 de abril de 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d59428.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910**. Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8358-9-novembro-1910-530648-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.110, de 9 de julho de 1970**. Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extingue o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e o Grupo Executivo da Reforma Agrária e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1110.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 15 de maio 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943**. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del5812.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a 142 obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/123456789/177>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece 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. Brasília, DF: 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei 9.394/69 (LDB), a Lei 11.494/2007, o Decreto-Lei nº 5.452/1943 (CLT) e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964.** Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.709, de 7 de outubro de 1971.** Regula a Aquisição de Imóvel Rural por Estrangeiro Residente no País ou Pessoa Jurídica Estrangeira Autorizada a Funcionar no Brasil, e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5709.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.727, de 4 de novembro de 1971.** Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/1970-1979/L5727.htm. Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.151, de 4 de dezembro de 1974.** Dispõe sobre o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1975 a 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6151.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746,** de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepções e diretrizes. Brasília: MEC, 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: 20 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, aprovado em 4 de dezembro de 2018b**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-ppc015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 4, de 06 de janeiro de 2009**. Estabelece a relação dos campi que passarão a compor cada um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201032891118937portaria_4_2009.pdf. Acesso: 1 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012a**. Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 15 de nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012b**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/legisla_tecnico_resol1_3fev_2005.pdf Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação

Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> Acesso em: 15 dez. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Estado-nação e formas de intermediação política. CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. *In:* KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-45.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In:* KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção *In:* **Por uma educação do campo**. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARNEIRO, Maria José. Em que consiste o familiar da agricultura familiar? *In:* SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luiz Flávio de Carvalho (orgs.). **Mundo rural e política**: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998. p. 255-269.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2012, vol.17, n.49, p. 11-37. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

COMISSÃO EXECUTIVA DO PLANO DA LAVOURA CACAUEIRA(CEPLAC). **Prestação de contas ordinária anual/ Relatório de gestão consolidado e agregado 2010**. Brasília – DF, mar. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia/2012/comissao-executiva-do-plano-da-lavoura-cacaueira-ceplac.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. RELATÓRIO. Conflitos no Campo: Brasil 2019. **Centro de documento Dom Tomás Balduino**. Goiânia. CPT Nacional, 2020. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/component/jdownloads/?task=download.send&id=14195&catid=0&m=0&Itemid=0>. Acesso em: 20 fev. 2021.

COSTA, Eduardo José Monteiro. **Arranjos produtivos locais, políticas públicas e desenvolvimento regional**. Brasília: MI; Idesp, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.14, p. 89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>. Acesso em: 21 dez. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.

DALAROSA, Adair Ângelo. Epistemologia e Educação: articulações conceituais. Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. **Revista Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, v. 16 n. 2, dez. 2008. Ponta Grossa – PR. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/651>. Acesso em: 27 ago. 2021.

DAL RI, Neusa Maria. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. 2004. 315 f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/116083>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. UNESCO. São Paulo. 1998. Disponível em: http://www.nead.gov.br/portal/nead/arquivos/view/publicacoesnead/publicacoes/arquivo_253.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ENGUIA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos (orgs.). Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 19-54.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 330f. Tese Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Tese Doutorado – UFSC, Florianópolis, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. *In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (org.). Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-301.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966.

FONSECA, Dante Ribeiro; TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. **História regional (Rondônia)**. 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, vol.28, n.100, p.1129-1152. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300023&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 maio 2021. p. 1129-1152.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 17-40.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. *In*: FREITAS, Wilma Bulhões Almeida de; KULLER, José Antonio. (org.). **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000, p. 90-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 7 -20.

GARCIA-BRAGANÇA, Alfredo. **Frutos Diáfanos**. Belém: Instituto de Artes do Pará, 2014.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS. OIT. **Certificação de Competências Profissionais**. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília-DF, 2002. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/publicacoes/WCMS_221528/lang--pt/index.htm. Acesso em: 30 jan. 2021.

GONÇALVES, Paulo de Souza. Seleção e coleta de seringueiras nativas às margens dos Rios Mamoré, Guaporé e São Miguel: Território Federal Rondônia. **Relatório de viagem**. Manaus, EMBRAPA/CNPSe, 1978. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/674776/selecao-e-coleta-de-seringueiras-nativas-as-margens-dos-rios-mamore-guapore-e-sao-miguel---territorio-federal-de-rondonia-relatorio-de-viagem> Acesso em: 15 mar. 2021.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino médio integrado à educação profissional. **Salto para o futuro**. Boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006. p. 05-15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. *In: Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. vol. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. A filosofia de Benedetto Croce. *In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-editores: Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira. v. 1, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GÜNTER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HAESBAET, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia: **Geographia**. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ. Ano 9, n. 17, 19-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2007.v9i17.a13531> Acesso em: 15 fev. 2021.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HATOUM, Milton. **Cinzas do norte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

IANNI, Octávio. **Classe e nação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017>. Acesso em: 15 dez. 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA-IFRO. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Ariquemes, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA.
Plano de Desenvolvimento Institucional: (2018-2022). Porto Velho-RO, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA.
Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022. Disponível em:
https://portal.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. *In:* MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KOHLHEPP, Gerd. **Conflitos de interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira.** Estudos avançados, n. 45, v. 16, p. 37-61. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/mY9cRhvB6MLvsHrYL8gBs4F/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 8. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In:* SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís.; LOMBARDI, José Carlos (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Rafael Augusto de Mendonça. **Direito agrário, reforma agrária e colonização.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: Educ, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATOS, Patrícia de Oliveira. **Análise dos planos de desenvolvimento elaborados no Brasil após o II PND.** 2002. 184 f. Dissertação (mestrado) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Piracicaba, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11132/tde-08012003-110722/pt-br.php>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MELLO, Aureo. **Inspiração.** Poesias. Brasília: Senado Federal, 1989. Vol. I.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MONTEIRO, Augusto. **Avaliação econômica das atividades desenvolvidas pela Comissão Executiva do plano da lavoura cacaueteira no período de 1957 a 1980**. Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira/CEPLAC. Boletim técnico n. 98. Ilhéus-BA, 1982, p. 03-36. Disponível em: http://nbcgib.uesc.br/cicacau/arquivos/producao_tecnico_cientifica/boletim-tEc.-n%C2%BA-98.pdf. Acesso em: 8 jan. 2021.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

NASCIMENTO, Milton. Maria, Maria. **Clube da Esquina 2**. 1978. Disponível em: <https://umusicbrazil.lnk.to/MariaMariaYD>. Acesso em: 28 mar. 2021.

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**, v. 2, n. 2, p. 25-32, 2009. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2201>. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2201>. Acesso em: 16 fev. 2021.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A fronteira Amazônica Mato-Grossense: grilagem, corrupção e violência**. São Paulo: Iandê Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Terras de estrangeiros no Brasil**. São Paulo: Iandê Editorial, 2018.

OSORIO, Carlos. Migrações recentes e desigualdades. **ANAIS**, I Encontro Nacional da ABEP, p. 600-619, Campos do Jordão, outubro, 1978. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/1978/T78V01A20.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **REPAAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 24 set. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Álvaro de Campos**. L&PM Editora: Porto Alegre. 2006.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo. Expressão Popular, 2006.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 9 -108.

POCHMAN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

POCHMANN, Marcio; Educação para uma nova sociedade. **Revista Fórum**, vol. 107. São Paulo, SP, 2012. p. 21. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/revista/educacao-para-uma-nova-sociedade/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

POCHMANN, Marcio. Brasil: segunda grande transformação no trabalho? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 23-38, Aug. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000200003&lng=en&nrm=is. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200003>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNDP). **O que é IDH?** Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 5 fev. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 401-422. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. DOI: [10.1590/S0101-73302002008000020](https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020). Acesso em: 30 jan. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.107-128.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 21 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RONDÔNIA. **Lei Complementar nº 233, de 06 de junho de 2000**. Dispõe sobre o Zoneamento Socioeconômico-ecológico do estado de Rondônia - ZSEE e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2000/366/366_texto_integral.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Agricultura de Rondônia (SEAGRI). **Observatório Estadual de desenvolvimento regional, 2020**. Disponível em: <http://www.odr.ro.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANFELICE, José Luís. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 177 - 185.

SANTOS, Silvana de Fátima dos. **O ensino médio integrado ao ensino técnico: expectativas e desafios apresentados aos filhos de camponeses**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SAVIANI, Demerval. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012. p.167-181.

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

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Revista trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n. 34, jan/abr de 2007. p. 152-180. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012. Acesso em: 10 jan. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. Espaço, sociedade e natureza em Rondônia. **Revista GeoAmazônia**, Belém, n. 2, v. 01, p. 144 - 165, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.geoamazonia.net/index.php/revista/article/view/26>. Acesso em: 21 mar. 2021. p. 144-165.

SOBRAL, Francisco José. 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. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2009.2953>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953>. Acesso em: 13 fev. 2021. trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19013>. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19013>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ENTREVISTADOS/AS

Entrevistado/a 1. SILVA, Alessandra Alves da. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Alto Paraíso, RO, 01 mar. 2021. *Google Meet*, 20 min.

Entrevistado/a 2. SANTOS, Andressa Maria Ferreira. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Alto Paraíso, RO, 01 mar. 2021. *Google Meet*, 30 min.

Entrevistado/a 3. COELHO, Beatriz Santos. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Alto Paraíso, RO, 24 fev. 2021. *Google Meet*, 33 min.

Entrevistado/a 4. SILVA, Edimar Jesus da. [21 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Buritis, RO, 03 mar. 2021. *Google Meet*, 22 min.

Entrevistado/a 5. PAULO, Eric Gomes de. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Alto Paraíso, RO, 25 fev. 2021. *Google Meet*, 23 min.

Entrevistado/a 6. CORÁ, Gabryel Henryque Mendes. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Itapuã do Oeste, RO, 24 fev. 2021. *Google Meet*, 21 min.

Entrevistado/a 7. AMÂNCIO, Guilherme Moura. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Alto Paraíso, RO, 05 mar. 2021. *Google Meet*, 18 min.

Entrevistado/a 8. NASCIMENTO, Jeferson Silva. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Ariquemes, RO, 03 mar. 2021. *Google Meet*, 19 min.

Entrevistado/a 9. SOUZA, Josilene Alves. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Ariquemes, RO, 06 mar. 2021. *Google Meet*, 19 min.

Entrevistado/a 10. CARMO, Keilane Batista do. [17 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Machadinho do Oeste, RO, 02 mar. 2021. *Google Meet*, 26 min.

Entrevistado/a 11. ZAMAI, Melissa Andrade. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Monte Negro, RO, 20 fev. 2021. *Google Meet*, 25 min.

Entrevistado/a 12. ZAMAI, Michely Andrade. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Monte Negro, RO, 20 fev. 2021. *Google Meet*, 24 min.

Entrevistado/a 13. MORAIS, Rafael Gatto de. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Itapuã do Oeste, RO, 26 fev. 2021. *Google Meet*, 28 min.

Entrevistado/a 14. MELO, Rafaela Gonçalves de. [18 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Ariquemes, RO, 01 mar. 2021. *Google Meet*, 20 min.

Entrevistado/a 15. SANTOS, Randrionny Alenxadria. [17 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Alto Paraíso, RO, 05 mar. 2021. *Google Meet*, 16 min.

Entrevistado/a 16. BARBOSA, Ricardo Gomes. [17 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Nova Mamoré, RO, 02 mar. 2021. *Google Meet*, 16 min.

Entrevistado/a 17. GUIMARÃES, Uderlan Pereira. [17 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Ariquemes, RO, 02 mar. 2021. *Google Meet*, 19 min.

Entrevistado/a 18. OLIVEIRA, Vinícius Martinho de Oliveira. [17 anos]. [fev. 2021]. Entrevistadora: Silvana de Fátima dos Santos. Monte Negro, RO, 24 fev. 2021. *Google Meet*, 33 min.