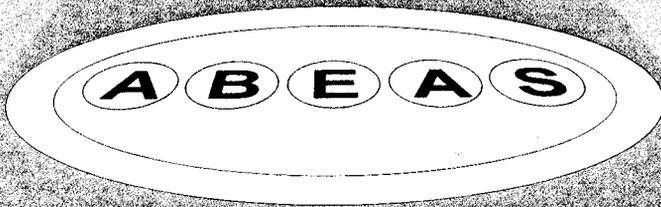


EDUCAÇÃO AGRÍCOLA SUPERIOR

Volume 17

Número 01

1999



**Revista da
Associação Brasileira de Educação
Agrícola Superior**

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior

Ana Maria Dantas Soares¹
Moacir Gubert Tavares²

RESUMO

Este texto destaca o ensino técnico em agropecuária, apoiando-se numa perspectiva histórica e tentando situar a problemática colocada pelas mudanças recentes na legislação educacional. Tal legislação expressa uma política governamental que, ancorada no discurso da qualidade, da flexibilização e da empregabilidade, traz à atualidade a mesma marca dual que separa o ensino propedêutico voltado para as elites e o ensino profissionalizante destinado às classes menos favorecidas. Procura-se situar também a importância da formação dos docentes que vão atuar nesse nível de ensino, em cursos de Licenciatura ministrados por Universidades, em contraponto à possibilidade de formação aligeirada, fornecida fora do ambiente universitário. Busca-se chamar a atenção para a similaridade entre as políticas que estão sendo adotadas para o ensino técnico profissionalizante e aquelas que já se avizinham das universidades, com o oferecimento de cursos seqüenciais, de modalidades aligeiradas de formação profissional, num claro caminho para a desregulamentação das profissões. Evidencia-se o esforço teórico-prático já despendido na análise e na proposição de alternativas viáveis e abre-se espaço à continuidade das discussões e ao aparecimento de novas idéias, sejam elas na direção aqui levantada, seja para a ela se contraponem.

Palavras-chave: ensino técnico em agropecuária; legislação educacional; cursos seqüenciais.

ABSTRACT

This article is focused on the technical teaching in agriculture, from a historical perspective and locates the subject in the context of changes caused by new educational legislation. This legislation reflects a governmental policy supported by the discourse of quality, flexibility and job opportunities and brings back a traditional dualism: the dualism between the non technical teaching for upper class people and the professional teaching for lower class people. Additionally, the article locates the training of teachers for technical teaching in agriculture, through a comparison between the training opportunities offered by universities with opportunities offered by institutions not belonging to universities. The article calls attention to the similarities between the official policies for technical teaching and the new "sequential courses" allowed to the universities, indicating trends of superficiality of training and conflict with regulated professions.

Index terms: technical teaching in agriculture; educational legislation; sequential courses.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino/Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Mestre em Educação pela UFF. Doutoranda em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - CPDA/UFRRJ. Presidente da Comissão de Apoio Pedagógico da ABEAS. E-mail: anadantas@uol.com.br

² Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, da UFRRJ. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq

Introduzindo a Questão

A atualidade nos traz, mais do que nunca, o desafio de analisar, compreender, interpretar e buscar alternativas para a melhoria da qualidade do ensino, em todos os níveis. Entendemos pois, ser tarefa dos docentes universitários acompanhar o ritmo das mudanças educacionais, de forma dinâmica e engajada e não como meros espectadores dessas mudanças que são, muitas vezes, apregoadas como inevitáveis diante das demandas do mercado produtivo e ante à "inexorabilidade" do processo de globalização.

Repensar o ensino médio profissionalizante e a formação do professor que vai atuar no Ensino Agrícola passa, necessariamente, pelo aprofundamento e análise de dois aspectos: o político e o pedagógico. A crise econômica, social e ambiental que afeta a sociedade como um todo e em especial o setor agrícola, as mudanças paradigmáticas que se apresentam como um desafio à educação, requerem um urgente repensar sobre a formação de professores e técnicos, sob pena de uma rápida obsolescência de conteúdos e práticas ou de um mero atrelamento às demandas do mercado, às necessidades ditas desenvolvimentistas, em detrimento de uma visão crítico-social que encaminhe à democratização do acesso ao conhecimento e à tecnologia.

As mudanças legislativas em curso nos diferentes níveis educacionais, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, têm apontado para uma vinculação e adequação dos cursos básicos, técnicos e superiores às exigências do mercado de trabalho, estabelecendo, inclusive, programas de "formação de formadores" para a Educação Tecnológica e Formação Profissional, tirando do âmbito da Universidade a tarefa de licenciar professores. Coloca-se em prática uma transformação "pelo alto" (cf. Coutinho, 1989), contrapondo-se a todo um entendimento de que a necessidade de uma formação integral é peça fundamental para o desenvolvimento social, e de que a partir da coletivização desses conhecimentos poderá ser formado um potencial cognoscitivo socialmente utilizável na solução da crise social. (cf. Oliveira, 1996).

Currículos e programas começam a ser alterados e pode-se perceber, encoberto pelo discurso da qualidade/qualificação e da empregabilidade rápida, uma concepção individualista de homem e de integração social competitiva, conformando um modelo de ensino instrumentalizador e acrítico. Este modelo tem sua crítica estabelecida por Gramsci, que de forma contundente afirma que "a escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme... É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do mundo brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa." (Manacorda, 1990).

Observando que o ideário presente na "nova" política para o ensino técnico profissional traduz-se na hegemonia/tirania do mercado, subordinando os demais processos presentes na formação, em nome da competitividade, da flexibilização, do aligeiramento dos cursos com vistas a uma rápida inserção no mercado, observa-se também esse mesmo ideário direcionando uma nova visão sobre o ensino superior. Competitividade, flexibilização, aligeiramento e/ou enxugamento de currículos são

terminologias presentes na atualidade da vida universitária. Cursos rápidos, sequenciais, são abertos aos borbotões, sobretudo nas grandes capitais e pelas instituições privadas de ensino. É um novo filão no mercado do ouro da formação "profissional"... e para ele precisamos estar atentos, sob pena de perdermos de uma vez por todas as possibilidades de intervenção/ação na construção de uma perspectiva formadora de profissionais-cidadãos, seja em nível médio, seja em nível superior.

A intenção deste artigo é trazer algumas reflexões sobre o ensino técnico agropecuário e sobre a formação dos docentes que nele vão atuar, diante da "nova" configuração que é modelada pela atual legislação de ensino e das distintas demandas que a contemporaneidade apresenta à formação profissional. Não se pretende esgotar as questões, até porque a gama de indagações, contradições e alternativas é bastante significativa, não permitindo um mapeamento completo desse campo temático, o que, além de pretensioso, seria exaustivo e extrapolaria, sem dúvida, os padrões previstos para um artigo. Pretende-se, a partir da iluminação da história e de um referencial teórico crítico, colocar a questão no campo do debate acadêmico, buscando contribuições à análise e sugerindo pistas para novos estudos/aprofundamentos que venham a contribuir para o repensar e para a construção de propostas curriculares e de práticas pedagógicas voltadas para a formação de profissionais críticos, criativos e transformadores.

Enveredando pela História

Não é novidade o fato de que, de há muito, uma elite dominante no Brasil vem difundindo a idéia de que o ensino profissionalizante é próprio apenas de certos grupos sociais. Ainda em 1837, quase um século antes da criação do Ministério da Educação, o Arsenal da Marinha da Corte passava a receber menores abandonados para serem profissionalizados. A preocupação com a formação de cidadãos "úteis à nação" se repete em 1885, com a criação da Escola de Santa Cruz, por D. Pedro II, com a finalidade de profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte. Em 1914, Venceslau Brás, Presidente da República justifica:

"A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornando-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime." (...) "Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é apenas um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base..." (Machado, 1989).

O ensino propedêutico, por outro lado, mantinha-se reservado àqueles indivíduos predeterminados a dirigir os rumos da Nação, e que dariam mais tarde continuidade aos seus estudos. Este grupo privilegiado, merecedor de uma formação geral, passa a representar uma minoria pensante de intelectuais que têm acesso à literatura, à arte, à sensibilidade crítica e demais manifestações culturais.

A destinação do ensino técnico, primeiro aos cegos, surdos-mudos e aleijados, bem como aos filhos de ex-escravos e "desfavorecidos da fortuna", era assumida pelo discurso do Estado, que à época, já consolidava o caráter dual entre o

ensino profissional e o propedêutico. Tal concepção vai prevalecer até a Revolução de 30, quando as exigências da dominação ideológica fazem com que haja um ocultamento refinado da política de classe do Estado.

A concepção dualista/separatista entre a estrutura de ensino elitista e o ensino destinado às massas brasileiras é reforçada, em 1942, através da Reforma Capanema, que vigorou por vinte anos e que consolida as determinações do Estado, apesar do protesto dos Pioneiros, que surge como o primeiro movimento a combater o dualismo do ensino.

A crise das oligarquias rurais, em meados de 1946, aliada às debilidades políticas de uma burguesia industrial ainda muito dependente, obriga a classe burguesa a buscar o apoio das massas populares. As propostas de um amplo programa de expansão industrial, perspectivas de emprego, e uma série de outras reivindicações, algumas delas educacionais, constituíram o cenário da época. A equivalência entre os diferentes níveis de ensino foi uma das conquistas que se configuraram em nível apenas formal, sendo que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 (Lei 4.024/61) e a Lei que instituiu a obrigatoriedade da profissionalização em nível de 2º grau (Lei 5.692/71), só evidenciaram o distanciamento entre o ensino para a elite e o ensino para a maioria da população. Ambas as legislações traduzem um ideário marcadamente capitalista e privilegiam a cultura elitista e se legitimaram num momento em que os Acordos de Cooperação Internacional (MEC-USAID, dentre outros) ditavam os padrões a serem seguidos.

Após a promulgação da Carta Constitucional de 1988, e desde todo o processo de discussões que a originou, educadores organizados nos movimentos sociais, objetivando a elaboração de uma política nacional que garantisse, dentre outras coisas, uma formação cidadã, em todos os níveis, sem dualidades e discriminações, bem como a definição de uma política de formação e valorização do magistério, constituíram o Fórum em Defesa da Escola Pública. Este Fórum garantiu a realização de inúmeros eventos - seminários, congressos, debates etc. e acompanhou diuturnamente as discussões no âmbito do Congresso Nacional, do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tentando garantir o atendimento das principais reivindicações. (cf. Soares, 1999). No entanto, as discussões em curso foram atropeladas pela promulgação da Lei 9.394/96, a nova LDB, que reforça mais uma vez a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, além de abrir espaços para uma legislação complementar que retroage no tempo e busca inspiração na já mencionada Reforma Capanema.

O Estado cumpre o papel de assegurar o fluxo e o refluxo da força de trabalho para o mercado, atendendo às necessidades do capital privado e à lógica da acumulação. Essa atitude vem caracterizar, mais uma vez, o caráter centralizador das ações do Estado que, desconhecendo a compreensão e a produção teórica já elaborada no âmbito das instituições contra-hegemônicas da sociedade civil, aplica uma "transformação pelo alto", aos moldes de uma "revolução passiva", bem descrita por Carlos Nelson Coutinho, ao analisar o período ditatorial de Vargas e os objetivos da política econômica do regime ditatorial pós-64. (cf. Coutinho, 1990).

Vimos assim que, historicamente, a educação profissionalizante no Brasil vem desviando seu caminho do sistema educacional e cada vez mais aproximando-se do

sistema produtivo. O processo de modernização imposto aos países do terceiro mundo instituiu um modelo onde a competitividade, a alta qualificação e a técnica são os padrões a serem exigidos, sob pena da exclusão dos projetos internacionais (cf. Soares, 1997). Os "pacotes" curriculares impostos pelo Banco Mundial demonstram claramente o seu objetivo de dominação sobre as classes populares, através de conteúdos totalmente desvinculados da realidade, ignorando as experiências e a cultura local dos alunos, agravando ainda mais o problema da evasão escolar. Chegar à Universidade, sobretudo às públicas, para esses alunos das classes populares, fica cada vez mais difícil. Para eles então reservam-se as "benesses" de um ensino profissionalizante, modular, aligeirado, voltado exclusivamente para as questões técnicas, já que a cultura está reservada para outra parcela da população.

É a inexorável modernização globalizante com seus discursos de adequação, retreinamento, requalificação. São os padrões da qualidade total configurando a ordem e a ética ditada pelo mercado. Os defensores dessa política consideram que a nova legislação educacional abandona a linha corporativa, estatizante e excessivamente ideologizada proposta por minorias políticas. É inclusive realçado que o ensino superior sempre foi e continuará sendo elitista porque é "um ensino para as minorias mais bem dotadas cultural e intelectualmente, visto que, infelizmente, o talento para os estudos de teor científico nunca foi ampla e democraticamente distribuído entre todos os seres, pela mãe natureza" (Souza, 1997). Diante dessa naturalização da seletividade, só nos resta entender que aos menos aptos, aos menos dotados materialmente, cabe o consolo de um ensino profissionalizante, de caráter terminal, que os encaminha para o emprego, moldados pelos parâmetros definidos pelo mercado produtivo.

Mas como esse mesmo emprego é cada vez mais escasso e exige, de outro modo, conhecimentos e habilidades que lhes foram negados, talvez seja também muito natural que passem rapidamente a fazer parte da legião de subempregados ou dos sem-emprego. Tudo muito "natural" e "democrático".

Ensino Agrícola: Uma Formação Contraditória

"A estratégia oficial vem apostando na reforma educacional como esperança única de sair do baixo patamar de desenvolvimento onde vegeta grande parte do povo brasileiro. (...) A linguagem da modernização que aqui e ali se faz ouvir com insistência, é assaz vaga e retórica, pois carece de conteúdos sociais precisos, resumindo-se em propostas de atualização técnica tidas como passos no sentido da ... pós-modernidade." (Bosi, 1992).

O ensino técnico agrícola carrega a mesma marca discriminatória que caracterizou historicamente o ensino técnico no país. Sua origem remonta ao início do século XX, com a instalação dos Patronatos Agrícolas e dos Aprendizados Agrícolas, estabelecimentos que alcançaram uma maior dimensão em termos estruturais entre os anos 20 e 40. De feição marcadamente assistencialista e com um caráter eminentemente prático,

ofereciam um ensino aos menores "desfavorecidos economicamente".

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de agosto de 1946, decretada no governo Vargas, explicitou o caráter dual do ensino propedêutico e profissionalizante. Depois da significativa expansão impulsionada pela Revolução Verde e pelos Acordos Internacionais (Aliança para o Progresso e MEC-USAID), esse ramo do ensino precisou adequar-se ao desenvolvimentismo, que enfatizava a aquisição de conhecimentos úteis e habilidades manuais no processo de ensino-aprendizagem. Os Colégios Agrícolas se organizaram, no final da década de 60 e início da década de 70, sob o modelo de "Escola-Fazenda" e passaram a requisitar uma aprendizagem baseada na agricultura racional e mecanizada, formando um técnico alinhado às finalidades mercadológicas.

Vale ressaltar que, tanto o ensino elementar quanto o ensino médio e o superior agrícolas eram administrados pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário - SEAV, no âmbito do Ministério da Agricultura, até 1967, quando essa administração passou para o âmbito do Ministério da Educação e Cultura, sob a responsabilidade de setores específicos. Pode-se depreender que, numa época como noutra, pouca articulação havia entre os diferentes níveis de ensino, o que, lamentavelmente perdura até a atualidade.

Até a década de 90, o projeto pedagógico do ensino técnico agrícola não sofreu mudanças substanciais e as abordagens de ensino apresentam um forte predomínio do enfoque experimentalista e comportamentalista.

A realidade do campo, hoje, aponta para a necessidade de articular diferentes formas de organização e desenvolvimento da agricultura em direção à sustentabilidade, para atender ao que é considerado socialmente equitativo, ambientalmente equilibrado e economicamente eficiente e produtivo (cf. Almeida, 1997). A sustentabilidade requer um novo estilo de desenvolvimento, que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis e que submeta as diretrizes desse desenvolvimento a padrões éticos bem definidos (cf. Benjamim, 1998). O modelo desenvolvimentista aplicado em nosso país trouxe à contemporaneidade um saldo de uma crise agrária sem precedentes.

O padrão do mundo rural brasileiro se tornou completamente anacrônico. Aquela agricultura que produzia fundamentalmente bens de exportação e enviava gente para as cidades era funcional, sob certo ponto de vista, na fase primário-exportadora e nos primórdios da industrialização. Hoje, as cidades não precisam de mais gente, e a economia não depende mais dos excedentes agrícolas exportáveis. O papel da agricultura, ao contrário, deve ser reter mão-de-obra no campo, apoiar a rede de pequenas e médias cidades (para desconcentrar as atividades dinâmicas) e baixar o custo de alimentação (para ampliar o mercado interno (Benjamim, 1998).

Como fica a formação dos profissionais para atender a essa realidade e contribuir para uma transformação social? Inúmeros estudiosos da educação brasileira e profissionais de diferentes níveis de ensino preocupados com a formação tanto do técnico quanto do profissional de nível superior, aptos a compreender as demandas da contemporaneidade e a atuar propositivamente na sociedade, desenvolveram ao longo das duas últimas décadas estudos, pesquisas etc. que apontaram para a necessidade de repensar currículos, programas e metodologias.

De um outro lado, mas com uma preocupação forte com as questões da atualidade, sob o ponto de vista do mercado, diversos estudos e pronunciamentos têm sido feitos apontando um perfil de profissional considerado ideal nessa época de globalização e de reestruturação produtiva. De acordo com os dirigentes do patronato empresarial, esse profissional deve ser, antes de tudo, suficientemente criativo e capaz de resolver problemas, além de ter uma sólida formação geral. O Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial - IEDI, ligado à CNI, realizou, em 1992, um estudo em que, após analisar o esgotamento do modelo fordista de organização da produção e do trabalho e de caracterizar a especificidade da nova base técnica vinculada, sobretudo à microeletrônica e à informática, aponta a questão educacional, evidenciando uma sólida educação básica geral, como um elemento crucial à nova estratégia industrial (cf. Frigotto, 1996).

As inúmeras receitas de "consultores" de Recursos Humanos, que anunciam o que esperam do profissional do ano 2000, convergem para as seguintes características: flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global na hora da decisão, comunicação, habilidade de discernir, equilíbrio físico-emocional. (Jornal *O Globo*, 11/07/93, p. 42). Já o gerente geral da Atlantic vai mais longe na caracterização do profissional do futuro: "ter uma boa base de conhecimentos é fundamental. A cultura traz sensibilidade para gerir. É preciso conhecer expressões da cultura, história, artes, grandes filmes." (Guimarães, 1993).

Cabe aqui indagar se não há uma contradição muito acentuada entre o que se espera do profissional e o que se propõe como formação, aligeirando cursos, compactando e segmentando conhecimentos, minimizando ao máximo a formação geral e humanística? A questão é apropriada tanto no que se refere à formação técnico-profissional, quanto à formação dos docentes que vão atuar nessa modalidade de ensino, formação esta até então privativa das Instituições Universitárias, em nível de Licenciatura Plena, mas que agora se projetam para outras esferas de formação e em moldes também aligeirados e distanciados da integração ensino-pesquisa e extensão.

Se as demandas da sociedade, das novas configurações campo-cidade e do próprio mercado produtivo reclamam uma formação abrangente, a perspectiva interdisciplinar surge como a possibilidade mais viável de compreender os sistemas agrícolas e de buscar soluções para neles atuar de forma consistente e conseqüente em busca de modelos autóctones, assimiláveis pela maioria da população camponesa. Como levar a efeito uma prática pedagógica centrada na interdisciplinaridade, se no ensino superior onde estudos e pesquisas sobre a temática ganham espaços, essa não é uma prática usualmente difundida? No ensino agrotécnico, onde a abordagem tecnicista/comportamentalista é a tônica, fica ainda mais distanciada a aplicação e mesmo o entendimento dessa nova forma de encarar o ensino e a formação.

A "flexibilização" da formação profissional (média e superior), a retirada da formação dos docentes da esfera das universidades, com o oferecimento de "arremedos" de formação pedagógica, que vão certamente ajudar a amealhar mais recursos para os "cofrinhos" particulares, e garantir a conseqüente desobrigação do Estado com a manutenção do ensino público e gratuito em todos os níveis, assume, em nível de política e organização estrutural e em nível curricular, contornos que delineiam uma formação acritica, descontextualizada e diametralmente oposta aos desafios que

a contemporaneidade apresenta e ao que a sociedade como um todo tende a almejar.

Entendemos que a formação de um profissional, em qualquer nível, deverá ter componentes gerais e específicos à sua área, mas não ser tecnicista.

"no sentido de ter como objetivo a geração de um profissional atento aos problemas que permeiam o todo social, com consciência não só do técnico, mas também do cultural, do social, do político. (...) Um aluno sujeito e não passivo, permitirá ampliar o campo da criação e da cooperação interdisciplinar" (Moreira, 1994).

E a "Receita" para a Formação Profissional?

As críticas mais constantes e agudas que se fazem aos críticos do sistema educacional brasileiro e das políticas públicas que vêm sendo implementadas, são as de que há muito discurso ideologizado e pouca contribuição em termos de propostas factíveis. A fecunda produção teórica e a freqüente participação de intelectuais nos diferentes fóruns destinados a discutir e propor alternativas viáveis à educação nacional, desmentem frontalmente tais acusações. As massivas participações em Seminários regionais, locais e nacionais, principalmente o significativo número de cinco e seis mil participantes dos dois Congressos Nacionais de Educação, realizados em Belo-Horizonte, respectivamente em 1996 e 1997, com a finalidade de propor um Plano Nacional de Educação - PNE, da sociedade brasileira, resgataram a participação da sociedade no delineamento de políticas, diretrizes e ações que deveriam ser assumidas pelos órgãos executores, mas que, na realidade, foram como já o fora a LDB, descartados de forma contundente.

Numa perspectiva mais abrangente de análise do ensino técnico no Brasil e apontando pistas realistas, atuais e necessárias à compreensão e dinamização do papel do técnico na sociedade contemporânea, podemos citar a contribuição de intelectuais de renome nacional como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Regina Machado, Lúcia Maria Wanderley Neves e Maria Laura Barbosa Franco têm produzido uma rica contribuição ao ensino técnico agropecuário, também aliando à reflexão teórico-crítica sugestões de inestimável valor. Teses e Dissertações têm sido elaboradas, destacando-se recentemente o estudo da prof.^a Lia Maria Teixeira de Oliveira (Oliveira, 1998), que resgata a história do ensino técnico agropecuário no Brasil, como pano de fundo para a análise do mais antigo curso de formação de professores para esse nível de ensino, o da UFRRJ, analisando as tendências e perspectivas atuais.

O debate sobre formação de professores para o ensino técnico se coloca no contexto do debate maior sobre o papel das Licenciaturas, discussão essa que vem sendo amadurecida, ao longo do tempo, principalmente pela ANFOPE, entidade que congrega profissionais da área de educação envolvidos com a formação de professores. Conclusões e sugestões já foram referendadas nacionalmente, em diferentes instâncias de discussão e, há um consenso de que essa formação deve ser praticada no âmbito universitário, garantida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a necessária articulação teoria-prática bem como entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas. O que anteriormente era previsto como emergencial, isto é, a formação pedagógica complementar, os famosos "esquemas", no entendimento dos educadores, deve continuar a sê-lo.

Referência Bibliográfica

- ALMEIDA, J. 1997. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: **Educação Agrícola Superior**, Brasília: ABEAS. 15 (Edição Especial): 51-85.
- BENJAMIM, C. et al. 1998. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto.
- BOSI, A. 1992. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras.
- COUTINHO, C. N. 1990. **Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. Belo Horizonte: Oficina dos Livros.
- _____. 1989. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus.
- FISCHER, T. M. D et al. 1984. **O Ensino de Graduação e a Melhoria Curricular: ciências agrárias**. Brasília: ABEAS.
- FORRESTER, V. 1997. **O Horror Econômico**. São Paulo: Editora da UNESP.
- FRIGOTTO, G. 1996. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez.
- _____. 1996. A Formação e a Profissionalização do Educador: novos desafios. In: **Escola S. A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE.
- _____. 1996. Cidadania e Formação Técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, L. H. et al. (Org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina.
- GUIMARÃES, 1993. *Jornal O Globo*, 11/07/93, p.44.
- GRAMSCI, 1985. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- IANNI, O. 1996. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KUENZER, A. Z. 1987. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, R. de S. 1989. **Educação e divisão Social do Trabalho**. São Paulo: Cortez. 1989.
- MANACORDA, M. A. 1990. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MOREIRA, J. 1994. A Formação Interdisciplinar e o Desenvolvimento Sustentável. In: **X Reunião Brasileira de Manejo e Conservação do Solo e da Água**. Florianópolis: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo.
- NEVES, M. W. 1997. **Brasil ano 2000: uma nova divisão do trabalho na educação**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias.
- OLIVEIRA, B. 1996. A contribuição de Habermas para a democracia na educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 98, 5-15.

- OLIVEIRA, M. T. de. 1998. **A licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ.
- PEET, 1997. Mapa do Mundo no Fim da História. In: SANTOS. **O Novo Mapa do Mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: Hucitec/ANPUR.
- SOARES, M. D. et al. 1999. Ensino Técnico no Brasil: os (des)caminhos da profissionalização. In: **IV Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación e Pedagogia 99**. Santiago do Chile. maio/1998 Santiago de Cuba.
- SOARES, M. D. 1998. Impactos das Políticas Públicas no Ensino Técnico e na Formação de Professores. In: **Anais do IX Encontro Nacional de Didática, Prática de Ensino e estágio Supervisionado - ENDIPE**. Águas de Lindóia, SP.
- SOUZA, N. P. de. 1997. **LDB e Ensino Superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira.
- _____. 1995. Banco Mundial. **Prioridades e Estratégias para a Educação: estudo setorial – las lecciones derivadas de la experiencia**.