RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

O CASO DOS TÉCNICOS AGRÍCOLAS NO ESTADO DO CEARÁ

MANUEL ALBERTO ARGUMEDO SEMORILLE

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

C
T373.2463
S47r
R901105

FORTALEZA, 1984

Esta Dissertação foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta Tese é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

_____

DISSERTAÇÃO APROVADA EM _____

Antonio Carlos Almeida Machado - Orientador

_____ _____

_____ _____

_____ _____

BH/UFC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E TRABALHO 5

. O que é educação 5

. Funções da educação no "Mundo do Trabalho" ... 8

. A educação como preparação para o trabalho ... 13

. A redução da educação à economia 20

. A educação profissional como investimento 27

. Oferta e demanda: Enfoque quantitativo 37

. Oferta e demanda: Enfoque qualitativo 47

. Mobilidade social 58

. Conclusão 65

CAPÍTULO II - O MUNDO DO TRABALHO 69

. O trabalho no capitalismo 71

. Trabalho e alienação 73

. Divisão do trabalho 77

. Trabalho simples e trabalho qualificado 81

. Trabalho produtivo e improdutivo 82

. Diferentes classes de trabalho 86

. Trabalho e política 89

. Trabalho e saber 92

. Trabalho e emprego 93

. Trabalho e tecnologia 99

. Os técnicos 103

CAPÍTULO III - UM ENFOQUE DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO NO SETOR PRIMÁRIO: O ENSINO AGRÍCOLA NO CEARÁ 111

. Alguns estudos gerais sobre educação e trabalho 112

. Estudos sobre educação técnica industrial 114

. Estudos diagnósticos sobre o ensino agrícola.. 117

. Estudos sobre ensino agrícola e mercado de trabalho 120

. Ensino agrícola e trabalho 126

. Novas perspectivas para as pesquisas sobre edu

BH/UFC

cação e trabalho 128
. Definição de alguns termos operacionais 130
. O que se pretende fazer. Algumas perguntas a responder 134
. O para quê ou os objetivos do estudo 137
. Algumas reflexões metodológicas 139
. O esquema metodológico desse estudo 147
. População 148
. O primeiro momento da pesquisa: levantamento geral de informações 151
. O segundo momento da pesquisa: o estudo de casos 153
. Os instrumentos da pesquisa 157
. As informações contextuais 160
CAPÍTULO IV - A AGROPECUÁRIA NO CEARÁ: O ÂMBITO DE AÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA 163
. O setor agropecuário e seu contexto 163
. A agropecuária no Ceará 165
. Os pequenos produtores: economia campesina no Ceará 171
. A cultura camponesa 178
. As políticas agrárias: Estado e classe dominante 181
. A industrialização da agricultura 186
. Qual é o futuro da questão agrária no Ceará .. 195
CAPÍTULO V - SITUAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA DO 2º GRAU 203
A - O ensino agrícola no Brasil 203
. A rede de ensino agrícola 206
. Clientela 209
. Proposta pedagógica 212
. A escola e o desenvolvimento rural 216
. Apoio às redes estaduais de ensino agrícola 217
. Linhas norteadoras para a ação futura 218
B - Ensino agrícola estadual 220
. Proposta pedagógica 225

. Ação comunitária 229
. Alunos 231
. A rede de ensino agrícola no Estado do Ceará 232
CAPÍTULO VI - O TÉCNICO AGRÍCOLA NO "MUNDO DO TRABALHO": IMAGEM E REALIDADE 235
. A imagem do egresso proposta pelo ensino agrícola 238
. O técnico como agente de produção 242
. O técnico como agente de serviço 250
. Algumas reflexões sobre o "status" profissional e a valorização do trabalho 262
. Os que procuram "abandonar" a profissão 268
. Onde trabalham os técnicos agrícolas 272
CAPÍTULO VII - OS TÉCNICOS AGRÍCOLAS NO "MUNDO DO TRABALHO" ... 279
. Os concludentes de 1978 279
. A família do técnico agrícola 281
. Os empregos dos técnicos agrícolas 287
. As atividades independentes como complemento do emprego 297
. Os técnicos agrícolas que não estão empregados 298
. As técnicas agrícolas e o emprego 301
. Os técnicos e a associação de classe 302
. Os técnicos que continuam estudos superiores.. 304
CAPÍTULO VIII - A PROFISSÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA 307
. Análise das entrevistas 307
. O acesso ao emprego 310
. Mercado de trabalho do técnico agrícola 312
. Condições de trabalho 318
. Trabalhar com a família é uma opção? 322
. A perspectiva de continuar os estudos 326
. Planos para o futuro 329
. A relação técnico-agricultor 331
. A política agrária 338
. Algumas propostas de solução 346
. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais 352

. Os técnicos e sua associação de classe 358
A GUISA DE CONCLUSÃO 365
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 369
ANEXOS 386
I - Questionário 387
II - Tabelas 392

PLANO DO TRABALHO

1. Educação e trabalho. Referencial teórico. O Mundo do Trabalho.

2. Aspectos metodológicos

3. A situação do ensino agrícola no Brasil e no Ceará

4. A situação da agropecuária cearense

5. O técnico agrícola

6. Análise dos questionários e de seis entrevistas

7. Conclusões

8. Bibliografia

9. Anexos: O questionário

   Tabelas

INTRODUÇÃO

Em 1962 iniciei minha experiência como educador em uma escola de ensino agrícola de segundo grau, na Província de Mendoza, Argentina. Durante dez anos trabalhei ligado ao ensino agrícola, primeiro como professor, logo como orientador (Regente de Estudos, no meu país), Diretor e Supervisor. Mais tarde, no Centro de Pesquisas Educacionais, em Buenos Aires, participei de um grupo de trabalho sobre escola rural produtiva. Finalmente, como técnico em educação rural do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, me reencontrei com a problemática do ensino agrícola noutro nível: cooperando com técnicos agrícolas que atuam como agentes nos programas de desenvolvimento rural integrado.

No decorrer dessas experiências de trabalho, em uma constante revisão crítica do meu papel como educador, foi crescendo a necessidade de enfrentar o problema do ensino agrícola, procurando desvendar o sentido político da tarefa. Em Fortaleza, o Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará me ofereceu um espaço de estudo, reflexão e orientação que possibilitou a realização deste trabalho como resposta às questões que minha prática de educador tinha colocado a respeito do ensino agrícola.

Quando tomei a resolução de iniciar este estudo, as questões estavam ainda cobertas com uma veste "educacional". Minha intervenção como cooperante internacional nas atividades do PDRI Ceará, o diálogo com os meus colegas de trabalho — do IICA e da CEPA-CE —, e as leituras que realizei em busca de um referencial teórico para orientar a pesquisa, colaboraram para que pudesse quebrar as barreiras do "educacional" e ampliar a perspectiva da análise.

Assim, o objetivo inicial, que era subsidiar uma mudança no currículo das escolas, se transformou em outro bem diferente. Trata-se agora de oferecer um subsídio para a reflexão de professores, alunos e egressos das escolas agrícolas, que contribua para que eles possam utilizar o espaço que a existência dessa modalidade de ensino abre, como apoio aos processos de organização e luta dos trabalhadores rurais,"fazedores da riqueza dos nossos países latinoamericanos".

A organização deste relatório procura ser fiel ao processo de descoberta vivenciado durante a realização da pesquisa. Em um primeiro momento discuto os vários enfoques utilizados para estudar a vinculação entre educação e trabalho. Constato que a principal fraqueza desses enfoques é uma consideração superficial do trabalho, o que leva, a maioria das vezes, a propostas de "ajustamento" nas quais se atribui à educação o papel de instrumento de manutenção do "statu quo". As modificações que se postulam como necessárias concentram-se no mundo "educativo", aceitando-se como um dado invariável o mundo do trabalho. Daí, parto para uma reflexão sobre o trabalho que me leva a descobrir a dimensão política como o elemento essencial da inserção dos técnicos no "mundo do trabalho".

As reflexões mencionadas - sobre as articulações de educação e trabalho e sobre o "mundo do trabalho" -, constituem o referencial teórico, a partir do qual me foi possível reformular o projeto inicial de pesquisa. Nas páginas seguintes apresento as questões básicas, objetivos e finalidade do estudo e coloco as opções metodológicas, explicitando as técnicas e os instrumentos utilizados. Considero, nesta parte do trabalho, como subsídio para definir a proposta, as poucas pesquisas sobre ensino agrícola de segundo grau que me foi possível localizar, assim como outros estudos sobre técnicos de nível médio, cujos enfoques contribuem para esclarecer o meu projeto.

A seguir, apresento três assuntos que constituem o horizonte necessário para discutir e compreender o sentido

em que se dá a inserção dos técnicos agrícolas no "mundo do trabalho": a situação da agropecuária no Ceará, um breve diagnóstico do ensino agrícola no Brasil e, especificamente, no Estado, e um confronto entre a "imagem" do técnico agrícola que orienta a ação das instituições educativas e a realidade desses técnicos no mercado de trabalho. Para analisar essas três questões, utilizei informação secundária, da Fundação IBGE, Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, Secretaria de Educação do Estado, Comissão Estadual de Planejamento Agrícola e outras instituições públicas e privadas.

Finalmente, apresento e analiso as informações coletadas através de um questionário aplicado à turma de egressos dos colégios agrícolas localizados no Ceará, em 1978, e de uma entrevista aberta com alguns desses egressos. Os técnicos entrevistados se enquadravam em situações mais ou menos típicas quanto à sua forma de inserção no "mundo do trabalho". Assim, cada entrevista "representa", em certo sentido, a situação de vários egressos da turma, oferecendo ao mesmo tempo a possibilidade de aprofundar-me na história da vida profissional do técnico.

As conclusões visam apenas abrir um caminho para estudos mais completos sobre o assunto, questionando a redução da vinculação educação-trabalho a problemas tais como custo-benefício, oferta-demanda, adequação da formação do técnico à demanda dos empregadores. Considero este trabalho como um estudo exploratório, que levanta a importância da dimensão política da "inserção" no "mundo do trabalho" e testa uma técnica — a história de vida — que poderá ser utilizada para obter informações sobre essa dimensão.

É necessário ainda salientar que o contexto imediato de ação dos técnicos agrícolas formados no Ceará é, evidentemente, o Brasil: uma sociedade capitalista dependente. Essa situação faz com que o "mundo do trabalho" e o "mundo da educação", dos quais aqui falo, correspondam a essa sociedade historicamente determinada. Não pretendo confrontar a situação dos técnicos agrícolas nas sociedades capitalis

tas com as suas condições de trabalho no mundo socialista. Daí que não teria sentido analisar o "mundo do trabalho"nos países socialistas, nem discorrer sobre se algumas das afirmações contidas neste estudo se aplicam ou não a essa realidade.

Ainda considero conveniente utilizar a expressão"sociedade capitalista", porque coloca com clareza a característica fundamental da organização da produção num momento histórico determinado: o domínio dos donos do capital sobre os meios de produção e a venda da força de trabalho,como conseqüência desse domínio. Além do mais, acho que fica mais claro, quando se fala de "sociedade capitalista", referência a diferentes tipos de capital (financeiro, industrial, mercantil, etc.) e diversos setores da atividade econômica (agropecuária, indústria, serviços, etc.)

Poder-se-ia utilizar também a expressão "sociedade industrial". Porém, em dois sentidos, contribuiria a gerar uma certa confusão a respeito da extensão desse conceito no contexto desta pesquisa. Por um lado, pode-se considerar muito abrangente, se se pretende que tanto a realidade dos países capitalistas como a dos socialistas formam parte dessa "sociedade industrial". Por outro lado, pode aparecer muito limitada porquanto parece referir-se apenas a um setor da atividade econômica. Além do mais, o processo de industrialização é um capítulo na história do surgimento e ascensão da burguesia, que deu origem ao proletariado e ao modo de produção capitalista. Daí que seja difícil pensar separadamente nos dois movimentos que historicamente aconteceram com estreita ligação – a industrialização e o surgimento do capitalismo. Em conseqüência, considero que as características das "sociedades industriais" são as mesmas características das "sociedades capitalistas", o que evidentemente implica numa contradição que atingirá diferentes graus de solução nos países que pretendam implantar o socialismo como modo de produção dominante. Porém, essa discussão excede os limites deste trabalho.

CAPÍTULO I
EDUCAÇÃO E TRABALHO

Este trabalho pretende ser uma contribuição para a análise das relações entre educação e estrutura econômica, ou ainda mais especificamente, entre educação e trabalho. Há diversas perspectivas possíveis de se questionar essas relações, das quais derivam perguntas diferentes:

No campo da educação, pode-se estudar a possibilidade de incorporar o trabalho como conteúdo, como técnica ou como situação de aprendizado. A partir destes questionamentos geram-se propostas pedagógicas que atribuem diversos graus de importância à incorporação do trabalho nas estratégias educacionais.

No campo do trabalho, pode-se questionar o papel da educação na determinação das condições de trabalho, na inserção do trabalhador na divisão social do trabalho e no maior ou menor grau de aceitação/questionamento dessa situação. A partir destes questionamentos, pretende-se contribuir tanto para uma reflexão dos "trabalhadores educados" sobre seu papel na sociedade, quanto para uma maior consciência política dos educadores. Neste sentido afirma ARROYO:

> "O trabalho está no centro das relações de classe e nos abre a porta para penetrar no dia-a-dia dessas relações e descobrir o papel da educação tanto para as classes dominantes como para as subalternas" (ARROYO, 1983, 16).

Finalmente, podem estudar-se as relações entre educação e trabalho, numa perspectiva política, analisando qual o poder que as classes trabalhadoras têm para utilizar-se das oportunidades educativas que a sociedade oferece e para incidir no seu conteúdo e desenvolvimento.

O estudo dos egressos do ensino agrícola situa-se na linha que tenta questionar o significado da educação para o trabalho, a partir do entendimento de que o trabalho é o cerne, o centro de gravidade da inserção social dos indivíduos. Nesta perspectiva considera-se conveniente uma revisão da teoria sobre relações entre educação e trabalho, naqueles assuntos que mais ligação tenham com a questão a ser estudada, partindo de uma explicitação do que se entende por educação, no contexto deste trabalho.

O Que é Educação

Em um estudo sobre educação e trabalho, do CENAFOR (sem data, 2) aparece a seguinte definição: educação é "qualquer contato entre pessoas que traga consigo alguma forma de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades". Pode-se adotar essa definição, bastante ampla,como ponto de partida. Considera-se necessário, porém, chamar a atenção sobre dois elementos da definição que muitas vezes se omitem ou merecem pouca importância:

. Trata-se de um contato entre pessoas, o que faz com que a educação seja em todos os casos um fato social, humano. As pessoas podem utilizar diversos meios para veicular esse contato,mas existem sempre pessoas em relação no ato educativo. Assim, as expressões como "a vida educa","as situações educam" e outras que tendem a despersonalizar o educador, não são mais do que expressões metafóricas.

. Trata-se de um processo de "transmissão", o que implica a existência de um transmissor, alguém que tem a intenção de provocar nos outros uma determinada aprendizagem, o que faz com que a educação seja um ato político. Por isso não se deve confundir "educação" com "aprendizagem". E

possível até mesmo afirmar que não existe uma educação informal. De fato, todo organismo biológico - como afirma PIAGET - funcionando normalmente, está em condições de aprender - assimilar e acomodar - informações do contexto. Todo homem sadio, segundo PICHON RIVIÈRE, está em uma constante aprendizagem, reestruturando-se em diálogo com a sua situação vital; o contrário é a loucura.

A partir da afirmação de que a educação é um fato social e como tal tem um significado político, pode-se perguntar pela função social da educação. É importante esclarecer que a pergunta pela função social da educação abrange as várias dimensões possíveis dessa função: econômicas, culturais, políticas. Quando se fala da sociedade - e de função social - está-se abrangendo todas essas dimensões. Daí que não tenha sentido se perguntar, como o fazem alguns autores, pelas funções econômicas e pelas funções sociais, estabelecendo uma diferenciação entre o econômico e o social. Essas diferenciações conduzem a posições extremas: alguns autores esquecem as funções culturais e políticas da educação - incluídas no que eles denominam função social - ou as consideram de menor importância que sua função econômica. Mas, também os que reagem contra essas posições postulam uma ligação (através do traço de união) de duas coisas que supõem distintas: o social e o econômico. Da definição de educação adotada deriva-se também que, ao considerar a função social da educação, não se está fazendo referência apenas ao sistema formal de educação. Fala-se tanto dessa educação institucionalizada como das atividades chamadas não-formais e de toda outra atividade educativa, de ensino-aprendizagem, incluindo assim mesmo "os métodos tão práticos de ensino do capitalismo, que dispensam a escola e a própria experiência" dos trabalhadores (SLAM, 1980, 48).

Em síntese, pode-se afirmar que a função da educação será reproduzir e ampliar as relações sociais que sustentam e caracterizam uma determinada formação social, em todos os seus níveis. A educação procurará, como já DURKHEIM afir

mava, um certo equilíbrio entre homogeneidade e heterogeneidade. Através da homogeneidade, a educação "perpetua e reforça" a sociedade - aqui deve-se entender "um sistema social determinado" - "fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais reclamadas pela vida coletiva". Pela heterogeneidade, "assegura a persistência desta diversidade necessária" sem a qual seria impossível qualquer tipo de "cooperação". De fato, estão aí contidas as finalidades da educação na sociedade, embora se apresentem vestidas com um discurso ahistórico, que considera a "sociedade" capitalista como eterna, e os seus requerimentos como essenciais e necessários.

No mesmo sentido fala SOLARI, com uma linguagem mais moderna, da existência, na sociedade, de normas que exigem qualificações genéricas e específicas. As primeiras têm a ver com os aspectos políticos e culturais; as segundas com os econômicos, de preparação para o trabalho. Um tipo de qualificação procura adaptar os indivíduos às normas "ético-sociais"; o outro, dá-lhes condições para cumprir certas normas técnicas. Em ambos os casos, a educação legitima o sistema de valores dominante, por meio de dois elementos centrais: a "igualdade" e a "eficiência" (SOLARI, 1973,16/17). Aparecem aqui as duas dimensões do projeto liberal de sociedade: a formação de "bons cidadãos" e, simultaneamente, de "bons trabalhadores" (ARROYO, 1983, 16).

Funções da Educação no Mundo do Trabalho

Pode-se perguntar agora: como se manifestam essas funções sociais da educação, especificamente no mundo do trabalho? Parece possível diferenciar três modos específicos de "funcionar" a educação no que diz respeito ao mundo do trabalho:

. como elemento do processo de reprodução da força de trabalho;

. como classificadora dos possíveis trabalhadores segundo a divisão social do trabalho;
. como instrumento de seleção ou promoção.

Como elemento que contribui para a reprodução da força de trabalho, a educação permite que os indivíduos incorporem uma série de noções, habilidades e valores. A educação não é, porém, o único mecanismo de constituição do trabalhador, nem o mais importante. No caso do trabalhador rural, por exemplo, o mecanismo essencial para sua constituição é a ocupação da terra. Não é a educação que "fabrica" um trabalhador rural, mas o fato de não ter ele terra própria para trabalhar. Apenas se afirma aqui que a educação pode ser utilizada como instrumento nesse processo.

De qualquer modo, a "constituição" do trabalhador implica um ato educativo, que pode ser mínimo mas é inevitável:

> "en cuanto al trabajo, se trata de una adquisición de habilidades y destrezas que hay que dominar para poder realizar la parte física del futuro empleo; sin embargo, se trata también de adquirir un saber y una actitud em el campo de la interacción social, que tiene que ver con las relaciones interpersonales que debem manejarse como parte del trabajo em sí". (LORING, 1979, 6)

A esses dois aspectos deveria agregar-se a ideologia dominante como justificação e legitimação das relações sociais de produção. A educação implica uma preparação diferenciada, em termos de habilidades e atitudes, mas deve fazer também com que os indivíduos assumam seu posto na divisão social do trabalho numa sociedade capitalista, com um risco mínimo de desajustes.

Alguns autores consideram quase exclusivamente a função ideológica da educação, diminuindo ou desvalorizando sua contribuição para a qualificação do trabalhador. Essas posturas derivam, às vezes, de reduzir educação à escola. SLAM, por exemplo, desconsidera a educação e afirma que o processo de trabalho é, simultaneamente, o processo de for

mação do trabalhador. Isso é verdade, porém não implica a inexistência de uma ação educativa inicial, embora não seja escolar (SLAM, 1980, 91). Outros enfatizam a qualificação, não só pelos conhecimentos e destrezas, mas também pelas características atitudinais e de conduta requeridas. No extremo, chegam a afirmar que o elo de ligação entre educação e processo de produção capitalista está "na redução de trabalho qualificado, treinado, educado; a trabalho simples"(GALVAN, 1979, 167).

Parece mais adequado afirmar que é a unidade desses elementos na ação educativa a garantia da reprodução das relações sociais de produção: a mesma ação deve conter qualificação e submissão. A informação, a habilidade ou a conduta envolvem uma determinada maneira de compreender o processo de produção e a organização do trabalho. É no próprio ato de "aprender" uma habilidade que se faz compreender e viver a estrutura econômica da sociedade.

(2) A função de classificar os futuros trabalhadores em "pensadores" e "executores" é, em particular,própria dos sistemas formais de educação. Tanto a possibilidade de incorporar-se e permanecer nos trilhos do sistema educacional como os diferentes graus e modalidades em que esse sistema se organiza contribuem eficientemente para essa classificação. Os trabalhadores manuais vão ser recrutados entre a grande maioria de excluídos ou expulsos do sistema nos primeiros anos de estudo. Os trabalhadores intelectuais se formam nas universidades. É claro que essa divisão não deriva apenas de exigências técnicas do processo produtivo, mas também da racionalidade do sistema que exige manter a diferenciação social existente (LATAPI, 1982, 62).

Entre esses dois extremos, cresce a faixa dos trabalhadores manuais que requerem uma maior qualificação técnica, misturando-se com a aparição de trabalhos auxiliares no campo das atividades intelectuais e com a preparação prévia para ingressar na universidade. Essa região corresponde ao segundo grau, nível médio nos sistemas educacionais,

com suas diversas propostas de terminalidade ou continuidade, apresentados como dois princípios harmônicos e complementares. De fato, a maioria dos intentos de profissionalização no segundo grau implica a aceitação da divisão social do trabalho vigente, na medida em que se trata de formar "os que fazem" e não "os que pensam" (VICENTINI, 1983, 42).

Um texto de Pedro DEMO sobre educação e trabalho evidencia com clareza esta função "classificadora" da educação. Ele considera a formação do cidadão como um ato educativo mais decisivo que a formação do trabalhador, e a partir dessa diferenciação, afirma:

> "ao nível da sobrevivência, o importante é a sobrevivência, e não reflexões filosóficas. Assim é correto que a educação busque adaptar-se ao universo dos pobres, preocupando-se com seu dia-a-dia imerso na procura de ocupações mais rentáveis... No fundo não são cidadãos, são apenas trabalhadores". (DEMO, 1981, 5).

Apesar de afirmar que essa proposta se inspira na "premência da hora", no mesmo documento define o profissional como "pessoa educada", em oposição aos que só sabem fazer:

> "profissional não é somente aquele que domina uma habilidade operacional, mas principalmente aquele que a adquire dentro de um contexto educacional, que sempre supõe o percurso anterior do 1º grau. (...) Muita gente sabe fazer coisas, mas não alia a isto um mínimo de formação básica e geral, o que reduz a pessoas "treinadas". (DEMO, 1981, 1).

(3) E este texto introduz o terceiro modo de funcionar a educação em relação ao trabalho: como mecanismo de seleção e promoção entre trabalhadores qualificados. Como exigência, ainda que formal, a educação tem uma função fundamental no momento da seleção do pessoal. É opinião geral, porém, que a qualidade da educação não interfere neste processo. Os resultados da pesquisa sobre ensino profissionalizante, reali

zada em São Paulo, mostram que os empregadores não reconhecem a formação das escolas de segundo grau como válida, mas apenas como exigência formal, e acham necessários treinamentos na própria empresa (VICENTINI, 1983, 40). Neste sentido, afirma LATAPI:

> "Las decisiones sobre la organización del processo productivo, la definición de los puestos de trabajo y su interrelación, y los requisitos para cada ocupación, dependem de decisiones sócio-políticas mayores, derivadas de las relaciones de producción. Por consiguiente, los tipos y niveles de calificación requeridos de la fuerza laboral son en su mayor parte artificialmente inflados, irrelevantes y arbitrários".(LATAPI, 1982, 62).

Poder-se-ia afirmar que a titulação, se não pode, em determinados contextos sociais, dar acesso a ocupações com um nível de ingresso maior, aumenta pelo menos a possibidade de conseguir emprego. Acontece que as qualificações que dão acesso ao emprego superam as exigidas para o posto de trabalho ou não têm quase relação com ele. É necessário salientar que a aceitação desta função educacional é tão importante como sua operacionalização: é preciso que os próprios desempregados compreendam que são responsáveis pela sua situação por não terem continuado estudando. É o seu próprio comportamento inadequado numa economia que exige altos níveis de qualificação, o que lhes impediu ascender na sociedade. (BRAVERMANN, 1980, 505).

Criam-se também preconceitos a respeito de certos setores da população, para que o sistema econômico seja dispensado da responsabilidade pelo crescente contingente de mão-de-obra desaproveitada. Esta finalidade do sistema educacional implica, em conseqüência, tanto a constituição de um instrumento formal de seleção ou promoção, como a criação de uma aparência de ascensão social, que opere como elemento de legitimação dos limites reais de promoção.

A Educação Como Preparação Para o Trabalho

O sistema educacional ou, em geral, as administrações nacionais da função educativa assumem a educação orientada especificamente para preparar para o trabalho, de diversas maneiras, como resultado de pressões políticas. A educação opera, assim, como um instrumento do Estado para reforçar e facilitar uma transferência de recursos dinamizados e provocada por agentes sociais específicos (LABARCA, 1980, 56). Em conseqüência, não existe uma relação de "transformação tendencial", o que se manifestaria como um desenvolvimento harmônico entre as atividades educativas e a dinâmica do processo de acumulação dominante na sociedade. De fato, a estrutura educativa da sociedade vai crescendo por "superposição" de sistemas ou modalidades e gerando, na mesma modalidade, "significações ambíguas" ou modalidades paralelas no interior de um mesmo sistema.

Em linhas gerais, pode-se resumir essa incorporação da preparação para o trabalho na ação educativa do Estado, em três grandes estratégias: a formação, a habilitação e a que se denomina propriamente "educação" ou ensino profissional.

A formação profissional assume a forma de cursos breves, pós-primários ou que apenas exigem ser alfabetizado, diretamente orientados a preparar para determinadas ocupações. Este tipo de educação foi adotado como modalidade de trabalho pelo MOBRAL e por instituições paralelas aos sistemas educacionais, como os Serviços Nacionais de Formação Profissional ou Programas Intensivos de Preparação de Mão-de-Obra. A "justificativa" desse tipo de educação se expressa na seguite "definição operacional" do MOBRAL:

> "Formação Profissional é um dos sistemas mais efetivos para conseguir o aproveitamento produtivo dos recursos humanos. Do ponto de vista qualitativo é um meio para obter os níveis de conhecimento, destrezas e aptidões dos trabalhadores de modo que

alcancem os desejados pelos postos de trabalhos individuais. Do ponto de vista quantitativo contribui para reduzir o desequilíbrio do mercado de trabalho..." (MOBRAL, 1978, 48).

Mais adiante serão discutidas algumas dessas afirmações que derivam de diferentes enfoques do problema, fundados em opções teóricas definidas. Apesar disso, é conveniente chamar a atenção sobre alguns elementos ideológicos contidos na definição, que anunciam os modos de funcionar a educação no mundo do trabalho, analisados anteriormente. Trata-se, em primeiro lugar, da "despersonalização": não se esclarece quem se "aproveita" dos recursos humanos, quem "utiliza" a educação, neste caso a formação profissional. Em segundo lugar, aparece o mecanismo de "coisificação": os postos de trabalho "desejam" alguma coisa. Encobre-se, assim, o verdadeiro beneficiário dessa formação.

A habilitação profissional refere-se a uma orientação para o emprego oferecida conjuntamente com a educação geral que corresponde aos diversos graus do sistema educacional. É o caso da profissionalização do 2º grau no Brasil, implantada pela Lei 5692/71 como generalizada e compulsória. Em outros países, a habilitação se apresenta ligada a um segundo ciclo do 1º grau e até ao primeiro ciclo em zonas onde a população tem um baixo nível de escolaridade. Apresenta-se, em geral, como recurso para diminuir a pressão sobre a oferta educativa, à medida que cresce o número de pessoas que avança pelos trilhos do sistema. No caso da população rural, pode visar a mantê-la no campo, para evitar a pressão sobre as cidades. Por fim, chega a criar "desequilíbrios" no mercado de trabalho e uma massa de desempregados mais educados, conscientes do seu direito de trabalhar. Isso obriga o sistema a recorrer a artifícios "justificatórios", por exemplo, diferenciar a preparação para o trabalho da preparação para o emprego, como um modo de lavar-se as mãos com relação à vida futura do egresso.

O que chamamos de educação profissional aparece

como preparação de trabalhadores qualificados para os diferentes ramos de atividade. Como resultado desse tipo de educação não se obtêm apenas uma habilitação, senão também um diploma de técnico na especialidade. Surgida como modalidade "terminal", sem articulação com o resto do sistema educacional, foi invadida pelas camadas médias da população e ganhou direito à continuidade. É uma educação profissional que se assume como tal e daí a preocupação de planejadores e executivos para que exista uma articulação quase perfeita entre ela e o mercado do trabalho correspondente.

As especialidades técnicas de segundo grau têm-se desenvolvido como resultado do incremento das funções técnicas de controle direto ou indireto sobre os trabalhadores em geral. O ensino de segundo grau treinaria, seguindo esse raciocínio, na organização hierárquica do trabalho e na utilização do saber como instrumento de submissão. Nesse sentido BRAVERMANN assinala que a quantidade de trabalho científico e educado tende mais para os extremos do que para a média e considera as especialidades como um mecanismo para privar os trabalhadores do conhecimento: elas crescem e se multiplicam na medida em que avança o processo de expropriação do saber dos trabalhadores pelos donos dos meios de produção . (BRAVERMANN, 1980, 487).

Por outro lado, alguns autores consideram que esse processo de multiplicação de especialidades não responde às necessidades da estrutura produtiva e só contribui para elevar desproporcionalmente os custos dos serviços educativos. LATAPI (1982, 65) afirma que as novas especialidades, cada vez mais, têm escassa relevância social e se relacionam com aplicações tecnológicas sofisticadas. Pareceria que essas qualificações quase não têm relação com as condições em que será exercida a profissão. SLAM, que comparte essa visão, chama a atenção sobre "as imprecisões quanto aos requerimentos" estabelecidos comumente para empregar o pessoal que se encarrega de transmitir ordens, supervisionar e controlar as equipes de trabalhadores manuais. (SLAM, 1980, 79 e s.). De fato, parece que outros critérios interferem

na seleção e promoção desse tipo de pessoal, tais como: situação social, nepotismo, lealdade provada à empresa, etc . Mas esses critérios podem agir simultaneamente com a exigência de um certo nível de educação formal.

Quando a habilitação, ou a educação profissional, se aliam a um certo nível do sistema formal de educação - segundo ou terceiro grau - aparece a questão do equilíbrio entre a formação geral e a especial. A manutenção do componente formação geral é considerada fundamental porque garante a continuidade no sistema. Como afirma Pedro DEMO, a ausência desse componente faz da educação um fator que tende "a acentuar a estigmatização do desnível social", em lugar de ser um "móvel de ascensão social". (DEMO, 1981, 6).

A educação geral procura formar "o homem e o cidadão de modo integral" (PARO, 1983, 48), e a especial lhe oferece "os meios para adquirir uma ocupação útil". É importante que exista entre ambas uma "adequada relação" que permita atingir o objetivo de "preparar" o aluno "profissionalmente sem comprometer sua integral formação como cidadão" (id, 48/49). A preocupação por essa "adequada relação", tanto em termos de proporção no currículo como de vinculação entre os dois tipos de formação, provocou várias discussões entre técnicos e professores de educação geral. O CENAFOR adverte a respeito:

> "Se essa divisão - educação geral e educação especial - fosse encarada como uma coisa que existe de fato na vida de cada aluno, estaríamos entendendo o homem como um ser dividido em dois: uma metade que trabalha e outra que pensa teoria para esclarecer-se". (CENAFOR, sem data, 3).

Esse homem dividido existe de fato: pensa,escreve, discute no seu tempo de lazer, quando não trabalha. Há até propostas políticas que consideram importante que o homem pense e participe em âmbitos que não tenham relação com o trabalho.

Quem é, na verdade, o beneficiário da educação pro

fissional? Analisada sob a perspectiva dos trabalhadores, poder-se-ia perguntar:

> "... contribue à diminuer le décalage entre cadres et exécutants, que mène à de nouvelles formes de domination dans la societé moderne? Une formation professionelle étroite ne répond pas à cette nouvelle demande, sinon dans la direction de la promotion individuelle des travailleurs qui, en effet éloigne ces travailleurs du groupe auquel ils appartiennent". (ICEA, 1978, 4).

O texto se relaciona com o que BRAVERMANN denomina processo de expropriação do conhecimento e polarização do trabalho "educado". Daí poderia também derivar-se que, se bem não é útil aos interesses dos trabalhadores como classe, o ensino profissional é um instrumento adequado para certos grupos de trabalhadores. SOLARI (1973, 20) analisa este uso da qualificação como mecanismo para reservar a oferta limitada aos indivíduos já qualificados. Nesse caso, as exigências de certas qualificações educativas independem das características intrínsecas do posto de trabalho e, quando existe alguma ameaça de invasão, se aplica o recurso de elevar um pouco mais a qualificação exigida. O credencialismo é formal e serve só para eliminar da competição os candidatos indesejáveis.

O segundo beneficiário potencial poderia ser o empregador, aceitando-se que o ensino profissional prepara efetivamente para o trabalho, quer dizer, desenvolve habilidades e conhecimentos necessários, ou utilizáveis, no processo produtivo. Atendendo ao que CUNHA denomina "função manifesta" (produzir técnicos), em oposição à função não-manifesta (propedêutica) pode-se supor que o empresário é o mais beneficiado com este tipo de educação. De fato, o Estado estaria neste caso subsidiando o setor do capital "através da incorporação de um diferencial de mais-valia gerada por aquele trabalho adicional que é devido à agregação de qualificações ao trabalho por ele contratado". (GALVAN, 1979, 172).

CATIVO

De fato, a organização do estágio como parte da educação profissional de segundo e terceiro graus implica um duplo benefício para o empregador: primeiro, constitui uma significativa melhoria no sistema de seleção de pessoal, testando seu desempenho em serviço com um salário inicial reduzido; segundo, é o próprio trabalhador quem paga sua formação o que implica numa transferência de recursos em benefício do empregador.

Porém, nem sempre qualquer educação é útil para o empregador: a função da qualificação variará segundo o setor da economia de que se trate, dependendo da forma como sua produção está organizada. Para uma exploração agrária de tipo extensivo, por exemplo, serão necessários níveis menores de qualificação do que para uma exploração intensiva; os requerimentos educacionais das grandes organizações comerciais serão obviamente maiores do que os dos pequenos comerciários que trabalham por conta própria. Assim, a qualificação, como atividade separada e específica, pode até chegar a ser molesta para certas formas de organização da produção, à medida que impede a incorporação dos indivíduos ao sistema produtivo, onde podem adquirir mais rapidamente a mínima educação necessária para o trabalho (LABARCA, 1980, 33).

Ainda considerando que a educação profissional não atinja os objetivos de qualificação e eficiência que procuram os empregadores na sociedade capitalista, ela é utilizada como elemento na seleção do pessoal. Por quê? Pareceria que, no mínimo, certa educação formal contribui para legitimar a estrutura de autoridade e as relações de propriedade do sistema, o que garante a sua manutenção. Mais adiante discutiremos outro benefício mencionado também pelos empregadores: a facilidade para treinar o pessoal educado. Susana FINKEL (1977, a), acentuando a contribuição ideológica da educação formal no mundo do trabalho, no contexto de modelos de acumulação agroexportadores, duvida que a capacitação requerida nesses casos seja no sentido de melhorar a capacidade produtiva da mão-de-obra.

Existe ainda uma terceira resposta à nossa pergunta sobre o beneficiário da educação profissional. Pode-se pensar a educação profissional (especialmente a formal, de 2º grau e superior) como um instrumento político das classes dominantes para diminuir tensões sociais e estabelecer alianças principalmente com as camadas médias e a pequena burguesia. Um exemplo claro desta manipulação do ensino profissional encontra-se no estudo de Luiz Antonio CUNHA (1977). Tanto a incorporação de uma função "não manifesta" pelo ensino técnico, no sentido de dar acesso a estudos superiores, como a profissionalização compulsório do ensino médio para dar-lhe uma função "contenedora" - através da Lei 5692 - são modos de usar "politicamente" o ensino profissional em benefício dos setores dominantes, apoiando sua permanência no poder.

Reter no sistema educacional grandes contingentes de jovens das camadas médias, por um número cada vez maior de anos, alivia as tensões sociais que podem provocar o crescimento do desemprego nesses setores. Daí que BRAVERMANN (1980, 502) chame as escolas de "grandes organizações cuidadoras de adolescentes". Não só se elimina do mercado de trabalho um segmento da população - dos mais conflituados em termos de pressão social - como se cria também uma nova fonte de emprego e uma justificativa "ideológica" para o desemprego daqueles que o sistema "expulsa". É, evidentemente, a solução menos cara para o problema do desemprego, seqüela necessária de certos planos econômicos. Trata-se de

> "prolongar el momento de inserción de la juventud en el mercado de trabajo... de actuar como mecanismo regulador de la oferta de fuerza de trabajo en el contexto caracterizado por la incapacidad para ofrecer empleo a amplios sectores de la población". (GOMES CAMPO, 1982, 92).

Aparece também a proposta de articular os interesses imediatos dos empregadores com os dos setores dominantes: a criação de um sistema educacional paralelo, que assuma a

educação profissional no ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se mantém o alongamento do sistema formal, justificado pela necessidade de uma "educação instrumental" que coloque os indivíduos em condições de "treinabilidade". Esse sistema diminuiria os riscos de oferecer conhecimentos e habilidades que não seriam aproveitados e, simultaneamente, permitiria abaixar os custos da formação profissional com a contribuição do próprio aluno à produção. Evitaria desperdícios e tensões sociais, reduziria custos e, finalmente, transformaria a educação profissional - nas mãos dos empregadores - em mero adestramento. (PARO, 1983, 60-63).

A Redução da Educação à Economia

A proposta de desenvolvimento na década dos sessenta absolutizou o papel da ciência e da tecnologia como motor do processo e, apesar do discurso, acabou reduzindo desenvolvimento a crescimento econômico. Alimentada nas fontes do funcionalismo, nas correntes pós-keynesianas da economia e na teoria marginalista, quando se voltou para a educação cometeu o erro de parcializar sua função econômica. Foi uma mera redução do problema educativo a um problema econômico, como afirma LABARCA (1977, 239): uma simplificação que consistiu em substituir um fenômeno real por uma construção teórica.

O desenvolvimento é concebido como processo contínuo e ahistórico, uma mudança que vai avançando de forma gradual e ordenada. Nesse processo, a definição de certo nível social médio de educação considera-se uma condição necessária para o crescimento, principalmente por sua contribuição em termos de formação de recursos humanos qualificados, embora alguns teóricos considerem importantes elementos não econômicos, como as atitudes diante do desenvolvimento. Por outra parte, as pressões de uns setores e as condições de outros para constituir alianças, tinham elevado os gastos em

educação a tal nível que uma análise econômica da situação era indispensável, inclusive porque se acreditava que a utilização mais racional dos recursos era uma exigência para o desenvolvimento.

Para fundamentar essas propostas, realizaram-se análises da situação dos países desenvolvidos, sugeridos como modelos. Assim, chega-se a concluir que uma porção do incremento do PNB não pode ser explicada atendendo aos fatores da produção comumente considerados: terra, capital e trabalho. Levanta-se, então, a proposta de um "quarto fator", denominado "residual", que incluiria, simultaneamente,o progresso tecnológico, o desenvolvimento científico e o nível social de educação. (SEGRÉ, 1980, 333). A partir dessa constatação, o objetivo é "estar capacitado para medir os efeitos dos diversos fatores disponíveis num país dado sobre a taxa futura de crescimento". Como resultado desse tipo de análise, conclui-se que o caminho menos caro para o crescimento é incrementar qualitativamente o fator trabalho através da educação. (id., 338-339).

Considerava-se que o nível de produção estava em dependência direta da quantidade de recursos humanos de segundo e terceiro graus de que o país pudesse dispor:

> "Para que aumente la producción se requieren cantidades adequadas de tipos especiales de fuerza de trabajo que pueden ser distinguidos al menos en parte, por sus antecedentes educativos. (...) ... se supone que el valor productivo de la educación deriva de la habilidad única que tienen algunas modalidades educativas para formar individuos para realizar tipos especiales de trabajo". (SNODGRASS, 1980, 56).

A educação transformava-se, assim, na chave do desenvolvimento, entendido fundamentalmente como crescimento econômico, sem esquecer que esse crescimento requer,também, certas condições "sociais", de diminuição dos conflitos. Os desenvolvimentistas confiavam em que a própria educação con

venceria a massa explorada de que sua situação poderia ser melhor educando-se para produzir e consumir mais (FINKEL, 1977, 276-277). Daí a necessidade de "planejar" a educação, a partir de estudos e pesquisas que determinariam as proporções de recursos humanos demandados. O novo modelo educacional, resultante de uma análise objetiva da situação do país, alcançaria uma formulação "científica", fundada em dados empíricos indiscutíveis. Uma planificação centralizada e um conjunto de coeficientes fixos, que permitissem relacionar as qualificações dos recursos humanos com a produção, eram suficientes para reeditar auspiciosos processos de desenvolvimento. Alguns autores ofereciam até métodos muito simples: segundo a regra empírica proposta por HARBISON, os recursos humanos de nível superior deviam aumentar na mesma proporção que a taxa de crescimento proposta para o PNB, e os de nível médio, três vezes essa taxa. (SNODGRASS, 1980, 72).

Em primeiro lugar, era necessário provar que a educação contribui de fato para o crescimento econômico, para dar à proposta a força da evidência. Nessa linha aparecem dois tipos de elaborações teóricas: a nível macro pretende-se demonstrar a incidência da educação no crescimento econômico mediante análises do tipo insumo-produto; a nível micro se trabalha sobre a base da medição de taxas de retorno dos investimentos educativos.

Os estudos macroeconômicos propõem diferentes "métodos" para estimar a quantidade de recursos humanos necessários para o crescimento:

1. O volume de recursos humanos que o país deve alcançar nos diversos setores da economia determina-se em função da proporção de recursos existentes em um país "modelo". Essa é a proposta de HARBISON e MYERS que aceita como suposto que o "modelo" é o único, e que é também aceitável e possível.

2. Estima-se a demanda futura de recursos humanos em função de projeções da demanda anterior. Nes

se caso, considera-se que o crescimento é apenas quantitativo. A extrapolação da tendência histórica implica o convencimento de que não se produzirão mudanças significativas na organização da produção nem na tecnologia utilizada.

3. Calcula-se o volume de recursos humanos necessários através de um complexo sistema de fórmulas, em função da Renda Nacional e da Renda per capita. Determina-se, assim, se a quantidade de "graduados" existentes é adequada,e quantos seria necessário "produzir" para atingir as taxas de crescimento propostas.

Essas propostas "metodológicas" para estimar os recursos humanos necessários, fundamentadas na teoria do valor residual ou do "quarto fator", são analisadas em detalhe por LABARCA e os autores dos textos que ele compilou no livro "Economia Política da Educação" (LABARCA, 1980). Esses textos apresentam uma série de críticas que se relacionam com a concepção de desenvolvimento proposta - gradualista, ahistórica, reduzida ao crescimento econômico - e com a enorme quantidade de "supostos" que se aceitam acriticamente:

> "El número de supuestos es tan grande y la base de algunos de ellos es tan débil, que seria asombroso si muchas de las estimaciones no resultaram muy alejadas de lo real". (SNODGRASS, 1980, 76).

O mesmo autor afirma, ao analisar a regra de HARBISON, que se trata de uma teoria com "base conceptual precária en extremo y evidencia empírica desconocida". (id., 72)

Um primeiro questionamento deriva de aceitar-se como pressuposto a existência de uma correspondência perfeita entre os graduados dos diferentes níveis educativos e os empregos "equivalentes" com sua formação. Se os recursos humanos qualificados estivessem todos empregados e nas ocupações para as quais foram capacitados; se todos os egressos futuros estiverem disponíveis para trabalhar; se só chegas-

sem ao mercado de trabalho os egressos do sistema educacional; se se cumprissem todas essas condições e outras mais, que seria longo enumerar, as estimativas propostas se aproximariam da realidade.

Ainda assim, seria necessário discutir as bases teóricas dessas estimativas. FINKEL (1977 a) questiona uma confusão que está na base do raciocínio proposto; considerar que o Capital Físico - meios de produção - e o Capital Humano - força de trabalho - contribuem de forma qualitativamente análoga para o processo produtivo.

ALTVATER (1980, 230-231) considera uma falácia afirmar que a Renda Nacional se eleva como conseqüência de uma maior educação. De fato, mantendo a distribuição da Renda entre salários, impostos e acumulação, um incremente seria mais uma condição do que um resultado da ampliação do sistema educacional. Seriam necessários mais impostos para financiar essa ampliação e melhores salários para um conjunto de trabalhadores com níveis superiores de qualificação.

Na medida em que as análises deixam de lado esquematismos e reduções prévias, tornam-se mais complexas e profundas, chega-se à conclusão de que

> "não há necessariamente relação entre um aumento dos gastos em educação e a capacidade de um país para melhorar a qualidade de sua investigação científica e técnica". (...) ... não existe relação entre a capacidade para levar a cabo uma investigação científica original que conduza a inovações técnicas e a capacidade prática para aplicá-las na solução de problemas econômicos..." (MYINT, 1974, 132-133).

A compreensão do subdesenvolvimento como um fenômeno estrutural, gerado no mesmo processo histórico que possibilitou a existência de países desenvolvidos, é suficiente para afastar a esperança de falsos milagres. Nessa situação, o desenvolvimento das forças produtivas dos países dependentes é reprimido e reduzido, mais do que promovido:

> "el desarrollo sólo tiene lugar en la forma y el contexto que corresponden a las necesidades del processo de valorización del Capital". (HUISKEN, 1980, 185).

E esse processo tem o seu centro de decisões nos países desenvolvidos. Daí que os esforços de planejamento da educação em função das necessidades de recursos humanos "detectadas" resultam estéreis e grotescos no contexto de uma modernização sem desenvolvimento. A qualificação dos profissionais "necessários" para o crescimento econômico, se transforma em expediente para ter acesso a trabalhos burocráticos que pouco ou nada têm a ver com os objetivos dos planos. De uma parte, o argumento em favor de mais educação técnica só contribui para apoiar "a continuidade de um modelo previsível de desenvolvimento econômico, dado por forças autônomas e exógenas" (MYINT, 1974, 138); da outra, as pressões e tensões sociais levam as classes dominantes a "utilizar" a educação como instrumento de negociação para contornar conflitos. Como afirma LABARCA (1977, 257), os critérios para investir em educação nem são nem poderiam ser os de rentabilidade, mas os que derivam da demanda social. Daí que o produto final seja um "sistema" com múltiplos paralelismos e formas ambíguas, que nada têm de comum com a imagem dos planejadores.

> "Nos países subdesenvolvidos, a adoção com êxito de novos procedimentos para o desenvolvimento econômico requer freqüentemente não apenas inovações técnicas, mas também inovações sociais e de organização que afetam a estrutura social e econômica." (MYINT, 1974, 133).

Essa avançada "desenvolvimentista" dos anos sessenta marcou profundamente o pensamento educativo. Contra ou em defesa do pensamento "tecnocrático" em educação; louvando ou vilipendiando o planejamento e os diagnósticos científicos, protestando contra a redução pura e simples de toda a ação educativa a um assunto econômico, levantando as suas di

mensões políticas e culturais, gerou-se uma enorme massa de literatura sobre a educação. É claro que a estratégia de "promover o desenvolvimento", tão questionada e desmontada em seus princípios e pressupostos, é apenas uma estratégia para manter e reforçar a dependência dos países periféricos em relação aos centrais. Gradativamente, essas "extratégias" se deterioram, caem em desuso e devem ser substituídas por outras, que terão os seus profetas e detratores.

Apenas considerou-se necessária uma rápida revisão da estratégia do "desenvolvimento" porque dela resultaram - como conseqüência e derivação ou como reação - a maioria dos enfoques utilizados para analisar o papel da educação no mundo do trabalho. A seguir, realizar-se-á uma breve exposição crítica de quatro linhas ou enfoques predominantes na matéria, derivados das propostas desenvolvimentistas, para finalmente explicitar o enfoque que será adotado neste estudo. Essas quatro linhas são as seguintes:

. Estudos sobre os benefícios econômicos que derivam da qualificação, a partir da teoria do capital humano. Este enfoque parte de considerar a educação como um investimento, que deve permitir ao investidor obter lucros ou rendimentos. Constitui uma aplicação a nível micro das análises que consideram a educação um fator importante no crescimento econômico, o "quarto fator" ou fator residual.

. Estudos sobre o mercado de trabalho, que procuram, em geral, determinar a demanda existente para determinadas profissões. Na maioria dos casos, consistem em pesquisas fundamentadas na teoria do capital humano, em termos de orientar os investimentos em educação. Porém, existem também estudos críticos, que questionam a teoria e demonstram que os mercados de trabalho são segmentados e heterogêneos.

. Estudos sobre a adequação ou inadequação das qua

lificações "produzidas" em termos de qualidade. Corresponderia a um enfoque qualitativo das demandas existentes no mercado de trabalho e objetiva, em geral, oferecer subsídios para um"aprimoramento" dos currículos da educação profissional. Existe também uma série de propostas de questionamento deste enfoque, que acentuam o papel da educação como "aparato ideológico", minimizando sua contribuição objetiva à qualificação.

. Estudos sobre o papel da educação profissional, como instrumento de ascensão social, baseados na idéia de que a educação é um bem que abre portas para o indivíduo que a possui. As alternativas desse enfoque evidenciam a existência de um rápido processo de desqualificação dos diversos graus de educação e da aspiração crescente aos estudos universitários, como única possibilidade ainda válida oferecida pelo sistema educacional para quem quer ascender socialmente.

A Educação Profissional Como Investimento

A educação profissional, no contexto da teoria do desenvolvimento dos anos sessenta, foi considerada um recurso produtivo da maior importância, especialmente vinculado à estratégia latino-americana de crescimento econômico por substituição de importações (BRIONES, 1982, 12).Parecia comprovado que os países que alcançaram um ritmo mais acelerado de crescimento e modernização, criaram e utilizaram um grande número de pessoas educadas, de nível médio e superior. Os estudos demonstravam a existência do "quarto fator", o que significava que a educação contribuia eficientemente, numa economia moderna, formando trabalhadores com os conhecimentos e destrezas convenientes.

Esse montante de pessoas "treinadas",com os conhecimentos e as habilidades requeridas para o desenvolvimento econômico, denominou-se "capital humano". Acelerar o ritmo de crescimento exigia aumentar o montante de "capital humano" disponível:

> "o processo de mudança de uma sociedade estática ou tradicional exige grandes 'doses' de capital humano estratégico". (HARBISON, 1974, 154).

Concebida assim a educação (como um instrumento privilegiado do desenvolvimento), era de fundamental importância e devia ser objeto de um cuidadoso planejamento:

> "Que a educação profissional seja programada como parte de um plano de educação que esteja em harmonia com uma política nacional de desenvolvimento econômico e social tendente a elevar o nível de vida mediante a utilização ótima de todo o potencial humano do país" (CONFERÊNCIA 1962,1974,235).

Essa recomendação da Conferência sobre "Educação e Desenvolvimento", realizada em Santiago do Chile, em 1962, com patrocínio da UNESCO, CEPAL, OEA, OIT e FAO, reflete a aceitação da teoria do "capital humano" na década. O documento conclusivo da Conferência afirma explicitamente:

> "A educação, além de constituir um bem em si mesma para quem a recebe, eleva a dignidade espiritual e moral do homem e incrementa a capacidade dos indivíduos e da sociedade para produzirem os bens e serviços que sustentam um nível de vida mais elevado. Por conseguinte, as inversões em educação têm o mais alto rendimento econômico e social,que pode ser equiparado ao que se atribui aos investimentos em capital básico". (CONFERÊNCIA 1962,1974, 241).

O documento recomenda a realização de estudos sobre a importância dos recursos humanos para o desenvolvimento econômico e sobre métodos que permitam avaliar a relação

entre gastos em educação e benefícios a serem obtidos para orientar as alocações de recursos no setor.

Desta linha de reflexão a nível macro, da sociedade como um todo, se passa quase insensivelmente para o nível micro: criar capital humano considera-se também uma inversão em benefício do homem e de sua "constituição" como "recurso" criador e produtivo. (HARBISON, 1974, 153). Uma maior educação permitirá aumentar a "produtividade" e, em conseqüência, dará a cada indivíduo a possibilidade de obter melhores salários.

Essa "transferência" aparece claramente no pensamento de um dos mais fervorosos defensores da teoria do capital humano: Theodore W. SCHULTZ. Analisando a educação e sua contribuição para o desenvolvimento, SCHULTZ enumera três vantagens da instrução:

- consumo atual;
- consumo futuro, o que significa investimento; e
- capacidade futura de produzir, o que é também investimento.

Na medida em que a instrução aumenta a produtividade e os lucros futuros, quando é consumida pelo homem instruído, se constitui em um fator de crescimento econômico computado (SCHULTZ, 1974, 101). E, como é de praxe nos "teóricos" da época, SCHULTZ cita o exemplo dos Estados Unidos e suas altas taxas de investimento na educação como fonte principal de produção de capital humano. Parte da definição de capital como qualquer entidade que "tem a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado" (SCHULTZ, 1973, 53), ou como um conjunto de elementos que proporcionam um fluxo de renda no decorrer do tempo. Essa definição ampla de capital lhe permite incluir nele a força de trabalho.

> "en la medida que la actividad del homore produce utilidades que, a través del ahorro se convierten en capital mediante una tasa adecuada de interés". (SEGRE, 1980, 343).

Assim como qualquer recurso material, ao ser aproveitado pelo homem, cria um tipo de "capital", assim também os homens podem aproveitar e organizar seus "recursos" por meio da educação, criando um outro tipo de capital: o "capital humano".

> "É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas". (SCHULTZ, 1973, 53).

As habilidades, os conhecimentos, as "atitudes" que os homens podem adquirir como resultado da educação e que os capacitem para aumentar sua produtividade terão,como qualquer outro capital, a propriedade de produzir renda.Daí, o próprio SCHULTZ chega a uma assombrosa conclusão: o trabalhador transforma-se em capitalista, "pela aquisição de conhecimentos e capacidades que possuem valor econômico" (id, 35). A medida da diferença entre os salários dos trabalhadores treinados e os salários dos não treinados indicaria o lucro do "capital humano", a taxa de retorno à educação. É evidente que essa afirmação se sustenta na suposição de que o salário é igual "à produtividade marginal do trabalho, em concorrência perfeita" (GALVAN, 1979, 174). Estudos e pesquisas procuram demonstrar que essa diferença existe e que está determinada pela educação:

> "La educación es probablemente la determinante individual más importante de la remuneración; ella da cuenta por mucho más de la mitad de las ganancias extras de los trabajadores preparados" (WOODHALL, 1981, 29).

A análise custo-benefício tende a detectar os casos nos quais os investimentos em educação seriam mais "rentáveis", tanto para a sociedade como para os indivíduos.Nasce uma

> "moderna teoría de inversión en "capital humano " (que permite) tomar en cuenta tanto las condiciones de la demanda en el mercado de trabajo - como

> se reflejan en los salarios - y las condiciones de la oferta - costos - en el sistema educativo. Se hicieron innumerables cálculos de las tasas de retorno de varios niveles y tipos de escolaridade en todo el mundo". (SNODGRASS, 1980, 59)

Até hoje, os efeitos de uma verdade tão comprovada perduram na mente de educadores e planejadores:

> "... muita gente poderia ganhar mais se tivesse conhecimentos profissionais mais aprofundados..." (DEMO, 1981, 3)

As fontes "teóricas" deste tipo de análise devem ser procuradas nas formulações científicas do liberalismo:- no campo da economia, os marginalistas, responsáveis pela ampliação do conceito de capital, por exemplo; no campo da sociologia, no estrutural-funcionalismo e na teoria da modernização. MACHADO analisa com detalhe as vinculações da Teoria do Capital Humano com essas concepções "sociológicas"derivadas do positivismo. (MACHADO, 1982, 89-129)

O indivíduo se considera essencialmente livre, para educar-se ou não, para trabalhar ou não, para dispor de suas qualificações como achar mais conveniente. O suposto básico é que os homens

> "son igualmente libres para tomar sus decisiones educacionales en virtud de que todos poseen las mismas capacidades y oportunidades, y los guian los mismos motivos de lucro". (FINKEL, 1977a, 284)

São os mesmos princípios que fundamental as metodologias de "orientação vocacional", ou "orientação educacional e profissional", já recomendados especialmente pela Conferência do Chile, em 1962. Se a educação é concebida como um processo de acumulação de capital no indivíduo, é importante que ele "escolha" as características que desenvolverá no processo de qualificação, de modo a obter logo o maior rendimento possível. Todos os indivíduos são livres e iguais para optar, todos têm a mesma oportunidade de escolher o seu

caminho profissional. Em contrapartida, cada um será responsável pela decisão tomada, e pelas conseqüências que dela derivem (FERRET, 1981, 94). O acesso à educação,como a possibilidade de conseguir emprego, depende só das características pessoais; e mais ainda: o emprego que se encontre será mais ou menos remunerativo, dependendo do nível de educação atingido.

A teoria do capital humano se fundamenta também em uma série de pressupostos sobre o mercado de trabalho e na possibilidade de "adequar" as qualificações à demanda de recursos humanos, o que implica na possibilidade de "atualizar" o capital incorporado através da educação.Considera-se como indiscutível que as atividades econômicas tenderão a exigir cada vez mais uma força de trabalho mais qualificada, que existe uma "univocidade" na relação profissionais-postos de trabalho, que a correlação entre educação e emprego é linear, que os mercados de trabalho são homogêneos e perfeitamente competitivos. Esse aspecto da teoria será abordado mais detalhadamente no próximo item, quando se analizará a linha de estudos sobre oferta e demanda de profissionais no mercado de trabalho.

Existem numerosos estudos que analisam criticamente a teoria, alguns deles fundados em evidências empíricas. Uma linha questiona as relações propostas entre educação-produtividade e salários; outra se concentra em evidenciar os propósitos ideológicos encobertos pela aparente "racionalidade"do discurso. BRIONES considera que os sistemas educativos latino-americanos mostram hoje uma série de contradições que questionam os postulados e afirmações da teoria do "capital humano". De fato, a pressa na formação de recursos humanos de alto nível para atingir altos índices de crescimento econômico mascarava também um aumento da iniqüidade na distribuição da renda (STINSON, 1980). E ainda mais: essa iniqüidade era finalmente assumida pelos indivíduos, porque se mostrava como resultado apenas de suas capacidades e de seu esforço pessoal.

O primeiro tipo de críticas questiona um conjunto de pares de conceitos que têm entre si uma relação linear e unívoca, na proposta da teoria do "capital humano": educação e produtividade, educação e salário, produtividade e salário. A teoria ficaria corroborada se se comprovasse que existem correlações entre nível de escolaridade e nível de ingresso, entre nível de escolaridade e produtividade, e entre produtividade e salário.

A respeito do par escolaridade-salários não é difícil encontrar evidências empíricas. Em repetidas ocasiões se comprovou que existem diferenças na renda das pessoas como conseqüência dos diferentes níveis de capacitação. Porém, trata-se de uma mera tautologia:

> "... se o fator educação tende a influir mais no que se refere à elevação de renda quando o nível educacional é mais alto, e se o acesso à educação é condicionado pelo nível sócio-econômico, a teoria do "capital humano" acaba não explicando nada". (MACHADO, 1982, 116)

A educação operária, então, como instrumento de reserva para certas classes sociais, dos postos de trabalho melhor remunerados. Será utilizada como critério "objetivo" e "racional" para escolher entre os escolhidos. Ainda como instrumento de seleção, está claro que permite aos empregadores identificar "certas atitudes, motivações ou autoconfiança", características todas valiosas para eles", como afirma WOODHALL (1981, 78), mas também características próprias de certas classes sociais. Por outra parte, alguns autores, como BRAVERMANN (1980), chamam a atenção sobre o que denominam um processo de "desqualificação" da força de trabalho: para iguais ocupações e salários, existe cada vez mais uma grande heterogeneidade em termos de nível de escolaridade.

Sobre a correlação escolaridade-produtividade, as pesquisas não têm tido tanto sucesso. Se os teóricos do capital humano pudessem demonstrar "que os portadores do nível educacional n "têm" uma produtividade superior aos do nível

n-1", a teoria deixaria de ser tautológica. (SLAM,1980,49)

Em geral, os defensores de teorias têm deduzido uma maior produtividade apenas da comparação das remunerações de trabalhadores com diferentes níveis de educação,e não do produto físico desses trabalhadores.

De que maneira a educação, ceteris paribus, poderia contribuir para incrementar a produtividade? WOODHALL se pergunta inclusive se não será a produtividade mais um atributo dos trabalhos do que dos trabalhadores, e afirma:

> "el producto de los agricultores está asociado con el nivel educativo, pero no en todas las circunstancias. (...) Si, siempre y cuando se den los factores complementários que hacen las condiciones dinámicas". (WOODHALL, 1981, 29)

Apenas considerando o caso de algumas indústrias, é possível detectar uma certa correlação entre produtividade e nível de escolaridade, e assim mesmo devem existir os fatores complementares favoráveis. Em conseqüência,a teoria só é "aplicable a un universo restringido" (FINKEL, 1977a, 293): a educação tem relevância econômica só e quando contribui para incrementar a produtividade de trabalhadores produtivos, em condições de pleno emprego ou em economias desenvolvidas, e em certos setores. No contexto dos países subdesenvolvidos e dependentes, a teoria se materializou mais como paródia: "una larga cola de trabajadores improductivos, eso sí, altamente calificados".(id., 295)

A terceira e última correlação, produtividade-salário, se fundamenta em um pressuposto falso: o trabalho é inteiramente retribuído através do salário. Isto significa que entre o valor agregado pela força de trabalho e o custo de sua reprodução, a diferença é zero (ALTVATER, 1980,347). A partir desse pressuposto "ilusório", qualquer aumento no valor produzido se transformaria em incremento do salário.O papel ideológico da teoria aparece aqui totalmente nu: não existe exploração no processo produtivo, trabalho e capital retiram cada um o lucro que lhes corresponde, seja sob a for

ma de salários ou de juros. A confusão entre processo e trabalho e processo de produção de valores encobre a relação social existente entre capital e trabalho, no modo de produção capitalista.

> "el valor de cambio de la fuerza de trabajo es negociado por su poseedor, el trabajador, bajo la forma de ingresos salariales. El "fruto" de las calificaciones es realizado a través de su consumo en el proceso productivo, en forma de riqueza para el capitalista". (ALTVATER, 1980, 222)

Nos últimos anos, realizaram-se pesquisas visando provar a existência de mercados de trabalho "segmentados", heterogêneos entre si, nos quais o salário estaria "estruturalmente" determinado, independente de produtividade e níveis de escolaridade. Segundo BRIONES, uma específica divisão do trabalho gera mercados de trabalho estruturalmente segmentados - no mínimo em setores formais e informais - como meios de organização mais eficientes para a produção capitalista, em determinadas condições do processo. A educação tem "rentabilidade" diferente em cada uma dessas áreas de trabalho estruturalmente definidas. No segmento informal, comprova-se uma crescente desvalorização econômica da escolaridade e a frustração das expectativas sociais com relação à educação. BRIONES conclui

> "la redistribución del ingreso no pasa por el aumento de la escolaridad, encuanto ésta, por así decirlo, no se proyecta en un mercado homogêneo y perfectamente competitivo... (pasa por) la modificación o transformación de la principal forma de relación antagónica que se dá entre capital y trabajo" (...) (Esa relación) "está definida por qué se produce, con qué tecnologia y división del trabajo, a quiénes va dirigida la producción y cómo se distribuye" (1982a, 14)

As críticas centradas nos fundamentos ideológicos da teoria do "capital humano" salientam sua função como en

cobridora das relações sociais da produção capitalista. A "coisificação" do capital e do próprio trabalhador é um mecanismo muito útil para ocultar os sujeitos sociais e vincular uma situação histórica determinada à "natureza" das coisas, "sem se perguntar quais as condições que tornam" essa situação "possível até, dominante". (GALVAN, 1979, 174). Embora o capital apareça com o rótulo "humano", implica uma desumanização do trabalhador, tornando-o "mero recurso, ao lado de outros recursos" (CENAFOR, 1983)

Alguns críticos utilizam, para referir-se a essa função encobridora da teoria, conceitos como "incapacidade para entender", "incompreensão", "desconhecimento". Deve-se entender que essas expressões têm apenas um valor metafórico. A representação de uma sociedade onde existe uma relação harmônica entre capital e trabalho, não é proposta por incompreensão, mas como exercício da função de intelectual orgânico dos capitalistas. Legitimar a divisão social do trabalho sobre a qual se ergue o modo de produção, apresentando-a apenas como uma racionalidade "técnica", é parte essencial dessa função.

Essa legitimação da divisão social do trabalho dá sentido à teoria. A educação se apresenta como função direta da divisão técnica: cada ocupação exige uma dose determinada de escolaridade, definida a partir da complexidade técnica das tarefas associadas com ela. O nível de educação requerido para cada ocupação estaria determinado por fatores técnicos de caráter intrínseco (MUÑOZ, 1982, 21).O fruto da educação é uma maior produtividade que o próprio trabalhador percebe como salário. Assim se produz uma total abstração das relações de produção e se apresenta o papel da educação como independente de qualquer circunstância histórica, como um fenômeno que obedece a leis objetivas,neutrais,naturais (FINKEL, 1977a; 291). Todas as determinações sociais que limitam os atos e as metas das pessoas se colocam,ilusória e fatazmente, dentro delas.

> "La función social de la educación (crear 'capacidades sociales' que legitimen el poder y los privilégios vinculados con las posiciones dentro de

> una estructura de clase) que, según se pensaba, podía ser desdeñada o, al menos, aislada de su función técnica, emerge una vez más y muestra, al mismo tiempo, la interdependencia entre la división técnica y la división social del trabajo". (SEGRE, 1980, 357)

Oferta e Demanda: Enfoque Quantitativo

Elevada a educação à categoria de investimento essencial para promover o crescimento econômico dos países subdesenvolvidos, era necessária uma cuidadosa planificação para assegurar a ótima colocação dos escassos recursos de que os países dispunham. A teoria do capital humano exigia a procura de um ajustamento entre os "produtos" do sistema educacional e os recursos demandados pelas atividades econômicas. Desse ajustamento dependia também a possibilidade de "realizar" o capital adquirido pelos trabalhadores, como resultado de sua qualificação. As relações entre educação e economia se reduzem, assim, a relações de oferta e demanda, e o problema principal é o ajustamento, a regulação de oferta e demanda para atingir um equilíbrio.

A Conferência sobre "Educação e Desenvolvimento Econômico em América Latina" - Santiago do Chile, 1962 - recomenda:

> "os organismos centrais de planificação deveriam formular orientações gerais e realizar estimações quantitativas e qualitativas das necessidades de pessoal qualificado nos diversos setores da atividade econômica e social. Estas estimações poderiam ser consideradas no estabelecimento das metas dos planos de educação". (1974, 243)

O planejamento da educação nesta perspectiva deverá ser centralizado, para "orientar" a educação segundo as

leis do mercado de trabalho, buscando o equilíbrio. Encontra-se aqui novamente a tendência da sociologia funcionalista e da modernização, a privilegiar os enfoques de "ajuste" entre as partes do todo social. Os desequilíbrios que se apresentarem - opacidade do mercado de trabalho, qualificação inadequada, discriminações e preconceitos contra certo tipo de ocupações - poderão ser corrigidos "através de um planejamento racional". (MACHADO, 1982, 119)

O desemprego é apenas uma manifestação da falta de planejamento; a ineficiência da educação profissional deriva de não ter considerado a estrutura da demanda. Surgem em conseqüência numerosos estudos, como subsídios para a elaboração de planos de educação, que procuram detectar as necessidades de recursos humanos. Os organismos internacionais recomendam especialmente este tipo de estudos e assessoram os países para que possam realizá-los:

> "Que se conceda a mais alta prioridade aos seguintes temas de estudo: (...) técnicas de pesquisa das necessidades educacionais relacionadas com o desenvolvimento econômico e social no plano nacional; previsão das necessidades de mão-de-obra, métodos de adequar o desenvolvimento do sistema educativo às necessidades de mão-de-obra; demanda de educação de diferentes tipos e níveis de especialização... (CONFERÊNCIA, 1974, 254)

> "É possível estimar as necessidades dos diferentes tipos de mão-de-obra qualificada e de pessoal necessário para satisfazer determinados objetivos econômicos. Chega-se a essa estimação analisando-se a estrutura da mão-de-obra existente, segundo distintas categorias de qualificação, e procedendo-se às correspondentes projeções das demandas feitas pelas diversas atividades econômicas, de acordo com planos ou perspectivas gerais de desenvolvimento". (CEPAL, 1974,71)

Parece evidente que o crescimento da economia levará a multiplicar as vagas em ocupações que exigem qualificação, e gerará novas ocupações. O diagnóstico da escassez desesperadora, dramática, de mão-de-obra qualificada aparece reiteradamente, às vezes fundamentado em estudos, outras em "intuições". (ALMEIDA, 1974, 137). A partir de uma análise de informação estatística sobre grau de instrução da força de trabalho, chega-se, por exemplo, a concluir que "o sistema econômico e social parece ainda ressentir-se grandemente da falta de pessoal qualificado". (PARO, 1983, 14).Afirma-se que "a falta de profissionalização é um traço muito negativo e preocupante" (DEMO, 1981, 3) que "a indústria e de modo particular a agricultura, necessitam,crescentemente, de técnicos de nível médio ou auxiliares técnicos" (SOUZA, 1979, 312). SOUZA chega a afirmar que prejudica o Nordeste a falta de centros de formação de técnicos: "o número de centros de formação profissional corresponde a menos de um quarto dos localizados no Sul-Sudeste"(id.,312). Essa comparação que à primeira vista poderia ser absurda, fundamenta-se em uma reflexão da própria OIT:

> "pode-se presumir que a expansão dos meios de formação de técnicos seria capaz de motivar uma adaptação mais rápida dos métodos de produção às normas tecnológicas mais avançadas". (OIT, 1974,182).

Porém, alguns problemas do desajuste entre oferta e demanda podem derivar de políticas erradas ou de uma distribuição inadequada da mão-de-obra qualificada. HARBISON chama a atenção sobre a tendência dos profissionais de morarem nas grandes cidades em lugar de escolher as "zonas rurais, onde seus serviços são necessários". Considera que:

> "O intelectual desempregado, não obstante, o está só porque se nega a aceitar ocupações que julga inferiores à sua preparação ou posição social. Os possuidores de títulos universitários,especialmente, aspiram aos mais altos empregos". (HARBISON, 1974, 156)

Uma das opiniões que aparece reiteradamente é a existência de uma considerável demanda de pessoal "sub-profissional", que ultrapassa à de pessoal universitário. Afirma-se que algumas "profissões universitárias superadas, seriam com êxito substituídas por profissões de nível médio"(DEMO, 1981, 4). Existem, na própria população dos países subdesenvolvidos, comportamentos irracionais que provocam uma série de desequilíbrios que poderiam ser evitados. Por exemplo: por causa do prestígio do título, os estudantes se orientam para profissões "saturadas". Aqui se fundamenta, em geral, a recomendação de criar serviços de orientação profissional, para orientar uma escolha mais "racional" da profissão.

Uma série de críticas questiona a falta de precisão das estimações. CUNHA, por exemplo, cita a resposta do Ministro de Educação e Cultura, Dr. Jarbas Passarinho, a um repórter que o interrogava sobre a suposta demanda de profissionais que justificava a Lei nº 5692: De fato, estamos jogando um pouco no escuro" (CUNHA, 1977, 129). NAGLE se surpreende com o fato de serem as autoridades porta-vozes dos empresários, quando eles mesmos não consideram tão desesperadora a falta de pessoal qualificado (1975, 18) SALM cita uma pesquisa que evidencia que a maior demanda de técnicos provém do próprio sistema educacional, "é a escola crescendo para ela mesma" (1980, 35). Mais adiante, conclui:

> "Ficou claro que as organizações empresariais não têm qualquer demanda específica ao sistema formal de educação, principalmente quando se trata de profissionais de nível médio que, como sugere o nome, deveriam ocupar um posto na hierarquia".(SALM,1980, 44)

O que surpreende é comprovar que esse jeito "improvisado" de detectar a demanda, apoiado só em intuições geniais, é também uma recomendação dos "teóricos" do capital humano:

"A análise de mão-de-obra não tem por que basear

> -se em estudos complexos e exaustivos... depende mais do bom critério do que de estatísticas exatas ... pode ser francamente impressionista... (As previsões) se muito detalhadas podem levar a erro porque dão uma falsa impressão de exatidão". (HARBISON, 1974,158)

Os críticos questionam o que se entende por demanda. Em alguns estudos a demanda é um mero cálculo estatístico derivado da aplicação de índices fixos. Por exemplo, derivar a necessidade de técnicos de nível médio da quantidade de profissionais de nível superior existente, ou a demanda de engenheiros agrônomos dos hectares cultivados,etc. Outros consideram que a demanda se determina relacionando os cargos vagos existentes. Mas, muitos cargos podem não ter sido preenchidos por não oferecerem condições aceitáveis de trabalho. Analisando essas propostas, pode-se concluir que só deverá considerar-se demanda a existência de cargos vagos, que as empresas queiram preencher, "com remunerações e perspectivas tão animadoras" como as que existem para outros cargos como as mesmas solicitações e exigências; isso seria "uma demanda economicamente efetiva". (MYINT,1974,139)

Um estudo sobre técnicos industriais menciona um exemplo concreto do que representaria uma preocupação efetiva dos empresários pela formação da força de trabalho: Primeiro Congresso de Industriais Paraguaios, realizado em Asunción em 1978, solicitou a criação de um Conselho Nacional de Recursos Humanos, integrado por representantes do setor público e do setor privado da economia, visando formular as bases de uma política de emprego e recursos humanos, e coordenar esforços para a formação e conservação dos mesmos.(CORVALAN,1979b, 59)

Uma política "racional" de formação de recursos humanos deve assentar-se sobre resultados quantificados e cientificamente controlados. Daí esta linha crítica conclui que as dificuldades surgidas até o momento poderão ser superadas quando os procedimentos de estimativa forem aperfeiço

ados. É uma crítica à falta de rigor. Às vezes reduzida à mera lamentação pela falta de instrumentos adequados:

> "a falta de informação suficientemente detalhada e fidedigna dificulta a avaliação da magnitude do problema e, por conseguinte, a elaboração de medidas capazes de resolvê-lo". (OIT,1974,181)

> "não se montou ainda um sistema de informações econômicas"... (capaz de) "fornecer dados em tempo hábil" possibilitando "um adequado dimensionamento dessa escassez". (PARO,1983,14-15)

Outras críticas questionam a aplicação do modelo de concorrência perfeita para analisar o funcionamento do mercado de trabalho. Os economistas clássicos consideram que o mercado é perfeitamente competitivo se existir um grande número de vendedores e compradores da mercadoria,cada um tão pequeno que não possa afetar, por si só, o preço, se os produtos no mercado são homogêneos, se existe perfeita mobilidade de recursos e se todos os agentes têm um perfeito conhecimento dos preços e custos presentes e futuros.(SALVATORE,1977,219-220). Um mercado perfeitamente competitivo é fechado e homogêneo, e os preços da mercadoria são determinados exclusivamente pela interseção das curvas de oferta e demanda nesse mercado.

BRIONES comprovou, no estudo já citado, a existência de um mercado estruturalmente segmentado. Segundo suas pesquisas, o preço da mão-de-obra está determinado pelo segmento do mercado no qual pode se oferecer, e não pela qualificação. No segmento informar, por exemplo, a escolaridade não tem valor nenhum. Outras pesquisas (MUÑOZ,1982,42) comprovam que cresce a proporção de egressos de segundo grau que se inserem nos setores informais da economia, para se proteger do desemprego aberto.

Interferências políticas podem criar segmentos no mercado, abertos só para quem cumpre certas condições sem qualquer relação com a qualificação. São os casos de clientelismo político, onde se fecham setores exclusivos para os

BH/UFC

"correligionários". Nesses casos, o patrocinador é condição necessária e suficiente para o acesso ao emprego. Outro caso de segmentos "fechados" resulta da reserva de espaços no mercado para grupos de egressos do sistema educacional. Esses grupos protegem seu nível salarial, ligado ao grau acadêmico adquirido, o que justifica, simultaneamente, que outras pessoas vejam diminuído seu salário quando exercem tarefas semelhantes, justificando-se essa situação pelo fato de não estarem "capacitados" ou "habilitados" pelo sistema educacional (LABARCA,1977,255). Referindo-se a essa situação, SALM afirma:

> "Os profissionais formados pelo sistema formal de educação, só conseguirão realizar o seu valor recorrendo cada vez mais a métodos não-capitalistas, como a regulamentação das profissões que tentam, por força da lei e não do mercado, garantir espaços ocupacionais e um mínimo de remuneração"(SALM, 1980,25)

Outros casos de espaços "fechados" no mercado é a existência de mercados de trabalho internos, tanto pela seleção do pessoal já ocupado no setor, noutra empresa, como pela promoção do pessoal que trabalha na mesma empresa. O primeiro caso se relaciona com a preferência pela experiência prévia como critério da seleção. Quando a essa experiência se agrega um certo nível de educação é ainda melhor, mas os empresários consideram uma séria desvantagem dos técnicos recém-formados pelo sistema educacional a "falta de prática, de experiência, de treino no trabalho" (CORVALAN,1979b,66). Se se define a experiência como a quantidade de tempo investido na execução de uma tarefa específica ou conjunto de tarefas que guardam uma certa relação entre si, é evidente que essa "preferência" implica o recrutamento de trabalhadores entre os já empregados, oferecendo melhores condições. Quanto à promoção, lembra SALM:

> "a hierarquia é assunto interno da empresa, que ela buscará resolver com o mínimo possível de in

gerências externas". (1980, 45)

Comprovou-se também que, às vezes, em certos setores, o segmento informal oferece melhores perspectivas econômicas,determinadas por situações conjunturais da economia (CORVALÃN, 1979a; GALLART, 1982). Essa situação corresponde também aos interesses de grandes empresas que derivam para o setor informal a execução de certas tarefas de serviço ou fabricação de produtos intermediários, para livrar-se dos impostos que pesam sobre o emprego.

Outros autores, como BRAVERMANN, chamam a atenção sobre a progressiva substituição de mão-de-obra qualificada. Esse processo de desvalorização da qualificação manifesta-se claramente no fato das empresas estarem conseguindo recrutar empregados com altas qualificações sem exigí-las como condição para o acesso ao emprego. A teoria do "capital humano" considera que a demanda se dá em função "dos requisitos necessários ao desempenho" da ocupação e do pessoal que se oferece para ela. Quando a oferta é abundante, segundo esta perspectiva "as empresas procuram recrutar seus empregados dentre aqueles que apresentam nível mais elevado de escolaridade" (PARO, 1983, 18). O que esta análise não explicita é que não é necessário "reconhecer" esse nível mais elevado no recrutamento. Para empregados do Correio ou escreventes de Banco exige-se apenas nível médio, sem nenhuma profissionalização, e a remuneração é estabelecida em função desse requisito. Outra coisa é se concorrem graduados universitários ou mestres. De fato, não existe uniformidade quanto aos requisitos necessários para o exercício de uma determinada ocupação e as mesmas funções são desempenhadas por pessoas com os mais diferentes tipos de escolaridade,o que tem a ver também com a segmentação do mercado de trabalho.

O mercado de trabalho não é homogêneo e também não é fechado: existe em cada um e em todos os segmentos um permanente fluxo migratório de pessoas educadas (CENAFOR,1983, 6). Dessas análises conclui-se a impossibilidade de achar um ponto de equilíbrio entre a oferta e a demanda no merca

do de trabalho, e de ajustar o sistema educacional às "supostas" necessidades de mão-de-obra. Não se trata, em consequência, de uma "deficiência a corrigir", mas de uma forma própria de vincular-se numa sociedade capitalista dependente, educação e trabalho (CENAFOR, 1983, 7). Também isso não permite concluir que não existe vinculação "funcional" entre sistema educacional e mercado de trabalho. A forma como essa vinculação se dá efetivamente e a que interesses responde, o significado e os sujeitos dessa "funcionalidade", é o que deve ser explicitado.

Outra linha crítica salienta a impossibilidade de "ajustar" a educação às demandas do sistema produtivo porque isso "implicaria criar tensões sociais que o sistema não poderia resistir" (LABARCA, 1977, 252). Uma solução técnica que tente "racionalizar" os serviços educativos para atingir um ponto de equilíbrio entre oferta e demanda é insustentável porque a função social da educação não se esgota na dimensão econômica.

> "Abstraer la función social de la educación de su función económica, quando se postula una relación directa entre educación y producción, implica ignorar el caracter social y específico de toda producción y negar el papel ideológico de todo sistema de educación". (SEGRE, 1980, 352)

Respondam ou não a supostas demandas de mão-de-obra, os gastos em educação são hoje iniludíveis. O problema é como orientar esses investimentos para obter maiores lucros políticos. Os perigos de uma alocação inadequada são claros:

> "Sem mercado suficiente a profissionalização pode até ter efeitos negativos, porque tende a aviltar as profissões em excesso". (DEMO, 1981,3)
>
> "... os riscos de oferecer conhecimentos e habilidades que não serão aproveitados". (PARO, 1983,61)
>
> "... el sistema educativo ha generado expectativas

> que la estructura social y económica no puede enfrentar" y "es ingenuo pensar que un reajuste entre escuelas y realidades ocupacionales resolverá las tensiones existentes..." (GRUBB & LAZERSON, 1978,20).
>
> "Há efetivamente espaços de mercado intermédio, a nível secundário, que... diminuiriam a pressão sobre a Universidade...".(DEMO, 1981, 20)

O desemprego qualificado, as pressões por mais educação, as tensões sociais, transformam a educação em instrumento político. Essa dimensão política da profissionalização já foi analisada por Luiz Antonio CUNHA, explicitando as funções não manifestas do ensino técnico industrial e do ensino médio profissionalizante no Brasil. As classes dominantes se debatem hoje entre duas opções contraditórias: a expansão e democratização da educação, como exigência política para ganhar aliados e aliviar tensões conjunturais,mas com um custo financeiro muito alto, ou a "racionalização"da educação, com o que se perderiam aliados, mas também se evitariam futuras pressões por mais educação e melhores condições de emprego. Continuamente se elaboram e ensaiam alternativas que ajudem a superar essa contradição: uma educação "geral" que não prepara para o emprego, mas amplamente democratizada; um ensino médio que não dê acesso à universidade; um segundo sistema educativo "profissionalizante" a cargo das empresas; a criação de um quarto nível educativo, etc. É interessante analisar os argumentos a respeito da alternativa de uma educação profissional a cargo dos empregadores, apresentada por PARO: evitaria "desperdícios", o aluno contribuiria para uma diminuição dos custos de sua formação, perceberia "rendimentos" (novamente a idéia do capital humano) à medida que aprendesse. Os "desperdícios" que o autor considera são de três tipos: "aqueles gerados pelas incertezas do aluno e do mercado de trabalho, pelas mudanças rápidas na tecnologia e pelo baixo rendimento do aprendizado escolar". (PARO, 1983, 63)

As pesquisas sobre oferta de mão-de-obra gerada no sistema educacional e seu grau de ajuste às demandas do sistema produtivo, concluem demonstrando a existência de um "desajuste qualitativo e quantitativo". Fala-se até de um suposto "sobredimensionamento" do sistema educacional em algumas áreas (MAGENDZO, 1982). Quais as propostas que podem derivar-se desse tipo de análise? Diminuir a oferta educativa, "racionalizar". Questionar apenas a exatidão das estimativas, a capacidade dos instrumentos utilizados, a validade dos dados, aceitar só os estudos cientificamente sólidos, implica cair na armadilha: é aceitar uma determinada organização da produção e das unidades produtivas como a única possível. (LABARCA, 1977, 250)

As críticas mais profundas, que se referem aos fundamentos ideológicos da teoria do capital humano, aplicam-se também às análises de oferta e demanda. Enfoques "reducionistas", encobridores das relações de produção capitalistas, ahistóricos, esforçam-se para "reproduzir" a situação admirável de países "modelo", sem explicitar a posição dos tais países no contexto da economia mundial, nem o momento histórico que possibilitou seu desenvolvimento.

Oferta e Demanda: Enfoque Qualitativo

A partir do mesmo referencial teórico analisado, se desenvolve uma série de estudos e pesquisas que questionam a relação existente entre as qualificações oferecidas pelo sistema educativo e as demandadas pelos empregadores. Trata-se de um enfoque qualitativo do nível de educação existente entre oferta e demanda de mão-de-obra. Essa adequação mede-se em termos das relações entre perfil profissional dos egressos e natureza das tarefas exigidas pelas diferentes ocupações para as quais estariam supostamente "habilitados".

Os estudos diagnosticam um desajuste entre as capacidades requeridas pelos empregos disponíveis e as que os

alunos adquirem nas escolas. Como o pressuposto é que a educação deve conduzir ao emprego, a causa do desemprego seria esse desajuste. Outros autores falam de "descompasso" entre o que a escola oferece e o mundo do trabalho (VELLOSO, 1980, citando um estudo de Giúdi & Duarte, 1976), ou também de "incongruências" entre os conhecimentos adquiridos na escola e o que a empresa necessita.(CORVALÃN, 1979b, 66)

Mencionam-se opiniões dos próprios empregadores sobre a questão: eles referem-se à importância não só dos conhecimentos teóricos "per se", mas também da disciplina e métodos de trabalho que a escola deveria oferecer. Porém, acham que existe ainda uma grande "desafagem" entre o conteúdo da formação escolar e as exigências do trabalho (CORVALAN, 1979b, 67). Os próprios alunos questionam esse desajuste:

> "Para a maioria dos alunos egressos, o curso de segundo grau que realizaram não os preparou adequadamente para o exercício de uma profissão,e está bastante desvinculado da realidade do trabalho." (VICENTINI, 1983, 40)

Como corrigir essa discrepância? A proposta da Conferência de Santiago sobre "Educação e Desenvolvimento", de 1962 é "sistematizar e definir as profissões e especialidades profissionais por nível de educação". Uma complexa tarefa que permitiria "adaptar" os trabalhadores aos postos de trabalho existentes, à estrutura e natureza dos empregos tal como se apresentam num dado momento.(GRUBB & LAZERSON , 1978, 34)

> "Se necesitan análisis de lo que los trabajadores hacen realmente en los diferentes trabajos y de las características personales, capacidades y destrezas" (requeridas para) "reduzir el desfase que existe actualmente entre el tipo de capacitación ofrecida por el sistema educativo formal y las cualidades valoradas en el mercado laboral". (WOODHALL, 1981, 31)

Uma publicação do MOBRAL mostra claramente essa linha de trabalho, denominada "análise ocupacional". Trata-se de "decompor" uma ocupação nos seus elementos: tarefas e operações, condições de trabalho, normas técnicas e conhecimentos necessários: Essa análise permitirá construir "o perfil profissional", que é a descrição das atribuições correspondentes a uma determinada ocupação". O documento define cuidadosamente o que é"tarefa principal" e "ocupação" e como a tarefa pode ser descrita rigorosamente para subsidiar a formação profissional. A ocupação é um conjunto de tarefas associadas "que permite identificar um cargo". Considerando as tarefas típicas mais importantes, "é possível identificar ocupações ou posições idênticas", e "fazer uma descrição clara e precisa" de cada cargo (MOBRAL, 1978, 55). Uma tarefa seria "um trabalho de produção ou de serviço inerente a uma ocupação, que se realiza com certa freqüência (id., 91),trabalho que, por sua vez, pode ser dividido em operações. As "operações" se organizam constituindo "um procedimento previamente estabelecido para alcançar os objetivos propostos." (id., 91)

O material resultante dessas "análises ocupacionais" seria utilizado na reformulação dos currículos para produzir finalmente o desejado ajuste:

> "Los currículos no están claramente orientados a formar los diversos tipos de profesionales que el desarrollo agrícola y rural necesita. No se ha estudiado suficientemente el mercado actual y potencial de trabajo para los técnicos agropecuários". (BORDENAVE, sem data, 4)

Nessa proposta, o acompanhamento dos egressos é uma fonte para a adequação curricular face às necessidades "dos postos de trabalho". Algumas propostas avançam mais no pressuposto de que o resultado desse acompanhamento poderia se constituir numa estratégia para a escola problematizar a sua atuação "e reformular seus objetivos e práticas de ensino, pelo conhecimento da situação e da condição de trabalho do egresso..." (CENAFOR, 1983, 8). Seria, de qualquer mo

o, um meio para a escola se adaptar à realidade do mundo do trabalho ao qual se incorporam os alunos.

Qual seria o conteúdo desse ajuste que devia ser procurar na formação dos trabalhadores? Em um primeiro momento, falava-se principalmente de "noções e práticas", conhecimentos e habilidades ou destrezas relacionadas com o trabalho. Daí a necessidade de decompor cuidadosamente as ocupações em tarefas e estas em operações, e determinar os conhecimentos e destrezas necessários para cada passo. É o nível das "lições" específicas, que têm a ver diretamente com o trabalho, sobre autoridade, conhecimentos e habilidades relacionados com cada "ocupação" (LORING, 1979, 5). Porém, os pesquisadores foram descobrindo um núcleo de habilidades mais gerais, não diretamente ligadas a uma ocupação específica, e que tinha um papel importante nesse ajuste:

> "Su valor económico (o da educação) reside principalmente en ciertas habilidades sociales y de comunicación impartidas a los estudiantes, y sólo secundariamente èn la formación de aquellas habilidades productivas tecnicamente requeridas ... " (WOODHALL, 1981, 30)

A consideração do treinamento como "aprendizagem que desenvolve destrezas e habilidades requeridas para a execução de certas tarefas específicas" (CORVALÃN, 1979b,70) começa a se ampliar. Os próprios empregadores exigem outras coisas: é necessária uma certa fluidez na comunicação, no relacionamento com outras pessoas. Os trabalhos de GINTIS apontam nesta direção, sem questionar os fundamentos do pretenso "ajuste", mas visando aperfeiçoá-lo:

> "... la contribución de la educación a los ingresos del trabajador e su status ocupacional, no puede ser explicada por la relación entre educación y nivel de logro cognitivo". (GINTIS,1978, 54)

Nas suas pesquisas, GINTIS tenta mostrar a contribuição da educação para formar os esquemas de relacionamento interpessoal, exigidos pelos empregadores:

> "... la autoridad, la motivación y las relaciones interpersonales codificadas en la estructura social de las escuelas son muy similares a las de la fábrica y la oficina".
>
> "... la estructura de calificaciones en la escuela "brinda" recompensas independientes al desarrollo de las cualidades necesarias para un adecuado desempeño laboral". (GINTIS, 1978, 54)

Existem mecanismos no processo de educação escolar, através dos quais são reforçadas algumas lições específicas, e esses mecanismos se localizam particularmente na relação "prescrita" entre o professor e o aluno. O sistema de recompensas, como bem observa GINTIS, não se refere só à formação de habilidades exigidas pela ocupação nem à aquisição dos conhecimentos necessários. Daí a importância concedida à educação de primeiro grau: embora não "qualifique"para uma profissão, ela proporciona "as ferramentas mínimas para participar na economia moderna como produtor e consumidor". (CEPA, 1974, 70)

A educação contribui, certamente, para a formação de destrezas e para transmissão de informações necessárias ao desempenho das ocupações,

> "mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações,a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade às mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento".(CEPAL, 1974, 69)

O serviço educativo deve ser considerado um fator importante nessa indispensável "mudança" de atitude da população diante dos problemas econômicos, o que se denomina"mudança de mentalidade", necessária ao desenvolvimento. Os padrões culturais do desenvolvimento são estudados e contrapostos aos padrões próprios das sociedades subdesenvolvidas. Os sociólogos da "modernização" aprofundaram esta concepção

"difusionista" do desenvolvimento baseando-se em uma relação de variáveis, proposta por PEARSONS.

> "A mentalidade desejada seria aquela caracterizada por forte empatia, inovatividade, desejo de lucro, alta motivação e aspirações elevadas, necessárias tanto para a criação de novos consumidores, como para o aumento da produtividade e eficiência no trabalho". (MACHADO, 1982, 122)

De fato, os empregadores utilizam as qualificações como um indicador para identificar certas características e atitudes desejadas, porque consideram que a educação desenvolve essas características. Neste sentido, o nível de escolaridade se constitui em critério de seleção de pessoal, mais pelas "formas" de comportamento que garante do que pelo conteúdo. O que interessa é a pontualidade, a perseverança, a capacidade para se inserir numa estrutura hierárquica, etc. (WOODHALL, 1981, 32). A preferência por certos centros de formação profissional tem a ver, muitas vezes, com estes valores e atitudes e não com o nível cognitivo.

Uma das linhas críticas a este enfoque questiona precisamente o interesse que supostamente os empregadores teriam em corrigir o "descompasso". Se a contribuição mais importante da educação está nas atitudes e nos comportamentos que infunde nos estudantes, se ela é economicamente valiosa não "por lo que los estudiantes saben, sino por la forma como eles enfocan el problema del saber" (WOODHALL, 1981, 30), então a tal teoria do "desajuste" fica esvaziada de conteúdo.

A educação profissional teria, em conseqüência, apenas o objetivo de manter o sujeito submetido às relações "escolares". Apoiando essa reflexão, LATAPI (1982, 65) cita uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, que comprovou que nas últimas décadas só 15% dos conhecimentos incrementados nos currículos obedece a exigências derivadas da natureza dos serviços profissionais. A educação adicional, nos 85% restantes, seria então supérflua. As análises que enfati

zam a desqualificação da força de trabalho (BRAVERMANN,1980) ou alertam sobre a utilização crescente de métodos de ensino capitalistas (SALM, 1980) questionam as propostas dos que diagnosticam e tentam superar o desajuste, partindo do pressuposto de que a qualificação tem um alto valor para os empregadores.

> "Qualificar-se agora vai significar ajustar-se ao ritmo do corpo coletivo de trabalho, estar em condições de ocupar um posto numa das várias hierarquias existentes nas empresas. A capacidade de executar tarefas será desenvolvida quase como subproduto desse ajuste". (SALM, 1980, 99)

E em apoio a essa conclusão, SALM menciona um estudo realizado em uma das fábricas FORD: 43% dos operários podem ser treinados em um dia de trabalho e, dos restantes, 42% requereriam apenas duas semanas de treinamento para desempenhar eficientemente suas tarefas. À mesma conclusão chega VELLOSO:

> "A eficiência no desempenho das tarefas em suas ocupações parece depender mais da aprendizagem no próprio trabalho... demanda familiaridade com a rotina de trabalho. (...) Incluídos nessa rotina estão desde a localização física das outras seções da empresa até as práticas adotadas na firma e suas normas de funcionamento". (VELLOSO,1980,155)

A pesquisa realizada por CORVALAN (1979a) para o caso dos técnicos industriais no Paraguai, chega à conclusão de que os próprios empregadores enfatizam a formação do pessoal dentro da empresa. Curiosamente, os empregadores argumentam salientando a importância da "familiaridade": "nós somos uma grande família", o que parece sublinhar o valor das atitudes e dos comportamentos, da capacidade para as relações interpessoais e para a comunicação. A educação profissional necessária e suficiente seria aquela que produzisse pessoas treináveis", com capacidade para se adaptar e aprender no serviço .

As propostas de um segundo sistema educativo, nas

empresas, se fundamentam nesse enfoque crítico e absorvem-no. O sistema educativo passa a oferecer uma educação "instrumental", que capacite para aprender mais, para aprender com a realidade, que seria o trabalho nas empresas. A educação na escola "prepara" para o trabalho, em geral, e não para o emprego, o que seria o trabalho concreto na sociedade capitalista. De fato, "produzir" uma pessoa "treinável" e não "treinada" é mais econômico, tanto para a própria empresa que contrata um aprendiz e não um trabalhador, como para o Estado que já não deve custear uma formação profissional. (PARO, 1983, 54-63)

De fato, a contribuição da educação para o trabalhador é, em termos econômicos, incrementar o valor de mercado da sua força de trabalho, o que não reflete uma qualificação real, na maior parte dos casos (LABARCA,1977,254).A supremacia da titulação formal sobre a qualidade da educação profissional é evidente: existem vazios na formação teórica e prática, aumentam os conteúdos supérfluos, rapidamente os currículos ficam desatualizados e se requerem treinamentos e estudos de pós-graduação (BRIONES, 1982b). Portanto, acabar com os diplomas seria também um modo de tirar do mercado um fator que aumenta o valor da força de trabalho, ou, no mínimo, cria tensões e pressões por instrumentos legais que garantam a valorização no mercado de um título outorgado e avalizado pelo próprio Estado.

No entanto, essa "falácia educativa"(GOMEZ CAMPO, 1982a, 82) que propugna a busca de uma maior adequação da oferta às demandas supostamente "objetivas" do mercado de trabalho é, em parte, verdadeira. Os empregadores necessitam do mínimo educativo que garanta essas "atitudes" e, contraditoriamente, necessitam das escolas para armazenar jovens desempregados. Mas é preciso compreender que as desmandas objetivas são expressão dos objetivos, preferências e necessidades de quem controla os meios de produção e é dono do capital (id., 82). Nesta compreensão se fundamentam os estudos que tentam demonstrar que o núcleo desse ajuste proposto se encontra na inculcação de "valores" para reforçar

as relações dominantes do modo de produção capitalista. O processo de trabalho não é considerado

> "prioritariamente na sua dimensão técnica, mas na sua dimensão social; conseqüentemente, seria privilegiada a "formação" exigida do trabalhador para submeter-se a estas relações sociais".(ARROYO, 1983, 6)

Os estudos que adotam esta perspectiva crítica procuram analisar e explicitar o "currículo oculto" da educação formal e sua contribuição na "formação" do trabalhador. Trata-se de uma série de preceitos que supostamente têm objetivos relacionados com o funcionamento particular da escola ou com sua finalidade "educativa", porém,simultaneamente, visam a aprendizados implícitos, referentes às relações dominantes. LORING pesquisou em aulas de escolas de primeiro grau os conteúdos e formas metodológicas desse "currículo oculto":

> "Se enseñan hábitos y actitudes acerca de lo que es el conocimiento, lo que es el trabajo y cómo este se realiza, y también se practiva la manera em que haya que comportarse con una autoridad".(LORING, 1979, 19)

> "...tiene que aprender a seguir instrucciones que proceden de un superior, como haver cada detalle de sua tarea y no improvisar nada. (id., 13)

> "Aprender a estar satisfecho con resultados incompletos","sin valor de uso ni valor de cámbio.(id., 14)

Outras críticas procuram evidenciar a perspectiva ideológica que subjaz nos enfoques de "adequação qualitativa". Essas demandas objetivas, definidas em termos de destrezas, conhecimentos e habilidades "sociais", representam os interesses dos possuidores do capital,que são os que compram trabalho. De fato, as pessoas não aprendem o que necessitam, mas o que as classes dominantes da sociedade formulam para ensinar-lhes. E o que se formula para ser ensi

nado, na perspectiva deste enfoque, poderia resumir-se assim: a prática do trabalho desvinculada, pelo menos explicitamente, das relações sociais próprias do modo de produção dominante. Esse esclarecimento é importante porque as relações sociais capitalistas podem estar presentes na situação de ensino-aprendizagem, porém traduzidas em um código escolar e "entendidas" como próprias da escola.

As formas de trabalho "escolar" aparecem como "jogos" ou "técnicas de ensino". O trabalho entra na escola como um elemento didático. As escolas produtivas, na tradição alemã, utilizam o trabalho como instrumento para alcançar uma maior harmonia entre os indivíduos, "educação cívica através do trabalho" (LA EDUCACIÓN, 1978, 41). Quando a escola visa a uma qualificação profissional, salienta-se a importância de aumentar a produtividade, sem se perguntar o que se produz, nem para quem, nem com qual finalidade se produz. Pretende-se treinar as pessoas "sem lhes permitir questionar o uso do seu trabalho". (RATTNER, 1980, 87)

A apropriação individual dos meios de produção e a divisão do trabalho, em que se fundamenta o sistema capitalista, apresentam-se como um imperativo "técnico" do próprio processo produtivo, escamoteando suas dimensões políticas e culturais.

> "Al aceptar el sistema económico como justo, busca se conseguir gente satisfecha con sus roles en una sociedad que distribuye los bienes sociales desigualmente". (GRUBB & LAZERSON, 1978, 42)

Opta-se por uma organização da produção na qual os técnicos desempenham um papel determinado pelo conhecimento que eles têm e monopolizam, geram-se especializações profissionais como manifestação dessa divisão do trabalho e, conseqüentemente, o poder político e econômico se assegura de que terá do seu lado aqueles nos quais concentrou o conhecimento técnico (LABARCA, 1977, 250). Dessa necessidade surge o imperativo da adequação, do ajuste; as formas e os conteúdos da educação profissional visam incorporar no futu

ro técnico essa forma especial de "trabalhar" o conhecimento no seio das relações sociais de produção dominantes.

Alguns estudos procuram, a partir desta perspectiva crítica, formular alternativas pedagógicas. Trata-se da proposta da pedagogia socialista e, também, procurando uma transição ao socialismo a partir da crítica da ideologia dominante, das pedagogias do "desajuste" ou, segundo uma expressão de GADOTTI, da "pedagogia do conflito". A "paidéia socialista" proposta por GRAMSCI pode definir-se como

> "un proceso que desde la técnica-trabajo, ilega a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-teórica, sin la cual uno se queda en especialista y no se transforma en dirigente". (MANACORDA,1978, 27)

A partir desse princípio, PALACIOS propõe um regime de educação combinado com a produção material, que rompa com a divisão "artificial" entre trabalho intelectual e trabalho manual. O trabalho e sua explicação e compreensão reunidos no ato educativo:

> "Más importante que los objetos que pueda producir, es el desarrollo de la capacidad de servirse de las herramientas y las máquimnas, teniendo una clara comprensión de ellas..." (PALACIOS,1978,37)

GELPI considera necessário repensar o sistema educacional nas suas estruturas, conteúdos e métodos. Segundo ele, é indispensável que os conhecimentos sejam apresentados indicando como, por quem e com que finalidade foram produzidos; que os estabelecimentos educativos sejam geridos em forma cooperativa e que se incorpore o saber gerado nas lutas dos trabalhadores, "source importante de recherches, de découvertes et de développement technologique" (GELPI,1977, 2). Ele considera que a luta pelo avanço do saber é, hoje mais do que nunca, a luta política e ideológica contra os grupos de poder, daí sua proposta de incorporar os trabalhadores na escola, com o seu "saber" surgido da luta:

> "La relation nouvelle entre monde du travail et éducation n'est plus dans la direction de l'ouverture o l'accès des structures éducatives aux travailleurs, mais devantage, de la présence das travailleurs en tant qu' éducateurs dans ces structures". (GELPI, 1977, 3)

Certamente, essas alternativas apenas podem existir como objetivos que orientam a luta de classes no espaço educativo, Uma educação profissional que vise não só treinar para uma ocupação, mas também fazer os alunos compreenderem o processo de produção e a organização do trabalho vigente, não será nunca objetivo das classes dominantes. Porém, como afirma GADOTTI, "a escola parece ter duas funções contraditórias: conservar e minar as estruturas capitalistas"(1983, 75). Por isso, constitui um âmbito no qual as classes oprimidas podem ir elaborando uma contra-hegemonia: eis o sentido de uma "pedagogia de conflito", cuja proposta é, na verdade, o desajuste.

Mobilidade Social

Na mesma tese formulada pela teoria do capital humano sobre a relação educação-salário, está já implícita a suposição de que a educação pode constituir uma via de mobilidade social. O incremento da densidade educativa de cada ocupação varia em função do grau de escolaridade atingido pelas pessoas que se candidatam a exercê-la. A partir dessa hipótese, formula-se o que se denominou a teoria do bem posicional. (MUÑOZ I, 1982, 40). O acesso aos cargos com maiores salários ou certa hierarquia fica, segundo essa teoria, reservado àqueles que possuem mais educação. O filtro que seleciona os mais "educados" seria apenas a competição entre os postulantes. O enfoque tem relação com algumas críticas à teoria do "capital humano", assumidas e incorporadas por seus adeptos, embora seja, às vezes, apresentado como total

mente diferente. As críticas que marcavam o papel meramente "credencialista" da educação, como as que acusavam o enfoque do capital humano como excessivamente economicista,são agora pretensamente integradas, evidentemente interpretadas através do mesmo referencial teórico: a sociologia funcionalista.

A educação se apresenta neste enfoque como um fator, determinante por si mesmo, da ascensão social, individual ou familiar (entre gerações). A educação aumenta as possibilidades de subir na escala social, torna "permeáveis" os diferentes "estratos" da sociedade. Sendo assim,se constitui um "eficiente" instrumento para resolver problemas sociais e reduzir as desigualdades: maximizar as oportunidades educativas seria uma medida que levaria a diminuir o coeficiente de concentração de renda. Todos os pressupostos da teoria do capital humano estão presentes neste raciocínio.

Quem estuda mais, ascende; quem não estuda, por falta de esforço ou de capacidade pessoal, fica atrás. Um termo dessa sentença pode até ser empiricamente comprovado: as classes médias e a pequena burguesia se utilizam aparentemente da educação como instrumento de mobilidade:

> "... com a perda da oportunidade de ascensão social pelo investimento em pequenos negócios próprios, as oportunidades de ascensão da classe média vão ser buscadas na hierarquia das burocracias... a educação universitária passa a ter grande valor pelo seu papel de requisito de ascensão a cargos mais elevados da hierarquia burocrática". (CENAFOR, sem data, 3)

Outro termo - que pretende justificar a situação dos que não ascendem funciona "ideologicamente" visando legitimar as diferenças. No plano da realidade objetiva, os setores dominantes impõem as regras de participação social, estabelecendo "alianças" com os setores que têm maior poder de pressão. O acesso a níveis educativos mais altos é o preço dessas alianças. Daí que a teoria funciona para certos

grupos sociais, o que não autoriza a afirmar que é mais verdadeira em geral que a teoria do "capital humano" (MUÑOZ I, 1982). É também uma comprovação tautológica:

> "Los logros educativos, aunque se correlacionam con ocupaciones y salários de más alto rango, están a su vez condicionados fundamentalmente por la situación sócio-econômica similar del individuo". (RIQUELME, 1982, 89)

E mais adiante, o mesmo autor afirma:

> "... existen factores estructurales que condicionan el acceso diferenciado a la escolaridad y los problemas de desempleo y subempleo". (RIQUELME, 1982, 103)

Porém, quando as condições estruturais permitem ascender a ocupações mais rentáveis, e só para os grupos que estão nessa situação, a educação tem um valor de troca futuro no mercado de trabalho. Às vezes esse valor permite apenas o acesso ao emprego, e não a ocupações hierárquicas e com maiores salários, como a teoria pretende. Assim, os indivíduos se consideram a si mesmos como objetos ou produtos-meios no interior do processo de capacitação. Como afirma HUISKEN, essa é a "consciência própria" dos indivíduos, porque

> "en la medida que se abstrae del trabajo futuro como um trabajo concreto, ya no es posible plantear el problema acerca de la utilidad social y concreta del trabajo". (HUISKEN, 1980, 170)

Por isso, os profissionais de nível médio - os subprofissionais, segundo expressão de HARBISON - não querem ficar só com esse diploma e preferem morar desempregados nas cidades a trabalhar nas zonas rurais, para continuar estudando. Trata-se de procurar entender as "forças sociais" que conduzem a essas situações, e não simplesmente de qualificá-las como "uma utilização" ineficiente dos conhecimentos adquiridos. (HARBISON, 1974, 156)

Vários estudos se ocupam de pôr em evidência esta situação: os profissionais de nível médio pressionam cada vez mais pela expansão das universidades. Eles consideram a continuação dos estudos como o único caminho para ascender socialmente:

> "Os portadores de diplomas de nível secundário definitivamente não o encaram como nível terminal.E não o fazem devido à sua desvalorização no mercado de trabalho, em boa medida decorrente da própria expansão da oferta de universitários".(SLAM, 1980, 23)

As pesquisas de CORVALÃN a respeito dos técnicos industriais no Paraguai, mostram que a maioria continua ou pretende continuar estudos acadêmicos posteriores à educação média técnica. Essa educação é utilizada como recurso para financiar a educação "suplementária". CORVALÃN,1979a, 200).

No trabalho de Luiz Antonio CUNHA (1977) sobre a profissionalização do ensino médio no Brasil,analisam-se as funções propedêuticas e contenedoras atribuídas às diferentes modalidades de ensino profissionalizante em momentos políticos diferentes da história recente do país. No jogo político dessas funções evidencia-se como as classes dominantes abrem e fecham as portas desse "elevador" social que é a educação, segundo sua maior ou menor necessidade de apoio dos setores de classe média e pequena burguesia.

VICENTINI pesquisa a correspondência entre as expectativas dos alunos de segundo grau e a integração harmônica dos princípios de terminalidade e continuidade propostos pela reforma estabelecida na Lei 5692. A conclusão mostra a incongruência entre as expectativas pessoais e as institucionais e evidencia que os alunos buscam a continuidade, sendo a terminalidade apenas uma condição para continuar e não um fim em si mesma:

> "... as expectativas dos alunos revelam que a continuidade é mais presente em suas metas pessoais do que a terminalidade". (VICENTINI, 1983, 40)

> "A terminalidade só aparece como meta quando não

existe suporte financeiro para a realização dos projetos pessoais de continuidade". (id., 40)

"A maior dificuldade para ingressar na Universidade é a falta de condições financeiras e tendem a superá-la mediante ingresso no mercado de trabalho. (...) A maioria acredita que é possível conciliar a realização de um curso superior com o desempenho de atividades profissionais..." (id., 41)

MUÑOZ IZQUIERDO chega a uma conclusão semelhante analisando os egressos do segundo grau no México:

"... quienes, a través del tiempo, han elevado su propensión a continuar estudiando, son precisamente los egresados de las escuelas secundárias técnicas". (MUÑOZ I., 1982, 20)

A pressão sobre a Universidade, o fracasso da função "contenedora" do ensino médio profissionalizante, preocupa os grupos dominantes. Se foi útil como instrumento de negociação em um momento, a educação pode se tornar perigosa quando cresce a quantidade de desempregados com altos níveis de instrução, que têm maior capacidade para questionar o sistema. Insiste-se em mostrar que existem espaços de mercado para egressos de nível médio, com remunerações atraentes, que os egressos de nível médio poderiam substituir, com vantagens, certos profissionais universitários (DEMO, 1981, 4-8). Porém, inexplicavelmente, "os estudantes... preferem esta (a Universidade), por causa do maior prestígio do título e da remuneração mais elevada..." (HARBISON, 1971, 152)

Como a terminalidade não consegue conter a demanda de educação superior e gera, além do mais, uma massa de desempregados de nível médio, o sistema procura recuar. Aparece então a proposta de diferenciar trabalho de emprego: o ensino de nível médio deve preparar para o trabalho, não para o emprego.

"Um aluno que na escola tenha toda a sua formação dirigida para a capacitação numa profissão, não

está sendo capacitado para o trabalho, mas para o exercício de uma atividade qualquer, isto é, capacitando-se para trabalhar em algo e não para o mundo do trabalho". (CENAFOR, sem data, 3)

No mesmo documento se afirma, duas páginas mais adiante, que "a forma concreta como se realiza o trabalho em nossa sociedade é o trabalho remunerado", o exercício de uma profissão, e nesse caso há "identificação entre trabalho e emprego" (Id., 5). Se o trabalho só existe hoje como emprego, como pode ser que o "mundo do trabalho" não leve em conta essa existência real e concreta? Como afirma RAGIÚ, o sistema tem aberto mais o acesso ao estudo, fechando porém as possibilidades de acesso ao trabalho. Ele chega a concluir que:

"no es posible concebir las cuestiones teóricas y prácticas de los processos formativos, separadas de los procesos de organización del trabajo.(...) La preparación y el proceso didáctico-formativo, de cualquier tipo y nivel, valen en cuanto el objetivo sea alcanzado en la cantidad oportuna y en la cualidad adecuada". (RUGIÚ, 1978, 83)

O objetivo do ensino profissional não deveria ser conseguir qualquer trabalho, mas aquele para o qual a pessoa foi preparada. GELPI afirma que "el derecho el estudio" y "el derecho al trabajo" estão estreitamente ligados e que cada vez mais os jovens recusam-se a aceitar que sejam ofertados separadamente:

"... du manque de liaison entre le droit à formation et le droit au travail, en étant désormais le droit à formation moins difficile à garantir et moins cher en ce qui concerne les investissements que le droit au travail". (GELPI, 15)

Daí por que o sistema oferece a possibilidade de estudar, preparando-se para um trabalho abstrato, o que não implica o compromisso de oferecer um trabalho concreto ao término do segundo grau. O fato de não levar esta reflexão

CATIVO

até suas últimas conseqüências, questionando-se também o ensino técnico, mostra claramente que se trata de uma argumentação ideológica. Será, então, válido que os ensinos técnico industrial, comercial e agrícola continuem preparando apenas para o exercício de algumas atividades e não para o"mundo do trabalho"?

Os críticos deste enfoque questionam a possibilidade de ter a educação algum valor como instrumento de ascensão social na atual situação da produção capitalista, caracterizada por uma desvalorização crescente da qualificação. O capitalismo tem desenvolvido métodos de ensino tão práticos que dispensam a escola e até a experiência (SALM, 1980, 48). Progressivamente, diminuem os conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho tanto das ocupações manuais, como daquelas que se consideravam mentais. As tarefas são cada vez mais limitadas e pré-estabelecidas, detalhadas e simplificadas.

> "Esta descalificación no es el producto natural de las necesidades técnicas de la división del trabajo en la producción, sino el resultado previsto por los dueños del capital, em su búsqueda de un mayor grado de control sobre la fuerza laboral y, por ende, sobre la producción". (GOMEZ CAMPO,1982 b, 91)

O mecanismo de apropriação do saber gerado no trabalho e sua concentração nas mãos do capitalista, aumenta cada dia mais esse controle. As empresas já não enfatizam a quantidade de anos de escolaridade. Outra coisa diferente é que de fato a escolaridade atue como instrumento na seleção, mas já não apareça como condição para obter o emprego. Assim, a empresa pode incorporar trabalhadores de menor preço, à medida que dispensa a qualificação. (SALM, 1980, 71). A "desqualificação" da mão-de-obra faz da educação um instrumento inútil para ascender socialmente:

> "Con el desarrollo del modo de producción capitalista, el própio concepto de calificación llegó

> a ser degradado junto con la degradación del trabajo y el critério con el cual es medido descendió a tal punto que hoy el trabajador es considerado possedor de una calificación si su trabajo le exige unos cuantos dias o semanas de entrenamiento." (BRAVERMAN, 1980, 507)

Conclusão

Os quatro enfoques analisados derivam da teoria do capital humano. Constituem o que poderíamos chamar uma "Economia Burguesa da Educação", formulada com maior precisão e coerência no início da década de sessenta, como capítulo das teorias "desenvolvimentistas". Durante os anos de auge dessas políticas na América Latina, realizaram-se numerosos estudos sobre o papel da educação nos processos econômicos, sendo as relações entre educação e trabalho consideradas a partir dessa perspectiva. Ao mesmo tempo, a partir de meados da década de sessenta, começam a aparecer os questionamentos a essa "ideologia burguesa", apoiada fortemente pelo imperialismo norte-americano. Cada enfoque analisado foi discutido e realizaram-se estudos e pesquisas para evidenciar o caráter ideológico das afirmações derivadas da teoria do capital humano. Procurava-se demonstrar que "as relações entre educação, remuneração e ocupação não são positivas, nem lineares, nem se explicam a partir da suposição de uma funcionalidade técnica (GOMEZ CAMPO, 1982a, 82). Nessa tarefa crítica foi se construindo uma nova proposta de análise:

> "La economia política, además de hacer la crítica a la ideologia burguesa sobre el papel que le cabe a la educación en los procesos económicos, se ocupa de los líneas principales de problemas: por una parte, los que relacionan la educación con el proceso de acumulación, y, por otra, los que vin

culan sistema educativo con las condiciones de trabajo". (LABARCA, 1980, 15)

No debate sobre as propostas daqueles que pretendiam reduzir a educação a uma atividade de qualificação de recursos humanos, surge essa proposta de uma economia política da educação. Como uma nova perspectiva, ainda em formação, tem muito mais clareza sobre o que não é, sobre o que contesta. Todas as críticas às manipulações que os economistas "desenvolvimentistas" pretenderam fazer com o fenômeno educativo, se constituíram em capítulos da nova proposta. Daí duas graves conseqüências:

- Nas "novas" análises, inspiradas em referenciais teóricos diferentes das análises derivadas da teoria do capital humano, reaparecem "restos" destas últimas. Um questionamento que procura derrubar os fundamentos dos enfoques economicistas, cai na armadilha de aceitar pressupostos teóricos definidos como válidos por esses enfoques. Vários estudos que partem de uma intenção crítica chegam a propor "adequações" curriculares ou estudos mais objetivos da demanda de mão-de-obra qualificada, para evitar o desemprego ou subemprego.

- As novas análises caem com freqüência em generalizações: "um enfoque más comprensivo" leva a "diluir el fenómeno em categorías generales" (LABARCA, 1980, 15). Os estudos sobre a economia política da educação transformam-se freqüentemente em estudos sobre a sociedade capitalista que pouco contribuem para compreender o fenômeno especificamente educativo.

Ainda mais: como não era muito freqüente que os fenômenos educacionais fossem analisados numa perspectiva econômica antes da proposta dos teóricos do "desenvolvimentismo", essa proposta cativou os educadores. Daí o sucesso e a proliferação de estudos sobre educação e economia, que ado

tavam e adotam os enfoques do capital humano. Seduzidos pelos resultados aparentemente "objetivos", enfeitiçados pela "cientificidade" e "rigorosidade" com que se revestem os estudos educacionais, muitos educadores realizaram e continuam realizando estudos e pesquisas a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da economia "marginalista" e da sociologia funcionalista.

Na base desse "encantamento" está uma ausência de reflexão crítica sobre os fundamentos sociológicos e econômicos, a partir dos quais se analisam os fenômenos educacionais.

Essa situação é reiteradamente assinalada quando se fazem revisões do estado de situação em matéria de estudos sobre as relações entre educação e trabalho:

> "... para conocer mejor la relación entre la escuela y el trabajo hay que conocer las características específicas de la situación real de trabajo". (LORING, 1979, 7)

Também:

> "Para poder alcanzar estos propósitos, sus supuestos (los de la educación profesional) acerca de la naturaleza del trabajo deben ser precisos". (...) "(La educación profesional) está basada en una concepción errónea del mundo laboral". (GRUBB & LAZERSON, 1978, 34 e 38)

Problemas como: a remuneração, a oferta e demanda de trabalho, o tipo de qualificação e seu valor de troca no mercado de trabalho, as aspirações dos diferentes setores de classe e a utilidade da educação como instrumento para concretizá-las, analisados isoladamente, contribuiem para criar a falsa impressão de que se está falando do trabalho quando, na verdade, apenas se manipula uma fantasmagoria. Essas manifestações aparentes não constituem a essência do trabalho e na medida em que as reflexões sobre a vinculação educação-trabalho permaneçam nessa superfície muito pouco con

tribuirão para a compreensão da realidade.

As aparências são evidentemente uma parte dessa realidade que deve ser considerada, mas é preciso passar através delas à procura da relação fundamental que as origina e explica, que lhes dá sentido. Daí que, a proposta de estudar a forma como a educação atua no "mundo do trabalho", obrigue a refletir sobre o trabalho para não ficar preso às aparências como se apenas elas constituissem o real.

CAPÍTULO II
O MUNDO DO TRABALHO

Em geral, os estudos referidos à relação educação/trabalho têm-se contentado com examinar o trabalho externamente, apenas detalhando alguns dos seus aspectos parciais ou mesmo aceitando-o como um pressuposto que não deve ser analisado. Considera-se o trabalho como um conjunto de atividades materiais que pode exercer alguma influência no próprio sujeito. Essa definição superficial do trabalho constitui, às vezes, até uma prova da amplidão do tema, e não se percebe a fraqueza teórica com a qual se está tratando um dos elementos fundamentais da relação. Um exemplo claro destas definições, que parecem uma verdadeira " composição" de aspectos secundários e exteriores, é o seguinte:

> "es un conjunto complejo de caracteristicas relacionadas con las condiciones de empleo de los individuos, tales como participación en la fuerza laboral, búsqueda de empleo, remuneración, medio ambiente laboral, movilidad ocupacional y de ingreso y migración". (WOODHALL, 1981, 25)

Existe outro grupo de definições que atendem a aspectos mais importantes do processo de trabalho, tal como ele se manifesta no contexto do modo de produção capitalista, mas ficam também analisando a questão pelo exterior.Nestes casos, define-se o trabalho como uma atividade que visa produzir alguma coisa - bens, valores ou serviços - ou como atividade "institucionalizada", "fonte direta de obtenção dos meios materiais de subsistência para quem a realiza ". (DEMARTINI & LANG, 196 e ss.) O trabalho confunde-se aqui com o seu produto ou com o seu preço.

Para partir de uma definição precisa e essencial

do trabalho que permita questionar o estudo da relação educação-trabalho, será necessário recorrer à metafísica. Karel Kosik define o trabalho como um processo que constitui o ser do homem:

> "O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e a natureza na base de sua recíproca transformação... O homem alcança no trabalho a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano". (1976, 184)

No processo de trabalho opera-se uma "mediação dialética", uma "metamorfose" através da qual se cria o novo: a humanização do desejo animal e a tridimensionalidade do tempo. Como afirma Braverman, o trabalho é um produto especial da humanidade, mas a humanidade é ela mesma, produto especial do trabalho.

A mesma concepção do trabalho como chave essencial da questão social, como ação através da qual o homem se personaliza, inspira a recente Encíclica da Igreja Católica sobre o assunto, na qual se afirma que o critério fundamental para a constituição das sociedades, deve ser "a consideração dos direitos objetivos do homem ao trabalho" (17).

O trabalho humano, como atividade consciente, orientada para um fim determinado, "ação inteligente" no dizer de Aristóteles, constitui o homem como tal, e inaugura a história. Uma citação que Braverman faz de Valéry exemplifica claramente esta "humanização" do desejo animal, sobre a base e no processo de trabalho" (KOSIK, 1976, 183). Referindo-se à poesia, Valéry afirma que o artista

> "No se sumerge en los materiales de que dispone sino que procede partiendo de ese material hacia su imagen mental, de su mente a su modelo, y a cada momento intercambia lo que quiere contra lo que puede hacer, y lo que puede hacer contra lo que hace" (apud BRAVERMAN, 1980, 62).

Esta concepção do trabalho afasta reduções e simplificações. Analisar a inserção dos técnicos no mundo do trabalho não pode reduzir-se apenas a considerar a destreza com que eles executam uma série predeterminada de tarefas, nem à pertinência dos conhecimentos adquiridos no sistema escolar, nem ao nível de "realização" ocupacional medido em termos de posição ou salário.

Quando se considera o trabalho como a atividade que funda o ser social do homem, a inserção no mundo do trabalho implica a participação, desde o seu trabalho concreto na dinâmica da sociedade como uma totalidade. Nesta perspectiva interessa considerar sua posição a respeito do processo produtivo, sua compreensão da sociedade e de sua história, suas identificações e aspirações. Sua forma de inserção no mundo do trabalho é o que dá significado a sua existência concreta.

Porém, para concretizar esse enfoque, será preciso analisar ainda o que é o trabalho aqui e agora, como se desenvolve o processo de trabalho no capitalismo e neste momento da história do capitalismo. Dessa caracterização da realidade histórica do trabalho hoje, procurar-se-á extrair as categorias que nos permitirão analisar a inserção dos técnicos no mundo do trabalho.

O trabalho no capitalismo

A primeira característica do trabalho no modo de produção capitalista é o fato de ter-se dissociado trabalho e força de trabalho , convertendo-se esta última em uma mercadoria cujo consumo "crea más valor que el contenido en si misma" (BISCHOFF, 1980, 260).

O operário vende ao capitalista sua força de trabalho. O valor dessa força de trabalho está determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para produzi-la e reproduzi-la nesse momento histórico determinado. As condições normais de vida e o que se considere em cada mo

mento como meios suficientes para atingí-las são produtos históricos. Mas, essa força de trabalho, quando utilizada pelo capitalista no processo de produção que ele organiza, não reproduz apenas seu valor: cria um valor adicional,a mais-valia:

> "El proceso de consumo de la fuerza de trabajo es, ao mismo tiempo, el proceso de producción de la mercancia y de la plusvalía" (MARX, 1978, 213).

Assim, " o objeto, o fim e o conteúdo" da produção capitalista é organizar o processo de trabalho de modo tal que lhe permita se apropriar da mais-valia. Esse objetivo determina todas as relações que são essenciais ao Modo de Produção Capitalista:

> "El proceso de trabajo, considerado como consumo de su factor subjetivo (fuerza de trabajo)presenta dos fenómenos característicos: 1) el obrero trabaja bajo el control del capitalista; 2) el producto no pertence al productor directo, ya que el capitalista compró su fuerza de trabajo"...(FINKEL,1977a 279, 280).

Em consequência, o trabalho assume, no contexto do modo de produção capitalista, características específicas que o definem. Em termos gerais, é sempre uma atividade de produção real, socialmente útil, em termo da qual se criam formas organizativas eficazes, que determinam as relações sociais existentes (TRAGTENBERG, 1981, 11). Porém, o fato de ter-se convertido a força do trabalho em uma mercadoria, que o capitalista compra e usa na produção, faz com que ele determine quais as formas organizativas e eficazes para aumentar cada vez mais a diferença entre o valor dessa força de trabalho e os valores que ela produz. Para isso, os capitalistas desenvolvem várias estratégias, dependendo dos diferentes contextos: intensificação da jornada de trabalho, mudanças nos métodos de trabalho, mudanças nos instrumentos, formas de organização do processo que possibilitem um maior controle.Essas estratégias do capitalista e as estratégias da classe operá-

ria (dos que trabalham para lutar contra elas),determinam as relações sociais, a luta de classes, na qual o técnico vai se inserir, no momento em que entra no "mundo do trabalho ". Para isso, as categorias que nos permitam analisar essa inserção, deverão ser derivadas dessa "organização" do trabalho no modo de produção capitalista e das relações sociais que ela determina.

Trabalho e Alienação

A perda do controle do processo produtivo por parte dos trabalhadores e a centralização desse controle nas mãos dos proprietários dos meios de produção que compram força de trabalho, transformou o trabalho em uma atividade rotineira, simplificada em extremo, dividida em pequenas operações ou tarefas aparentemente autônomas, sem sentido para o produtor. É a mesma finalidade do modo de produção capitalista que exige que os trabalhadores não tenham possibilidade de dominar o processo, nem sequer de visualisá-lo como totalidade. Dessa forma, o capitalista controla a produção e o trabalho e consegue extrair a maior quantidade de mais-valia. É por isso que

> "A integração do trabalhador no processo produtivo não se dá ao nível de participação num processo que lhe é próprio", mas "como peça de um sistema maior que não lhe pertence" (VELLOSO, 1980, 145).

Como o trabalhador não tem uma perspectiva da totalidade do processo produtivo, deverá submeter-se estritamente às ordens de quem tem essa perspectiva, e pode, em consequência, indicar o que deve ser feito a cada momento. Assim o trabalho se organiza em uma estrutura hierárquica cada vez mais complexa, na qual ficam presos os operários:

> "Sendo uma necessidade humana, o processo de trabalho que escapar ao domínio do homem, aliena o próprio homem" (GADOTTI, 1983, 45).
>
> Perde-se a perspectiva humana do processo de produ

ção, do trabalho como uma práxis na qual se evidencia "a realidade objetivamente humana em seu nascimento" (KOSIK, 1976, 66). No lugar dessa práxis humanizante aparece, segundo KOSIK, a "pré-ocupação", invadindo a vida toda:

> "O pré-ocupar-se é a práxis no seu aspecto fenomênico alienado; a práxis das operações diárias em que o homem é empregado no sistema das coisas já prontas, sistema em que o próprio homem se torna objeto de manipulação" ... (id. 64)

Analisando o significado dessa pré-ocupação, Kosik descobre que implica negar a própria vida. "Vivendo no futuro", antecipando constantemente o que não existe ainda, sem atender àquilo que está acontecendo, o indivíduo reduz a sua vida à nulidade, à inautenticidade. Mas para que uma pessoa assuma essa inautenticidade, essa pré-ocupação, essa prática alienada do trabalho nas sociedades capitalistas, é preciso utilizar-se de vários recursos para superar resistências naturais e "ajustar el obrero al trabajo en su forma capitalista" (BRAVERMAN, 1980, 168).

A vivência do trabalho como alienação cria "o tempo livre" como um espaço que não é trabalho, e o trabalhador outorga a esse tempo livre "un valor extraordinario, mientras que el tiempo de trabajo es considerado perdido o desperdiciado" (BRAVERMAN, 1980, 320). Essa contraposição, esse antagonismo entre trabalho e não-trabalho, expressa só os interesses duma sociedade baseada na extração de mais-valor. (HUISKEN, 1980, 186).

Porém é necessário rever o que se considera "tempo livre", no momento atual, do modo de produção capitalista. O que Marx considerara "un tiempo destinado para el completo desarrollo del individuo". (HUISKEN, 1980, 182), é a mesma coisa que o tempo que o capitalista "libera" para o trabalhador , hoje?

KOSIK (1976) diferencia dois campos do agir humano: o trabalho como agir objetivo, suscitado e determinado

constitutivamente por um fim exterior, onde se age sob a pressão da necessidade socialmente condicionada de procurar os meios materiais de sustento e existência; e a arte, como um agir orientado só pela liberdade. Mostra logo como esses dois campos são interdependentes: "no trabalho, em processo necessário, são criados os reais pressupostos da liberdade". (188) A separação e oposição de trabalho e liberdade deriva de uma situação histórica concreta,embora os homens a considerem como própria da "natureza das coisas" sem perceber seu caráter histórico".

Analisando esta mesma relação,(BAGOLINI, 1981) considera que o tempo livre é qualitativamente diferente do otium.Este último não é considerável mensurável nem pode ser reduzido a termos quantitativos, porque " é um estado de contemplação repousante". Em consequência, o otium é irredutível a termos de trabalho". (51-53)

Aparentemente, tanto a idéia "elitista" de otium de BAGOLINI, como o tempo livre a que se refere KOSIK, estão longe de corresponder ao que existe hoje na sociedade capitalista como tempo-livre: um espaço completamente ocupado pelos interesses do capital, para reproduzir fisicamente a força de trabalho e promover o consumo. O tempo livre como domínio da liberdade tem sido também expropriado pelas necessidades do capitalismo. É isso o que BAGOLINI apresenta como o risco de ocupar o tempo livre "em atividades frívolas", tornando-o tempo de dispersão,meio de "massificação" e " gregarismo". Só que essa distorção do tempo livre não é um risco apenas, mas necessidade do próprio modo de produção capitalista.

Como "ajustar" os indivíduos a essa alienação total ? Como se conseguem que percam tanto o controle do processo de produção como o controle do seu tempo livre ?

O trabalhador deve ser fabricado, é necessário criar nos indivíduos que os fazem facilmente adaptáveis aos interesses dos capitalistas. O trabalhador

> "... tiene que aprender a estar satisfecho con un resultado incompleto que por si mismo no tiene razón de ser ni sentido para él..." (LORING, 1979,14)

É necessário chegar a "produzir" um indivíduo que adira às finalidades da empresa, que substitua os objetivos próprios pelos da empresa, que possa desempenhar "um trabalho sem ressentimentos, sem protestos e sem reivindicações", "um trabalho convencido" (BAGOLINI, 1981, 67). KOSIK, (1976) expressa claramente o que se está tratando, quando se pergunta:

> "Que tipo de homem, dotado de que particularidades psíquicas deve ser criado pelo sistema, a fim de que o sistema possa funcionar" ? (84)

KOSIK considera que este homem é uma redução do ser humano concreto: "o homem econômico", com instinto de ganho e de poupança. Porém, esta constatação geral poderia concretizar-se muito mais em relação com o tipo de homem trabalhador que o sistema necessita. Em termos gerais, pode afirmar-se que o que realmente se requer é um homem com capacidade de adaptar-se física e socialmente às condições de trabalho, ou seja, uma pessoa capaz de aceitar as relações sociais de produção próprias do capitalismo. A dimensão desse requerimento aparece claramente quando se considera a degradação do trabalho no modo de produção capitalista, que chegou a fazer dele uma atividade estranha ao homem.

> "C'est l'ativité qui est passivité, la force qui est impuissance, la procréation qui est castration, l'énergie phisique propre de l'ouvrier... qui est ativité dirigée contre lui-même" ...(GELPI,1976,5)

Um dos instrumentos a serem utilizados para "produzir" esse tipo de homem, será a qualificação. Assim, os objetivos da qualificação podem definir-se a partir das características ou atributos necessários para adaptar-se às relações capitalistas de produção:

. atitude de subordinação à autoridade e disciplina;

. hábitos que revelem "confiabilidade" e capacidade de interiorizar os objetivos e valores alheios;

. capacidade de motivar-se por recompensas extrínsecas (VELLOSO, 1980, 145-146).

Várias pesquisas de campo confirmam a importância desses "atributos" e a "ênfase" que os "compradores da força do trabalho" lhes outorgam no momento de procurar, selecionar ou promover seus trabalhadores. Herbert GINTIS (1978)sistematiza diversos trabalhos sobre este tema e VELLOSO (1980) informa sobre algumas pesquisas realizadas em Salvador e São Paulo. Um estudo de GOMEZ CAMPO, chama a atenção, ainda, sobre os indicadores que algumas empresas utilizam para estimar a garantia de "socialização" dos candidatos nas normas da empresa: aspecto físico, etnia, anos de escolaridade, recomendações, características das Instituições onde estudou, etc. (70)

Divisão do Trabalho

Como afirma BRAVERMAN (1980), a divisão do trabalho é inerente à espécie do trabalho humano, na medida em que se trata de um "trabalho social" (92). Existe porém uma diferença entre a divisão social do trabalho que responde aos interesses do trabalhador e aquilo que BRAVERMAN chama de "divisão detalhado do trabalho" (93): a primeira subdivide a sociedade, organizando os indivíduos, visando reunir os diferentes trabalhadores em um processo unitário, enquanto a segunda subdivide o próprio homem e é um " crimen contra la persona y la humanidad" (BRAVERNMAN, 93).

O processo através do qual o capitalista foi expropriando os trabalhadores do controle da produção, constitui a história da organização e da administração. De fato, a possibilidade de comprar força de trabalho e combinar várias pessoas em um processo passa a ser um fator essencial da produção, na medida em que um grupo organizado produz mais do que a mesma quantidade de indivíduos isolados, desenvolvendo

trabalhos paralelos. Como o capitalista pode comprar a força de trabalho de vários trabalhadores e fazer com que trabalhem juntos e em forma organizada, tem condições de se apropriar desse mais valor produzido.

Assim, embora a divisão social do trabalho e as formas de administração e organização do processo produtivo que ela exige sejam tecnicamente necessárias, implicam ao mesmo tempo na concentração do controle sobre o processo de trabalho, visando extrair mais-valia dos trabalhadores. É essa "determinação política" o que caracteriza a divisão do trabalho na sociedade capitalista, e não apenas sua " dimensão técnica ":

"...las reglas y prácticas ordenadoras del sistema productivo que no encuentran explicación desde un punto de vista técnico"..."están impuestas" por "las condiciones sociales en que el proceso productivo ocurre, y no por su complejidad" (LABARCA, 1980, 39).

No processo de divisão social do trabalho podem-se diferenciar duas direções, nas quais se vai avançando simultaneamente até a perda total do controle do processo de produção pelos operários. Essas duas direções são:

. a especialização, que implica na ruptura dos processos de produção em partes, e logo dessas partes em tarefas, até chegar a mínimas operações;

. a diferenciação das tarefas de concepção e das de execução, criando uma posição dominante e outra subordinada.

A fragmentação do processo de trabalho aumenta a dependência dos trabalhadores, já sem uma visão do processo produtivo total, mas também reduz o custo do trabalho. O capitalista não necessita comprar força de trabalho com capacidade para desenvolver várias tarefas. Como afirma Braverman, pode-se comprar exatamente a precisa quantidade de perícia requerida, o que na "mitologia do capitalismo" aparece justificado como "preservar las pericias escasas," ou "evi

tar el desperdicio de recursos sociales" (BRAVERMAN, 1980, 103).

Esta "parcelação" do trabalho aplica-se a todo tipo de atividade, tanto as manuais como as mentais, as produtivas como as de escritório. Em todo o processo de produção capitalista vai se introduzindo o trabalhador "fragmentado" (BRAVERMAN, 1980, 361) que garante economia de tempo. O trabalho simplificado, rotinizado, medido, permite aumentar a velocidade. Os trabalhadores são empurrados cada vez mais na direção do trabalho geral e indiferenciado, reduzidos ao nível de meros instrumentos no processo de produção.

BRAVERMAN (1980) analisa com detalhe esse processo de degradação dos trabalhos "mentais". O fato desse trabalho concretizar-se em produtos externos, implica na necessidade de realizar operações manuais, que podem ser simplificadas e divididas visando a "eliminación progresiva del pensamiento del trabajo del oficinista" (363/6). O trabalho de escritório vai perdendo sua margem de maior criatividade e decisão, reduzindo-se à execução repetitiva das mesmas operações:

> "El pensamiento y la posibilidad de escoger o decidir se eliminan de la mayoría de los trabalos de oficina, cuya ejecución ya sólo implica un trabajo manual" (LORING, 1979, 11). E ainda:
>
> "Cuanto menos sepa um empleado de lo que hace en el trabajo rutinario, menos probable es que se equivoque" (id., 12).

A diferenciação das tarefas de concepção e execução, gera uma relação hierárquica entre os próprios trabalhadores. A motivação da força de trabalho e a força de trabalho mesma, que constituem uma unidade inseparável no trabalho de cada pessoa, podem ser e são separadas. "La idea concebida por alguien, puede ser ejecutada por otra persona" (BRAVERMAN, 1980, 67) e esta possibilidade permite o surgimento do capitalista, que compra força de trabalho para "executar" suas idéias.

A organização do processo produtivo leva esta diferenciação dentro do grupo de trabalhadores: o capitalista compra as quantidades, as doses exatas de trabalho mental e de trabalho manual que necessita. Criam-se os grupos de técnicos que têm a função de fazer "el trabajo de pensar en lugar de los trabajadores..." (TAYLOR, apud BRAVERMAN, 1980, 155). Cria-se assim uma elite de trabalhadores "altamente especializados", face a "un gran número de labores de escasos requisitos" (GRUBB & LAZERSON, 1978, 37), trabalhadores que inicialmente parecem ter um maior poder, como elementos de comando ou de administração.

Em torno desta diferenciação levanta-se uma justificativa "organicista" que a apresenta como "fundamento" da ordem social, como uma realidade natural e anti-histórica:

"O pensamento não pode ser desenvolvido senão isolado do movimento, senão quando o indivíduo se curva sobre si mesmo, desviando-se da ação exterior" (DURKHEIM, 35).

Encobre-se, assim, o nascimento dessa diferenciação e a sua verdadeira função num quadro de relações sociais determinadas. Outra perspectiva ideológica, embora de signo contrário, coloca como contradição fundamental no momento atual do modo de produção capitalista e antagonismo entre os que mandam e os que obedecem, entre as funções deliberativas e as executivas. Postula-se que essa diferenciação entre quem decide e quem apenas pode executar o conteúdo de uma decisão, "ultrapassa os limites das mais diversas situações sociais" (BAGOLINI, 1981, 70).

É importante levar em consideração que a diferenciação trabalho manual/trabalho mental não pode ser analisada fora do contexto social mais amplo no qual se produz nem esquecendo os que se beneficiam com essa divisão e por isso mesmo tendem a aprofundá-la.

"...en el marco de relaciones sociales antagónicas" ... "mano e cerebro se ven no tan sólo separados sino divididos y convertidos en hostiles, y la unidad humana de mano y

cerebro desemboca en su contrário, algo menos que humano"... (BRAVERMAN, 1980, 152/3).

Essa diferenciação permite so capitalista não só controlar o processo de produção, porque mão e cérebro recuperam a unidade nele que compra a força de trabalho manual e mental que necessita para produzir - a perícia e a força suficientes, como afirma Braverman -, mas também contribui a baratear o custo da força de trabalho. A sobre-valorização do cérebro, em algumas concepções idealistas, leva a esquecer que o cérebro sem mãos é também inútil. Na mesma época do nascimento da burguesia, as personagens de Stendhal são uma testemunha literária da inutilidade do trabalhador "mental" que não pode comprar força de trabalho manual para dispor de la.

Trabalho simples e trabalho qualificado

A forma e a natureza da divisão do trabalho em um modo de produção determinam modalidades de trabalho ligadas às relações sociais que essa divisão implanta. Porém, essas modalidades aparecem justificadas por outras causas, diferentes do seu papel na divisão social do trabalho, como a qualificação "necessária" para assumir determinadas tarefas. Diferencia-se, assim, o trabalho simples do trabalho qualificado:

> "El trabajo válido como um trabajo más complejo y superior frente al trabajo social médio, es la expresión de una fuerza de trabajo en donde se incluyen costos de capacitación mayores, cuya producción requiere de un tiempo mayor y posee por ello un valor más elevado que el trabajo simple" (MARX, 1978, 239).

Essa diferença pode não ser tecnicamente necessária para o processo produtivo, mas é socialmente necessária. Por isso alguns autores constatam que é uma distinção meramente ilusória, que repousa frequentemente sobre convenções e apenas justifica o fato de que certos setores do operariado

estão em melhores condições que outros para definir os seus salários (GALVAN, 1979, 171). Porém, se existe a convenção de que essa força de trabalho qualificada tem um maior valor, medido no tempo socialmente necessário para produzí-la, essa "convenção" se fundamenta em uma necessidade "social".

Precisamente por tratar-se de uma convenção derivada da forma de organização do trabalho no modo de produção capitalista, o valor da qualificação não é fixo e se define em cada momento da evolução histórica do modo de produção. Segundo suas necessidades históricas, o capitalismo pode valorizar ou degradar essa qualificação, aumentar ou diminuir seu valor, utilizando métodos rápidos e práticos de ensino para diminuir o tempo socialmente necessário para produzir uma parte dessa força de trabalho qualificada, e, simultaneamente, valer-se em outros casos do sistema regular de ensino para formar outros trabalhadores. (SLAM, 1980, 47)

Trabalho produtivo e improdutivo

Deriva também da natureza da divisão social do trabalho a diferença entre trabalho produtivo e improdutivo. Isso porque não é possível classificar um trabalho como produtivo ou improdutivo sem referência ao modo de produção no qual esse trabalho se insere. Como afirma Poulantzas "é trabalho produtivo, em um modo de produção determinado, o trabalho que dá lugar à relação de exploração dominante desse modo".(1975,229)

Existe ainda uma pretensão "ideológica" no sentido de proclamar a "homogeneidade de todos os trabalhos". Segundo Galbraith, tratar-se-ia de uma simplificação "inócua", mas indispensável para elaborar uma teoria geral dos salários aplicável a todas as pessoas que recebem uma recompensa em troca de serviços prestados (BAGOLINI, 1981). Na verdade, essa proposta de "indiferenciação" encontra sua justificativa na importância essencial que os trabalhos improdutivos têm para a preservação e o funcionamento do sistema capitalista como um todo:

> "(o capitalismo) intenta ahogar todo el problema al juzgar la productividad, la essencialidad y la utilidad de cualquier trabajo en términos de su capacidad para obtener un preciso en el mercado. En tanto una actividad obtenga cualquier remuneración se la trata por definición como útil y productiva" (BARAN, 1975, 82).

Daí a dificuldade para definir o que é trabalho produtivo ou improdutivo no seio da sociedade capitalista, com referência à prática diária e aos interesses dessa classe. A distinção baseada na qualidade de "necessário" do trabalho produtivo recai, finalmente, na justificação dos trabalhos improdutivos, porque eles são também necessários na medida em que contribuem para criar as condições coletivas gerais da produção capitalista (BISCHOFF, 1980, 279). Primeiro porque o próprio processo de acumulação tem duas dimensões: a produção dos valores e a apropriação dos valores produzidos (LABARCA, 1980, 42). E esse processo de apropriação requer um acúmulo de atividades "necessárias" para reproduzir a formação social, fundadas em causas econômicas, políticas e ideológicas, que não são atividades produtivas.

Em segundo lugar, o próprio processo produtivo inclui tanto a produção das mercadorias como sua circulação. O valor se forma na esfera da produção mas se realiza e se renova através da circulação. Os dois momentos - produção e circulação - integram em conjunto o processo de movimento do capital. Em resumo, esse processo de movimento do capital implica, também, no modo de produção capitalista, a realização de trabalhos improdutivos (BISCHOFF, 1980, 272-274).

Como diferenciar então o trabalho produtivo do improdutivo? Em geral, vários autores coincidem na necessidade de definir o trabalho produtivo a partir da relação com o capital: seria produtivo o trabalho intercambiado por capital e que contribui para o seu incremento, produzindo valores para ele, e, portanto, mais-valia (BRAVERMAN, 1980, 471). Essa definição fundamenta-se na consideração do processo de produ-

ção capitalista como, essencialmente, um processo de produção de mais-valia (BISCHOFF, 1980, 258-260). O trabalho produtivo

> "no encierra sólo una relación entre la actividad y el efecto utilitario, entre el trabajador y el producto de su trabajo, sino también una relación de producción social e histórica específica, lo cual define al trabajador como un medio directo de valorización del Capital". (BISCHOFF, 1980,261)

Os trabalhadores improdutivos são remunerados a partir da receita pública ou pelo próprio Capital, mas não produzem valor. São necessários na medida em que o capitalista necessita assegurar as condições de produção que lhe permitirão sobreviver. Garantir essas "condições sociais gerais de produção" estabelecidas pelo Capital é tão importante e necessário para o sistema que, embora constituam um obstáculo para a acumulação, os trabalhadores improdutivos se multiplicam.

Bischoff utiliza como critério para diferenciar os trabalhadores improdutivos, o fato de estes serem remunerados a partir da receita pública. Porém, esta diferenciação não parece muito exata atualmente, considerando que o próprio Estado assume funções produtivas (CARDOSO, 1982, 26).

Parece mais preciso definir o trabalho improdutivo pela sua função em termos de contribuir para a criação das condições sociais de produção e reprodução, como um serviço tanto para os capitalistas individuais, como para a classe capitalista como um todo (FINKEL, 1977, 99).

Uma reflexão sobre o mesmo processo de qualificação evidencia a existência de trabalhadores improdutivos (os treinadores) que contribuem a "valorizar" a força de trabalho, desenvolvendo nela uma capacidade de formação de valores maior que a capacidade da força produtiva não qualificada. Embora seja possível discutir a "objetividade" da qualificação, é indiscutível sua "necessidade" em termos da classe

capitalista, ainda que essa necessidade se fundamente em motivos meramente "ideológicos". (ALTVATER, 1980, 218)

Baran discorre ainda sobre a existência de um trabalho improdutivo além da sociedade capitalista, tentando distinguir qual o trabalho improdutivo que é essencial só para o capitalista, "cuya demanda puede atribuirse a condiciones y relaciones especificas del sistema" (1975,84). Assim chega a concluir que os trabalhadores improdutivos necessários - em termos absolutos - seriam aqueles cuja demanda, numa sociedade ordenada racionalmente, não apenas conseguiria se manter, mas também multiplicar-se. (id, 84) Porém, não parece necessário nem possível um esforço para definir a necessidade do trabalho improdutivo em termos absolutos. De fato, ele aparece e se multiplica no seio do modo de produção capitalista, a partir de uma divisão específica do trabalho, fundada mais em motivos sociais do que técnicos.

É importante ainda diferenciar este grupo de trabalhadores improdutivos da pequena busguesia, porque comumente aparecem considerados como pertencentes a esse setor de classe. Especialmente as análises feitas por professores os consideram como pequena burguesia. Para não cair neste erro é preciso lembrar que a pequena burguesia

> "es una pequena clase capitalista y por lo tanto posee medios de producción y ejerce control sobre el trabajo propio o ajeno" (FINKEL, 99).

Pelo contrário, os trabalhadores improdutivos são assalariados, intercambiam a sua força de trabalho por dinheiro, participando de uma relação social determinada pela venda dessa força de trabalho, relação que tende a generalizar-se cada vez mais na sociedade capitalista. Como afirma BRAVERMAN (1980, 473) "el modo capitalista de producción ha subordinado a él mismo todas las formas de trabajo". Hoje, tanto o trabalhador produtivo como o improdutivo tem se transformado em "empregados" do Capital, seja contribuindo diretamente a incrementá-lo, na produção de mais-valia; seja facilitando a apropriação da mais-valia, na medida que reproduz

as condições necessárias para que isso aconteça.

Diferentes classes de trabalho

Tradicionalmente classificam-se as atividades econômicas segundo sua posição num ciclo imaginário que poderíamos descrever assim: "O homem extrai um bem da natureza (atividade primária), trabalha sobre ele, transformando-o (atividade secundária) e finalmente procura trocá-lo para satisfazer suas necessidades (atividade terciária). As definições técnicas desses três setores da atividade econômica, seriam as seguintes:

> Atividade primária ou básica "es la actividad económica aplicada a la obtención de los bienes de la naturaleza"..."puede referirse a la simple extracción de los bienes de la tierra" (utilizando-o)"las potencialidades que ofrece el suelo, se relaciona con el cultivo de los elementos vegetales y animales".
>
> Atividade secundária "es la actividad humama de favorecimiento y transformación de los productos, una vez que estos han sido extraídos de la naturaleza".
>
> Atividade terciária "se refiere en particular a la circulación o intercambio de bienes y a otro tipo de necesidades colectivas como las de educación y salut e, incluso, las relacionadas con el ocio, como la conservación de los paseos públicos, espectáculos, etc.., que son una consecuencia directa de la vida social de los hombres" (GASTIAZORO, 1978, 7-10).

É evidente que as atividades do primeiro e segundo setor implicam na produção de bens, e as do terceiro setor não, ou seja, as primeiras ficam compreendidas no que consideramos trabalho produtivo, porquanto implicam um consumo de força de trabalho que cria mais-valor. As atividades terciá

rias constituem o que se denomina também como "serviços", e na sua maior parte são trabalhos improdutivos, embora exista uma área mais ou menos imprecisa - a que corresponde aos serviços de produção, como transporte, armazenamento, embalagem, etc - que ainda muitos autores consideram como atividades produtivas.

Daí que a chamada explosão dos serviços no capitalismo contemporâneo corresponda a mesma constatação do incremento dos trabalhos improdutivos que analisam Baran e Braverman. Fala-se deslocadamente do "eixo da economia de produção de bens para a produção de serviços" (CARDOSO, 1982, 6) e constata-se nas sociedades desenvolvidas um aumento das ocupações de escritório e, especialmente, das exercidas por "profissionais" (id., 14). A mesma situação observa-se nos países dependentes sob os efeitos da internacionalização da economia e do predomínio da acumulação oligopólica. Mesmo na agricultura, no Brasil, manifesta-se esse processo de terceirização; a participação dos trabalhadores não manuais passou de 31,2% em 1960 a 35,0% em 1970.

Uma análise por setores da situação dos trabalhadores pode evidenciar diferentes tipos de relações segundo a evolução histórica do setor e a posição que ocupa no processo de acumulação. As relações de produção próprias do capitalismo manifestam-se com maior clareza na indústria e em alguns setores da "produção de serviços", que começam a expandir-se na agricultura, mostrando significativos avanços em certos ramos ligados a exportação ou as atividades secundárias.

As análises econômicas descobrem ainda um outro setor: o setor informal, que "representa o excedente relativo da força de trabalho de um país (BRIONES, 1982, 15). Esse setor inclui, na verdade, as estratégias dos trabalhadores para defenderem-se do desemprego aberto e a utilização que dessa situação ameaçante faz o próprio capitalista:

"Descobriu-se que a maioria do mercado de trabalho

no Brasil não é emprego formal, mas sim subemprego, desemprego ou desemprego disfarçado. Tudo chamado por um novo capítulo da economia de "setor informal de emprego" ou setor "desprivilegiado". E esses empregos estariam na sua grande maioria ligados a pequenas e médias empresas". (MEHEDEFF,1980,292)

Este setor informal compreende, em consequência, trabalhadores que realizam atividades primárias, secundárias e terciárias, em formas diversas de relação, em geral implicando um maior nível de exploração que a compra e venda aberta da força de trabalho no campo das relações incorporadas ao capitalismo. De fato, são essas relações de trabalho "especiais" as que justificam a constituição deste setor, e não o critério da localização de atividade no ciclo econômico. Essa característica essencial das "atividades informais" evidencia-se na divisão em setores para analisar o emprego, proposta por SINGER (1979) para estudar as economias não desenvolvidas. Singer define quatro setores:

1. Setor de Mercado, onde se produz para atender as demandas do mercado interno e externo. Nele "o número de trabalhadores que conseguem engajar-se na divisão social do trabalho é o daqueles cujo produto contém mais valor que o de sua força de trabalho" (id., 10). O setor público da economia - sociedades de economia mista - se inclui também aqui, porque tem por objetivo de sua atividade o lucro (id., 73).

2. Setor de Atividades Governamentais, que visa atender a certas necessidades cuja natureza não permite que possam ser satisfeitas por empresas privadas. O emprego neste setor cresce com o aumento da interferência do Estado na economia, com as tensões sociais e a elevação do padrão de vida da população (id., 73).

3. Setor Autônomo, que produz para o mercado, sem empregar trabalho assalariado. O emprego neste

setor "tende a se expandir na medida que a demanda pelo seu produto é suficiente para cobrir os custos de reprodução "da força de trabalho" (id., 11). Essas atividades só subsistem pelo baixo custo-oportunidade dos fatores, sub-remunerados mas sem modos alternativos de serem utilizados, e constituem de fato "um depósito de fatores ociosos da economia de mercado" (id., 80).

4. Setor de Subsistência, onde a finalidade da produção é o consumo e, em consequência, o emprego corresponde à oferta total de força de trabalho (id., 9). Às vezes formam "mercados locais", "centros de troca", mas "podem prescindir dos produtos que adquirem mediante a venda de parte do seu próprio produto, sem que sua subsistência básica seja afetada. Caracterizam-se pela "auto-suficiência" (id., 87).

Aquilo que os economistas denominam "setor informal" estaria integrado pelos setores autônomos de subsistência, na análise de Singer. Além do mais, na sua prosposta, explicita-se com maior clareza o caráter distintivo desse setor porque o critério de classificação leva em conta as relações sociais.

Trabalho e política

A inserção do trabalhador nas relações de produção vigentes, determina a existência de interesses comuns. Como afirma MANACORDA (1978, 24), a originalidade do pensamento de Marx face ao liberalismo foi entender o trabalho como relação social entre homens e a história como desenvolvimento contraditório das forças produtivas, determinado pela divisão do trabalho. Em consequência, a política, entendida como a capacidade para "definir" os problemas e estabelecer prioridades; gera-se precisamente a partir dessas relações de produção, como a luta por mantê-las e reproduzi-las, ou para

mudá-las.

Alguns intelectuais propõem distinguir duas políticas: uma se fundamentaria no trabalho, na medida em que os interesses dos trabalhadores são pensáveis politicamente; e a outra se desenvolveria como parte do "otium", do lazer, no "tempo livre". A primeira política seria "autônoma" em relação às ideologias ligadas aos partidos políticos, e estaria a cargo dos Sindicatos. A segunda, embora apareça até o momento mais ligada aos partidos "ideologizados", poderia também independizar-se deles e procurar a comunidade como espaço de ação (BAGOLINI, 1981, 81-83).

É evidente que a proposta de uma participação política "fora do trabalho", na "comunidade", está destinada a reforçar o poder político: "seria um elemento capaz de superar a fraqueza do poder político susceptível de ser engolido pelo poder da tecnoestrutura" (BAGOLINI, 1981, 71). A moção de fortalecer os sindicatos de modo que atinjam uma "efetiva autonomia ideológica" pretende, de fato, afastar os trabalhadores da política e impedir que eles percebam a estreita ligação entre Estado e classe capitalista, inclusive a transformação do próprio Estado em um capitalista.

Essa última proposta aparece, às vezes, encoberta em uma crítica aos partidos políticos. Mendès France e Bertrand Russel defendiam a idéia de uma Câmara Econômico - Profissional. Porém, nas questões atinentes às relações de trabalho "estão implicadas decisões econômicas e políticas por parte do Estado" (BAGOLINI, 1981, 91), ou melhor ainda, está implicada a classe ou setor de classe que controla o aparato do Estado.

A doutrina da Igreja salienta a importância e a necessidade da "participação do trabalho na determinação das orientações básicas da economia" (COSTA RICA, 1982, 60). Explicita-se no texto da Encíclica "Laborens Exercens" que a atividade dos sindicatos "entra induvitavelmente no campo da política" (ENCÍCLICA, 20), embora se adote também a idéia de separar a política do trabalho da política dos partidos:

> "Ao mesmo tempo, porém, o papel dos sindicatos não é o de fazer política no sentido que hoje comumente se vai dando a esta expressão. Os sindicatos não têm o caracter de "partidos políticos" que lutam pelo poder, e também não deveriam nunca estar submetidos as decisões dos partidos políticos, nem manter com eles ligações muito estreitas" (ENCICLICA, 20).

Essa proposta de manter o sindicato afastado, qualificado moralmente pela sua ambição de poder, limita de fato a ação sindical a uma questão de concerto coletivo de condições de trabalho e a "tutela dos interesses da categoria dos trabalhadores em relação à categoria dos empregadores" (segundo o modelo dos sindicatos norte-americanos). A luta pelo poder político, como manifestação da luta de classes, não é "decretada" pelos partidos por uma questão de "ideologia"; é uma categoria criada para compreender a dinâmica da história humana.

Em consequência, a posição política do trabalhador não é independente da forma como ele se insere nas relações de produção. Também não existe necessariamente uma relação mecânica entre ambas as coisas, porém não é possível considerar uma delas isoladas da outra.

O significado do trabalho do técnico agrícola, em termos da sociedade, se expressa na forma como ele se insere nas relações de produção predominantes na agricultura cearense, no papel que ele assume no processo de acumulação de capital, na sua contribuição para reproduzir essas relações sociais de produção. É essa inserção que dá conteúdo real à sua participação política. Não pode postular-se a política como atividade que pertence a uma esfera diferente do trabalho, como substituto do "otium" (BAGOLINI, 1981, 71). A ação política se define, adquire significado concreto, na posição assumida diante das relações de produção vigentes e das alianças de classe ou setores de classe que determinam as formas de acumulação.

Trabalho e saber

O conhecimento vai se construindo na relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. A partir daí poderia afirmar-se que "o saber deriva do trabalho" (SAVIANI, 1981, 68). Porém, a divisão social do trabalho que caracteriza as relações de produção capitalistas concentra esse conhecimento nas mãos de um pequeno número de pessoas - as que pensam, as que devem fazer um trabalho mental - e o reparte depois sob a forma de instruções minuciosas para realizar uma tarefa particular, entre os que executam, a grande maioria que só faz um trabalho manual (BRAVERMAN, 1980, 165). Cria-se assim uma pequena parcela de trabalhadores cujo tempo é infinitamente valioso e uma maioria cujo tempo quase não vale nada.

SAVIANI, resume assim esse processo de desapropriação do saber:

> Do trabalho "é extraído o saber e é elaborado e formulado em nível erudito", e "na medida que esse saber é assim elaborado, ele é apropriado por determinados grupos que se investem não apenas como proprietários do saber mas como fontes do saber", "desenvolvendo-o em forma parcelada" (SAVIANI, 1981, 68-69).

A existência de um trabalhador que sabe, um trabalhador "qualificado", gera ao mesmo tempo, o trabalhador não-qualificado, que não sabe, que só age executando o que outros pensam, obedecendo ordens. Tira-se todo o valor de "saber", de "conhecimento" de tudo o que possa ser apreendido "trabalhando". O mesmo processo de divisão detalhada do trabalho descrito por BRAVERMAN, enquanto fragmenta e parcela cada operação em atividades mínimas, contribui para esvaziar o trabalho de suas possibilidades como gerador de conhecimento, para estupidizá-lo.

Como consequência, a distribuição do conhecimento

BH/UFC

entre todos os que participam no processo produtivo converte-se

> "no tan sólo en innecesaria sino en una barrera positiva al funcionamiento del modo de producción capitalista" (BRAVERMAN, 1980, 104).

Somente o saber necessário as relações de produção dominantes é considerado como "qualificação", o que ao mesmo tempo leva a "desqualificar" os saberes alternativos (MACHADO, 1982, 135). O conhecimento é, dialeticamente, tanto um meio para conservar as relações de dominação, como um meio para combater essa dominação. Pois bem, essa última dimensão do "conhecer", que predomina no saber alternativo, foi extirpada ou reduzida a uma mínima expressão naquele saber que se valoriza como "qualificação". Para a maior parte dos trabalhadores "estar" qualificado significa então possuir esse "saber desativado".

Trabalho e emprego

O problema do trabalho numa economia capitalista, onde a força de trabalho se constitui em mercadoria, é inseparável do problema do emprego. Ragiú analisa com precisão a omissão do problema do emprego como uma estratégia "nova" de controle das classes dominantes, que, obrigadas a abrir o acesso à educação pelas pressões sociais, fecham cada vez mais o acesso ao emprego. Assim, os efeitos da qualificação ficam anulados, porque

> "Un hombre habilitado... lo es, por así decir, de manera engañosa si no puede ejercer o gratificarse con la habilidad para la cual fue formado, diplomado, habilitado. Sin la satisfacción de la necesidad subjetiva, que deviene rápidamente en necesidad social de encontrar no un trabajo, sino el trabajo, el haber sido provisto de una parte del íter de formación cultural y profesional no sirve para nada" (RUGIU, 1978, 83).

Essa nova estratégia pode entrever-se na "Minuta de Exposição de Motivos do Exmº Senhor Ministro da Educação e Cultura ao Exmº Senhor Presidente da República", fundamentando a modificação do artigo 5º da lei 5692/71. O grupo de técnicos que elaborou a Minuta (MEC, s/data) considera que a escola é apenas responsável pela preparação dos alunos para o trabalho, mas que "não lhe cabe" prepará-los para ocupar um emprego determinado. Esse tipo de argumentação reflete o fracasso das propostas econômicas que esperavam resolver o problema do emprego com o crescimento econômico e a educação profissional.

Entende-se por emprego "o grau de inserção da força de trabalho no processo de produção social" (SINGER, 1979, 9). Esse grau de inserção varia para os "setores" definidos por SINGER. Os setores de mercado só empregarão quando a taxa de lucro resultante da compra de força de trabalho, em relação ao capital investido, resulte compensória. O setor de atividades governamentais gera empregos na medida em que aumenta a demanda pelos seus serviços e tem dinheiro para pagar salários. Por último, quando a força de trabalho socialmente disponível é abundante-em relação com os critérios que definem a demanda -, aumentam os trabalhadores autônomos que vendem serviços, sem estabelecer vínculos empregatícios (SINGER, 1979, 10-13). Não pode, em consequência, tratar-se o emprego como uma realidade unívoca, senão apenas abstratamente.

Em geral, o problema do emprego é explicado em termos de oferta e demanda e a demanda definida de forma abstrata ou simplista. Assim por exemplo, segundo um léxico de MOBRAL, demanda "é a quantidade de indivíduos indispensáveis para preencher as vagas existentes" (1978, 35) se determina a demanda de técnicos de nível médio a partir de uma série de cálculos baseados em dados objetivos ou aplicando um índice que relaciona a necessidade de técnicos auxiliares com a disponibilidade de técnicos de nível superior. Para determinar a demanda de técnicos agrícolas, por exemplo, utilizam-se dados como famílias de produtores agropecuários, propriedades,

hectares cultivados, etc. ou se afirma que é necessário dispor de um técnico agrícola para cada dois agrônomos (COSSIO, 1971, 168). A escassez de mão-de-obra é assim "fabricada" teoricamente.

Em outros casos, parte-se do pressuposto da existência de uma relação unívoca entre pessoas qualificadas e postos de trabalho, e se determina a demanda simplesmente contando os postos não-ocupados. O resultado é a quantidade de "trabalhadores qualificados" que faltam. Escassez é aqui um simples resultado da diferença entre a quantidade de postos existentes em um momento dado e a um preço dado, e a quantidade ofertada de profissionais que aceitaram essas condições e estão empregado (CUNHA, 1977, 129-133). Alguns autores utilizam os dois cálculos diferenciando "demanda potencial" e "demanda real".

Quais os pressupostos que justificam essa forma de considerar o assunto do emprego? Podemos enumerar, segundo SOLARI (1973) os seguintes:

- sempre é empregada a pessoa mais eficiente
- não existe nenhum obstáculo para que uma pessoa tenha acesso ao desempenho do trabalho para o qual foi "preparado"
- utilizam-se mecanismos de seleção totalmente objetivos
- toda pessoa pode ter acesso aos sistemas de "preparação".

A partir destes pressupostos define-se o mercado de trabalho como a interação da oferta e a demanda, "instituição necessária para a compra e venda de uma força de trabalho heterogênea, e para a sua distribuição nas diferentes ocupações e ofícios" (MOBRAL, 1978, 62). O mercado de trabalho considera-se perfeito, homogêneo (a heterogeneidade é a da força de trabalho) e sem nenhuma dificuldade. Existem já vários questionamentos dessa caracterização do mercado de trabalho. GOMEZ afirma que a "heterogeneidade estrutural" é

uma característica da economia capitalista atual e se manifesta nas grandes diferenças quanto a salários, condições de emprego e requerimentos e exigências para o emprego numa mesma ocupação (1982a, 67). Nesse sentido considera necessário um estudo "qualitativo" do mercado de trabalho, procurando descobrir as causas e os objetivos que conduzem a tão diversas maneiras de utilização das acreditações educativas nesse mercado (id., 66).

Enfim, a heterogeneidade estrutural da economia envolve o mercado de trabalho, que deverá ser caracterizado como segmentado, imperfeito e rígido (FOXLEY & MUÑOZ, 1977, 83). Solari analisa em um estudo a questão do emprego nos países da América Latina, procurando demonstrar que os modelos econômicos não consideram variáveis em extremo relevante para compreender a situação, e chega a concluir que é necessário

> "considerar el mercado de empleo como un mercado político, en el sentido de que su estructura resulta incompreensible si no se la relaciona con los mecanismos de poder" (.....)
> (La política de empleo) "es, en definitiva, un subproducto de la manera como el poder está repartido en la sociedad en un momento dado" (SOLARI, 1973, 32-33).

Esse fenômeno do poder determinando o mercado de trabalho expressa-se claramente também no que SLAM chama de "mercados internos de trabalho" (1980, 95). Finalmente, um estudo do emprego deverá analisar também os mecanismos de promoção e seleção procurando identificar os critérios que os fundamentam; se predominam critérios morais, políticos ou especificamente ligados ao trabalho, como qualificação ou experiência.

Porém, ainda uma reflexão sobre o trabalho seria limitada se não considerasse aquelas pessoas que necessitam vender sua força de trabalho e não conseguem comprador, o que as obriga a explorá-las eles mesmos para vender bens ou

serviços, ou a ficar desempregados. A primeira situação não se confunde com o sub-emprego, que implica uma utilização parcial da força de trabalho disponível

> "caracterizada pela diferença entre o trabalho realmente executado e o que poderia executar-se em condições de duração e utilização ótima da mão-de-obra e das técnicas de produção" (MOBRAL, 1978, 90).

Ao que deveríamos agregar, condições ótimas de utilização de outros fatores de produção, como meios de produção e capital; entendendo neste caso como ótimo aquilo mais conveniente para a sociedade como um todo.

Poderia caracterizar-se o emprego autônomo como "desemprego disfarçado", porque a produtividade marginal física do trabalho é nula ou quase nula, implicando muitas vezes em "desaproveitamento" de possibilidades existentes na força de trabalho utilizada.

E essa última reflexão coloca o problema do desemprego, como um aspecto chave na análise do trabalho no modo de produção capitalista:

> C'est une limitation dasns la réflexion sur le travail d'analyser seulment la condition des travailleurs en production: l'absence de travail pour les travailleurs ... ne signifie pas que leur vie ne soit pas influenciée par le travail" (ICEA, 1978, 14).

Baran analisa o fenômeno do desemprego como inevitável para o capitalismo e afirma que é esse fenômeno a origem do incremento do trabalho improdutivo. O desemprego ocasionado pela insuficiente demanda efetiva de força de trabalho para as atividades produtivas

> "Afecta tanto a la mano de obra susceptible de ocuparse, cuanto a las instalaciones productivas ... inmoviliza una gran proporción de los recursos humanos y materiales de que dispone"

(BARAN, 1975, 91).

A simples substituição das equipes velhas por novas máquinas, mais eficazes, unida ao crescimento da população, vai aumentando o desemprego. Na medida que os avanços tecnológicos centram-se na modificação das equipes e não na modernização dos processos produtivos, esses avanços implicarão necessariamente em mais desemprego. Porém como o acrescentamento do desemprego, além de certos níveis socialmente toleráveis poderia se constituir numa ameaça para o capitalista, para a ordem social na qual ele se fundamenta e mantém, se faz necessário dispor de uma estratégia para evitar esse incremento. Aqui aparece a necessidade de aumentar os gastos improdutivos: o desperdício de recursos - força de trabalho não aplicada a produzir, passa a ser uma condição para manter a situação. E ainda mais, como essas despesas se consideram necessárias, os custos de manutenção acabam sendo transladados aos preços e sendo pagos pelos consumidores. (BARAN, 1975, 143-145).

Assim, o desenvolvimento do modo de produção capitalista gera desemprego, desaproveitamento de recursos produtivos, como consequência de suas contradições internas, e mantém o nível desse desemprego no limite socialmente tolerável, que varia para cada situação concreta. Nos Estados Unidos, por exemplo, aumentam os empregos improdutivos; onde os trabalhadores têm menos poder de barganha, aumenta o setor de autônomos. E isso acontece apesar dos índices de crescimento econômico:

> "El desarrollo como crecimiento económico, medido en términos de ingreso per cápita no aumenta necesariamente la tasa de creación de empleos, se no va acompañado de otras transformaciones en las estructuras vigentes de distribución de poder" (SOLARI, 1973,33).

O desemprego implica uma forma de inserção no mundo do trabalho, e está, como ficou evidenciado, não apenas relacionado com o trabalho, mas também produzido e man

tido pela forma como o trabalho se organiza numa sociedade determinada.

Trabalho e tecnologia

Uma das estratégias para aumentar o emprego consistiu precisamente em aumentar os ingressos ou distribuí-los melhor. Essa melhor distribuição, produziria um aumento do consumo e, consequentemente, um incremento da demanda de bens e serviços, com o que seria possível aumentar os níveis de emprego. Existia ademais a suposição de que a distribuição desigual dos ingressos condicionava não apenas o volume, mas também o padrão de consumo: os grupos sociais majoritários, cuja participação no ingresso é menor, consomem preferentemente artigos básicos, de produção local, para a qual utiliza-se uma tecnologia intensiva de mão-de-obra. Daí que, aumentando a participação desses grupos no ingresso, produzir-se-ia um aumento na demanda de bens cuja produção utiliza intensivamente mão-de-obra. Comprovou-se porém que o aumento do ingresso

> "no necesariamente aumenta la demanda de bienes intensivos en mano de obra. Si hay un aumento notório en la demanda de un producto previamente producido por medios intensivos en mano de obra, la existencia de economias de escala significa a menudo que se adoptarán técnicas más intensivas en capital..." (WOODHALL, 1981, 11).

Isso acontece porque "es posible producir el mismo nivel de resultados mediante el uso de combinaciones alternativas de insumos... (id., 26).

Assim, em lugar de aumentar o emprego, cresce o nível de utilização da tecnologia incorporada nos processos ou nos meios de produção. Nos países subdesenvolvidos essa situação se manifesta na oferta cada vez mais ampla, diver

sificada e barata de tecnologia importada dos países industrializados, as empresas multinacionais e os centros de pesquisa altamente especializados - que dependem desses países ou dessas empresas. Essa tecnologia, rapidamente em desuso nos países de origem, é imposta aos países dependentes, sem levar em conta as suas condições específicas em matéria de força de trabalho disponível. E isso acontece, porque, como afirma LABARCA (1980, 20), a tecnologia se apresenta apenas em forma ilusória como opção, de fato é sempre consequência de outros processos, sofre determinações.

A visão otimista do avanço do processo científico e tecnológico, que acreditava na bondade intrínseca do progresso, mostra-se hoje como o que realmente foi: uma "idéia" chave na ideologia do capitalismo, "ideológica" na medida que encobre parte de sua verdade quando não especifica a quem beneficia a "bondade" do progresso no contexto das relações de produção dominantes. Pensava-se que a aplicação natural dos novos conhecimentos científicos e tecnológicos no processo produtivo acabaria beneficiando a sociedade como um todo e determinando a organização mais "racional" do trabalho. Assim se reafirmava a tradição positivista, na teoria funcionalista e na economia neo-clássica. (GOMEZ, 1982 b, 87).

Considerava-se que qualquer problema a que se aplicasse o esforço da pesquisa era igualmente válido, e que os seus resultados seriam "evidentemente" utilizados como mais conveniente for para a sodiedade. Não era necessário se perguntar "quem" escolhia os problemas nem "para que" se pesquisava.

Uma visão crítica cedeu passo a essa outra otimista: a natureza do desenvolvimento científico e tecnológico está determinada por objetivos políticos definidos. De acordo com as relações de produção dominantes, esses objetivos políticos expressam os interesses dos donos do Capital, proprietários dos meios de produção, que procurarão manter o seu controle sobre o processo produtivo, o que lhes permi

te por sua vez, manipular os outros fatores no seu próprio benefício (GOMEZ, 1982b, 90-91). Por isso, a tendência dominante hoje é

> "desenvolver tecnologias e só pô-las em uso quando tais operações têm interesse econômico, o que significa que elas vão assegurar a manutenção e reprodução das relações sociais básicas - exploração e dominação - sobre as quais todo o sistema repousa" (RATTNER, 1980, 83).

Em consequência, o conhecimento científico que se operacionaliza e se transforma em tecnologias para serem utilizadas na produção é, em cada caso, "a corporificação da relação social entre capital e trabalho" (id., 83). Não teria sentido pensar em uma tecnologia que se constitua em resposta as necessidades dos trabalhadores, no contexto do modo de produção capitalista, porque nesse contexto

> "los bienes se fabricam para que sean mercancías ... y no como podría parecer, en función de las necesidades de los individuos" (LABARCA, 1980, 20).

Qual é o papel da tecnologia no processo produtivo? A passagem de uma produção de mais-valis absoluta (acumulação de capital de maneira extensiva, aumentando a jornada de trabalho, incorporando mais trabalhadores ou aumentando os investimentos sem introduzir inovações) a uma produção de mais-valia relativa (acumulação de maneira intensiva, introduzindo modificações nos equipamentos, nos processos e na qualificação da força de trabalho) supõe a existência de um modo de produção especificamente capitalista. Trata-se de transformar as condições técnicas e sociais do trabalho a fim de aumentar a força produtiva do trabalho. Entende-se por força produtiva a capacidade de produzir maior ou menor quantidade de bens mantendo constantes a intensidade e magnitude da jornada de trabalho. A força produtiva é uma das circunstâncias que condiciona as quantidades relativas de mais-valia e preço da força de trabalho no processo produti

vo:

> "y, finalmente, la fuerza productiva del trabajo, con arreglo a la cual, y según el grado de desarrollo alcanzado por las condiciones de producción, la misma cantidad de trabajo suministra en el mismo tiempo una cantidad mayor o menor de producto" (MARX, 1978, 630).

E mais adiante:

> "prescindiendo del grado de explotación del trabajo, la producción del plusvalor - y por tanto la acumulación de capital, acumulación cuyo elemento formativo es el plusvalor - se determina en lo esencial por la fuerza productiva del trabajo.
>
> Al aumentar la fuerza productiva del trabajo se acrescienta la masa de productos en los que se manifiesta un valor determinado, y por ende también un plusvalor de magnitud dada (MARX, 1978, 746-747).

Visando incrementar essa força produtiva do trabalho, o capitalista pode introduzir inovações nos meios de produção ou "racionalizar" os métodos de trabalho. Ambas alternativas implicarão necessariamente num maior controle sobre o processo produtivo, numa concentração do poder de gestão; aprofunda-se cada vez mais a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre diretivos-supervisores e executores. Do ponto de vista político, só tem cabimento no modo de produção capitalista, uma "tecnologia opressiva" (LABARCA, 1977, 259). Uma tecnologia que utiliza, como propriedade do capitalista, a força produtiva que deriva do trabalho social baseado na cooperação dos trabalhadores entre si; que aumenta o poder do trabalho "objetivado" sobre o trabalho "vivo", desvalorizando a habilidade direta do trabalhador que fica subordinada e questionada pela ciência que decide sobre as novas técnicas a serem utilizadas; que define também as características do trabalho e a quantidade e qualidade de força de trabalho que o processo produtivo

requer; vale dizer, que define o "modelo" de trabalhador necessário.

Os técnicos

A divisão do trabalho no modo de produção capitalista gera as equipes técnicas, com seus diversos níveis até chegar à supervisão mais próxima dos executores. São os "funcionários" da empresa que pensam, que sabem e decidem o que deve ser feito, que controlam os outros trabalhadores para que seja feito, que se apropriam sistematicamente do saber que se origina na prática dos outros, e que se encarregam de "re-ingressar" esse saber na prática social. Essa função concentra-se no modo de produção capitalista em uns poucos escolhidos, o que cria um certo poder ilusório: a tecnocracia. No palco aparecem os técnicos, justificando no seu manejo do saber um autoritarismo que responde aos interesses do tipo de acumulação do capital que pretende se impor ou já é dominante na sociedade. Esse poder "delegado" gera o tecnocrata, que acaba se convencendo da sua autoridade até o momento em que entra em conflito com os donos do capital.

A tecnocracia é a forma organizacional da empresa moderna que

> "pelo uso da autoridade objetiva a eficiência, condicionando fins racionalmente determinados pelo conhecimento especializado. Assim ... passa-se à construção de uma visão "científica" do relacionamento social e das relações de produção, sancionada por órgãos tecnicamente especializados, fundamentados na ciência e cujo substrato, em última análise é a própria razão" (RAMOS, 1980, 108).

A organicidade, a coerência interna, o profissio

nalismo, a objetividade são as características que justificam e impõem a tecnocracia. Aparece legitimada pela "racionalidade" autônoma, unívoca, imparcial dos tecnocratas, e descansa no "poder onisciente e autoritário da razão instrumental" (RAMOS, 1980, 116). De fato, o valor evidente da racionalidade proposta, anula toda contestação; a obediência e a submissão aparecem como a única resposta possível e a disciplina seria "natural". Porém, a vigilância e o controle ajudam a evitar os surtos irracionais de desordem; a supervisão, simultaneamente, contribui a aperfeiçoar a organização e os métodos e a coordenar e integrar os trabalhos autônomos. A "eficiência" da tecnocracia aconselha estendê-la a todo tipo de organização. O poder que se impõe em nome da razão aparece como a forma mais legítima de dominação: transforma a desordem em ordem; a ineficiência e o desperdício em eficiência; a desintegração social em unidade (RAMOS,1980, 110/111). É neste sentido que Weber anuncia a inevitabilidade da dominação burocrática, porque o agir desordenado, sistemático e racional é superior a todo agir de massas. Daí o sentido revolucionário da burocracia, que uma vez totalmente imposta, implica na criação de um forma prática e indestrutível de estruturar as relações de poder:

> "La administración burocrática pura,... es - según lo indica toda la experiencia - la forma más racional de ejercício de una dominación, en los siguientes sentidos: precisión, continuidad, disciplina, rigor y confiabilidad; por lo tanto, calculabilidad para el soberano e demás interesados; intensidad y extensión en el cargo; aplicación formalmente universal a todo tipo de tareas; y posibilidad técnica de perfeccionamiento hasta alcanzar resultados óptimos" (WEBER,1977, 109).

Weber continua na sua análise mostrando a estreita relação entre burocracia e capitalismo, constituindo este último o "fundamento econômico mais racional" sobre o qual pode apoiar-se a racionalidade da burocracia. Considera

a burocracia "el gérmen del Estado occidental moderno" e a opção única para a administração de massas, considerada desde o ângulo técnico-formal. Mais adiante explicita o papel do saber - o que define também o papel do técnico - numa administração burocrática, mostrando claramente sua ligação com a tecnocracia:

> "Administración burocrática supone dominación por el saber, que es su rasgo racional principal y específico. Si desborda la situación de poder limitada por el saber específico, la burocracia ... se inclina a aumentar todavia más su poder mediante el saber de servicio: el saber sobre hechos adquirido através de las relaciones de servicio o "depositado en el expediente". La noción de secreto profesional, que si bien no es privativa, sí es especificamente burocrática, se origina en este impulso de poderío. (id., 111).

Nesta nova organização da empresa capitalista e do estado moderno, o técnico transforma-se em personagem principal para manter e reproduzir determinadas relações de produção dominantes. Existe uma vinculação orgânica entre os técnicos de diferentes níveis e qualificações e as classes dominantes, que se manifesta claramente nas posições de privilégio que lhes estão reservadas e na quota de poder social que recebem como "recompensa". BRAVERMAN (1980) assinala alguns destes privilégios: salários importantes - com relação ao salário da maior parte dos trabalhadores -, certa garantia de emprego, uma semi-independência de seu modos de trabalho dentro do processo produtivo, autoridade sobre o trabalho dos outros, que eles controlam, organizam e mandam; direito a interceder na contratação e na demissão dos outros trabalhadores, etc. (446). É claro que as prerrogativas serão maiores ou menores dependendo da quantidade de trabalho que fique por baixo deles, do posto que lhes corresponda na hierarquia da empresa.

Poderia afirmar-se que assumem a função de inte

lectuais orgânicos dos donos do capital, porque através de sua função técnica contribuem a reproduzir as relações de produção e a ideologia que as fundamenta e legitima. É a função técnica em si mesma que contém a dimensão ideológica:

> "As aplicações tecnológicas da ciência estão imediatamente presentes aqui como materialização da ideologia dominante" (POULANTZAS, 1975, 256).

Sua função a respeito do saber como instrumento de dominação é fundamental: concentrando o conhecimento que surge do trabalho, traduzindo-o num código próprio, convertindo-o en abstração, esterilizando-o, se encarregam depois de re-ingresá-lo na sociedade, já fragmentado e parcelado, inutil como instrumento de controle e poder (RATTNER, 1980, 84). Referindo-se aos profissionais, Latapi considera importante analisar os "modelos de exercício profissional" evidenciando sua congruência e organicidade com a formação econômico-social que os determina. A mesma tarefa seria necessário realizar com relação aos técnicos, explicitando os modelos de desemprenho que

> "determinan la organización de los servicios, los roles de los profesionales, las tecnologias que debem emplearse, las relaciones con las demás instituciones sociales, y, muy particularmente, la orientación de los servicios a determinadas clases sociales" (LATAPI, 1982, 69-70).

A contradição principal expressa no técnico é ao mesmo tempo o que lhe confere o seu caráter de intelectual orgânico para as classes dominantes: a apropriação individual e em proveito dele mesmo de um saber produzido com base nos recursos de toda a sociedade. A contradição entre "uma competência produzida socialmente e apropriada individualmente" (LATAPI, 1982, 70). Essa capacidade para converter-se em custódio do saber, para assegurar seu monopólio aos capitalistas, comprova-se geralmente em termos de anos de escolaridade, o que se transforma em um valor de compra no mercado de trabalho qualificada porque permite medir ob

jetivamente sua maior ou menor excelência.

Quanto mais ameaçados estão os interesses do grupo de técnicos ou profissionais, criam-se corporações para defender as posições da profissão, manter "a identidade profissional" e garatir seus mecanismos de inserção social. LATAPI analisa com precisão a ação destas "corporações", que visam a exercer um controle social sobre seus membros, ao mesmo tempo que resguardam seus benefícios e privilégios. Sua função principal seria elaborar uma "ideologia" que oculte, legitime e preserve ao mesmo tempo os mecanismos de inserção social da profissão. LATAPI (1982, 70-71) enumera como componentes dessa ideologia;

- uma ética laboral que atribui um valor intrínseco ao trabalho, como realização pessoal,
- um ideal de serviço "universal", por cima de qualquer diferença social,
- um certo desprezo pelos aspectos econômicos, que se justificam pelas obrigações que sua posição impõe (o que LATAPI chama de "versión secularizada" da "noblesse oblige"),
- valorização do esforço e do mérito dos indivíduos, passando a considerar o saber adquirido como atributo da própria pessoa,
- uma percepção do mercado de serviços como livre, oferecendo iguais oportunidades para todos.

As associações vão elaborando essas ideologias "profissionais" para justificar a divisão social do trabalho, os mecanismos de seleção da sociedade, as desigualdades, o controle do mercado. Em geral, se constituem em entrave para uma autêntica radicalização dos profissionais, transformando-os em "classe sem consciência" ou "classe de serviço", segundo expressões de Crozier e Darehndorf.

Qual a determinação de classe dos técnicos? Sobre essa questão existem diversas propostas, as vezes funda

das em critérios "morais" sem valor objetivo. Por exemplo, quando se considera o técnico como pequena burguesia, argumentando que serve aos interesses da burguesia e assume os valores ideológicos dessa classe, confunde-se situação de classe com posição. No modo de produção capitalista a produção e a sociedade se organizam para servir aos interesses das classes dominantes e elas tentaram impor seus próprios interesses particulares como interesses da sociedade toda. Portanto, se essas duas características, por si sós, determinassem a classe, o resultado seria óbvio.

Como afirma BRAVERMAN (1980), o fato de não dispor de meios de produção para serem donos do seu próprio trabalho, é suficiente para demonstrar que os técnicos não podem ser considerados pequena burguesia. A pequena burguesia caracteriza-se precisamente por dispor de meios de produção, como é o caso dos pequenos industriais, proprietários de terras, comerciantes, vendedores de serviços, profissionais liberais, artistas. É claro que a origem de classe dos técnicos pode estar - e na maior parte dos casos é assim - nessa pequena burguesia, que tem poder de barganha suficiente como para garantir aos seus filhos maior educação.

Consideremos aqui os técnicos e profissionais assalariados, que não possuem independência econômica, e devem vender sua força de trabalho ao capital ou a seus representantes para subsistir. Não têm acesso livre aos meios de produção, e isso os assemelha à classe operária. Mas, embora assalariados, ocupam uma posição de privilégio e se inserem no processo produtivo em uma posição com frequência oposta à posição do proletariado (LATAPI, 1982, 68). Afastando a consideração de casos e situações específicas, pode-se afirmar que os técnicos

> "tendem a não fazer parte da classe operária devido as relações políticas e de dominação que realizam no interior do processo de produção. (. . .) No entanto, as relações político-ideológicas que estabelecem com a classe operária, no

> sentido de submetê-la ao capital, são mais importantes para a sua determinação de classe"(MACHADO, 1982, 139).

Porém, estão eles também submetidos ao capital, desenvolvendo um trabalho produtivo, e internamente existem diferentes estratos. As mesmas ideologias profissionais legitimam os degraus internos de uma hierarquia de qualificações nos diversos ramos de atividades; em ocasiões essa hierarquização é em extremo rígida, como que age em defesa dos interesses da profissão. Assim, os degraus inferiores dessas escalas sofrem com a divisão técnica no interior do trabalho intelectual, e são os mais atingidos "pela parcelação do saber, pela padronização das tarefas, pelo processo de desqualificação", ou perda do valor da qualificação (MACHADO, 1982, 137). Como resolver então a questão da determinação de classe do técnico? BRAVERMAN considera que constitui em uma nova classe média, não porque devam considerar-se fora do processo de acumulação do capital, mas porque, como parte desse processo assumem características de dominadores e de dominados (1980, 467). No mesmo sentido, conclui Machado, analisando o caso dos técnicos industriais:

> "vivem, portanto, em dois planos, numa dualidade-duplicidade permanente. Num plano os indivíduos julgam, criticam e, as vezes, contestam e recusam, até. Noutro plano eles servem e recebem uma contrapartida: uma ilusória delegação de poder, o que lhes dá a ilusão de fazer coisa diferente daquilo que fazem" (MACHADO, 1982, 141).

Formando parte do exército dos trabalhadores improdutivos - que dia a dia se incrementa no modo de produção capitalista -, ou como "trabalhador intelectual" no processo produtivo, o técnico desempenha uma função importante para as classes dominantes, mas também pode tomar consciência do seu papel "ideológico" e negando-o, estabelecer uma relação distinta com as classes dominadas. Na sua relação com o restante da classe trabalhadora repercutirá a consci

ência que ele chegue a ter da natureza verdadeira de sua relação com o capital (MACHADO, 1982, 140). Ele é um "difusor" da ideologia dominante, portador dos valores do sistema, tais como ordem, eficiência, legitimidade da dominação de classe. Porém, pode entrar em conflito com os próprio valores que ele, na sua prática de trabalho deveria irradiar. IMAZ apresenta uma série de alternativas possíveis, que ajudariam a compreender e analisar o papel que, em cada situação concreta o técnico está desempenhando:

1. "Los valores del técnico son identificables con el sistema v. los valores del técnico son incompatibles con los del sistema"

2. "Existe empatía v. antipatía hacia el sistema (o hacia los símbolos que el sistema maneja)"

3. "El técnico no experimenta un conflicto de intereses v. las lealtades del técnico entran en conflicto"

4. "El técnico presupone la eficiencia del sistema v. su no visión de la misma (puede imaginar la eficiencia, por ejemplo, como algo sectorial)" (1973, 56-58).

Essas quatro alternativas permitiriam analisar a posição do técnico a respeito do seu trabalho e o nível de compreensão que ele tem da natureza política do mesmo. É evidente, no caso em que um grupo de técnicos que questiona os valores do sistema e têm atingido uma postura crítica a respeito do seu próprio trabalho, chega a controlar a associação profissional, a mesma pode transformar-se num instrumento de luta com objetivos mais amplos que a defesa da própria profissão. Como insituição da sociedade civil, a associação é um espaço cuja função estará definida pelo grupo que tenha hegemonia dentro dela. Em consequência seu papel meramente corporativista e ideológico, pode ser mudado e até se converter num importante apoio as lutas dos trabalhadores, sem pretender por isso ter-se transformado o técnico em "intelectual orgânico" do proletariado.

CAPÍTULO III

UM ENFOQUE DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO NO SETOR PRIMÁRIO: O ENSINO AGRÍCOLA NO CEARÁ

Uma revisão dos enfoques utilizados para analisar as vinculações entre educação e trabalho evidenciou o caráter "economicista" e "fenomênico" que predomina nessa área problemática. Uma causa dessa "superficialidade" com que se enfrenta o tema em questão, já assinalada por vários autores que partem de uma postura crítica a respeito dos estudos existentes, seria a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre o trabalho, como conceito chave da análise:

> "Toutefois, on note une absence de réflexion sur la nature do travail dans les projets qui concernent les rélations entre travail e education. (...) Sans réflexion préalable, le travail peut devenir un mythe pédagogique..." (ICEA, 1978, 11-12)

Em consequência, considerou-se necessária uma reflexão sobre o mundo do trabalho, mundo no qual, segundo Karel Kosik, "se constitui o ser do homem" (1976, 184). Essa análise do trabalho no contexto de uma sociedade capitalista dependente mostrou a verdadeira amplitude do tema. Em geral, nos estudos sobre educação e trabalho o campo temático aparece limitado a "manifestações" fenomênicas do trabalho: preço do trabalho, habilidades ou destrezas necessárias, produto do trabalho, etc. Interessa saber se a educação contribui para aumentar o salário, se prepara efetivamente para desempenhar tal ou qual tarefa, se facilita o acesso ao emprego. O trabalho, como veículo de participação social e política, como espaço que condiciona o restante da vida humana, é, na maioria dos casos, ignorado.

Avançando nessa perspectiva chegou-se a analisar o

papel do técnico e o significado social e político do seu trabalho. Surgiu então, a seguinte questão: como ou em benefício de que interesses o técnico utiliza o seu saber e a posição que esse saber lhe permite ocupar nos diferentes setores da atividade econômica? Qual é, de fato, essa posição dos técnicos e que relação tem com o que a escola "imaginava" que eles fariam? Achar uma resposta a estas perguntas implica questionar a profissão e, ao mesmo tempo, o papel da educação na sua consolidação. Não se trata apenas de propor a incorporação de novas disciplinas, a aprendizagem de certas destrezas "necessárias" para o exercício da ocupação ou ocupações com frequência desempenhada pelo técnico.

Neste trabalho tenta-se formular essas questões para a situação concreta dos técnicos de segundo grau habilitados para trabalhar no setor primário da economia. Como atua a educação no mundo de trabalho dos técnicos agrícolas? Uma revisão parcial das pesquisas sobre educação e trabalho consultadas permitirá definir com maior clareza o enfoque a que este estudo se propõe. Na perspectiva aqui adotada se encontram predominantemente dois tipos de estudos: os que analisam a relação educação-trabalho em termos gerais, seja desde a problemática da política educativa como em um horizonte mais ligado à ciência econômica, e os que consideram mais especificamente essa relação em um setor da economia. Lamentavelmente, os trabalhos mais concretos se referem aos técnicos industriais; existem poucos estudos sobre educação e trabalho voltados para a situação dos técnicos agrícolas.

Alguns estudos gerais sobre educação e trabalho

Dentre os estudos mais gerais destacam-se os que se referem ao funcionamento do mercado de trabalho em relação com a qualificação. Numa perspectiva em geral tecnocrática, esses estudos têm a maior importância como subsídio para o plane

jamento da educação. Em geral, caracterizam-se por ter enfatizado a dimensão quantitativa da problemática. Nesta linha existem também alguns trabalhos críticos que GOMEZ CAMPO denomina "estudos do funcionamento qualitativo do mercado de trabalho", e que tentam superar as pesquisas baseadas em relações estatísticas entre dados agregados. Frente à suposição de um funcionamento homogêneo do Mercado de Trabalho, levanta-se a tese de um mercado controlado e determinado por "instâncias extraeconômicas". (1982a, 66-67) Como exemplo dessa perspectiva crítica merecem citação os trabalhos de MUÑOZ IZQUIERDO, BRIONES, RIQUELME e SCHIFELBEIN.

BRIONES utiliza como informação básica os questionários sobre ocupação e desocupação aplicados pelo Departamento de Economia da Universidade de Chile, nos anos 1976 e 1980. Sobre esses dados aplica um modelo de regressão para observar as contribuições das variáveis estudadas às variações do logaritmo do salário mensal. Analisa, assim, a heterogeneidade educativa que se produz para iguais níveis salariais e ocupacionais, e considera essa heterogeneidade como indicador da substituição de mão-de-obra qualificada. Suas conclusões reforçam a hipótese da desvalorização da educação. (BRIONES, 1982)

O trabalho de MUÑOZ IZQUIERDO analisa os efeitos da educação secundária no emprego em diferentes contextos sócio-econômicos e distintos modelos de organização do trabalho. Pretende pesquisar as consequências da educação secundária através do tempo, em espaços sócio-geográficos determinados e em setores da economia com níveis de desenvolvimento diversos. Trabalha com uma amostra em três etapas, e seleciona logo subamostras para serem pesquisadas com maior intensidade. (MUÑOZ IZQUIERDO, 1982)

RIQUELME aplica um questionário a uma amostra de chefes de família de um Município, visando "precisar la dirección y la fuerza de la relación entre estrato sócio-econômico, escolaridad, empleo y salários de los mismos". (RIQUELME, 1982, 86). A partir dessa análise questiona as relações lineares en

tre educação e trabalho propostas pela teoria do capital humano. A pesquisa de SCHIFELBEIN aproxima-se mais da estratégia do presente estudo: ele seleciona uma amostra de jovens e segue durante oito anos sua trajetória pelo sistema produtivo desde sua saída da escola. Esse seguimento pretende achar respostas a perguntas como as seguintes: como ingressam no mercado de trabalho, como e quem consegue emprego, que tipo de emprego? (SCHIFELBEIN, 1982)

Na perspectiva de uma análise geral das ações entre educação e trabalho, consultaram-se também estudos que, apesar de centrar-se mais na visão do trabalho no mundo escolar, ofereciam importantes subsídios sobre a problemática e discutiam as proposições da teoria do capital humano. PARO (1983) compara diversas estratégias de formação profissional, MACHADO (1982) analisa a evolução histórica e os fundamentos teóricos do ensino técnico industrial brasileiro; CUNHA (1977) estuda as funções manifestas e não manifestas do ensino técnico industrial e as novas funções atribuídas ao ensino médio profissional pela lei 5692/71; LORING (1979) procura desentranhar a função do currículo oculto na formação do trabalhador.

Estudos sobre educação técnica industrial

Os estudos mais específicos sobre o modo de funcionar a educação formal no setor industrial ofereceram, também, subsídios para o presente trabalho. A maior parte desses estudos se fundamentam no pressuposto de que a contribuição da educação no mundo do trabalho aumenta quando maior é o grau de adequação dos conteúdos às características das ocupações determinadas por uma certa divisão do trabalho. GOMEZ CAMPO (1982a) denomina esse tipo de pesquisa "estudios de opiniones de egresados y empleadores", pela técnica que mais frequentemente utilizam. Sua justificativa última é a utilidade como parâmetro para as decisões educacionais (especificamente, opções curricu

lares) da análise das condições reais nas quais a profissão está sendo exercida. Apesar de partir às vezes questionando os princípios da teoria do capital humano, acabam propondo uma adequação maior, qualitativa ou quantitativa, da educação à situação vigente, considerada como expressão "racional" e "objetiva" de decisões "de caracter técnico y económico". (GOMEZ CAMPO, 1982a, 76)

Foram revisadas várias pesquisas deste tipo, e especialmente no momento de analisar as formas de conceber a vinculação educação-trabalho, questionaram-se pressupostos e conclusões desses estudos. Não obstante, é justo mencionar os trabalhos de VICENTINI, CORVALÁN e GALLART que ofereceram algumas pistas metodológicas para este estudo.

VICENTINI & ASSIS (1983), da Faculdade de Educação da UNICAMP, estudam as expectativas de terminalidade ou continuidade dos egressos das escolas técnicas de segundo grau. No seu trabalho confrontam o nível normativo ou nomotético com a dimensão pessoal, ou nível idiossincrático, segundo um paradigma proposto por GETZELS. A pergunta básica seria a seguinte: como é vivenciada, a nível das pessoas, a proposta de integrar terminalidade e continuidade como objetivos congruentes para o ensino de segundo grau? As pesquisadoras aplicam questionários abertos a alunos, professores e egressos dos cursos de segundo grau da cidade de Campinas e realizam entrevistas abertas aos empregadores. A análise da informação é descritiva, indicando frequências e percentuais e testando a associação entre algumas variáveis.

Um dos trabalhos de CORVALÁN (1979a) consultados visa determinar a incidência da educação técnica industrial no sucesso ocupacional dos jovens. Com esse objetivo, realiza um estudo de seguimento dos egressos do ano 1975 considerando a trajetória educativa e ocupacional dos sujeitos, os mecanismos através dos quais se inseriram no mercado de trabalho, os aspectos diferenciais entre esses egressos e seus colegas de trabalho sem educação técnica formal. "O sucesso ocupacional" é definido como "a posição do egresso no momento da realização

da entrevista em relação com a sua história laboral desde o momento do egresso". Para medir esse sucesso utiliza as seguintes variáveis: tempo transcorrido até obter o primeiro emprego na especialidade, cargo desempenhado e salário, tipo de ocupação, promoções. Nas conclusões, relativiza a influência da educação no nível de "sucesso ocupacional" mostrando que aparece mediatizada pela ação de certas variáveis intervenientes, tais como os antecedentes familiares, experiência prévia, treinamentos no trabalho,e ação de agentes patrocinadores.

O segundo trabalho de CORVALÃN (1979b) complementando o anterior, analisa a opinião dos empregadores sobre os técnicos industriais de nível médio. Considera-se "empregador" a pessoa diretamente encarregada do recrutamento de pessoal e com capacidade para tomar decisões sobre a contratação dos técnicos. Na entrevista, os "empregadores" foram consultados sobre critérios de contratação, qualificação para o trabalho dos egressos das escolas técnicas de segundo grau, preferências em relação à escolaridade, experiência laboral ou treinamento dado pela própria empresa. Entrevista-se logo os proprietários da empresa, o que permite testar a verdadeira capacidade de decisão do "empregador" e confrontar as opiniões de ambos. As conclusões evidenciam a ênfase dada ao treinamento na própria empresa, assim como a utilização meramente formal da educação como critério de seleção.

A pesquisa de GALLART (1982) procura estudar a articulação entre educação e mundo do trabalho em um setor particular da economia: o da construção. Porém, essa articulação aparece limitada ao papel da educação formal, e mais especificamente da educação técnica de nível médio, na mobilidade ocupacional. Numa primeira etapa analisam-se as políticas de contratação de pessoal de um grupo de empresas do setor. Na segunda etapa, estudam-se histórias de vida de egressos procurando evidenciar a "lógica subjacente nas respostas dos atores às situações contextuais". (92). A autora denomina essa lógica "estratégia ocupacional" e a define como "la manera de utilizar los recursos disponibles, tanto en intensidad como temporalmen

te, para la obtención de sus propios fines", (79) Finalmente, elabora-se uma tipologia que sintetiza o observado nas histórias de vida, visando definir as estratégias utilizadas para se promover socialmente em um contexto caracterizado pela crise econômica. Dentre essas estratégias destacam-se a continuidade de estudos e o esforço por se estabelecer para trabalhar por conta própria.

Estudos diagnósticos sobre o ensino agrícola

Já especificamente sobre o ensino agrícola foram consultados alguns estudos gerais e outros centrados na perspectiva da vinculação educação-trabalho no setor agropecuário. Os estudos gerais visam um diagnóstico da situação do ensino agrícola e, a partir desse enfoque, abordam problemas e aspectos relacionados com a adequação, tanto qualitativa como quantitativa, entre a oferta de técnicos formados no sistema educativo e a demanda existente no mercado de trabalho. Essa preocupação parte de considerar como necessário um ajuste da educação às necessidades da "economia".

COSSIO realiza um cuidadoso diagnóstico do ensino agrícola na Bolívia. Porém, quando pretende demonstrar a necessidade de técnicos, recorre ao artifício de diferenciar a demanda real da demanda potencial. Por demanda real entende as estimações de capacidade de absorção de egressos ministrados pelos empregadores. A demanda potencial é "construída" através de complexos cálculos abstratos que ele chama de "método macroeconômico" (Seria "necessário" um agente de extensão por cada 1000 famílias, ou dois técnicos de nível médio por cada profissional de nível superior). Assim, chega a "detectar" uma demanda de aproximadamente 3.500 técnicos agrícolas para 1980, apesar dos dados bem objetivos de que dispõe: os empregadores consideram que em 1980 só tiveram capacidade para empregar 550 técnicos e dos 1.100 já formados no ano do estudo (1970) mais

de 700 estão desempregados.

No Brasil, existem dois estudos sobre a formação de técnicos para o setor primário da economia. Um deles foi realizado nos anos 1974 e 1975 pela Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) com apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. O outro é a tese de doutoramento de George F. Patrick, apresentada à Purdue University em agosto de 1969.

O estudo do CENAFOR visa um diagnóstico quantitativo e qualitativo do ensino agrícola de 2º grau no Brasil. É uma pesquisa descritiva, que procura caracterizar tanto as escolas, como os diretores, professores e alunos da terceira série, da rede de ensino agrícola. Com esse objetivo escolhe-se uma série de variáveis referidas a cada uma das quatro unidades de observação, com base numa revisão bibliográfica e nas características específicas da modalidade de ensino estudada. O relatório final foi publicado pelo CENAFOR em quatro volumes, em 1975/76, e constitui um valioso material informativo para estudos sobre o ensino agrícola. Lamentavelmente, não existe um trabalho desse tipo mais atualizado.

O trabalho de PATRICK visa avaliar a contribuição potencial da educação formal e das atividades de extensão para o desenvolvimento rural no Leste do Brasil (As áreas de estudo são quatro: Conceição do Castelo - ES, Viçosa - MG, Curvelo - MG e Rezende - RJ). Os cinco objetivos específicos propostos pelo autor podem ser resumidos assim:

. Desenvolver uma base conceitual que especifique as diferentes formas como se relacionam as atividades educacionais e o desenvolvimento agrícola,
. Medir os retornos econômicos que o ensino agrícola formal e a extensão rural representam tanto para o agricultor individual como para a sociedade como um todo, no Leste do Brasil,
. Calcular a razão custo/benefício e as taxas de

CATIVO

retorno das atividades educacionais para o indivíduo e a sociedade, visando determinar o tipo de investimento educacional mais efetivo para o setor agrícola.

Porém, o estudo de PATRICK não foi editado no Brasil e é muito difícil aceder a uma versão completa do mesmo. Apenas foi possível consultar os capítulos I (Introduction), II (Background), IV (Conceptual Framework) e algumas folhas do Capítulo final onde apresenta as conclusões do estudo.

No Estado do Ceará, a Coordenadoria de Estudos e Pesquisas, Departamento de Apoio Técnico, da Secretaria de Educação, realizou um levantamento sobre a situação do ensino agrícola estadual, visando subsidiar a realização do Primeiro Seminário sobre essa modalidade de ensino. O levantamento consistiu em um série de entrevistas a alunos, pais, professores, diretores e líderes comunitários sobre os seguintes assuntos:

. as relações comunidade-colégio agrícolas,
. o colégio agrícola como sistema de relações,
. o colégio agrícola como elemento do sistema educativo,
. o mercado de trabalho para os egressos

As informações obtidas através de entrevistas realizadas no primeiro semestre de 1980, assim como algumas observações resultantes do trabalho no campo, foram utilizadas como documento de trabalho no Seminário.

Outro estudo tipo diagnóstico sobre o ensino agrícola, é a Dissertação de Mestrado de Célia P. MADURO (1979), sobre o sistema escola-fazenda. O trabalho visa avaliar a estratégia pedagógica adotada pela COAGRI para o ensino agrícola e oferecer subsídios para aperfeiçoá-la. Trata-se também de um estudo descritivo, mais limitado às escolas agrícolas de 2º grau administradas pela Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário - COAGRI.

Desses quatro estudos gerais sobre o ensino agríco

la, o que mais se aproxima da perspectiva do presente trabalho é o de PATRICK que, lamentavelmente, foi impossível consultar numa versão completa.

Estudos sobre ensino agrícola e mercado de trabalho

Há também alguns estudos específicos que analisam a vinculação entre ensino agrícola de segundo grau e trabalho. A seguir será feita uma rápida revisão do que foi possível localizar. Alguns deles estão ainda em andamento, motivo pelo qual não existe muita informação à respeito.

CEPADES - Centro Paraguayo de Estudios de Desarrollo Econômico y Social - tem realizado um estudo de seguimento dos egressos das escolas agropecuárias no Paraguai visando obter um conhecimento atualizado sobre a inserção desse egressos no sistema ocupacional e educativo. A população da pesquisa está constituída pelos alunos egressos em 1978, localizados dois anos após nos seus locais de trabalho ou estudo, ou mesmo nos seus lares. As conclusões indicam que apenas dois terços dos egressos conseguem encontrar empregos no setor primário da economia, e seus salários são inferiores aos de outros técnicos e profissionais do mesmo nível. Aproximadamente um terço dos egressos modificou sua situação de trabalho nos dois anos transcorridos desde a conclusão do curso, e 20% continua estudos de nível superior. (CEPADES, 1981)

SAMPAIO (1978) realizou um estudo de seguimento dos egressos do Colégio Agrícola de BELO JARDIM - PE, de 1972 a 1977. Conseguiu localizar 74% do total de 315 egressos correspondentes a esse período, e aplicou um questionário. Apenas dois egressos, dos localizados, trabalhavam como produtores autônomos, 24,5% continuavam estudos de nível superior e 51% estavam empregados, a maioria, em empresas privadas. Nas conclusões se salienta a importância que tem para os alunos a continuidade dos estudos, a falta de realidade da imagem do técnico

-produtor e o predomínio do trabalha dentro da área agropecuária (63% dos técnicos empregados). O objetivo do estudo é procurar uma maior adequação curricular a partir das informações resultantes do seguimento de egressos.

Dois trabalhos de TAVARES, com o mesmo enfoque de adequação curricular, chegam a conclusões semelhantes. No primeiro deles, TAVARES (1972) afirma que a inadequação do planejamento curricular é, em parte, consequência do desconhecimento das aspirações profissionais dos alunos e de sua realidade ocupacional. Daí que pesquisar a correlação entre essas variáveis - aspiração e realidade ocupacional - vise organizar um currículo mais condizente com as oportunidades reais de trabalho e melhorar a orientação vocacional e profissional. Os instrumentos elaborados são dois questionários: um deles é aplicado aos concluintes do curso de 1969 de quatro colégios agrícolas do NE brasileiro, o outro foi remetido pelo Correio ao endereço dos alunos, seis meses após a conclusão do curso. Dos 105 alunos que preencheram o questionário inicial na escola, apenas 68% remeteram o outro de volta pelo Correio. Desse total, apenas um terço tinha realizado suas aspirações. Com relação ao trabalho, 65% estavam já empregados, 20% continuavam estudando e 15% ainda se encontravam desempregados. Como conclusão, TAVARES enfatiza a função da escola como formadora de um agente de extensão rural e questiona também a idéia do técnico-produtor.

O segundo trabalho é apresentado como uma verificação da validade dos resultados da pesquisa anterior. O objetivo é fornecer subsídios para planejar um currículo mais adequado à realidade do mercado de trabalho. Utilizou-se um procedimento similar ao anterior: aplicação de dois questionários aos concluintes de onze colégios agrícolas em 1972. O primeiro foi aplicado no colégio e o segundo três meses após a conclusão dos estudos. Dos 583 concluintes, apenas responderam o segundo questionário 136 (23%), obtendo-se as seguintes informações: 59% estavam ainda desempregados, 23% tinham sido aprovados no vestibular para ingressar na Universidade e apenas 18% estavam empregados, a maioria como técnicos agrícolas. TAVARES chega

às seguintes conclusões: é necessário incluir no currículo atividades "que proporcionem aos alunos adquirirem competências profissionais ligadas à comunicação e difusão de inovações tecnológicas para o desenvolvimento da agricultura" e deverá aceitar-se, também, o colégio agrícola "como um meio para o ingresso na Universidade". (TAVARES, 1975, 8)

TORRES (1983) realizou uma pesquisa visando servir de subsídio para planejar atividades e conteúdos curriculares. Esse estudo procura caracterizar ocupacionalmente o técnico agrícola, construir seu "perfil profissional" definido como "a descrição das atribuições correspondentes a uma ocupação" que inclui ademais "o nível de escolaridade e atributos pessoais inerentes ao exercício da ocupação". (id., 13) Foram utilizados dois questionários: o primeiro foi aplicado aos egressos, pelos Diretores de Atividades Técnicas dos Colégios, e o segundo aos empregadores. A população foi constituída por 434 egressos de 14 escolas agrícolas e um total de 171 empregadores. A autora analisa também a legislação profissional vigente sobre o técnico agrícola e a amplitude das disciplinas do currículo das escolas agrícolas federais, administradas pela COAGRI.

Os resultados do estudo são apresentados em vários itens:

- Quem é o profissional que está atuando no mundo do trabalho ? Caracterização do técnico agrícola empregado, utilizando variáveis como sexo, ocupação do pai, motivo da escolha da profissão.
- Características gerais da ocupação (forma de acesso aos empregos, tempo transcorrido até obter seu primeiro emprego como técnico, local de trabalho, faixa salarial, benefícios oferecidos pela empresa, cursos de treinamento, equipamentos e materiais utilizados).
- O que faz o técnico em agropecuária ? Este item constitui o perfil profissional propriamente dito, indicando detalhadamente as tarefas e opera

ções implicadas nas principais funções exercidas pelos técnicos: produção agropecuária, administração da produção agrária, planejamento da produção agrária, assistência técnica e extensão rural, crédito agrícola, armazenamento e comercialização de produtos e insumos agropecuários, transformação e beneficiamento de produtos de origem animal e vegetal, experimentação agropecuária e produção de sementes e mudas.

. Quem é o empregador do técnico agrícola ? Caracteriza-se o empregador, mostrando-se a predominância da empresa pública (61,6%) e se analisam as opiniões dos mesmos sobre o técnico egresso das escolas agrícolas, especialmente quanto à oposição "generalista"/"especialista".

Nas conclusões, enfatiza-se a importância do papel da escola agrária como formadora dos técnicos em extensão rural. Nesse sentido, a autora faz reflexões e sugestões importantes, mas sem relação com as informações trabalhadas na pesquisa. Analisam-se as críticas principais feitas aos programas de assistência técnica e extensão rural, para concluir afirmando:

> "Dentro desta perspectiva propõe-se que a escola objetiva a educação do homem-crítico, isto é, o Técnico em Agropecuária, além de estar apto a desempenhar suas funções, deve refletir sobre sua própria atividade, relacionando-a com o contexto sócio-econômico-político onde a realize". (TORRES 1983, 64)

O pessoal executivo e técnico das escolas agrícolas da COAGRI, realiza um trabalho sistemático de levantamento e processamento de informações, visando diminuir a defasagem que existe entre a escola e a empresa. O Projeto " Integração Escola-Empresa-Governo", implantado nas 33 escolas agrícolas vinculadas à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, vem

realizando uma permanente sondagem do meio onde a escola está inserida à procura de um melhor entrosamento escola/comunidade e de um maior conhecimento do mercado de trabalho para os egressos. O documento " O técnico em agropecuária e o mercado de trabalho", elaborado pela Divisão de Assuntos Pedagógicos da COAGRI e cinco Colégios Agrícolas, apresentou os trabalhos desenvolvidos na implementação desse Projeto, considerado prioritário, para os participantes do IV Encontro Nacional de Diretores e Técnicos de Estabelecimentos de Ensino Agropecuário, realizado em Brasília, em setembro de 1979.

O projeto "Integração Escola-Empresa-Governo, significa um importante esforço por adequar a constituição operacional e filosófica dos currículos às necessidades do mercado laboral, superando a dicotomia entre os conhecimentos teórico-práticos escolares e as tecnologias em uso no sistema produtivo. Suas diversas etapas de divulgação, intercâmbio técnico, realização de estágios e avaliação, subsidiam a adaptação e reformulação curricular. Porém, esse processo de "realimentação" curricular deveria, ele mesmo, se propôr repensar seus pressupostos teóricos e metodológicos. A aceitação básica da divisão do trabalho vigente como a única possível, o encobrimento de certos aspectos fundamentais da realidade econômica e política, alguns conceitos operacionais empregados no documento, tudo isso merece uma séria revisão e maior aprofundamento.

A definição de "empresa" que utiliza o Projeto evidencia claramente esse perigo de deturpar a realidade quando se encobrem aspectos fundamentais: empresa para os autores do documento é "todo esforço organizado para a produção de bens ou serviços, utilizando recursos humanos preparados pela escola". (COAGRI, 1979 ,1) Um conceito operacional importante, como a demanda ou "necessidades evidenciadas pelo mercado de trabalho" (COAGRI, 1979, 15), aparece ligeiramente tratado como uma simples operação de divisão: dado que existem 13 milhões de trabalhadores rurais sem qualificação e um técnico agrícola pode dar assistência técnica a 100 famílias, são necessários 130.000 técnicos agrícolas, etc.

Não obstante, dentro desse projeto, as escolas vêm realizando uma atividade sistemática de seguimento dos egressos, o que implica uma importante contribuição para estudos mais aprofundados sobre os técnicos agrícolas. O documento mencionado informa que, dos egressos do período 1971-1977, as escolas têm localizado 62%. Desse total, 65,4% trabalham como técnicos no setor primário, 21,5% estão empregados em outras áreas e 13% continuam estudos no nível superior. Apenas 7,1 % têm se estabelecido como produtor rural..

MOREAU(1980), realizou um estudo sobre o emprego de mão-de-obra técnico-agrícola na região cacaueira do Estado da Bahia. O estudo, apresentado como tese do mestrado na Fundação Getúlio Vargas em 1980, analisa a contribuição da educação técnico-agrícola para a melhoria das forças produtivas. Consideram-se os fatores sócio-econômicos e culturais que influenciaram no processo de formação dos técnicos e sua inserção no mercado de trabalho a nível da região. As conclusões valorizam a educação formal como responsável pelo desempenho adequado dos técnicos em agropecuária. Porém, os resultados da pesquisa referem-se especificamente a cinco municípios do Estado da Bahia, cuja base econômica é o cacau, uma cultura de dinamismo que constitui um setor agrário exportador. O cacau transformou essa região na maior geradora de lucros para o Estado e possibilitou um processo de capitalização mais eficiente em relação às demais micro-regiões. Em conseqüência, o papel do ensino agrícola estará fortemente condicionado pelas características particulares desse contexto.

FIALHO está atualmente realizando uma pesquisa sobre os egressos das escolas agrícolas de 2º grau no Rio Grande do Sul, visando contribuir para o aprimoramento do currículo. O trabalho procurará verificar a proporção de egressos que ingressam em cursos superiores da área primária e dos que se inserem no mercado de trabalho, avaliando também o currículo a partir do comportamento dos egressos. A população está constituída pelos egressos de todas as escolas agrícolas do Estado, no período 1979/1983, com habilitação plena em Agropecuária. O

enfoque da pesquisa é a adequação qualitativa de oferta e demanda, isto é, apresenta-se como uma contribuição para superar o desajuste entre o profissional "formado" pelas escolas e o "demandado" pela realidade ocupacional dos egressos. Há ainda um outro descompasso que o projeto registra: o que se produz entre o produto ideal e o produto real das escolas, o que evidenciaria uma "racha" entre o discurso e prática das escolas. A pesquisa prevê a realização de entrevistas com os responsáveis pelas Escolas Agrícolas que, com certeza, oferecerão informação sobre esse descompasso entre produto ideal e produto real. (MEC/INEP, 1983, 21)

Ensino agrícola e trabalho

Este trabalho se insere no âmbito das relações do sistema formal de educação com o trabalho e, mais especialmente, do ensino agrícola de segundo grau com as atividades do setor primário da economia. Como toda estratégia educativa que visa à preparação de um profissional, o ensino agrícola deve articular-se com o trabalho em diversas instâncias. Existem pelo menos quatro zonas de conexão críticas, que fundamentam e dão sentido à própria estratégia de educação profissional como tal:

1. Educação-estrutura produtiva, que é a articulação básica da educação profissional, em termos não apenas de explicitação dos objetivos que determinada organização da produção atribui à educação, mas também quanto às relações que de fato existem entre as escolas agrícolas e a estrutura produtiva agropecuária, máxime quando a própria escola se apresenta como "empresa" agropecuária.
2. Educação-Trabalhadores Rurais, onde se incluem as relações entre a estrutura produtiva e a

"população" da escola - alunos dos cursos regulares, supletivos e de extensão, professores, técnicos, trabalhadores assalariados. Deverão considerar-se também as relações da Escola com os trabalhadores rurais no seu raio de ação e o posicionamento dela nos conflitos que esses trabalhadores enfrentam.

3. Estudo-trabalho no interior da instituição educacional, que abrange todos os pontos de articulação entre as atividades educativas e as agropecuárias que se desenvolvem na escola. Aqui se trata de analisar se a escola utiliza os momentos de trabalho como situações de aprendizagem, o que implica numa proposta pedagógica que explica os diferentes graus de vinculação estudo-trabalho no dia-a-dia da escola e as "aparentes" contradições entre essa prática e o discurso institucional.

4. Educação-Ocupação dos egressos, onde se trata das diversas formas de inserção dos egressos do ensino agrícola no mundo do trabalho, da relação existente entre essas formas concretas de inserção e a proposta institucional. Evidentemente, os limites desta zona de conexão entre educação e trabalho, dependerão do que se entende por "mundo do trabalho".

Este estudo pretente contribuir para a exploração dessa quarta zona de conexão. Com esse objetivo, se analisa a inserção no "mundo do trabalho" dos técnicos agrícolas de nível médio. A análise se desenvolve em dois momentos: no primeiro, se realiza um levantamento da situação ocupacional de uma turma de técnicos formados nas escolas agrícolas do Estado do Ceará; no segundo, se estudam alguns casos, procurando evidenciar como se dá essa inserção do técnico no "mundo do trabalho". O primeiro momento, que pretente apenas caracterizar a população, não se afasta muito das pesquisas consulta

das e, inclusive, pretende questionar algumas das conclusões, a que essas pesquisas chegaram. O segundo momento incorpora uma concepção mais abrangente de trabalho, como espaço de participação social e política e, em conseqüência, orienta-se na direção de propostas alternativas de pesquisa no campo da vinculação entre educação e trabalho.

Novas perspectivas para as pesquisas sobre educação e trabalho.

Um trabalho de LATAPI 81982) sobre o estudo das profissões, propõe três linhas de pesquisa que mostram caminhos alternativos para analisar a vinculação educação-trabalho:

1. Estudo histórico estrutural sobre a origem e evolução da profissão (como e onde se originou, quem a iniciou no país, porque evoluiu de determinado modo, a serviço de que necessidades e de que grupos esteve, como foi se institucionalizando-se, como e por que ganhou o prestígio que tem, etc.)

2. Diagnóstico social da profissão (como essa profissão constitui uma estrutura social, articulando-se com outras profissões, grupos e instituições da sociedade, a que setores serve e por que, de que formas de poder social participa, com que grupos estabelece alianças e a quais se opõe, que mecanismos utiliza para defender os seus privilégios, etc.)

3. Estudo das necessidades reais da sociedade correspondentes aos serviços que oferece a profissão estudada (que determina que esses serviços não cheguem à grandes maiorias, que modalidade deveria ter o exercício profissional para ser útil a essas maiorias, que formas de remuneração po

deriam experimentar-se, etc.)

Estudos desse tipo, segundo LATAPI, deverão constituir a base de qualquer mudança nos sistemas de formação dos profissionais. Analisando diversos estudos realizados no México sobre educação, mercado de trabalho e prática profissional, GOMEZ CAMPO (1982 a) se refere também ao enfoque histórico- estrutural. Para GOMEZ CAMPO, um estudo desse tipo deverá orientar a análise em três direções: a "racionalidade" histórica da profissão, as diferentes tendências que se manifestaram no processo de formação dos profissionais e as possibilidades reais de inovação nesse processo. A análise histórica da profissão deverá incluir um estudo do setor sócio-econômico com o qual ela se relaciona mais diretamente, atendendo especialmente às determinações estruturais que agem sobre a demanda e utilização dos egressos.

Em ambos os casos, pergunta-se claramente pela dimensão política do exercício da profissão, ultrapassando o limite dos enfoques mais habituais neste campo temático. Procura se subsidiar uma autêntica inovação na formação dos profissionais e não apenas uma "adequação" em função das demandas dos setores que "utilizam" o profissional. O segundo momento deste estudo tenta abrir uma linha de questionamento da profissão do técnico agrícola de nível médio inspirada nessas propostas alternativas, utilizando como instrumento de pesquisa a história da vida profissional de alguns egressos.

O enfoque adotado seria semelhante àquele que LATAPI denomina diagnóstico social da profissão, embora seja mais um estudo de caso que poderia ser utilizado para subsidiar uma análise mais abrangente que constituiria o verdadeiro diagnóstico. GOMES CAMPO (1982a), nas conclusões do trabalho citado, anteriormente, expõe em forma resumida o que aqui se pretende fazer:

> "... analizar las características estructurales actuales de una práctica profesional en relación con los principales condicionamentos estructurales de la economia en general y del sector en particular(83)

Definição de alguns termos operacionais

Antes de colocar as perguntas básicas deste estudo, considera-se necessário definir alguns termos chaves para evitar confusões. Sobre os conceitos de educação e trabalho, tem se procurado, já nos capítulos anteriores, discutir diferentes definições e explicitar o sentido em que ambos os conceitos serão utilizados no contexto deste estudo. Há, porém, outros termos cujo significado deve ser precisado.

Um primeiro termo seria "técnico agrícola" ou "técnico de nível médio na área primária". Para uma definição operacional deste termo pode utilizar-se a proposta no estudo do CENAFOR (1975):

> "Este termo (técnico agrícola) é comumente utilizado para designar o técnico de nível médio no setor primário, independente da sua habilitação"...(5)

Especificando ainda mais, considerar-se-á como"técnico agrícola", os egressos com certificado de técnico, em qualquer especialidade para o setor primário, dos cursos de habilitação plena oferecidos nas escolas de segundo grau do sistema formal de educação. Ficam excluídos os que cursaram habilitações básicas ou parciais, cursos supletivos ou não-formais e os que obtiveram a sua especialidade no setor primário em outros níveis do sistema formal de educação.

O técnico agrícola constitui-se, assim, num profissional de nível médio capacitado para trabalhar no setor primário. Essa afirmação apresenta um outro termo sobre o qual será necessário refletir: o que é um profissional ? GOMEZ CAMPO (1982a) define a profissão como uma certa "categoria" de pessoas com capacidade para aplicar a ciência à solução de determinados problemas em uma sociedade dada (58-59). Para ele,

a profissão é um fenômeno sócio-cultural constituído por:

. um conjunto de conhecimentos e habilidades que se relacionam objetivamente com determinada prática social e

. um conjunto de conhecimentos, habilidades, costumes, tradições e práticas, que dependem do contexto no qual essa profissão surge e se desenvolve.

Em consequência, afirma GOMES CAMPO:

"El signficado de una profesión, es decir, su legitimidad intrínseca, su validez, su función, está determinado por las características de la sociedad en que surge y se desarrolla (...) Ninguna profesión se explica totalmente por necesidades objetivas del desarrollo del conocimiento. " (59)

Esse "significado" da profissão do técnico agrícola tem, portanto, um componente objetivo e outro "subjetivo " ou ideológico. O componente ideológico da profissão, como"imaginário profissional" (PICHON RIVIÈRE, 1975), se expressa de diferentes modos e através de diversos "textos". Duas manifestações relevantes desse "papel" atribuído pela sociedade ao técnico agrícola, são as políticas específicas para o setor primário, tanto no seu "discurso" como nas formas concretas que assume a sua implementação, e a "imagem do egresso" a partir da qual a escola trabalha.

A formulação e operacionalização das políticas agrícolas e agrárias, é um processo complexo no qual interferem tanto uma dimensão de "racionalidade" quanto outra de poder e conflitos de poder entre diversos setores sociais. Os setores das classes dominantes que têm no seu poder o aparelho do Estado, procuram utilizar as políticas como instrumento para atingir os seus osbjetivos: manter-se no Governo e concretizar o seu projeto para a sociedade. Porém, para poder alcançar esses objetivos, devem "negociar" com outros setores - estejam eles dentro ou fora do aparelho do Estado - o conteúdo e a operacionalização das políticas. Esses outros setores uti

lizam, como instrumento para negociar, o poder relativo que o provêm dos recursos que eles produzem ou possuem. É a posse de certos recursos o que dá "presença" política aos diferentes setores, qualquer que seja o tipo de recurso:armas, força de trabalho, mobilização de grandes grupos populacionais, etc. (MÜLLER, 1982)

Por conseguinte, a formulação e operacionalização das políticas para o setor primário, construídas como resultado da interação das classes e setores de classe da sociedade, constituem uma expressão do que, em determinado momento, a sociedade "espera" do profissional nesse campo de ação.

O "texto" da escola sobre o papel do técnico está contido no que se denomina "imagem do egresso" e aparece esboçado nos objetivos do ensino profissional de modo mais ou menos explícito. Como estratégia educacional, o ensino agrícola, localizado em um contexto determinado, se propõe formar um técnico com determinadas características, de modo que tenha condições de atuar "em benefício" de certos setores, o que implica que prejudicará ou, pelo menos, não beneficiará a outros. Podem citar-se pelo menos, quatro tipos de egressos diferentes, que implicam outras tantas estratégias de ensino agrícola:

1. Um produtor eficiente, apto para trabalhar no seu próprio estabelecimento agropecuário, utilizando modernas técnicas, com aspirações de progresso e mobilidade social. Esse tipo de egresso, dependendo de suas possibilidades de acesso aos meios de produção, se converte em " pequena burguesia agrária industrializada" (que adota o progresso técnico, assume diretamente empréstimos com o capital financeiro e utiliza predominantemente trabalho remunerado) ou em " trabalhadores a domicílio (que só consegue tecnificar-se na medida em que se submete a esquemas financeiros formais ou informais de terceiros). (MÜLLER, 1982)

2. Um técnico que possa incorporar-se como trabalhador "qualificado" nas grandes empresas agropecuárias, ou de indústrias derivadas da agropecuária. Este tipo de egresso também poderia empregar-se em empresas privadas ou oficiais para dar assistência técnica a outros trabalhadores, em diferentes momentos do processo produtivo. Insere-se no "mundo do trabalho" como "assalariado", ocupando uma posição de privilégio na divisão social do trabalho, com respeito aos trabalhadores manuais.

3. Um educador rural, no sentido mais amplo do termo "educador", que junto aos trabalhadores rurais como agente de "mudança", segundo a perspectiva ideológica a partir da qual se defina o egresso. Nesse caso, a função do técnico seria "modificar" a estrutura agrária ou "cooperar na sua transformação", agindo como "extensionista" ou "comunicador" (FREIRE, 1982). Este tipo de egresso se assalaria em instituições promotoras do desenvolvimento rural ou educativas, sejam públicas ou privadas.

4. Um egresso apto para continuar estudos superiores em agropecuária, com capacidade para ingressar e permanecer com sucesso nos institutos de ensino de terceiro grau do sistema formal de educação. Nesse caso, os estudos de segundo grau procurarão fazer com que o egresso valorize o "trabalho" agrícola, o considere uma opção válida para continuar seus estudos, e tenha a sua disposição todos os instrumentos necessários para ingressar no ensino superior.

De fato, a "imagem do egresso" que atua na prática dos estabelecimentos de ensino agrícola deriva de uma equação de interesses e necessidades que têm formas diferentes de re

solução em cada contexto imediato, segundo a situação histórica em que se dá. Existe, porém, uma imagem proposta que pode ser construída a partir dos documentos das entidades que administram o ensino agrícola, da opinião dos executivos e supervisores, do próprio currículo, considerando como tal, todas as experiências que a escola postula como válidas, no sentido de considerar que contribuem para a formação do egresso que "imagina" (programas de estudo das disciplinas, estágios, cooperativa-escola, etc.)

Finalmente, uma última definição necessária, é a do termo empresa. Nesse caso existe também uma definição proposta pelo CENAFOR, em outro trabalho de pesquisa, que se adequa perfeitamente ao significado com o qual será utilizado esse termo neste estudo:

> "... organização pública ou privada que produz e/ou oferece bens e serviços com vistas a alguma forma de lucro: financeiro, social, cultural, etc. " (CENAFOR, 1983, 1)

Todos os termos que até aqui se procurou definir - técnico agrícola, profissional, política agrícola, imagem do egresso, empresa - constituem elementos importantes para compreender a proposta deste estudo. A partir deste esclarecimento sobre o sentido em que serão utilizados, pode-se discorrer agora sobre a proposta de análise, o que se pretende fazer e para que, com que objetivos. As definições apresentadas neste item, mais as reflexões preliminares sobre educação e trabalho, marcam os limites do campo da análise que este estudo propõe sobre a vinculação educação/trabalho.

O que se pretende fazer. Algumas perguntas a responder.

Uma primeira pergunta que procurar-se-á responder é a seguinte: Como se dá, de fato, a inserção dos técnicos agrícolas no "mundo do trabalho" e que relação existe entre a

situação em que eles se encontram e as expectativas da escola ? Pergunta-se aqui pelas características mais objetivas da incorporação dos egressos no mundo do trabalho. Em geral, as pesquisas sobre o assunto limitam-se a concluir que a maior parte dos egressos do ensino agrícola trabalham no setor primário da economia, o que passa a ser considerado, sem mais análise, como demonstração suficiente do sucesso da proposta da escola.

Neste estudo, procurar-se-á a forma como se dá essa inserção do técnico agrícola no "mundo do trabalho", respondendo as questões tais como:

- Qual a relação do técnico com o emprego ? (empregado, subempregado, desempregado ou trabalhador por conta própria).
- Qual o tipo de trabalho que os técnicos agrícolas realizam ? Não se trata apenas de indicar o setor da economia, mas também de descrever a sua ocupação em termos de atividades principais.
- Desenvolve alguma atividade por conta própria ao mesmo tempo que está empregado ? Essa atividade tem alguma relação com a agropecuária ?
- Adiou sua inserção no "mundo do trabalho" para estudar ou estuda e trabalha simultaneamente ?
- Participa de alguma associação de classe ?
- O técnico é filho de agricultor ? Que tipo de agricultor ? Não é suficiente afirmar que a maioria dos egressos são filhos de "agricultores" ou moram na zona rural, interessa saber a que setor de classe e família pertence, para ver como essa origem influi na sua inserção no "mundo do trabalho".

Uma segunda pergunda se refere à inserção do egresso no mundo do trabalho de modo mais amplo: "Qual foi a "história" do técnico agrícola como profissional, desde a conclu

são do curso de segundo grau em agropecuária ? Qual a dimensão política e social do trabalho que o técnico está realizando? Na medida em que a "inserção no mundo do trabalho" considera-se como o conteúdo fundamental de toda "inserção social", é necessário analisá-la em todas as suas dimensões. A prática do técnico acontece em um contexto determinado, em uma determinada situação agrícola e agrária. Essa afirmação implica que o questionamento dessa prática deve ter como referencial uma situação concreta.

Este estudo se propõe reunir informações sobre a história profissional dos técnicos agrícolas, localizada no contexto da agropecuária cearense dos últimos cinco anos, respondendo a questões como as seguintes:

- Que trabalhos o técnico desempenhou,uma vez concluído o curso de nível médio?
- Por que não trabalhou junto ao seu pai, se ele era agricultor ?
- Como chegou a ter o seu emprego atual ?
- Como ele acha que contribui com seu trabalho para melhorar a situação da agropecuária cearense?
- Que alternativas ele visualiza para os trabalhadores rurais no Ceará ?
- Qual sua opinião sobre a ação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais ?

Pretende-se aprofundar o sentido em que os técnicos agrícolas interferem na situação agrária do Estado. A situação de ambivalência do técnico deveria mostrar-se resolvida na sua prática. Assim, o técnico agrícola se apresentará como um profissional que legitima os mecanismos de poder dos donos da terra, do capital comercial, financeiro ou industrial, sobre os minifundiários e agricultores sem terra, consolidando esse poder através da imposição consciente ou inconsciente, do sistema de valores dos grupos dominantes; ou, pelo contrário, se encontrará um profissional que procura aprovei

BH/UFC

tar as margens existentes nos sistemas de poder e de reprodução das mesmas relações de poder, para agir em função dos interesses das grandes maiorias rurais,ou minifundiárias, agricultores sem terras ou assalariados. Interessa saber,além disso, que experiências concorreram para definir essa postura do técnico: a situação familiar ou sua origem na estrutura social agrária, os anos de estudo na escola agrícola ou sua experiência de trabalho, desemprego ou continuidade dos estudos ?

O para que ou os objetivos do estudo

Quando se iniciou este estudo, pretendia-se oferecer alguns subsídios que possibilitassem uma "adequação" das estratégias do ensino agrícola à realidade. Tratava-se de reunir um conjunto de elementos que permitiriam definir novos cursos de ação aos responsáveis pela rede de ensino agrícola estadual. Era fácil constatar que as estratégias educacionais em uso, tinham sido definidas mais a partir do que "se achava" que deveria acontecer do que da própria realidade da agricultura no Estado do Ceará. A proposta educativa estava orientada por um discurso político que se apresentava como a única alternativa de solução para a questão agrária em todo o país.

Um confronto entre a realidade dos egressos no "mundo do trabalho" e a imagem do técnico agrícola que fundamentava as estratégias vigentes em matéria de ensino agrícola era o objetivo geral do estudo. Daí, se partiu para uma revisão da literatura sobre educação/trabalho e dos resultados das pesquisas que tinham focalizado essa relação, especialmente as que se referiam ao técnico agrícola. Essa revisão mostrou a necessidade de um questionamento mais profundo que contribuisse para desmitizar e relativizar seja a existência mesma da profissão, seja as formas que ela assume em determi

nados contextos. Colocar em questão a profissão do técnico agrícola é um primeiro passo necessário para identificar as suas possibilidades de tranformação. Como afirma GOMEZ CAMPO, trata-se de

> "ante la dificultad inmediata de las necesarias transformaciones estructuralres, enfatizar la búsqueda de innovaciones educativas que correspondan a objetivos y orientaciones de la profesión, cualitativamente diferentes de los tradicionales." (1982a, 80)

Nessa nova perspectiva, o trabalho visa a promover a discussão entre alunos, egressos e docentes do ensino agrícola e, em geral, entre todos os técnicos agrícolas que trabalham no Ceará.

Essas discussões ajudarão a descobrir um novo significado para a profissão e, a parti daí, iniciar a luta para abrir espaços tanto nas formas organizativas da categoria, como no interior das escolas agrícolas. O verdadeiro ponto de partida de uma reformulação das estratégias educativas será a consciência da necessidade do novo papel do técnico agrícola e não apenas uma "adequação" do currículo às demandas dos empregadores. E essa reformulação não pode nascer nos escritórios dos executivos e chegar às escoloas como "disposição" a ser cumprida, deve originar-se nos próprios atores do ensino agrícola e ser implementada passo a passo, conquistando novos espaços cada vez.

Algumas reflexões metodológicas

A definição a respeito do método tem como alicerce uma concepção da realidade e do possível diálogo entre o homem e essa realidade. A "metodologia", ou discurso sobre o método, explicita essas opções fundamentais, tenta expor a significação profunda do caminho escolhido para compreender a realidade e o homem na sua relação com ela. Outro capítulo da metodologia deverá apresentar as técnicas concretas de trabalho, através das quais o método é operacionalizado. Como há diferentes modos de entender a realidade, existem várias posturas metodológicas. Até uma postura "ecléptica" e "formalista" que acha que pode se utilizar qualquer método dependendo do assunto a pesquisar. Nessa "metodologia", construída apenas por justaposição de propostas derivadas de diferentes concepções de realidade, o "método" considera-se oco, sem conteúdo, como uma mera forma.

A procura de explicitar brevemente a postura metodológica - a concepção de método - que sustenta o trabalho realizado, discutir-se-ão a seguir alguns pontos chaves que delineam o sentido em que se utiliza a palavra "método". Essas opções básicas referem-se à construção do objeto, à posição do sujeito diante dele, à dinâmica do conhecer que implica uma dialética entre dado e teoria, texto e contexto, quantidade e qualidade, o geral e o particular.

O objeto da pesquisa existe antes, já configurado na mente do pesquisador ou vai se construindo no diálogo com a realidade objetiva? Os diagnósticos e as avaliações partem de modelos ideais do "educativo"; as pesquisas experimentais ou semi-experimentais definem o processo e os fatores a serem considerados. Essas formas de aproximação da realidade partem de um objeto definido como "dever ser" ou como "artifício operacional" e acabam considerando-o como realidade objetiva. Quando se consegue evitar esse perigo apenas se informa se a realidade se aproxima ou não do modelo, construído

a partir duma série de pressupostos normativos. Como o próprio método dita a definição do objeto, não fica espaço para a construção de explicações históricas da prática.

Quando o objeto vai sendo construído na interação com a realidade, no processo da pesquisa, partem-se de um conjunto de perguntas sobre a natureza mesma do fenômeno. A prática do pesquisador centra-se no problema da construção teórica do objeto e não na comprovação de hipóteses. Colocam-se certas questões à realidade e se escolhem as características que vão dando forma ao objeto à luz dessas questões. (GOLDMAN, 1978, 39) Essas perguntas iniciais orientam a seleção das técnicas, delas depende a pertinência das técnicas. Em certo sentido pode-se afirmar que "pré-figuram" o que será possível ver e o que não se verá. Porém, não se trata de outra pré-definição do objeto; na interação com a realidade as próprias perguntas iniciais vão sendo reformuladas e recolocadas em um nível diferente:

> "Preguntas de este tipo exigen por un lado respuestas descriptivas, reconstrucciones detalladas de procesos educativos e de sus contextos específicos; por otro lado, exigen el desarrollo de conceptos teóricos que permitan el análisis comparativo de los fenómenos estudiados". (EZPELETA & ROCKWELL, 1980, 3)

Mas, as perguntas são colocadas por um sujeito, inserido, invólucro dele mesmo na realidade histórica que interroga; são colocadas desde a posição concreta. Existe uma "base", dentro do próprio processo histórico, que define o que merece ser perguntado entre uma série de problemas sem respostas. A seleção da pergunta é, em consequência, uma escolha de valor entre várias alternativas possíveis. "A função ideológica das ciências sociais é a definição dos conflitos sociais", afirma Agnes Heller, e por isso, pode-se concluir que

> "la sociedad siempre se piensa desde una perspectiva, desde algún interés histórico que se fija

> con relación al poder dominante, y que además, se filtra en el contenido de la producción teórica". (EZPELETA, 1984, 28)

Existe uma visão prévia, um conjunto de pré-noções e de interesses, que decidem sobre as "questões colocadas e não colocadas à realidade". (GOLDMAN, 39) Em geral, as perguntas surgem da suspeita com relação à capacidade explicativa das teorias vigentes. Interroga-se a realidade em busca de comprovar a parcialidade ou a insuficiência de interpretações anteriores; discute-se com elas, porque entram em conflito com os interesses, com a posição que o pesquisador assume, conscientemente ou não. Esse primeiro movimento entre teoria e busca de informações, prolonga-se ao longo de todo o processo de pesquisa:

> "Consideramos que cada tarea - la descripción y el desarrollo teórico - implica la otra: no hay descripción posible sin conceptualización y análisis teórico, ni elaboración teórica sin la confrontación com información sobre realidades particulares. Es la interación entre ambas la que permite proponer y probar interpretaciones y explicaciones de la realidad concreta estadiada ". (EZPELETA & ROCKWELL, 1980, 3)

O permanente ir e vir dos postulados teóricos à informação, como o movimento do braço no tear, vai construindo o quadro interpretativo. As abstrações iniciais, apenas um delineamento, um esboço do desenho, ganham complexidade, aparecem detalhes, salientam-se os contrastes e se evidenciam as relações. É "um constante transitar do pesquisador entre "realidade" e teoria num processo contínuo de inferências..." (ANDRÉ, 1983, 69) Porém, não existe um fluir natural de teoria a partir do mero acúmulo de informações. A teoria não se origina automaticamente das informações. Assim como o tecelão vai construindo seu tecido sobre a urdume, o pesquisador constrói o quadro interpretativo sobre as perguntas iniciais, transformadas em um conjunto de categorias:

> "Las categorías constituyen las herramientas intelectuales para analizar y ordenar la realidad en estudio. Su articulación en la teoria es la que possibilita la interpretación de la realidad". (EZPELETA, 1984, 23)

Mas é necessário definir categorias apropriadas para o nível de análise. Apresenta-se assim um outro movimento do processo de conhecimento: o que vai do particular para o geral e volta para o particular. Muitas vezes, esse movimento aparece como um truque mágico, como um salto, porque não se mostra a passagem que comunica os dois níveis: o nível particular, do acontecer concreto, com o nível das definições gerais da ciência social. Forçar o particular a repetir sem variações o discurso geral da ciência, implica cair no dogmatismo, empobrecer a leitura do mundo.

O problema não está apenas na regressão a uma mera "confirmação" dos postulados teóricos iniciais, mas na capacidade explicativa de categorias gerais aplicadas a situações particulares:

> "... el frecuente cambio de escalas o transposición de categorias estructulares, para hablar de situaciones particulares, específicas... plantea un problema epistemológico: la pertinencia de las categorias al nivel y tipo de procesos que se estudian". (EZPELETA, 1984, 4-5)

Respeitar o nível da análise não significa "isolar" os fatos singulares do conjunto. No interior de cada situação específica, os fatos "tomam uma significação válida no interior duma visão de conjunto que sabe interrogá-los e depreender o conteúdo humano que encerram". (GOLDMAN, 1978, 39) Todo processo acontece em um contexto, e é o contexto o fator que permitirá interpretar o seu significado. Acha-se assim um outro movimento da pesquisa: aquele que tenta articular a análise da sociedade global com o acontecer específico da vida cotidiana.

Surgem aqui problemas metodológicos importantes: como se manifesta a situação social em cada caso concreto, em cada interação possível e como uma interação concreta pode informar sobre a sociedade como um todo? Em que sentido, a análise de uma sequência na vida de algumas pessoas nos diz alguma coisa sobre o processo histórico da sociedade? Trata-se apenas de uma certa habilidade para justapôr o geral e o particular, para "relatar" os dois processos simultaneamente?

A ausência de uma reflexão e de um trabalho crítico sobre a forma de conservar na pesquisa esse movimento, conduz a estudos que analisam situações específicas, o que acontece numa sala de classe, por exemplo, para concluir finalmente com um discurso global sobre a sociedade de classes e a ideologia:

> "Un análisis de la educación no es un análisis de la sociedad capitalista, sino um examen de las instituciones y actividades educativas en un contexto social capitalista... (...) Se trata... de encontrar conceptos específicos, adecuados a las actividades educativas en una sociedad definida por relaciones de explotación bien precisas". (LABARCA,

A referência permanente ao contexto no qual se desenvolvem os sucessos estudados, é necessária para sua compreensão. Alguns estudos se limitam a analisar situações específicas, sem enquadrá-las numa visão de conjunto, argumentando que o seu objeto próprio é a dinâmica de interação entre as pessoas. Cria-se uma intermediação: a coletividade parcial, que acaba se constituindo em instrumento de manipulação das conclusões na medida que postula a possibilidade de entender os processos "fora dos grupos essenciais e dos antagonismos, equilíbrios e colaborações entre estes últimos". (GOLDMAN, 1978, 39) Em um trabalho sobre a psicologia social, LE NY afirma que a falácia destas análises é tentar resolver as dificuldades de interpretação "interpondo" um recurso - o

grupo -, e aceitando que as relações interindividuais "são do mesmo tipo que as relações sociais propriamente ditas" e que o grupo é "uma imagem em miniatura da sociedade total".

A dinâmica da interação entre as pessoas deve ser entendida desde uma perspectiva que leve em conta os processos sociais, integradores e globais. "La lógica informal de la vida cotidiana", "la lógica subyacente en los encuentros sociales, en la interacción humana" pode constituir um objeto de estudo próprio da análise "cultural", como afirma LORING (20), mas para não deturpar a realidade deverá explicitar as articulações desses processos específicos com o contexto, com o quadro histórico em que transcorrem.

Evidentemente, o processo como objeto de estudo exige fundamentalmente informações qualitativas, que permitam uma "análise concreta dos fatos humanos no seu conteúdo e na realidade histórica". (GOLDMAN, 1978, 60) Será preciso procurar instrumentos que apreendam esse tipo de dados, que aproximem o pesquisador do objeto de estudo a fim de que possa compreendê-lo em profundidade, desentranhar essa "lógica" subjacente. Porém, afirma ANDRÉ, "o problema mais sério no uso de dados qualitativos parece ser a quase completa inexistência de métodos apropriados de análise", "de diretrizes que possam dar confiança às interpretações do pesquisador". (ANDRÉ, 66) No fim, acaba-se reconhecendo como necessária, a "intuição" e o estudioso da sociedade se considera um "artista" que seleciona e interpreta informações guiado apenas pela sua "subjetividade", como os grandes romancistas.

As propostas técnicas para trabalhar com dados qualitativos são ainda pouco adequadas e se prendem, na maioria das vezes, a critérios de objetividade e até formas de manipulação semelhantes as que se utilizam com dados quantitativos. Procura-se reduzir o material forçando seu enquadramento em um conjunto de categorias pré-especificado, considera-se só o manifesto como forma de atingir maior objetividade, utiliza-se a frequência como critério de relevância, supõe-se que a confiabilidade implica a concordância de duas

ou mais análises do mesmo conteúdo, etc. Ainda mais, encontra-se um certo "dogmatismo" do qualitativo com bastante frequência. É um movimento pendular: ora se considera válido apenas o que pode ser medido e as frequências, escalas e percentuais se apresentam como "ciência da vida social"; ora se rejeita toda medida como ideológica e deformante. Parece difícil encontrar um ponto de equilíbrio:

> Não pretendemos "negar" a importância de toda mensuração nem de toda estimação quantitativa, mas somente criticar certo fetichismo da medida". (GOLDMAN, 1978, 58-59, nota)

O quantitativo constitui um complemento muito útil para a descrição das situações e possibilita uma visão de conjunto que ajuda a avançar na interpretação. Além disso, existem objetivamente coisas que podem ser medidas, e nesse caso a medida é um elemento importante para operar, uma informação de certa qualidade dos objetos que é necessária para a interpretação. Como trabalhar sem dados quantitativos para descrever a distribuição da terra, a exploração dos operários, o poder aquisitivo dos salários? O problema é o "fetichismo" da quantidade e não a utilização de dados quantitativos.

Finalmente, as técnicas a serem utilizadas não dependem de um preconceito do pesquisador, mas das características próprias do objeto de estudo. As ferramentas "metodológicas", as formas através das quais o método é operacionalizado devem ser aquelas mais adequadas ao objeto, aquelas que mais iluminem o seu interior. Não é o método, nem a metodologia o que se muda diante de cada objeto, com um critério pragmático e formalista; são as técnicas, os procedimentos, os instrumentos.

Em consequência, o estudo do acontecer social, dos processos sociais, apresenta ao pesquisador desafios metodológicos mais ou menos sérios em decorrência de sua concepção de sociedade e de sua postura em relação ao método.

Quando o objeto de estudo se define como "as relações determinadas, necessárias e independentes" que "os homens" estabelecem entre si para "a produção social da própria vida" (MARX, 19, 25), então será necessário realizar um esforço para esboçar, selecionar e combinar as formas operacionais do método, que não deturpem esse objeto. Procura-se analisar o "processo em geral de vida social, política e espiritual", ou algum elemento desse processo, referido sempre ao "modo de produção da vida material" que o "condiciona". (id., 25)

Dois problemas se destacam, a partir dessas opções teóricas básicas, o primeiro é que o processo se desenvolve em dois planos: transformações na própria realidade social, tanto na "vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção", como nas "formas ideológicas, pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim". (MARX, 25-26); e transformações na consciência que os atores, em um determinado momento histórico, têm de sua realidade. O discurso dos indivíduos sobre a situação que vivem não é apenas uma lâmina transparente que permite ver a realidade tal qual ela é; constitui também uma "concepção" que se adere a essa realidade como invólucro ou camada, e passa a formar parte dele. Daí que as opiniões dos atores não sejam apenas mais um elemento a levar em consideração, mas um certo nível, um momento necessário na aproximação à realidade. O conhecimento como processo é um desvelar o objeto de estudo: implica em ir tirando os véus que o cobrem; porém como as túnicas da cebola, esses véus constituem parte do objeto e por isso implicam num nível de conhecimento.

Um segundo problema deriva da concepção da realidade como processo, como história. Quando se pretende estudar a mudança, compreender e explicar transformações, o movimento "temporal" se converte em "princípio organizador" das formas operacionais do método de análise. As ferramentas devem captar essa dimensão "tempo" própria do objeto em estudo. Trata-se de considerar o movimento como unidade da análise,

de estudar os determinantes e condicionantes das mudanças. (JELIN, 1977, 187) Em consequência, as formas operacionais do método devem permitir encontrar respostas sobre antecedentes e consequentes dos fatos, sobre a ordenação temporal ou a sequência dos acontecimentos. É preciso superar técnicas e instrumentos de pesquisa que não apreendem a dimensão histórica do social, porque essa dimensão é essencial. Técnicas "fotográficas" que não permitem captar o processo de mudança ao longo do tempo, são inadequadas, pelo menos a partir da definição do objeto de estudo que aqui se adota.

O esquema metodológico deste estudo

As opções metodológicas brevemente explicitadas nas páginas anteriores constituiram-se no quadro referencial para a elaboração do esquema deste estudo. Assim, tomou-se a decisão de analisar a vinculação educação/trabalho, para o caso específico do ensino agrícola no Estado do Ceará, estudando a situação de trabalho dos concludentes de um determinado ano. Esse estudo teria dois momentos: um levantamento geral sobre a situação dos egressos e uma análise mais aprofundada de algumas situações de trabalho consideradas "típicas" para o conjunto de egressos em observação.

O primeiro momento permitiria dispor de informações para decidir sobre essas situações típicas de trabalho. Uma vez conformadas classes ou grupos de egressos com histórias similares de vida profissional, seria escolhido um egresso de cada grupo para realizar um estudo mais detalhado. Nesse segundo momento, os dados sobre a inserção ocupacional presente, seriam enriquecidos e realçados pela história. Saber como e porque (pelo menos a opinião dos próprios sujeitos sobre as causas) o egresso chegou à situação ocupacional presente permitirá penetrar mais no modo de "funcionar" a educação no mundo do trabalho, compreender a problemática em

um nível mais profundo.

A partir da análise das histórias da vida profissional dos egressos, abre-se a perspectiva de estudos que permitem chegar a construir "tipologias" em torno de conjuntos de categorias (GALLART, 1982, 92) ou esboçar "tipos de biografias", retendo os caracteres essenciais das situações vivenciadas pelos sujeitos (MARTINS, 19, 254).

Porém, a compreensão das informações sobre a situação ocupacional dos egressos e sobre suas histórias de vida profissional exige, como pano de fundo, uma série de informações contextuais. A inserção dos egressos no mundo do trabalho, em um ano determinado, tem fortes nexos de significação com a situação da agropecuária no Estado, a proposta do ensino agrícola e a ocupação dos técnicos agrícolas em geral. O contexto no qual acontece a passagem dos egressos do mundo da escola para o mundo do trabalho, é a fonte de significações dos processos particulares em estudo.

A seguir, procurar-se-á detalhar cada um dos elementos que constituem o esquema deste estudo: população, levantamento geral de informações ou survey, estudo de casos, instrumentos utilizados na pesquisa - questionário e entrevista -, levantamento de informações contextuais.

População

Realizar um estudo de todos os concludentes das escolas agrícolas do Estado, supera as possibilidades de um trabalho individual. Além do mais, o presente estudo não visa a uma análise histórica do técnico agrícola como profissional. Pretende-se apenas confrontar as propostas a respeito da isenção dos técnicos agrícolas no mundo do trabalho com a realidade. Em consequência, não se considera necessário abranger todos os egressos, desde o início do ensino agrícola no Ceará, em 1954, com a criação do Colégio Agrícola em Lavras da Mangabeira.

A partir dessas considerações optou-se por escolher uma turma de técnicos graduados em colégios oficiais, em um determinado ano, como população do presente estudo. Outras pesquisas já têm utilizado esse procedimento, mesmo para analisar as vinculações entre educação e trabalho. O CEPADES (1981) realizou um estudo de seguimento dos alunos egressos das escolas técnicas agropecuárias em 1978, no Paraguai. Também SCHIFELBEIN (1982) analisou a trajetória de um grupo de jovens durante oito anos, ao longo do sistema educacional e até sua inserção no mundo do trabalho. CORVALAN (19)estudou a inserção ocupacional dos egressos das escolas técnicas do Paraguai, em 1975.

Para determinar o ano da turma de graduados que se constituiria na população deste estudo, aplicaram-se dois critérios complementares:

a) levando em consideração que seria analisada a história profissional dos egressos, era necessário que tivesse transcorrido um certo tempo entre o momento do egresso e o momento da pesquisa, tempo no qual essa história profissional teria acontecido.

b) dado que se pretende confrontar a realidade da inserção dos egressos no mundo do trabalho com a imagem que fundamenta as estratégias de ação dos administradores do ensino agrícola estadual, era necessário escolher uma data não muito afastada do momento presente, na qual esses mesmos administradores já estivessem orientando o ensino no Estado.

A aplicação do primeiro critério implicava deixar um espaço de cinco anos pelo menos, entre o egresso e o momento da pesquisa. Esse período parecia suficiente para que os técnicos agrícolas chegassem a atingir uma posição mais definitiva no mundo do trabalho e a ter uma compreensão mais clara do contexto no qual esse seu trabalho técnico se insere. Simultaneamente, o segundo critério aconselhava não retroceder mais de cinco anos - tendo como referência a data de início deste estudo, 1983 - dado que a equipe estadual de ensino agrí

cola tinha começado efetivamente o seu trabalho em 1978, em bora já desde 1972 o Governo do Estado manifestasse sua intenção de assumir a administração das escolas agrícolas.

Em consequência tomou-se a decisão de escolher como população para este estudo, a turma de concludentes dos colégios agrícolas localizados no Estado do Ceará, no ano 1978. Essa turma estava integrada por 171 egressos, assim distribuídos por escola:

82 - Colégio Agrícola de CRATO,
77 - Colégio Agrícola de LAVRAS DA MANGABEIRA,
12 - Colégio Agrícola de PACATUBA.

No total de egressos do Colégio de Lavras da Mangabeira, estão incluídos os concludentes do Colégio Agrícola de Mombaça. Essa transferência teve por objetivo superar certas restrições legais dos diplomas outorgados pelo Colégio de Mombaça, quanto ao exercício profissional dos egressos.

Procurou-se, uma vez determinada a população, levantar algumas informações que contribuissem para caracterizar a turma de concludentes. Lamentavelmente, os arquivos das escolas não tinham praticamente nenhuma informação disponível. Os colégios do Estado, Lavras e Pacatuba, apenas podiam informar sexo, ano de nascimento, nome dos pais e endereço, na maior parte dos casos, desatualizado. O colégio de Crato, administrado pela COAGRI, tinha alguns dados a mais: ocupação e escolaridade dos pais e informações sobre a situação de trabalho dos egressos; mas também não dispunha dessas informações para todos os concludentes. Essa situação inviabilizava a utilização das informações das escolas para caracterizar a turma.

No primeiro momento da pesquisa - o levantamento de informações gerais sobre a situação de trabalho dos egressos - resolveu-se trabalhar com a população total, aplicando um questionário a todos os egressos de 1978 que fosse possível localizar. Para o segundo momento, foram escolhidos alguns egressos com situações de trabalho típicas para a realização de uma entrevista aberta sobre sua história profissio

nal. A escolha dependeu fundamentalmente da aceitação do sujeito. No momento da aplicação do questionário, era consultado sobre se estava disposto a gravar uma entrevista sobre sua vida como profissional. Não se considerou necessária uma escolha aleatória, dado que não se pretendia "representatividade". A pesquisa tem mais um caráter ilustrativo ou indicativo do tipo de situações que vivenciam os egressos do ensino agrícola durante sua vida profissional. Como afirma GALLART (1982), trata-se de uma "amostra" intencional, a qual

> "se situa en un contexto de descubrimiento y no de justificación y se usa cuando se queire conocer y comprender aspectos concretos de determinado tipo de casos". (91)

Um estudo de MUÑOZ IZQUIERDO (19) sobre o ensino profissional, utiliza também esse procedimento de separar um sub-conjunto da população total, para ser pesquisado com maior detalhe.

O primeiro momento da pesquisa: levantamento geral de informações

Este primeiro momento corresponde ao modelo que KERLINGER (19) denomina "surveys de status". Pretende-se reunir informação exata sobre certos "fatos" sociológicos relacionados com a população de técnicos agrícolas egressos em 1978 no Estado do Ceará. Como resultado deste momento, espera-se estabelecer com maior precisão algumas "características" da população em estudo.

Com essa finalidade elaborou-se um questionário para ser aplicado a todos os concludentes do ano escolhido. Nos colégios, foram solicitadas as relações de egressos de 1978 e o endereço dos mesmos. Em alguns casos, o colégio oferecia também, algumas informações sobre a situação de trabalho dos egressos. Simultaneamente, solicitou-se nas empresas que empregam técnicos agrícolas, listas do pessoal com essa habilitação. Um confronto entre ambos os tipos de relações

permitiu localizar aproximadamente 37,5% dos egressos de 1978.

Visando localizar os 62,5% restantes, pensou-se enviar o questionário pelo Correio, utilizando o sistema de pagar as respostas recebidas. Mas o sistema resultava muito oneroso e, em geral, o percentual de respostas que retorna é muito baixo. CUNHA (19), menciona uma pesquisa do Escritório Técnico de Mão-de-Obra, do Rio de Janeiro, que além de enviar os questionários pelo Correio, publicou-os também na imprensa e, não obstante, obteve apenas um retorno de 27,9%.

Assim, tomou-se a decisão de visitar as famílias dos egressos, utilizando os endereços facilitados pelas escolas. Ao mesmo tempo, procurava-se obter maior informação com os próprios egressos que eram localizados, indagando, depois de aplicar o questionário, se tinham alguma notícia sobre os seus colegas de turma.

A realização de um curso de graduação de professores para as disciplinas de formação especial do ensino agrícola de segundo grau, na Faculdade de Educação da UFC, e o concurso público para preencher 50 vagas de técnicos agrícolas, convocado pela EMATER-CE em junho de 1984, colaboraram para localizar 14% mais de egressos.

De fato, uma das maiores dificuldades encontradas no momento de realizar estudos sobre egressos, é a impossibilidade de localizar uma quantidade relevante. Em geral, as escolas não realizam uma atividade sistemática de acompanhamento dos seus egressos. Como este estudo procura coletar apenas informações objetivas sobre a situação dos egressos, considerou-se que a aplicação indireta dos questionários poderia contribuir para diminuir significativamente as taxas de não-resposta. Quando se trata de apreender opiniões, atitudes ou estimativas dos respondentes sobre os motivos do seu comportamento, a aplicação indireta pode introduzir algum viés que"invalide" as respostas. Como o estudo não pretendia registrar juízos de valor, considerou-se válido o recurso do levantamento indireto das informações, através de um familiar ou amigo do egresso.

Aplicando esses procedimentos, foi possível atingir mais de 70% da população em estudo. No momento de analisar os questionários, informa-se também sobre algumas características dos não-respondentes, que justificam o fato de não terem sido atingidos.

O segundo momento da pesquisa: o estudo de casos

Utilizando como base as informações coletadas no "survey", realizou-se o segundo momento da pesquisa, que corresponde a um estudo de casos, como forma ou enfoque particular de análise. De acordo com a caracterização de ANDRÉ(1984) considera-se estudo de caso a "investigação sistemática de uma instância específica", investigação que reune as seguintes peculiaridades:

- procura compreender o objeto a partir dos dados e não de pressupostos,
- enfatiza a interpretação em contexto,
- examina o seu objeto de estudo como "único", como "uma representação singular da realidade.... multidimensional e historicamente situada" (ANDRÉ, 1984, 52).

No trabalho citado, a autora argumenta, citando Stake, que o estudo de caso permite uma "generalização naturalística", que coloca em jogo o "conhecimento tácito" do consumidor da pesquisa. Do confronto entre esse conhecimento do leitor e o caso estudado, surgirão equivalências que possibilitarão partir para novos significados (id., 52). De fato,não parece necessário forçar o sentido do termo "generalização".É claro que o estudo de caso vai adquirir sua maior significação "no âmbito do indivíduo e em função do conhecimento experiencial " (id., 52). Porém, considerando essa maneira de "funcionar" um estudo de caso, considera-se importante como contexto de descobrimento de novos problemas que poderão dar origem a outras pesquisas.

Até mesmo a finalidade desta pesquisa é coerente com as possibilidades de um estudo de caso. Se se pretende que este trabalho motive uma reflexão, tanto dos técnicos agrícolas como dos responsáveis pelo ensino agrícola, essa capacidade de ativar os conhecimentos tácitos dos sujeitos, que se apresenta como própria dos estudos de caso, é muito importante para atingir esse objetivo. A partir do questionamento da profissão dos técnicos agrícolas e da forma como ela está sendo exercida hoje, é que poderão surgir propostas de mudança. E para isso, é fundamental que os usuários coloquem em questão a sua própria experiência como técnicos ou como "formadores" de técnicos. Assim, considera-se desnecessário reivindicar o caráter de "generalizável" para os estudos de caso.

A técnica utilizada neste momento da pesquisa, foi a "história de vida". Era preciso conhecer o que tinha acontecido com o técnico desde o momento de concluir seus estudos e obter a habilitação profissional, quais as opções que ele tinha realizado e o porque dessas opções. A história de vida aparecia como o instrumento mais adequado. No contexto de uma entrevista aberta, solicitava-se ao técnico que narrasse sua "vida" como profissional. Posteriormente, o texto das entrevistas, transcrito das fitas gravadas para o papel, foi analisado a partir das questões levantadas pela pesquisa.

Sobre a técnica "história da vida", não foi possível consultar muito material . Um trabalho de JELIN (1977), informa sobre a utilização dessa técnica em uma pesquisa realizada em Monterrey, México,

> "centrada en las experiências de câmbio ocupacional, migraciones y formación de la familia, en un período de desarrollo económico acelerado".(92)

Para interpretar os dados sobre a inserção ocupacional das pessoas, os pesquisadores consideraram necessário conhecer como essas pessoas tinham chegado à situação presente. Era preciso utilizar uma técnica que possibilitasse identificar os mecanismos que usam as pessoas para mudar de ocupa

ção ou lugar de moradia e a "racionalidade" que as leva a servir-se desses mecanismos. As histórias de vida pareciam dar resposta a essas questões e os autores chegaram à conclusão de que deveriam utilizar essa técnica:

> "Partíamos del convenciomiente prágmático de que debíamos trabajar con datos anclados en las histórias de vida concretas de los sujetos, y que estas debían estar ancladas en la situación de las regiones por donde fueron pasando y viviendo los individuos". (JELIN, 1977, 185)

Porém, o trabalho de JELIN não contribui metodologicamente muito para quem pretenda utilizar a técnica das histórias de vida. Analisa com maior detalhe os fundamentos da técnica, a sua justificativa metodológica, do que as possíveis formas de operacionalizá-la. Trata-se na verdade, de uma impugnação contra os pesquisadores tradicionais que provavelmente reprovassem essa "aventura intelectual". Defende-se com paixão a história de vida porque diz muito, especialmente em termos qualitativos, sobre o funcionamento de uma sociedade determinada. (id.,193) Mas, quando se descreve como se trabalham as informações coletadas através das histórias de vida, os "termos qualitativos" cedem passo às frequências e às percentagens. A preocupação por introduzir "alguma ordem na massa de dados que se trabalha", leva a procurar tradicionais critérios para ordenar.

GALLART (1982), utiliza também as histórias de vida para estudar as estratégias ocupacionais dos técnicos de nível médio na indústria da construção para superar as alternativas de um setor de atividade cíclico e propenso às crises. A autora define estratégia da seguinte maneira:

> "Llamamos estrategia de un sujeto, organizacional o personal, a la manera de utilizar los recursos disponibles, tanto en intensidad como temporalmente, para la obtención de sus propios fines". (79)

Finalmente, GALLART constroi uma tipologia que

sintetiza o observado nas histórias de vida, em torno de um conjunto de "eixos" ordenadores da análise. Essa visão " tipológica y articulada de las variables " (id.,84) coloca em evidência a importância do fator tempo, e leva a comparar a situação de técnicos de idades diferentes.

O estudo de GALLART oferece interessantes pistas metodológicas e consegue "resguardar" os aspectos qualitativos através de todo o processo de análise,
Porém, não chega a questionar mais do que os aspectos econômicos da inserção dos técnicos no mundo do trabalho. A estratégia "ocupacional" apresenta-se "isolada" da estratégia vital do técnico. Centra-se o problema na forma de obter certos fins "próprios", o que se denomina "estratégia" e não há interesse por saber quais são esses fins próprios. De fato, parte-se do pressuposto de que esses fins são mais ou menos os mesmos para todos os técnicos: mobilidade, capitalização e subsistência nos momentos de escassez de demanda.

Souza MARTINS (1981), utilizou também as histórias de vida durante a realização de uma pesquisa exploratória sobre as condições sociais do desenvolvimento agrário em São Paulo. No estudo consultado, o autor analisa as representações dos sujeitos da escolarização a respeito da escola e do trabalho no meio rural, referidas a suas histórias de vida. O que cada um dos sujeitos pensa da escola " se explicita no quadro de significações gerado por cada uma dessas modalidades de experiência de vida". (MARTINS, 1981, 364) Analisando as histórias de vida, MARTINS descobre três tipos de biografia que representam todas as alternativas biográficas contidas no universo da pesquisa.

É importante salientar as diferenças entre a tipologia de MARTINS e a de GALLART. Esta última "constroi" biografias-tipos a partir das histórias de vida, o que traz como consequência um certo empobrecimento na medida que se perde informação "concreta". MARTINS, tenta descobrir entre as múltiplas histórias de vida, algumas que representem muitas outras. Assim, o tipo continua sendo uma história de vida con

creta, sem perder suas peculiaridades, e o autor apenas acentua alguns pontos da narração, que são os que lhe dão " representatividade" no conjunto.

Neste trabalho procura-se trabalhar a informação coletada nas histórias de vida, a partir de uma série de questões ou eixos que orientarão a análise. Durante a exposição recorrer-se-á constantemente ao texto das histórias de vida. Essas histórias constituem já situações-tipos quanto à inserção ocupacional dos egressos do ensino agrícola, descobertas a partir da aplicação dos questionários.

Os instrumentos da pesquisa

Como instrumentos da pesquisa, utilizaram-se um questionário para o momento do "survey" e uma entrevista aberta para o estudo de casos.

Na construção do questionário procurou-se solicitar apenas a informação estritamente necessária. Na primeira folha explica-se brevemente o objetivo da pesquisa e solicitam-se informações sobre a pessoa que está respondendo, seja o próprio técnico agrícola ou outra pessoa relacionada com ele. O questionário em si possui cinco campos de perguntas:

a) O primeiro campo se relaciona com a inserção do pai na estrutura de classes da agropecuária cearense. Não se pretende saber apenas se o pai é ou não agricultor, mas também as condições da exploração, sua situação quanto à posse da terra, extensão aproximada e ainda se obtém renda de alguma outra atividade. Essas informações permitirão conhecer com maior precisão a situação de classe da família do técnico e os seus interesses em relação com as políticas agrárias e agrícolas.

b) O segundo campo solicita informação sobre a participação do técnico em associações de classe. De fato, estas perguntas resultaram difíceis de responder quando não era o próprio técnico quem preenchia o questionário. Porém, como a maior

parte dos questionários foi aplicado diretamente, as respostas oferecem uma interessante informação não apenas sobre a participação ou não do técnico, mas também quanto ao que cada um deles considera como "associação de classe".

c) O terceiro campo se refere ao emprego. Entende-se por emprego, o trabalho remunerado do técnico em relação de dependência e em qualquer empresa. Considera-se como empresa, adotando uma definição do CENAFOR (19), uma "organização pública ou privada que produz e/ou oferece bens ou serviços com vistas a alguma forma de lucro: financeiro, social, cultural, etc."(1) Pergunta-se o nome e a atividade principal da empresa, o salário do técnico, a sua data de ingresso na mesma e as duas atividades mais importantes que desenvolve, levando em consideração a quantidade de tempo do seu trabalho que ocupa nessas atividades. Em cada questionário, foram incluídas três folhas com as perguntas correspondentes a este campo, solicitando ao técnico que respondesse as questões em folhas separadas para cada emprego, caso estivesse desempenhando mais de um simultaneamente.

d) O quarto campo pretende averiguar se o técnico desenvolve também alguma atividade de forma independente, por conta própria. Neste caso, pergunta-se qual a renda que obtém e se essa atividade está relacionada com a agropecuária direta ou indiretamente. Caso a relação seja direta, ou seja,, se o técnico trabalha por conta própria em atividades agropecuárias, pergunta-se sobre situação de posse da terra e extensão. Essa informação facilitará a compreensão dos interesses do técnico como produtor. Se a atividade que desenvolve por conta própria, relaciona-se apenas indiretamente com a agropecuária, solicita-se do técnico que especifique essa atividade.

e) O quinto campo relaciona-se com a continuação de estudos de nível superior. Solicita-se informação sobre o estabelecimento, a data de início dos estudos, o título a obter e, caso tenha concluído os estudos, título obtido e data da formatura.

Uma vez elaborado, o questionário foi testado. Com esse objeto, solicitou-se a cinco técnicos agrícolas que preenchessem o questionário e indicassem as dificuldades que tinham encontrado para responder as perguntas. Posteriormente, esses questionários respondidos foram analisados na perspectiva das questões levantadas na pesquisa, tentando comprovar se forneciam as informações necessárias. Depois desse teste, introduziram-se algumas modificações e iniciou-se a aplicação. No anexo, inclui-se uma cópia do questionário na sua versão definitiva.

A aplicação foi realizada de duas formas complementares: através da empresa na qual o técnico trabalha ou diretamente em uma entrevista com o técnico, ou com uma pessoa da sua família no seu domicílio. Em termos gerais, não houve nenhuma resistência no momento de responder o questionário.

Quanto à entrevista, optou-se por uma entrevista aberta, na qual tanto entrevistador como entrevistado, podem agir com maior liberdade. Essa liberdade da abertura para que seja o próprio entrevistado quem configure o campo da entrevista, segundo a sua percepção da realidade e as suas necessidades. Portanto, o campo da entrevista resulta conformado, na sua maior parte, pelas variáveis que dependem da situação do entrevistado. (BLÉGER, 1974)

A entrevista pode ser definida como uma relação humana na qual um dos participantes procura obter informações sobre o comportamento do outro ou outros. Mas, uma entrevista aberta diferencia-se de outras relações humanas, pela intenção de que seja o entrevistado quem determine, de modo predominante, o que acontecerá na situação. Como afirma BLÉGER, (1974) ele é quem dirige a entrevista, e o entrevistador apenas a controla. Porém, é preciso definir algumas constantes que operarão como estandardizadores da situação estímulo. Essa padronização é imprescindível para a pesquisa e dependerá fundamentalmente dos seus objetivos. A mais importantes dessas constantes, relaciona-se com o conteúdo da entrevista o assunto do qual vai se falar no encontro.

Estandardizar o conteúdo da entrevista em função das perguntas da pesquisa é, precisamente, o papel do roteiro na entrevista aberta. Trata-se de uma relação breve de assuntos que deverão ser falados na entrevista e não de uma série de perguntas. No contexto deste estudo, o tema a tratar na entrevista, era a história profissional do técnico, desde o momento em que ele concluiu seus estudos no colégio agrícola. O roteiro indicava alguns assuntos de interesse, para responder as perguntas levantadas na pesquisa, tais como:

. Mecanismos de acesso ao emprego
. Relação de trabalho com o pai dele, se era agricultor
. Situação dos agricultores no Ceará
. Sindicato dos Trabalhadores Rurais
. Política agrária
. Opinião sobre a finalidade do seu trabalho
. Participação em Associações de Classe
. Perspectivas para o futuro
. Continuidade dos estudos

Esses assuntos listados no roteiro, seriam diretamente perguntados pelo entrevistador, caso o técnico não falasse deles - ou de algum deles - no momento de relatar a sua história profissional. Essa relação de assuntos foi também muito útil para diminuir as tensões que provocou em alguns entrevistados,o fato de falar na frente de um gravador ligado. Um outro elemento padronizador foi o tempo: cada entrevista teve uma duração máxima de trinta minutos. Na maior parte dos casos, o diálogo resultou espontâneo, fluente e poderia ter até ultrapassado o limite do tempo estabelecido.

As informações contextuais

A inserção do técnico agrícola no "mundo do trabalho" exigia, para ser corretamente interpretada, uma série de informações sobre o contexto. A compreensão desse processo de inserção só será possível, se os sucessos se situam no contex

CATIVO

to no qual se desenvolvem. Era preciso, em consequência, reconstruir no mínimo, o contexto imediato que permitiria entender os significados dos elementos do processo estudado. Considerou-se que esse contexto imediato, deveria abranger as três áreas seguintes:

. a situação da agropecuária no Ceará
. a situação do ensino agrícola
. a "imagem" que a escola tem do egresso e a realidade do técnico agrícola no mercado de trabalho

A primeira dessas áreas, situação da agropecuária no Ceará, constitui o campo de trabalho do técnico agrícola como profissional. Sua inserção ocupacional deverá dar-se especificamente no setor das atividades agropecuárias. Para dar um breve panorama da situação da agropecuária no Ceará, especialmente durante os últimos anos, utilizaram-se fontes secundárias de informação, tais como:

. Censos Demográficos do Estado do Ceará
. Censos Agropecuários do Estado do Ceará
. Relatórios de diversos órgãos do Estado, que trabalham no setor.

A situação do ensino agrícola, que constitui a segunda área de informações contextuais, foi trabalhada a partir de informações facilitadas pela COAGRI (Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário) e pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Realizou-se, também, uma visita às escolas agrícolas que tiveram concludentes em 1978. Apesar da excelente disposição das instituições para colaborar com a pesquisa, evidenciada cada vez que se solicitava alguma informação delas, resultou difícil obter dados quantitativos sobre o ensino agrícola. Para efeitos de comparação, utilizou-se também um estudo do CENAFOR, realizado em convênio com o INEP, sobre a situação do ensino agrícola no Brasil, em 1974.

A terceira área implicava confrontar a "imagem"do técnico agrícola que orientava o trabalho nas escolas e algumas informações sobre a realidade ocupacional dos técnicos.

A imagem do técnico pre-posta pelas instituições educativas foi reconstruída analisando documentos da COAGRI e da equipe de ensino agrícola da Secretaria de Educação do Estado. No caso do ensino agrícola estadual, realizaram também entrevistas com técnicos da equipe de ensino agrícola, que trabalha ligada à Coordenação de Ensino de Segundo Grau, no Departamento de Ensino da Secretraria. A participação no V Seminário de Ensino Agropecuário do Estado do Ceará, possibilitou um contato direto com os responsáveis pelo ensino agrícola a nível estadual e federal, incluído o Diretor da COAGRI. O debate que ainda existe entre os que fazem o ensino agrícola, sobre a figura do técnico como "agente de produção" ou como "agente de serviços", ofereceu o eixo para analisar a "imagem" do egresso.

As informações sobre a realidade ocupacional dos técnicos agrícolas, foram obtidas de três fontes diferentes:

- os Censos Demográficos do Estado do Ceará,
- as empresas que empregam técnicos agrícolas e
- as pesquisas realizadas sobre a realidade ocupacional dos técnicos agrícolas, especialmente no Nordeste.

Dado o caráter de fatores coadjuvantes que têm essas informações contextuais, iniciar-se-á a exposição dos resultados da pesquisa, arpesentando em forma resumida, uma análise das três áreas que caracterizam o contexto imediato da ação dos técnicos agrícolas. [illegible], serão analisadas as informações coletadas através dos questionários e as entrevistas, para finalizar apresentando algumas conclusões e listando as limitações do estudo.

CAPÍTULO IV

A AGROPECUÁRIA NO CEARÁ: O ÂMBITO DE AÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA

O setor agropecuário e seu contexto

O técnico agrícola, como agente de extensão ou como produtor rural, vai trabalhar no setor agropecuário do Estado. Nesse terreno, define-se o que é um técnico agrícola e não apenas nas propostas curriculares da educação formal. Daí que uma visão dos principais problemas do setor no Estado é um elemento indispensável para entender a situação dos técnicos, seu modo particular de "inserção" no "mundo do trabalho".

As qualificações técnicas adquiridas no processo de formação, são colocadas a serviço de quem no contexto das relações de produção dominantes no setor ?

Mas também, não pode se considerar o setor agropecuário do Ceará sem ter em conta o contexto no qual esse setor está inserido. O Brasil, como um todo, constitui um país capitalista dependente, o que implica que forma parte de um dos termos imanentes à realidade histórica atual do modo de produção capitalista. "Su situación de dependencia no define categorias, sólo las ordena". (LABARCA, 1980, 17) O que significa que no Brasil, as categorias próprias do sistema de produção capitalista tomam formas particulares, pela sua condição de sociedade dependente, mas essas formas particulares estão referidas ao sistema como totalidade.

Ano a ano, cresce a dependência externa, aumentando a racha que separa os países desenvolvidos dos subdesenvolvidos.

"Frequentemente os países pequenos e os países em

> desenvolvimento são obrigados, para receber créditos externos a fim de satisfazer necessidades alimentares ou de energia, a condicionar esses créditos a políticas que muitas vezes são contrárias a seu interesse pessoal ou dos setores majoritários de sua população". (CHONCHOL, 1983, 8)

Com maior realismo, poderia afirmar-se que os créditos externos visam cada vez mais obter recursos para pagar juros e serviços da dívida e não tanto satisfazer necessidades alimentares. A carência de alimentos básicos, origina-se em políticas econômicas que procuram cumprir com esses compromissos financeiros internacionais. Uma produção agrícola orientada para a exportação ou a questão energética, faz com que faltem cereais no Brasil (a porcentagem de importação sobre consumo era 4 em 1969 e aumentou para 21 em 1978) ou faltem alimentos nas cidades (a disponibilidade de alimentos por habitante urbano diminuiu 13% entre 1970 e 1980). (CHONCHOL, 1983, 9)

Nesse contexto se encontra o setor agropecuário, vinculado com o restante da economia nacional e contribuindo no processo de acumulação ampliada do capital, seja diretamente pelas formas de apropriação dos seus excedentes; seja através de mecanismos de transferências da riqueza gerada no setor, tanto intersetoriais, como interregionais ou internacionais. O Estado como instituição política controlada hegemonicamente pela classe econômica dominante, procura orientar o setor agrário em função de objetivos predeterminados, através do planejamento e a administração. No Brasil, hoje, os objetivos definidos para a agricultura podem resumir-se assim:

> . "produzir para exportar" ("O Brasil necessita duplicar, a médio prazo, o valor de suas exportações e boa parte desse incremento deverá ser aportado pelos produtos agropecuários". (COAGRI, 1983, 8)

. "produzir alimentos baratos para o mercado interno" (as políticas de estabilização econômica, de "redução da pobreza", de diminuição das "tensões sociais" dependem da possibilidade de reduzir os custos de alimentação nos orçamentos familiares).

. "produzir energia" (as fontes substitutas de energia utilizadas para diminuir as importações de petróleo, têm origem no setor agrícola).

A estes três grandes objetivos, agrega-se ainda um quarto objetivo: "liberar mão-de-obra para a cidade" (STEDILE, 1984, 38), para abaratar os salários pagos pela indústria. O discurso oficial "enuncia" precisamente o contrário: "fixar o homem no campo", como objetivo de seus planos para a Agricultura. Poderia questionar-se a liberação de mão-de-obra, nos níveis atingidos hoje não se constitui mais em um problema para as classes dominantes do que em uma aspiração. A pressão dos desempregados nas cidades e a falta de trabalhadores no campo, parece gerar mais bem políticas de freio para as migrações do campo para a cidade.

Porém, esses objetivos "formulados" pelos Planos de Governo, sofrem acomodações e distorções que refletem as contradições internas dos representantes das diferentes frações ou segmentos do Capital. (LEWIN, s/data, 4). Como o bloco de poder varia sua constituição de região em região, a sintaxe desses objetivos "nacionais" tem diferentes versões. Os instrumentos que o Governo utiliza para atingir esses objetivos (política fundiária, crédito, fixação de preços, infra estrutura básica, impostos, orientação tecnológica) atuam de modo diferente nas diversas regiões, em decorrência das interferências do poder local.

A agropecuária no Ceará

GRAZIANO DA SILVA afirma: "Não se pode hoje, por

tanto, falar senão abstratamente numa "agricultura brasileira" de modo geral" (1981, 34). Depois de 1960, a agricultura brasileira "mostrou um claro processo de diferenciação em três grandes regiões" (id., 34): O Centro-Sul, o Nordeste e a Amazônia. Para os objetivos deste trabalho, interessa fundamentalmente a região Nordeste e, em especial, o Estado do Ceará. Esse é o contexto imediato da ação dos técnicos agrícolas. É verdade que os grandes objetivos estabelecidos para a agricultura brasileira, a partir da década de sessenta têm vigência no Nordeste, mas assumem características específicas, derivadas do contexto imediato onde se procura atingí-los. A seguir será analisada a situação da agricultura no Ceará e a ação dos programas do Governo que interferem no seu desenvolvimento, com referências constantes à situação da Região Nordeste e do país como um todo.

A agricultura no Ceará desempenha um papel importante tanto pela sua contribuição à renda interna do Estado, como pela participação no emprego da população. O Ceará integrou-se à economia nacional através da pecuária como apoio à produção açucareira de Pernambuco. No fim do século XVIII, assume importância o algodão, compatibilizado com a pecuária, e complementado por uma agricultura de subsistência.

Atualmente predomina na agropecuária cearense a lavoura, com destaque para o algodão responsável por 45% do valor da produção em 1973, seguido de outros oito produtos, que contribuem com 47%: feijão, banana, milho, mandioca, cana-de-açúcar, caju, mamona e arroz. Em quanto à pecuária, predomina o gado bovino, com a maior contribuição à produção do Estado, seguido pela exploração avícola. A Extrativa Vegetal se concentra em uns poucos produtos (cera de carnaúba, castanha de caju e babaçu) e a pesca representa aproximadamente 5% da renda agrícola do Estado.

A produção agrícola no Ceará realiza-se através de variados sistemas de produção como estratégia para resguardar os investimentos das irregularidades climáticas, obter

os alimentos necessários para a família e minimizar os custos de implantação da cultura principal. Porém, a causa predominante é o interesse dos proprietários em culturas com rendimento mais estável (como o algodão) e na pecuária. Esse interesse aparece claro quando se comprova que mais de 80% do algodão do Estado provêm do agricultor sem terra, em sistema de parceria. (CEARÁ, CEPA, 1979a)

Segundo os dados do Censo Agropecuário de 1975, as grandes propriedades destinam-se a produzir os produtos mais rentáveis (ver tabela 1). É a organização da produção que caracteriza o Nordeste: o complexo algodão-pecuária- subsistência. Comparando as informações dos censos de 1975 e 1980, observa-se que as áreas de lavoura diminuem e se incrementam as destinadas à pecuária.

Quanto aos recursos naturais, 57% da superfície do Estado é sertão e o clima se caracteriza pela alternância de períodos chuvosos e períodos de seca. Os solos apresentam diferentes graus de aptidão naturais para o uso agrícola, segundo o sistema de manejo. No sistema primitivo, tratando-se de culturas de ciclo curto, 12% dos solos podem considerar-se com aptidão regular, o que significa que "apresentam limitações moderadas para uma produção uniforme das culturas climaticamente adaptadas"; num sistema de manejo desenvolvido, sem irrigação, 2% podem classificar-se como bons, com limitações nulas ou ligeiras e 35% como regulares. Para as culturas de ciclo longo, superior a dois anos, em ambos os tipos de manejo, a maior parte dos solos deve considerar-se inapta (70% e 68% respectivamente). (CEARÁ, CEPA, 1979a, 15-32)

A população do Estado é de 5 milhões e 300 mil pessoas (IBGE, 1980), das quais apenas 46,8% estão radicadas na zona rural. No período entre os censos de 1970 e 1980, a população rural teve uma taxa de crescimento negativa, passando a predominar a população urbana, que aumentou de 40,5% para 53,2% (ver Tabela 2). A impossibilidade de continuar trabalhando na zona rural e a esperança de melhorar as suas condições de vi

da, leva a grande massa de agricultores a se deslocarem para outras áreas rurais fora do Estado ou para as cidades. Os grandes proprietários contribuem para esse processo de expulsão - mais do que de migração,- impondo restrições a permanência dos minifundistas e parceiros na zona rural. Em 1975, os proprietários de 1.000 ha e mais, empregavam apenas 2% do pessoal ocupado na agropecuária, e em 1980, 2,5%. De um total de 8 pessoas ocupadas em 1975, cada mil hectares, esse grupo de proprietários passou a ocupar 11 em 1980. O fato de utilizar as suas terras para pecuária, ajuda essa migração; a agricultura ocupa 12 pessoas cada 100 ha e a pecuária, apenas 5. (Censos agropecuários de 1975 e 1980). Apesar disso, a pecuária é a atividade mais favorecida pelo crédito oficial. No período 78/79, absorveu 66% do total destinado às atividades agropecuárias. (CEARÁ/SEPLAN, 1980, 41)

De fato, o processo de capitalização da agricultura devia facilitar essas migrações na estratégia desenvolvimentista:

> "... em muitos países se poderia aumentar a produção agrícola se fosse diminuída a população rural e aumentado o tamanho dos tratos de terra... o excesso de mão-de-obra nas zonas rurais converte-se num verdadeiro obstáculo para o crescimento da produção agrícola..." (HARBISON, 1974,156)

Essa população rural luta para se manter morando no campo e está ao mesmo tempo carente de serviços fundamentais, como saúde e educação. Poderia ser definida com as palavras de SOLARI: "Son los que están en la Sociedad, pero que en sentido propio no forman parte de ella". (1973,35) Apenas como exemplo do nível de marginalização, é interessante analisar algumas informações dos últimos Censos Demográficos sobre educação em 1980: dois terços da população rural não sabe ler nem escrever; das pessoas que estudam ou têm curso completo (18,7% do total), apenas 8 de cada 100, ultrapassaram as séries iniciais do primeiro grau. E essa situação é relativamen

te estável. Entre 1970 e 1980, as pessoas alfabetizadas no Ceará aumentaram 58% e dessa percentagem, só 9,6% corresponde à zona rural. (Ver Tabelas 3 e 4)

Dentro dessa população, desde o ponto de vista de sua inserção no processo produtivo, podem-se diferenciar pelo menos três setores:

1. Os que não produzem, incluindo neste setor os proprietários de terra, grandes ou pequenos, que consideram a terra como "reserva de valor" ou médio para acceder ao crédito barato e obter benefícios fiscais; os proprietários que entregam suas terras em arrendamento ou parceria e os intermediários ou representantes do capital mercantil que compram produtos para vendê-los às empresas distribuidoras, industrializadoras ou exportadoras. De fato, os proprietários que entregam a terra em parceria, vão se tornando intermediários:

> "O proprietário tende a não ser mais um proprietário agrícola para tornar-se um comerciante intermediário, um "atravessador"... a propriedade da terra permite que o proprietário se torne também agente comercial dos parceiros. " (GRAZIANO DA SILVA, 1980, 123)

2. Os produtores, incluindo as empresas agropecuárias, os produtores médios e grandes e os pequenos agricultores ou proprietários, posseiros e rendeiros de pequenas parcelas. Entre os produtores grandes, MULLER diferencia, ainda, a burguesia agrária, com sua base produtiva industrializada e organizada a nível institucional, da oligarquia rural, como uma fração mais tradicional (MULLER,1982, 50).

3. Os trabalhadores rurais, que vivem da renda de sua força de trabalho e residem nas periferias das pequenas cidades do interior do Estado. São agricultores completamente expropriados dos meios de produção e obrigados a se assalariar. As principais características desse"assalariamento"

são: a descontinuidade e os baixos salários. (FLOOD & TOBIN 1978, 72-73)

O censo agropecuário de 1980, oferece um panorama quantitativo de estrutura agrária no Ceará. Os estabelecimentos com área total de menos de 200 ha, representam 95,5% do total e ocupam 47,7% da área explorada do Estado. No outro extremo, os estabelecimentos com área total de 200 Ha e mais, representam 4,4% e ocupam o restante 52,3% das terras (Ver Tabela nº 5). É difícil diferenciar, utilizando os dados do IBGE, a burguesia agrária da oligarquia rural,os produtores dos agentes improdutivos.

As informações do INCRA (1976), permitem uma visão mais completa, classificando os estabelecimentos por categoria.

CATEGORIA	IMÓVEIS	ÁREA
Minifúndio	77,5	21,4
Empresa Rural	1,4	6,4
Latinfúndios	21,1	69,5

(Ver dados na tabela 7)

Analisando os dados dos censos agropecuários desde 1970 (Ver tabela 5), comprova-se que a situação quase não se modifica; as taxas de crescimento e diminuição não superam 0,1. Apesar dos programas de desenvolvimento rural, a estrutura fundiária do Estado permanece invariável. Na tabela 6, pode observar-se que o número de proprietários aumenta levemente, porém não se modifica a participação dos diferentes grupos, nem no total de estabelecimentos nem quanto à área ocupada. Tanto em 1975, como em 1980, os pequenos proprietários (menos de 100 ha) representam 80% do total de estabelecimentos e ocupam 30,7% da área; e os grandes (de 100 ha e mais), sendo apenas 0,6% dos estabelecimentos detêm 22% da área. Observa-se uma diminuição no total de esta

belecimentos e na área dos parceiros e ocupantes, concentrado especialmente nos grupos de área total menor de 100ha e um aumento dos arrendatários. Essas variações parecem indicar uma "regularização" da situação dos pequenos proprietários que contribuem mais a consolidar do que a modificar a situação fundiária.

Os censos demográficos oferecem também alguma informação sobre os diferentes grupos de agricultores. Comparando a posição na ocupação da população economicamente ativa do setor "Agricultura, pecuária, silvicultura, extração vegetal, caça e pesca" nos censos de 1970 e 1980,observa-se que aumentam os empregadores (25%) e os empregados(90%),que representariam os trabalhadores puros e os grandes e médios proprietários. Os conta própria e os parceiros diminuem(8% e 24% respectivamente), o que significa uma expulsão da área rural dos pequenos produtores. De fato, o total da PEA do setor primário teve uma taxa de crescimento negativa, da ordem de -0,105. (Ver tabela 8) —

Os pequenos produtores: economia campesina do Ceará

O grupo majoritário na estrutura agrária do Estado é um dos pequenos produtores ou "campesinado", constituído por minifundistas e arrendatários, parceiros ou ocupantes de pequenas parcelas, inferiores ao módulo rural. Na literatura sobre o problema agrário, este grupo aparece definido pelo modo de produção familiar (SHANIN, 1980,52) a utilização de uma tecnologia rudimentar e a policultura (PEREIRA DE QUEIROZ, 1976). Para Galeski, é o caráter dual o que melhor definiria a economia campesina: funciona ao mesmo tempo como "empresa", gerando valores de câmbio e, como economia doméstica, produzindo valores de uso.(FUNES, 1979,9), FOSTER e KROEBER enfatizam a situação de dependência econômica e política, como característas que define o campesino. (FLOOD & TOBIN, 1978)

Segundo o censo demográfico de 1980, esse grupo re

presenta 49% da PEA do setor primário. Se se considera ainda aos familiares não remunerados que constituem a força de trabalho na economia campesina, a percentagem ascede a 65%. (Ver tabela 8) Do total de imóveis rurais cadastrados pelo INCRA em 1976, representam 77,5%, ocupando apenas 25% da área explorada do Estado. (Ver tabela 7) Considerando incluídos nesta categoria os estabelecimentos com área total de menos de 100 ha, o censo agropecuário de 1980, nos informa que 68% são proprietários minifundistas, 12,5% ocupantes , 11,5% arrendatários e 8% parceiros. Porém, essa proporção de proprietários não reflete a realidade, porque inclui pequenas propriedades destinadas ao lazer, na periferia das cidades, cujos titulares são da pequena burguesia urbana ou funcionários públicos.

O valor da renda que obtém esses pequenos produtores não supera em geral os dois salários mínimos. As informações dos Censos Demográficos sobre rendimento mensal das pessoas economicamente ativas ocupadas na agropecuária (Ver tabela 9), mostram que, em 1970, 91% dessas pessoas, apurava até meio salário mínimo por mês. Em 1980, a situação parece ter melhorado: 57% obtém um rendimento de até meio salário mínimo e 32% entre meio e um salário mínimo. Embora para saber se a melhoria é real, deveria analisar-se o que representa o salário nos dois momentos, porque o fato de mais pessoas alcançarem esse mínimo, pode estar indicando apenas uma deterioração dos níveis salariais em geral.

A utilização da terra é também mais intensa neste grupo. Segundo informações do INCRA para 1976, apenas 25% da área aproveitável e não explorada pertence aos minifúndios, enquanto que os latifúndios dão conta de 73% dessa área. A utilização de terras como pastagens e matas naturais, que não exigem praticamente nenhum trabalho, somada às terras produtivas não utilizadas, representa 75,9% da área ocupada pelos estabelecimentos com área total de 100ha e mais, segundo dados do Censo Agropecuário de 1980. Na tabela 7 observa-se, que, em média, um minifúndio não explora

5 ha da área aproveitável; no caso dos latifúndios essa média aumenta para 54 ha.

A economia campesina é responsável também pela maior parte da população economicamente ativa do setor. O Censo Agropecuário de 1980 informa que 80% do pessoal ocupado no setor se encontrava nos estabelecimentos de área total menor de 100 ha. Desse total, a maioria era responsável do estabelecimento e membros não remunerados da família (75%), mas também, a maior parte dos empregados permanentes e temporários correspondiam a esse grupo de área. A pequena propriedade dava conta de 56,45% do total de empregados permanentes e de 67,7% dos empregados transitórios, embora na data do censo apenas 18% desses estabelecimentos tinham pessoal contratado. Numa propriedade de menos de 100 ha trabalham 22 pessoas e numa de 1000 e mais, apenas 11. (Ver tabela 10).

Quanto ao valor da produção em 1980, o valor médio por ha alcançava Cr$ 2.817,1 para a produção vegetal e Cr$ 1.863,1 para a animal. Entretanto nos estabelecimentos de 1000 ha e mais esses valores chegavam apenas a Cr$ 530,9 e Cr$ 397,8 respectivamente. Os estabelecimentos com menos de 200 ha de área total davam conta de 71% da produção animal e de 77% da vegetal. Se se considera por exemplo o caso do algodão, uma das culturas mais importantes para o Estado, esses estabelecimentos representavam em 1980 58,4% do total da área destinada a algodão arbóreo e 76,4% do total produzido, o que equivaleu a 63.810 ton. Da área destinada a cultura do feijão e da mandioca, representavam mais de 60%. Considerando a pecuária, destinavam a criação de bovinos a mesma quantidade de hectares que os estabelecimentos de 1000 ha e mais 31%. Esses dados evidenciam a importância da produção deste setor, não apenas no que se refere a produção de alimentos, como comumente se afirma.

O destino dessa produção está fortemente condicionado pelas limitações econômicas e políticas que caracteri

zam a produção campesina , especialmente as dificuldades para aceder a terra na quantidade e qualidade necessárias. 64% da produção de algodão arbóreo em caroço, 53% da de algodão arbóreo e 83% da parte da produção de feijão comercializada, é entregue a intermediários, segundo informa o Censo Agropecuário de 1980. Um agricultor de Rio Grande do Norte afirmou em um encontro com as Federações de Trabalhadores Agrícolas, organizado por um Subgrupo de trabalho do Projeto Nordeste:

> "Quando colhe, primeiro, tem que pagar a parceria; depois, transportar para CIBRAZEN, e lá tem que pagar taxas e mais taxas. É preferível vender logo para o intermediário. Depois teve o caso da produção de feijão. Os produtores entregaram à cooperativa 700 toneladas de feijão. Mal armazenado, o feijão apodreceu todinho... É difícil a comercialização quanto tem um número grande de parceiro e rendeiro. Os patrões só arrendam a terra se o agricultor vender a ele sua produção ... O dono da terra só compra o algodão ele mesmo pesando, e na sua balança. O trabalhador procura resistir, armazenando em sua casa". (PROJETO NORDESTE, 1983, 6)

Parte importante dos produtos destinam-se à sobrevivência da família, comercializando-se um excedente que resulta da redução do consumo e da extensão da jornada de trabalho até se constituir em uma autêntica auto-exploração. Cada vez é mais difícil para os campesinos reterem essa parte de sobrevivência, que são obrigados também a vender e comprar logo, fora da época da safra, por um preço bem maior . Um testemunho dessa exploração é o seguinte texto de um camponês do Ceará:

> "Durante o tempo que não temos safra, trabalhamos com fome. Para muitos, a roça é distante, sai de casa de madrugada e chega à noite. Muitos levam

só água para tomar e muitas vezes não deixa nada em casa. Quando chega, não encontra nada. No outro dia sai cedo de novo"." (LIMA, 1980, 15-16)

A dependência econômica do camponês, sua subordinação ao fazendeiro, ao capital industrial e mercantil, aos coronéis, se manifesta nos mecanismos de retenção da renda por ele gerada. Em um estudo sobre o funcionamento no Estado desses mecanismos de apropriação da renda dos pequenos produtores (FERREIRA LIMA et alii, 1978), analisam-se os seguintes:

"Apropriação de renda através do uso da terra" (contratos de parceria que visam utilizar o trabalho do parceiro para desmatamento e preparo da terra, que logo o proprietário utilizará para expandir o que ele considera sua exploração principal; valorização do imóvel incorporando fertilizantes nos solos).

"Apropriação de renda pela utilização de mão-de obra do parceiro" (utilização da mão-de-obra do parceiro para os tratos culturais da exploração principal, prestações de dias de serviço obrigatórios, sem remuneração ou com uma diária inferior à vigente na área, etc.)

"Apropriação da renda através do crédito" (fornecimento de gêneros ou insumos e adiantamentos em dinheiro aos parceiros e minifundistas, utilizando recursos próprios ou financiamentos da rede bancária oficial).

"Apropriação da renda pelo produto" (partilha do produto na parceria, com percentuais variáveis segundo o produto, mas sempre por cima dos determinados pelo Estatuto da Terra; pagamento em espécie do beneficiamento de alguns produtos, entrega compulsória da parte do produto pertencente ao parceiro).

De fato, todas essas formas de apropriação de renda, implicam um desrespeito flagrante às normas legais estabelecidas pelo Estatuto da Terra. Continuam vigentes normas tradicionais que constituem uma permanente violação dos direitos mínimos e oficialmente reconhecidos dos parceiros. (Ver GRAZIANO DA SILVA, 1980,118-127) Porém, o agricultor está indefeso diante dessa situação, porque necessita da terra:

> "Se o rendeiro puxar para a lei, eles não arrendam a terra. E ninguém vai lhe obrigar, pois já existem muitos que não arrendam mais mata". (LIMA 1980, 17)

Comparando os dados dos censos agropecuários do Estado, de 1975 a 1980, observa-se de fato uma diminuição na quantidade de parceiros nos estabelecimentos de 100 ha e mais de área total, da ordem de 37,3% e simultaneamente aumenta o percentual da área que esses estabelecimentos destinam à pecuária, em 36,7%. O total de estabelecimentos a cargo de parceiros diminui também, em torno de 33%. Não obstante, o proprietário obtém um significativo benefício dos parceiros, pelo qual só prescindirá deles se as tensões sociais aumentassem acima do tolerável. Apenas como um dado bem ilustrativo desse "significativo benefício", além dos mencionados como mecanismos de apropriação de renda, é interessante uma informação obtida da CEPA: alguns proprietários obtêm dos parceiros, em produtos, o equivalente a 350% do valor da terra cedida. (pesquisa realizada pelo engenheiro agrônomo Amilcar Moreira de Azevedo). Os órgãos financeiros oficiais apoiam indiretamente essa exploração: em 1980, 89% do financiamento para atividades agropecuárias, provinha do Estado e estava assim distribuído: 53% do total financiado foi destinado a 89% de estabelecimentos, com uma área total menor de 200 ha; o restante, 47%, a 11% de produtores, proprietários de imóveis de 200ha e mais.

Os campesinos são obrigados a ajustar-se a um mercado crescentemente desfavorável, com preços determinados a

nível dos grandes produtores":

> "Os preços dos produtos agrícolas são determinados por um nível de custos de produção que não inclui os fertilizantes, etc, porque terras virgens de alta fertilidade natural são continuamente incorporadas à produção. Deste modo, as terras que exigem aplicação de fertilizantes, tendem a ser abandonadas pela agricultura capitalista, revertendo, portanto, à economia de subsistência"(SINGER, 1979,90).

Para o caso do Ceará, ficam também as piores terras do ponto de vista da localização - em zona de pouca chuva e afastada das fontes d'água - para essa agricultura de subsistência. Mas também, os fazendeiros e a agricultura capitalista utiliza, como já se mencionou, a mão-de-obra dos camponeses para tratar e melhorar as terras e, através dos planos de emergência, construir obras de irrigação.

Aceder às terras, é pois uma condição fundamental para a reprodução dos "campesinos". E esse acesso está fechado pelos fazendeiros, pelos capitais que entram no setor primário criando "empresas" e pela transformação da terra em equivalente de capital. Os jovens devem preparar-se para migrar às zonas urbanas, ou ficar trabalhando no estabelecimento com uma produtividade cada vez menor e em situação de desemprego disfarçado, ou exigir segundo as regras da herança, a fragmentação da pequena propriedade. Na medida que os camponeses não podem acumular e transferem constantemente o valor que produzem a outros grupos sociais, estão cada vez mais impossibilitados de adquirir a terra, que o seu próprio trabalho valoriza. (MOREIRA, 1981, 52-54)

Os projetos oficiais que tentam modificar essa situação através da ação fundiária, não têm conseguido até o momento, resultados significativos. Pode afirmar-se que se limitaram a financiar aos agricultores a compra das terras que os fazendeiros desocupavam "seletivamente", em busca de

colocar seus capitais no sistema financeiro. No encontro do subgrupo "Ação Fundiária" do Projeto Nordeste com as Federações de Trabalhadores Rurais, um agricultor de Pernambuco afirmou:

> "É difícil encontrar um técnico que se identifique com o pequeno produtor. O técnico alicia o pequeno produtor. Quando se fala em entregar a terra, entrega-se um pedaço de terra no lugar pior, para desmoralizar a gente". (PROJETO NORDESTE,1983 2)

CARNEIRO,(1982),considera algumas das trajetórias possíveis dos pequenos produtores. A primeira seria um paulatino e constante empobrecimento até a extinção total e o posterior traslado às periferias urbanas. A diminuição da população rural do Estado, em termos relativos, entre os anos 1970 e 1980, é um testemunho desta trajetória. A segunda possibilidade é o assalariamento parcial. Várias análises da estrutura de classes no campo, referem-se aos campesinos como um setor em transição à categoria de assalariado. Na verdade, a grande maioria deles é ao mesmo tempo, conta própria, empregador e empregado, o que implica na existência de importantes contradições.

A Cultura "Camponesa"

A economia de subsistência não é apenas uma"reserva latente", a partir da qual o capital possa produzir novos contingentes de força de trabalho,mas também força imediata de mão-de-obra para os fazendeiros e as empresas rurais. Um contingente populacional cada vez maior obrigado a viver em uma base territorial exígua, resulta em uma oferta de trabalhadores às empresas capitalistas, por salários que apenas garantam o "complemento" necessário para reprodução fisiológica de sua força de trabalho. (SINGER, 1979, 92-95) Daí a importância de uma "expropriação" parcial, até de uma resti

tuição limitada da terra para manter essa fonte de mão - de-obra na região:

> "Fixar populações em unidades de subsistência " é muitas vezes estimulado pelas empresas capitalistas... para que aquelas unidades funcionem como viveiros de trabalhadores..." Deste modo, elas "têm condições de controlar a oferta (em geral sazonal para a agropecuária) e o preço da força de trabalho". (SINGER, 1979, 92)

Aliás, as terras cedidas são as de menor qualidade, o que é um modo de diminuir o custo de reprodução da mão-de-obra. Essa combinação, em palavras de SINGER, de economia de subsistência com produção para o mercado, e uma situação comum no Nordeste, como já foi analisado. Por isso, quando corre perigo de ruir, como foi o caso da longa estiagem passada, as classes dominantes lançam mão de "programas especiais". Em 1983, por exemplo, o programa "Bolsões da Seca " manteve nas zonas rurais 906,000 pessoas com apenas um percentual do salário mínimo (aproximadamente 30% em novembro), trabalhando nas grandes propriedades. Era um excelente mecanismo para manter a posição dependente do camponês nas relações de produção, até que a situação climática melhorasse.

A terceira e última trajetória sugerida por CARNEIRO,(1982),é que os campesinos passem a produzir fundamentalmente para o mercado - abandonando a policultura - e se tecnifiquem por imposição dos intermediários capitalistas. A adoção dos "pacotes tecnológicos" das modernas indústrias agrícolas, elevará os custos de produção do pequeno produtor, obrigando-o a endividar-se cada vez mais. De fato, se transformam em verdadeiros "trabalhadores a domicílio".(MULLER, 1982, 55-56) A agência empregadora não está obrigada a remunerar todo o tempo de trabalho gasto na produção, nem assume os riscos; além do mais,

> "a acumulação na produção por contrato, é mais aparente do que real. Em última instância, é o

> setor financeiro ou a própria agência controladora, quem detém a posse real daqueles instrumentos de trabalho, instalações e insumos que formam o processo industrializado de produzir". (DAL-ROSSO & SALIM, 1980, 13)

É necessário também levar em conta que existem "formas de pensar" a vida social (econômica, política, cultural) e a inserção nela, própria dos campesinos. (A cultura... 1982, 35) Essas formas constituem o que se chama cultura e são um conjunto de modos de fazer, ser, interagir e ver a realidade, produzidos socialmente e que dão um sentido e uma direção à vida social do grupo. Essa cultura deve estender-se ao mesmo tempo como produto e como processo; em cada ação social concreta é absorvida, reavivada e reformulada. É comum que essa cultura dos pequenos produtores esteja caracterizada apenas "negativamente", como levando " somente coisas de não" (JOÃO CABRAL DE MELO NETO, em "Morte e Vida de Severina").

Por exemplo, se afirma que os campesinos são "resistentes" a toda inovação. Porém, alguns autores consideram essa resistência como um mecanismo de defesa do agricultor que visa conservar a identidade cultural do grupo diante de propostas extremas de mudança. O " temor a arriscar"pode ser, na realidade, uma avaliação racional dos seus recursos e possibilidade reais. As inovações induzidas pelos técnicos, desconhecem quase sempre, a existência ou a validade da tecnologia própria do campesino, evidenciada no controle que eles têm sobre suas condições materiais de existência. O seguinte depoimento de um trabalhador rural no encontro organizado pelo Projeto Nordeste, demonstra que os agricultores são conscientes dessa situação:

> "Antes de conhecermos a Extensão Rural, tínhamos sempre muita produção, obtida do nosso trabalho e apenas com nossas foices, machados e enxadas. E ela se elevava, de um ano para o outro. Depois de

> feito, o escritório passou a haver diminuição da produção. E tem recebido orientação do técnico; a questão da semente melhorada deu é prejuízo para o agricultor. O técnico deve respeitar a experiência dos agricultores, no campo... Estudante não tem muita experiência que venha trazer mudança tecnológica. Cada dia que se passa, aumenta mais a pobreza absoluta. Muitos elementos hoje, não acreditam mais na extensão rural em razão destes prejuízos". (PROJETO NORDESTE, 1983, 2)

Muitas vezes, o que se qualifica como " irracionalidade" do camponês, como "idiotia" (SOARES & COLLINS,209), são comportamentos que se constituem em obstáculo para os agentes externos de mudança atingirem os seus objetivos. São situações em que o campesino chega a dizer: "Até aqui você sabe; daqui pra lá eu sei mais do que você". (PROJETO NORDESTE, 1983,2) Mas, a resistência mais dura de vencer é a do técnico, que acha que o saber do qual se apropriou é mais racional que a forma de agir dos agricultores.

As Políticas Agrárias. Estado e Classe Dominante

Neste contexto interfere o Estado, controlado pelos grupos economicamente dominantes, procurando "ordenar " no seu benefício os recursos da sociedade. Com esse objetivo é utilizado o planejamento: trata-se de introduzir na atividade econômica, a racionalidade própria dos setores dominantes, permitindo que a acumulação se processe sem impedimentos e controlando as possíveis reações, a nível econômico ou político, de outros setores subordinados.

Porém, uma análise do planejamento como instrumento político, vai além dos textos dos planos, que apenas representam o nível do discurso. O que se fala é apenas uma parte da realidade, uma imagem deformada dessa mesma realidade que se incorpora a ela e ajuda a comprendê-la. Desconhe

cer a função do discurso como parte da realidade e tomá-lo "pela" realidade, leva a análises erradas. O verdadeiro plano se apreende na dinâmica social, nos conflitos que se criam a partir dos avanços e dos recuos dos diferentes setores, a nível intra ou interregional, "enquanto espaço de produção, acumulação e locus de poder". (LEWIN, s/data, 11)

Assim, os objetivos declarados dos programas de desenvolvimento rural, apesar às vezes, dos técnicos envolvidos na sua elaboração e execução, têm uma função apenas declarativa:

> "... desenvolvimento humanizado, o homem como meta, a educação para todos como forma de distribuição de renda, etc., são projeções da cara da nação que não existe, mas que para consolidar sua face verdadeira são tão importantes como reais, como aspiração, como ilusão e como função social". (CARDOSO, 1975, 196)

O próprio agricultor começa já a ter consciência dessa realidade. No encontro organizado pelo PROJETO NORDESTE com as Federações de Trabalhadores Rurais, um produtor de Pernambuco, afirmou:

> "Reconheço as boas intenções do Projeto Nordeste. O caso é que, inicialmente, se coloca o benefício dos trabalhadores. Depois, beneficia mesmo é a classe latifundiária". (PROJETO NORDESTE, 1983,1)

Em geral, o desenvolvimento rural identifica-se com o desenvolvimento agrícola, como afirma Jacques Chonchol, vê a agricultura apenas como fonte de produção de matérias primas para a exportação, visando a produção de divisas, ou para a agroindústria interna, orientada para o consumo das classes médias e altas da cidade. De fato, a visão do desenvolvimento rural, pode resumir-se na seguinte frase:

> "um espaço subordinado que deve adaptar-se às

transformações do espaço urbano e às modificações das demandas comerciais provenientes das flutuações do mercado mundial". (CONCHOL, 1983, 10)

Os objetivos dos programas de desenvolvimento rural no Nordeste, foram sempre subordinados a um movimento mais amplo cuja finalidade última era fortalecer a burguesia industrial, convertendo-a em sócio aliado ao grupo Centro-Sul. Por isso, o planejamento no Nordeste está "vinculado à capacidade do Estado Brasileiro de transformar" em capital, sob o controle da burguesia industrial, parte dos impostos arrecadados e do dinheiro solicitado como empréstimo para qualquer objetivo. (LEWIN, s/data, 11) E esse"capital" seria colocado a serviço da "homogeneização" das formas dominantes de acumulação e da integração do mercado nacional.

Essa estratégia industrialista da SUDENE, justificava-se na necessidade de beneficiar os produtos a nível da região, de criar empregos, adotando uma tecnologia com uso intensivo de mão-de-obra, de produzir bens básicos de consumo dos camponeses. Uma industrialização voltada para apoiar o desenvolvimento agrícola. Mas esse discurso está muito afastado da realidade: as atividades industriais ficaram ligadas ao setor extrarregional e até extranacional que comandava o capital e não tinham a ver com necessidades regionais. A nível das regiões mais desenvolvidas do país

> " a expectativa que se abre para os capitais (e aqui não interessa se nacionais ou internacionais) é que o investimento deve deslocar-se para o nordeste em um sentido de alargamento, ou seja,na ampliação do número de fábricas,participação societária em outras,etc., mantendo, regra geral, as técnicas já utilizadas no exterior ou no Sudeste e vinculadas ao movimento desses capitais ..." (FERREIRA, 1983, 82)

Os próprios capitais nordestinos devem mudar tec

nicamente e, como afirma FERREIRA, são investidos, eles sim, em um sentido de "transformação" ("aprofundamento"), para se ajustar ao tipo de reprodução de capital dominante a nível nacional. Assim, contra os pressupostos da SUDENE, pode afirmar-se que

> "na verdade, e embora possa parecer paradoxal, segundo os cânones da análise ortodoxa, a implantação de uma estrutura produtiva de capital intensivo, realizou-se frente à existência de um contingente abundante de mão-de-obra disponível". (FERREIRA, 1983, 83)

E esse movimento que FERREIRA chama " descentralização concentrada do capital", engendra outros mecanismos de subordinação. A nível financeiro, por exemplo, os Bancos locais e regionais, vão sendo substituídos pelos grandes conglomerados bancários nacionais. Os circuitos comerciais e financeiros, se interligam como os produtivos. Pela mesma causa, o tipo de indústria que surge, não se relaciona com as demandas populares. CHONCHOL (1983), analisa as conclusões de um trabalho sobre a indústria da alimentação, que esclarece quais são os setores do sistema agroalimentar que interessam às multinacionais. O estudo diferencia três setores:

1. Produtos tradicionais que requerem pouco processamento, destinados a satisfazer às necessidades da maior parte da população;
2. Produtos de exportação tradicional, que se processam apenas parcialmente no país produtor e
3. Produtos elaborados para consumo interno das classes médias e altar urbanas, que constituem uma alimentação cara (pelos gastos de energia, licenças e propaganda) e de "baixa qualidade nutritiva". (CHONCHOL, 1983, 13)

O capital subordinado às multinacionais, orienta-se predominantemente para os dois últimos setores.Assim,

as esperanças de criar uma indústria que responda às necessidades da região, acabam cedendo diante dos interesses dos donos do capital:

> "A burguesia industrial perdeu a autonomia econômica... e se submeteu ao comando do capital.. cujo centro de decisão residia na sua orgiem: a região Centro-Sul. (LEWIN, s/data, 17)

Os dados dos últimos censos demográficos, 1970 e 1980, mostram que a população economicamente ativa ocupada no setor industrial não cresceu como os planificadores esperavam. Embora em termos relativos, teve o maior crescimento comparada com a população ocupada nos outros setores, em termos absolutos esse incremento não é significativo. A distribuição da PEA por setor e as taxas de crescimento se indicam a seguir:

Setor de Atividade	1970	1980	Taxa de cresc.
Agropecuário	59,7	44,5	- 1,05
Industrial	13	19	95,94
Serviços	27,3	36,5	77,51

(Ver tabela nº Para 1980 não se consideram osque procuram trabalho)

Em termos percentuais, as atividades industriais ocupam apenas 6% mais da população ativa total e o setor "serviços", 9%. De fato, nas economias subdesenvolvidas, o setor terciário incha-se artificalmente com o camelô e o atravessador. (FINKEL, 1977b, 108) O desemprego disfarçado passa do setor agropecuário para o setor serviços, com os que migram da zona rural para as periferias das cidades "sua contribuição para o produto social" continua sendo nula", embora "participem da produção social". (SINGER, 1979, 10)

Nessa estratégia industrialista, o papel da agricultura aparece formulado claramente no seguinte texto:

> "A "modernização" da agricultura e a implantação de estabelecimentos com tamanho adequado e capazes de absorver a tecnologia moderna em condições ditadas pelos setores oligopolistas,tornem-se uma crescente exigência do processo de acumulação de capital na indústria". (NAKANO,1981, 15)

A Industrialização da Agricultura

Trata-se em consequência de expandir as relações capitalistas de produção no campo, de "industrializar" a agricultura, elevando sua produtividade, fazendo com que passe a produzir mais intensivamente sob o controle do capital. Esse processo de industrialização pode entender-se como transformação da agricultura em uma indústria, "produzindo" uma natureza adequada à obtenção de maiores lucros; mas também, implica na integração da agricultura em um complexo de relações dominadas pelo capital industrial. Daí a crescente presença dos capitais no campo pressionado sobre a renda dos agricultores; de um lado, um mercado oligopolista de insumos agrícolas, do outro, mercados mono ou oligopsônicos para absorver sua produção.

A industrialização da agricultura é analisada em profundidade por MÜLLER, como a crescente presença no campo do que ele chama "complexo agroindustrial":

> "Por volta de 1970, praticamente a metade da população agrícola era de interesse dos setores demandantes de matérias primas e praticamente a metade das condições de produção na agricultura dependia da indústria... Assim a agricultura converteu-se em condição necessária da acumulação de uma importante parcela da indústria de bens de capital (cerca de 1/3 do valor da produção industrial em 1970)..." (1982, 17)

BH/UFC

Porém, conservam-se ainda formas não capitalistas de produção que coexistem com esse processo de industrialização, que MÜLLER caracteriza como "concentrado", " generalizado" e "em expansão". Como explicar a permanência da produção campesina ? Neste ponto, existem diversas interpretações: alguns consideram que um setor agrícola "atrasado " é um entrave para a industrialização. Essa perspectiva que se denominou "dualista", afirma que uma produção agrícola primitiva corresponde a estruturas econômicas já extintas , apenas conservadas pelo relativo "isolamento" dos produtores rurais. O desenvolvimento exige que as unidades familiares de produção sejam substituídas por unidades empresariais.

Os "estruturalistas" analisam a situação desde um outro ângulo: a subordinação e vinculação estrutural das relações não-capitalistas de produção com o Capital. As formas "arcaicas" de exploração agrícola contribuiram com o processo de industrialização, fornecendo mão-de-obra abundante e alimentação barata para os centros urbanos. O processo mostra uma "simbiose" ou "organicidade" que integra realidades aparentemente opostas; " o chamado moderno cresce e se alimenta da existência do atrasado". (OLIVEIRA,1981 20-23)

Os programas de desenvolvimento rural inspiram-se na perspectiva "dualista", da qual deriva-se claramente uma estratégia de ação: existe um setor "tradicional" na agricultura, oposto a outro "moderno"; esse setor tradicional é responsável pelo atraso relativo da agricultura e pela baixa produtividade; a solução, em consequência, é " modernizar" os setores "tradicionais". A produção agrícola organizada como agricultura de subsistência, não tem possibilidade de responder aos problemas climáticos, porque não controla o "processo produtivo"; daí a falta de resistência ao impacto das secas na agricultura do Nordeste. É necessário, portanto, "produzir" uma nova classe de agricultores, aptos para assumir um papel dinâmico no processo de desenvol

CATIVO

vimento. O Estado procura criar através dos Programas de Desenvolvimento Rural, essa nova classe de proprietários "modernos": uma burguesia rural constituída pelos grandes e médios proprietários que se industrializam pelo menos parcialmente e uma pequena burguesia formada pelos colonos, os proprietários de pequenos negócios beneficiados pelos programas especiais e os funcionários do Estado. (BURSZTYN, 1984, 168)

O caso do DNOCS representa com clareza os esforços que o Estado realiza para controlar o processo produtivo e, simultaneamente, operacionalizar a ideolggia "modernizante". Os colonos dos perímetros irrigados, vão assumindo cada vez mais o papel de produtores de matéria prima para a indústria privada. Ao mesmo tempo são levados a adotar certas atitudes e valores definidos como próprios do desenvolvimento:

> "... a visão empresarial do fator econômico no mercado capitalista, a familiaridade no manuseio da tecnologia moderna, os princípios de lucratividade no empreendimento econômico e as atitudes de racionalidade econômica frente à acumulação e à reprodução das relações de produção capitalistas". (LEWIN, s/data, 23)

O Estado assume as funções de sócio capitalista dessa nova classe média rural: realiza investimentos, orienta e controla o processo produtivo e fixa as políticas econômicas. (LEWIN, s/data, 25) Os funcionários dos órgãos "técnicos" - pesquisa agropecuária, assistência técnica, extensão rural, etc. - constituem na verdade, o Departamento de Apoio Técnico dessa grande empresa de "desenvolvimento rural". Assim, o Estado assume, tanto para os pequenos como para os grandes, as despesas de administração e desenvolvimento científico e tecnológico, fazendo desnecessário que essas tarefas sejam realizadas a nível de cada estabelecimento. Mas assume-as em função dos interesses dos grupos do

minantes, para orientar os excedentes, em benefício desses setores.

Ainda existe uma discussão em termos de quais seriam esses interesses dos setores dominantes. Celso Furtado (1984), em uma palestra pronunciada em Fortaleza, afirmou que era necessário reconstruir o setor agrícola e capacitá-lo para uma oferta de alimentos flexível e resistente, mais elástica. NAKANO,(1981) considera que a produção de alguns alimentos só pode existir a nível de explorações familiares, dadas as condições estabelecidas pelo " progresso técnico na agricultura" e a "natureza do processo de trabalho". A análise estruturalista afirma também este papel de "produtora de alimentos" da pequena produção agrícola não- capitalista. Outros autores, não obstante, discutem essas afirmações a partir da constatação de que a sobremuneração dos agricultores não se traduz já em menores preços dos alimentos para os setores urbanos.

Um estudo da formação dos preços dos produtos agrícolas mostram que os aumentos beneficiam ao capital comercial, que constitui uma cadeia de exploração sobre os pequenos agricultores. Além disso, a cesta do trabalhador urbano inclui cada vez mais produtos que provêm das explorações agrícolas capitalistas. Os trabalhos de SANDRONI (19 DAL-ROSSO & SALIM (1980) realizam uma análise detalhada desse processo e concluem que

> "esses preços são equalizados aos dos grandes produtores através da intermediação comercial , que os entrega ao mercado com preço único e indiferenciado, totalmente desvinculado de sua forma de produção, capitalista ou familiar"(DAL ROSSO & SALIM, 1980, 27).

Assim, pode-se postular que a produção de alimentos a preços baixos tem por finalidade "manter" os viveiros de força de trabalho para as atividades agropecuárias, atender apenas às mínimas condições de subsistência des

sa população camponesa, semi-assalariada. Os produtos que escapam das suas mãos, vendidos a preços mínimos, apenas vão possibilitar um maior lucro para o capital comercial. No Ceará, vendia-se o feijão a CR$ 1.500,00 o quilo, no mês de dezembro e até janeiro; mas quando os agricultores colhem a sua safra, na zona rural, o preço desce para CR$ 400,00 o quilo e o Governo fixa um preço mínimo de CR$ 21.292,00, o saco de 60 quilos (ou CR$ 354,87 por quilo); na zona urbana o preço é ainda de CR$ 800,00 o quilo.

Além disso, não fica claro porque os capitais renunciariam a introduzir na agricultura" mudanças de processo", que reduzem o custo da mão-de-obra e aumentam o capital constante, o que resulta no incremento da produtividade física do trabalho. E isso implicaria na industrialização da produção de alimentos, que poderia ser então assumida pelas empresas capitalistas, em substituição da produção "familiar". O maior entrave para isso, seria o capital mercantil, quem mais lucro tira da organização atual da produção de alimentos. Essas mudanças não serão aplicadas apenas quando não contribuam a elevar a taxa de lucro. (SINGER, 1979, 50) Seria este o caso da produção de alimentos ?

Outro fator que pode justificar uma produção "familiar" modernizada na agricultura de alimentos, é a existência de um setor "campesino" com certo poder de barganha. O caso dos Estados Unidos e de alguns países da Europa, onde persiste uma produção campesina "moderna", apoiada pelo Estado, é resultado de uma história e de determinadas alianças políticas. Não pode, em consequência, postular-se como programa, desligado do contexto social no qual esse fenômeno se explica.

Outros autores consideram que os interesses dos setores dominantes se orientam mais na direção de fortalecer as empresas agropecuárias, modernizando seu processo produtivo, aumentando a sua capacidade de produzir mercadorias para exportação. Ivo Poletto, encontra nesse objetivo

do Governo Militar, a causa da "militarização da questão agrária": o fato de ter assumido o novo Ministério de Assuntos Fundiários, o Secretário Geral do Conselho de Segurança Nacional. (POLETTO, 1984) Os pequenos produtores poderão subsistir desde que se integrem às empresas, modernizando - se, passando para a monocultura, aumentando a produtividade. É o que MULLER (1982) denomina "trabalhadores a domicílio". Esta perspectiva parece firmar-se na constatação do próprio Celso Furtado: " os melhores solos são para culturas de exportação". (1984)

Porém, o processo de modernização avança lentamente no Ceará. Segundo informações do Censo Agropecuário de 1980, os estabelecimentos mais modernos são os de 1000ha e mais. Tomando como base alguns indicadores de " industrialização", pode ver-se na tabela abaixo, em que proporção aparecem nos estabelecimentos, segundo grupos de área total.

	Adubos Químicos	Força mecânica própria	Força mecânica alugada	Depósito
Menos de 100 ha	10,4	0,8	12,0	6
de 100 a menos de 1.000	13,1	8,8	14,4	20
de 1.000 e mais	29,9	34,3	13,2	34,5

Ainda a capacidade dos depósitos existentes nos estabelecimentos de menos de 100 ha (96,5 m em média), estará em parte ocupada pelos alimentos destinados ao consumo dos trabalhadores rurais (80% do pessoal ocupado no setor, de 10 anos e mais, está localizado neste grupo de área total). Isto é, o que se guarda nesses depósitos e, em grande parte, para o consumo familiar. Enquanto a capacidade dos depósitos no grupo de 1.000 ha e mais é bem maior (569 m em média), embora apenas 2,5% do pessoal ocupado resida neles. Neste caso, o que se armazena é em espera de melhores preços.

Considerando outros indicadores: apenas 4,5% do total de estabelecimentos utilizam energia elétrica só 2,8% dispõem de veículos de tração mecânica e 1,15% possuem trator e menos de 1%,arado de tração mecânica, máquina de plantio ou máquina de colheita. Em consequência, a "industrialização" é aqui no Ceará dos "grandes" e não dos pequenos, a exceção do trabalho do DNOCS, nos perímetros irrigados. O "atraso" parece não estar em função do setor industrial, mas do próprio setor agropecuário. Acha-se então

> "uma agricultura capitalista, tecnicamente atrasada que, em geral, dispõe do monopólio da terra e usa a economia de subsistência como fonte de suprimento de mão-de-obra barata". (SINGER 1979, 95)

O que acontece então ? Trata-se de uma ineficiência dos programas de desenvolvimento rural ? Tanto as contínuas mudanças de programas, que sob novas siglas englobam os anteriores, como a criação permanente de programas paralelos, parecem indicar que esse diagnóstico, que muitos "técnicos" realizam, é acertado. Porém,

> "el desarrollo no es un proceso distinto de toda la configuración social y política, sino su producto. No hay desarrollo o no hay más desarrollo porque la medida en que lo hay es la única compatible con la actual distribución del poder entre los diversos grupos".(SOLARI,1973, 37)

Francisco de Oliveira, analisa com agudeza a situação do Nordeste e essa resistência da região a ser imolada no altar da "integração nacional". Ele afirma que a dissolução da região só será possível quando as classes dominantes locais perderam hegemonia e não possam mais reproduzir as relações de produção nas quais se assenta sua dominação. Até então, perdurará o que ele denomina de " fe

chamento da região":

> "enquanto essas classes dominantes conseguem reproduzir a relação social de dominação, ou mais claramente, as relações de produção e nessa reprodução, obstaculizam e bloqueiam a penetração de formas diferenciadas de geração de valor e de novas relações de produção.(OLIVEIRA,1977,3132)

Existe, portanto, uma causa política que limita as propostas de desenvolvimento rural e não se trata apenas de uma ineficiência dos programas. Essa causa é o poder, ou mais exatamente, a posição no bloco de poder dos latifundiários, em geral pecuaristas e notáveis locais, "protetores " dos agricultores sem terra, que constituem a sua "clientela" política e melhoram suas pastagens. Segundo informações da Secretaria de Planejamento e Coordenação do Ceará, esses pecuaristas absorveram 67% do total do crédito rural utilizado no período 1978-1979; isso mostra claramente o poder político do setor. Ainda uma boa parte do crédito para lavouras, é também deles, para ser repassado com juros aos parceiros. (CEARÁ/SEPLAN, 1980,24)

A política fundiária constitui um exemplo claro do comportamento das classes dominantes no Nordeste. A eficiência econômica dos programas de desenvolvimento rural exige uma política apropriada de reforma agrária. Porém, essa reforma agrária tão declamada nos programas oficiais, é uma ameaça para os políticos locais tradicionais, cujo poder está principalmente no monopólio da terra. Portanto, esses coronéis se defendem através dos seus representantes nas estruturas do Governo, criando obstáculos para uma ação fundiária na dimensão necessária. Estabelece-se então uma aliança entre os latifundiários ou setores tradicionais, os industriais ou setores modernos e a tecnoburocracia estadual (CHONCHOL, 1983, 11): trata-se de modernizar apenas o mínimo "exigido" pelos interesses federais, sem modificar a es

trutura que garante o poder do "coronel", e este permitirá a penetração das empresas "capitalistas", que começa a ser cada vez mais intensa. Tudo a condição de não mexer muito com os camponeses:

> "A implantação de mini-reformas agrárias serve para satisfazer pontualmente os imperativos de reprodução do capital em escala nacional, sem que a estrutura tradicional como um todo se transforme. Portanto, considerando os dois parâmetros que orientam a ação do Estado (acumulação e legitimação), o papel deste assume um caracter simultaneamente modernizador e conservador". (BURSZTYN, 1984, 167)

O compromisso de coexistência entre o setor moderno e o setor arcaico permite atingir certo nível de eficiência econômica, sem colocar em perigo a estabilidade política. Pelo menos, até agora esse equilíbrio foi possível. Mas, a nível nacional resulta cada vez menos aceitável essa "degeneração" das políticas de desenvolvimento rural, que acabam sendo instrumentos de acumulação para os grupos mais tradicionais (proprietários e intermediários financeiros e comerciais). Em uma situação na qual se consideram protegidos, esses grupos não têm interesse pela tecnologia,com sua lógica conservadora apenas se preocupam diante dos problemas mais imediatos: a seca, as propostas técnicas dos setores mais modernos da economia brasileira, apoiados pelos representantes do capital internacional e o aumento da politização dos Sindicatos e dos grupos de Igreja da zona rural.

No Seminário sobre "A questão agrária e a pequena produção", organizado pela CEPA-CE em dezembro de 1982 , o grupo de trabalho que analisou a política agrária, concluiu que:

> "... os programas fundiários em execução não trouxeram qualquer mudança significativa, na medida em que, através deles, menos de 5.000 famí

> lias tiveram acesso facilitado à terra nos últimos 18 anos, ou seja, no período de vigência do Estatuto da Terra, incluindo-se nesse número a ação do DNOCS nos perímetros irrigados.
>
> "... a redistribuição de terras de forma dispersa... produz novos pequenos produtores, divididos e impedindo uma melhor organização, os torna vulneráveis no seu relacionamento com o mercado. Há casos... em que a subdivisão da propriedade (adquirida para ser parcelada pelo INCRA) termina por não absorver os seus trabalhadores, parceiros e arrendatários originais, tornando-se um instrumento de expulsão da força de trabalho do campo". (CEARÁ/CEPA, 1982)

Qual é o futuro da questão agrária no Ceará ?

Evidentemente, não existe um futuro necessário e natural. Qualquer passo adiante terá um significado político, resultará da luta de interesses entre os grupos envolvidos no processo, com diversas cotas de poder e maior ou menor capacidade de negociação. Isso não deve entender-se como um absoluto relativismo: certamente, no longo prazo, a agropecuária não pode renunciar ao progresso. A "industrialização" da agricultura é uma tendência dominante e irreversível, na medida que a "produção rural passa a ser um problema social". Em resumo: "a elevação da produtividade do trabalho é fundamental em qualquer sociedade". (GRAZIANO DA SILVA, 1980,18). O problema são as características desse processo de "industrialização", quem se apropria do que se produz a mais.

Uma possibilidade é que os setores tradicionais conseguem manter as relações de produção que asseguram a sua dominação. Neste caso, apenas se procurará "conservar" a situação: "fixar" a população rural na subsistência, como

mão-de-obra barata e curral eleitoral dos donos da terra. As deformações dos programas de desenvolvimento rural e em especial a lentidão com que avançam as ações fundiárias neles integradas, mostram que essa possibilidade implica apenas continuar a política atual. O montante de recursos aplicados no Estado através de programas de "emergência" - quase 15 bilhões de cruzeiros por mês - a fim de 1983 -, visando só manter os camponeses na zona rural, em condições subhumanas, trabalhando para valorizar os imóveis dos donos da terra, é uma gigantesca mostra do poder de barganha que têm esses setores tradicionais. A mesma quantidade de dinheiro, empregada de outra maneira, em função dos interesses dos camponeses, poderia ter contribuído a libertá-los da exploração.

Outra possibilidade, é apoiar decididamente o processo de diferenciação dos produtores rurais, o que fará com que sobrevivam apenas os mais aptos. O maior desenvolvimento das forças produtivas no campo, vai acelerar inevitavelmente um processo de diferenciação que é "natural". (FINKEL, 1977b, 123) O Estado deve converter-se em patrocinador dessa mudança da base tecnoeconômica da agricultura. Neste caso, se formularão políticas de modernização, que favorecerão a capitalização da grande e da média propriedade rural. Os avanços tecnológicos permitirão "fabricar" nessas propriedades, uma terra cada vez mais fértil. O capital industrial, controlará cada vez mais a venda de insumos e a comercialização dos produtos agropecuários, aumentando a sua pressão sobre os pequenos produtores, e obrigando-os a assalariar-se, como trabalhadores "puros", ou a converter-se em trabalhadores a domicílio. É o esquema teórico clássico que só vê duas possibilidades para o camponês: converter-se em capitalista rural ou proletarizar-se; porém, como classe, a única possibilidade é a segunda.

Os capitais do Centro-Sul, tentaram impor esta política no Nordeste, apoiados inicialmente pelo Governo Fe

deral. Seu programa é o crescimento do capital, passando pela garantia do monopólio capitalista da terra e dos produtos agrícolas. (POLETTO, 1984) Porém, nos momentos em que o Governo corre o risco de perder sua legitimidade, posta a prova em um processo de "abertura", estes setores"modernos" se aliam aos "tradicionais". Uma reconstituição do bloco de poder a nível nacional pode significar a ruptura dessa aliança e o avanço mais acelerado do capitalismo no campo.

É claro que nenhuma destas possibilidades leva em conta os pequenos produtores e os seus interesses. Para ambas propostas, o camponês é apenas um instrumento e por isso mesmo, deve ser manipulável. Daí que necessitam acabar com os conflitos, com as tensões "alimentadas", especialmente pelos sindicatos e políticos de oposição que promovem a luta pela terra. E para controlar essa luta, utilizam tanto a beneficência como a violência. Os agricultores sem terra, devem submeter-se ao "paternalismo" ou serão expulsos do estabelecimento.

Entretanto, os camponeses começam a entender que não têm nenhum papel nesses projetos e a mobilizar -se. As lutas se produzem fundamentalmente em torno dos "direitos" concedidos aos parceiros pelo Estatuto da Terra e dos programas de emergência para superar a seca. (CARVALHO,1983 38) Em alguns casos, a luta pela renda chega a transformar-se em luta pela terra, diante da ameaça de expulsão. A crítica aos programas de"emergência" leva também a um questionamento da estrutura vigente na Região de uso e posse da terra. Tanto os Sindicatos, como a Igreja, acompanham esses processos de reflexão na luta, através dos quais os trabalhadores rurais aumentam a sua consciência crítica. O Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais, analisando a política governamental de combate à seca, conclui que, de fato, favorece " o grande proprietário - latinfundiário ou empresa rural " - e aumenta " mais ainda a concentração da propriedade fundiária e, consequentemente, o poder econômico e

político de uma privilegiada minoria". (1983,40)

Dessa constatação, deriva a primeira medida proposta para uma solução definitiva do problema:

> " Transformação da atual estrutura agrária injusta, concentradora de terra e renda, através de uma Reforma Agrária, maciça e imediata, com a participação dos primeiros interessados, os trabalhadores rurais, em todas as suas fases, é a principal reivindicação e luta do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais". (MOVIMENTO.. 1983, 44)

A hierarquia da Igreja no Nordeste, se expressa em termos similares:

> "Ficou claro ainda que a seca, fenômeno climático inevitável, não é o problema maior do Nordeste, nem a raiz de seus males, já que nas áreas úmidas, a miséria não é menor. A solução definitiva da Região depende, portanto, não de chuvas, mas de uma decisão política. Parece-nos, pois, que o nosso país, para sair de sua situação de subdesenvolvimento e desintegração social, deve decidir-se, dentro de uma adequada política global, por uma autêntica reforma agrária, pois o problema fundamental não está na seca, mas na questão da terra". (BISPOS..., 1982, 37)

Os próprios técnicos são cada dia mais conscientes dessa simples verdade: " a condição essencial para que a água possa ser utlizada de forma eficiente e permanente", é a terra. O mito da água não consegue já encobrir o problema da terra. A reforma agrária é necessária. Eis a terceira possibilidade para o futuro da agropecuária, que parece responder aos interesses não apenas dos camponeses, mas também do proletariado industrial e das classes médias urbanas. (CHONCHOL, 1983, 11) Mas é preciso definir de que tipo de reforma agrária se trata. Existem pelo menos duas estra

tégias bem diferentes.

A primeira se inspira no modelos dos " farmer" norteamericanos e o papel que eles desempenharam no processo de capitalização da agricultura. A exploração familiar, incorporando tecnologia e utilizando o crédito, terá condições de aumentar a oferta de alimentos e matérias primas a preços mais baixos. NAKANO, considera que o empreendimento capitalista na agricultura, é inevitável e argumenta:

> "... o próprio processo de expansão do capitalismo, a partir da sua fase monopolista,destroi os requisitos da produção capitalista (taxa de lucro e renda da terra) no interior da agricultura, devido às condições de produção e de mercado diferenciadas em relação à indústria". (NAKANO, 1981, 7)

Afirma que a própria tecnologia é adequada para a unidade produtiva familiar e cita estudos que chegam a concluir que 90% das economias de escala são ou podem ser absorvidas por estabelecimentos agrícolas de 135,6 ha.

A única solução possível é multiplicar as explorações familiares não-capitalistas, através de programas de colonização, crédito e assistência técnica. Existem diferentes métodos para implementar uma reforma agrária destas características: impor uma tecnologia avançada e forçar aos agricultores a se endividar, é o caminho mais tradicional. Mas também, alguns autores propõem métodos mais persuasivos e sugerem

> "uma revisão fundamental do conceito de modernização, partindo do conjunto sócio-econômico-cultural que se quer modernizar; implica também estudar a forma de alcançá-la e progredir sem desestruturar totalmente a população camponesa".. (CHONCHOL, 1983, 12)

Fala-se de políticas de reforma agrária "adequa

das" ou "apropriadas", de reorientar a população rural nos sistemas de comercialização, de melhorar os serviços sociais e administrativos nas zonas rurais e de promover a participação dos agricultores na sociedade. Finalmente, é a proposta de desenvolvimento rural integrado, pelo menos o discurso, que reaparece em todos os programas financiados através do Banco Mundial nas zonas rurais do Nordeste Brasileiro. Proposta que, como já se analisou, acaba favorecendo aos "privilegiados" - os latifundiários e os empresários capitalistas, - e se materializando em um "crescimento sem desenvolvimento", como afirma FURTADO (1984).

NAKANO (1981), ardoroso defensor das explorações familiares não capitalistas, mostra que essa produção não-capitalista deverá reduzir-se apenas a produzir alguns alimentos ou a "trabalhar" na sua propriedade para as grandes empresas. Depois de afirmar que o capitalismo da agricultura é economicamente inviável, NAKANO menciona algumas exceções: integração vertical, monopólio das terras de elevada fertilidade, tecnologia avançada, etc. Como são essas as condições nas quais se dá, de fato, a capitalização da agricultura, não fica claro o que entende o autor por"inviável". A menos que se traduza assim: nos setores da agricultura onde os lucros seriam menores ou nulos, o capital não entra; mas como é necessário "produzir" nesses setores, a única solução é "promover" a exploração familiar não-capitalista". E esses setores são os alimentos mais populares, as terras mais pobres, as culturas com maiores riscos, etc.Analisando as "realizações" de política fundiária no Ceará, quando essas ações não são respostas a mobilizações camponesas, descobre-se essa "lógica" em funcionamento.

Além disso, os técnicos "formados" numa cultura "letrada", acabam impondo aos agricultores a sua racionalidade e substituindo-os na gerência das atividades agropecuárias. Essa "distância" cultural - que às vezes existia na origem e outras foi criada pela educação, - dificulta o su

cesso da assistência técnica:

> "El cambio inducido no ha traido como consecuencia más que un empobrecimiento mayor de los campesinos, un aumento de su dependencia y, junto a ello, la desaparición de prácticas culturales, de sistemas agrícolas, de racionalidades que se verificaron luego como superiores, técnica y economicamente, a los finalmente impuestos" (FUNES, 1979, 5).

Uma segunda estratégia seria aquela que alguns autores chamam "uma reforma agrária diferente" que não seja apenas uma multiplicação de sitiantes tradicionais. Uma reforma que evitasse a pulverização anti-econômica da terra, experimentando formas alternativas de organização da produção, que permitam um maior grau de autonomia dos camponeses, diante do capital industrial e comercial. BARAN, formula com clareza esse programa:

> "La única forma de incluirla (a la agricultura) dentro del vínculo general de la economia nacional es eliminando a la agricultura de subsistencia como la forma principal de la actividad agrícola y transformando a la agricultura en uma industria especializada, con división del trabajo y orientada hacia el mercado. (...) Esta transformación solo puede realizarse mediante cooperativas campesinas de producción, a través de la colectivización de la agricultura". (BARAN, 1975, 333-334)

Essa proposta de " coletivização" da agricultura é inadmissível para a estratégia "capitalista" de reforma agrária, que visa apenas promover uma agricultura familiar não-capitalista. Por isso, Celso Furtado, afirma taxativamente e sem poder citar nenhum exemplo concreto: "as reformas agrárias que desembocaram na coletivização das terras, têm fracassado do ponto de vista econômico". (FURTADO

1984, 12). Para citar apenas um exemplo contrário, basta ler a literatura sobre a experiência das empresas de propriedade social no Peru. A forma como os setores dominantes, uma vez acabada a "revolução", programaram a destruição dessas empresas, evidencia a que interesses responde cada uma das duas estratégias de reforma agrária em debate. (MENDEZ, 1982) Como afirma Graziano da Silva, essa "outra" reforma agrária "já não é mais hoje uma reivindicação do desenvolvimento capitalista e sim um questionamento da forma que assumiu esse desenvolvimento". É uma questão política, e não apenas técnica. (GRAZIANO DA SILVA, 1980, 63)

Apresentado apenas nos seus traços mais gerais, esse é o cenário onde o técnico agrícola deverá " representar" o seu papel. No momento em que ele entra na cena, apoiará os interesses dos latifundiários e os setores tradicionais? colaborará com o avanço das empresas capitalistas no campo? E, quando compreender que o problema principal é o uso e a posse da terra, considerará o discurso dos programas de desenvolvimento rural como a única solução possível para os camponeses ? Ou se colocará ao lado dos que levantam a bandeira de "uma reforma agrária diferente" ? Que papel ele "deseja" interpretar e qual lhe é "assignado pelas circunstâncias ? Há, também, uma série de "condicionantes " que, junto à formação profissional, incidirão na sua escolha do papel a interpretar: a origem de classe, as possibilidades de acesso aos meios prpdutivos, as experiências políticas nas quais foi selecionando os interesses aos que aderiria.

Além do mais, o próprio ensino agrícola pretende "habilitar" os egressos para desempenhar diversos papéis: produtores "modernos", agentes de mudança, estudantes universitários, O que se pretende que seja, na verdade, um técnico agrícola. Procurar-se-á no capítulo seguinte, responder essa questão, analisando alguns documentos da COAGRI e da Secretaria de Educação do Estado e conclusões de estudos sobre esse tema.

CAPÍTULO V
SITUAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA DO 2º GRAU

A. O Ensino Agrícola no Brasil

A história do ensino agrícola no Brasil começa com uma série de tentativas frustradas e ensaios isolados até a criação, em 1906, do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio. O novo Ministério tinha, entre as suas atribuições, a "difusão e supervisão" do ensino agrícola, com o que iniciava-se a vida oficial dessa modalidade.

Em 1946 foi sancionado o Decreto Lei nº 9.613 - ou Lei Orgânica do Ensino Agrícola -, institucionalizando assim o ensino agrícola nos graus elementar e médio. A referida Lei classifica os estabelecimentos em

- Escolas de Iniciação Agrícola, que com dois anos de estudo outorgam o certificado de Operário Agrícola;
- Escolas Agrícolas, com quatro anos de estudo, para obter o certificado de Mestre Agrícola; e
- Escolas Agrotécnicas, que com três anos mais de estudo - sete no total - permitem alcançar o diploma de Técnico Agrícola.

FERREIRA (1980, 186-204) analisa em detalhe o conteúdo da Lei, em confronto com as Leis Orgânicas de Ensino Industrial e Comercial, evidenciando os aspectos comuns às três. Elaboradas todas durante o Estado Novo, apresentam características que derivam desse contexto autoritário e in

tervencionista: são iniciativas do Estado, centralizadoras, apresentam o ensino profissional como mecanismo de ascensão social e, simultaneamente, criam novos entraves, reforçando contraditoriamente o caracter seletivo do ensino.

Em 1953, a Lei de Equivalência articulou o ensino agrícola com o colegial, permitindo o ingresso a essa modalidade dos alunos que tivessem completado os dois primeiros ciclos dos ensinos especiais em geral. Mas é só a partir de 1961, com a Lei nº 4.024 - "Diretrizes e Bases da Educação Nacional" - que esta articulação se completou: foram criados os ginásios agrícolas, cujas duas primeiras séries teriam o mesmo currículo de todos os ginásios e as duas últimas, equivalência quanto às disciplinas de cultura geral. Os colégios agrícolas, abrangendo as três séries do segundo ciclo, confeririam o diploma de técnico agrícola. Na época, já começam a desenvolver-se no Estado de São Paulo as primeiras experiências de escola-fazenda.

A supervisão e orientação do ensino agrícola continuavam ainda sob a responsabilidade da Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário, criada, já em 1938, como Superintendência de Ensino Agrícola, na área do Ministério da Agricultura. Em 1967, realizou-se uma reforma administrativa - Decreto Lei 200/67, regulamentado pelo Decreto nº 60731-67 - e a supervisão do ensino agrícola foi transferida à esfera do Ministério da Educação e Cultura, criando-se uma Diretoria para assumir essa função. Mais tarde, com a criação do Departamento de Ensino Médio - Decreto nº 66.967/70- a administração dessa modalidade de ensino ficou reduzida a um Grupo de Trabalho integrado apenas por treze pessoas. Já em 1973, ante a impossibilidade de o DEM administrar a extensa rede de escolas agrícolas, atendendo a especificidade da educação profissional, resolveu-se criar a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (Decreto nº 72.424/73). Em 1975, o Decreto nº 76.436 estabeleceu as competências do novo órgão, denominando-o, então, Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, e resolveu que funcionaria com autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e

2º Graus. Em 1976, começou a funcionar a COAGRI, cuja finalidade é prestar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados de ensino agropecuário do País, visando à capacitação dos recursos humanos em quantidade e qualidade suficientes para fazer face às necessidades do desenvolvimento do setor primário.(MADURO et alii, 1979, 3)

Num estudo diagnóstico realizado pelo CENAFOR,com apoio financeiro do INEP, sobre as Escolas de 2º Grau da Área Primária no Brasil, reafirma-se essa finalidade do ensino agrícola, fundamentando-a nos Planos Nacionais de Desenvolvimento, que prevêem taxas médias desejáveis de crescimento para o setor primário (I PND) e fixam estratégias para ampliar a capacidade "empresarial" do produtor e criar e difundir novas técnicas. Na introdução do relatório da pesquisa - 4 volumes que apresentam as conclusões relativas a Estabelecimentos, Diretores, Professores e Alunos - expressa-se claramente que "a qualificação da mão-de-obra no setor primário da economia é um dos fatores básicos da modernização da agricultura".(CENADOR, 1975, (1) 2-3)

As funções da COAGRI, segundo aparecem enumeradas pela própria Instituição, são as seguintes:

> Coordenar a educação agropecuária no sistema federal de ensino, apoiar a educação básica rural,contribuir ao desenvolvimento sócio-econômico das comunidades rurais. (MEC/COAGRI, 1982, 4)

Para desempenhar essas funções, a COAGRI deverá realizar as atividades que se indicam:

- administrar a rede de Escolas Agrotécnicas Federais;
- cooperar tecnicamente e assistir financeiramente as Unidades da Federação, visando ao desenvolvimento harmônico do ensino agropecuário;
- apoiar o desenvolvimento da educação básica nas áreas rurais;
- promover estudos e experimentos na área de educação rural;

. propiciar condições para que as escolas atuem como Centros de Desenvolvimento da Comunidade.

A partir de 1981, com a criação do Programa de Cooperação Técnica e Financeira às Unidades da Federação, começou uma atividade de assistência técnica sistemática às escolas agrícolas estaduais e municipais, promovendo e assessorando a implantação de projetos didático-pedagógicos.

A Rede de Ensino Agrícola

No ano de 1974, segundo o levantamento realizado pelo CENAFOR para o estudo citado, existiam no Brasil 104 estabelecimentos de ensino agrícola, dentre os quais 28 dependiam diretamente do MEC (v. tabela 11). Segundo o mesmo estudo, 60% das unidades localizavam-se em municípios com população predominantemente urbana e 78% em regiões com elevado número de proprietários e significativo índice de mecanização agrícola (Sul e Sudeste) (CENAFOR, 24-30). Em 1981, os estabelecimentos tinham aumentado para 164, dos quais 33 eram mantidos pelo Governo Federal, administrados através da COAGRI.

Em 1983, a COAGRI realizou um levantamento dos estabelecimentos de 2º grau que ofereciam habilitações na área primária (MEC/SEPS/COAGRI, 1983), comprovando a existência de 296 escolas agrícolas. A taxa de crescimento entre 1974 e 1983 era de 2,8, o que significa que em apenas 10 anos a rede de ensino agrícola tinha aumentado 300%. A administração estadual era responsável por 62% desse incremento; a municipal, por 10%, e 24% correspondia à iniciativa particular. Quanto à sua distribuição geográfica, a maior percentagem localizou-se no Sul (42,5%), seguido pelo Nordeste (24%) e Sudeste (23%).

As habilitações oferecidas nesses estabelecimentos são de dois tipos, segundo as disposições do Parecer 45/72

do CFE:

Habilitação Plena: Visa à preparação integral do técnico de nível médio e deve ter um mínimo de .. 2.900 horas-aula, nas quais se incluam pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante.

Habilitação Parcial: Visa ao preparo de um auxiliar ou agente para desempenhar uma ocupação definida e cuja parte de formação especial enfatiza o exercício prático de uma série de passos operacionais, seguidos da realização de tarefas típicas . Deve ter 2.200 horas-aula como mínimo, incluindo pelo menos 300 de conteúdo profissionalizante.

Existe também a habilitação básica,que oferece um preparo elementar para a iniciação em uma área específica de atividade em ocupação que, em alguns casos, só se define após o emprego. É uma etapa preliminar à habilitação profissional, de natureza mais genérica. A carga horária mínima estabelecida para a habilitação básica é de 2.200 horas-aula. Segundo o levantamento da COAGRI, existiam em 1983, no Brasil, 123 estabelecimentos que ofereciam habilitação básica em agropecuária. A maioria deles depende das administrações estaduais (85,4%). Na tabela 13 se indica sua distribuição por região. Dadas as suas características específicas, os estabelecimentos que oferecem apenas essa habilitação básica em agropecuária não serão considerados como colégios agrícolas neste trabalho.

Quanto às outras habilitações, em 1983, ofereciam a plena 204 estabelecimentos; 77, a parcial, e apenas 15,ambas (Ver tabela nº 12). A quantidade de cursos oferecidos cresceu com uma taxa de 2,6 nos últimos 10 anos,passando de 137 em 1974 para 353 em 1983. (Ver tabela nº 13)

Em 1974 eram oferecidos 127 cursos de habilitações plenas e apenas 10 de habilitações parciais. Em 1983, os cursos de habilitações plenas passam para 246 (taxa de crescimento: 1,93) e os de habilitação chegam a ser 107 (taxa de crescimento: 10,7). Entre as habilitações ple

nas predomina Técnico em Agropecuária (74% do total em 1974 e 78,5% em 1983) e Economia Doméstica (21,3% em 1974 e só 8,5% em 1983). As habilitações parciais se localizam em geral nas regiões Sul e Sudeste, onde avança mais rápido o processo de industrialização da agricultura (94% do total dos cursos são oferecidos nessas regiões). A maior quantidade de cursos correspondem às seguintes habilitações parciais: Auxiliar em Adubação (27%), Agente de Defesa Sanitária Animal (24%) e Agente de Defesa Sanitária Vegetal (22,5%).(Ver tabelas nos. 14 e 15)

Alguns estabelecimentos oferecem também outras habilitações, além daquelas que correspondem à área primária. Simultaneamente com cursos de habilitação plena na área primária, 43 estabelecimentos (uns 20% do total) ofereciam habilitações em Contabilidade e Magistério e, em menor proporção, em outras áreas como Saúde, Administração,Secretariado,etc. Com os cursos de habilitação parcial eram oferecidas também habilitações em Contabilidade,Magistério, Secretariado e Auxiliar de Escritório, etc., em 20 estabelecimentos (26% do total) (Ver tabela nº 16). Seria interessante saber se essas outras habilitações se relacionam com o setor primário ou pelo menos prioritizam a problemática das áreas rurais, em alguns estabelecimentos. O que acontece, em geral, é apenas uma mera justaposição.

A COAGRI oferece, nas suas escolas, cursos supletivos de qualificação. No relatório de atividades da Coordenação correspondente a 1982, informa-se a existência de 19 cursos supletivos, a maioria no Nordeste (12).Desses cursos, 12 correspondem a habilitações plenas (Agricultura e Leite e Derivados) e 7 a habilitações parciais (Auxiliar de Inspeção de Leite e Derivados e Agente de Defesa Sanitária Vegetal). Em 1982, contava-se já com 334 egressos dos cursos supletivos, oferecidos em três escolas agrotécnicas do Nordeste, duas na região Sudeste e uma na região Centro.(MEC/SEPS/COAGRI, 1982, 48)

O sistema escola-fazenda como proposta pe

dagógica para o ensino agrícola faz com que a área do estabelecimento se transforme em um dado importante. De fato, qualquer sistema de ensino que procure vincular a teoria e a prática na formação do técnico agrícola deverá ter como condição necessária para sua implementação a disponibilidade de terra. Porém, na proposta de escola-fazenda essa condição exige também que a terra seja de um tamanho tal que possibilite o funcionamento da escola como estabelecimento agropecuário e com um sistema integrado de produção.

Segundo o cadastro de estabelecimentos de ensino agrícola da área primária, realizado pela COAGRI em 1983, a situação quanto à área total das escolas era a seguinte: 35% tinham menos de 50 ha, 48% possuiam entre 50 e 300 ha, e o restante, mais de 300 ha, sendo que falta informação de 17 estabelecimentos. A situação, em termos gerais, tinha piorado em relação a 1974. Para essa data, segundo o estudo do CENAFOR, apenas 15% das escolas tinham menos de 50 ha, 58% possuiam entre 50 e 300 ha e 27% dispunham ainda de uma área maior (Ver tabela nº 17). Considerando apenas as escolas da COAGRI, em 1983, dos 33 estabelecimentos, 25 tinham menos de 400 ha e mais de 100 ha e a extensão média era de 405,6 ha por escola. Porém, separando dois casos extremos (um estabelecimento de MT com 5.000 ha e outro de PE com menos de 1 ha), essa média desce para 270,5 ha, o que representa melhor a situação real.

Clientela

A clientela dos estabelecimentos de ensino agrícola deveria ser, na sua maioria, procedente do meio rural e, de preferência, filhos de agricultores. Deste modo, seria mais fácil concretizar os objetivos dessa modalidade de ensino, porque os jovens oriundos da zona rural "se consideram mais aptos para contribuírem com a transformação da agricultura" (CENAFOR, 1975, 22). A partir dessa concepção, elaboram-se instrumentos legais específicos, visando determinar a

clientela: o Decreto nº 63.788/68 estabelece que 50% das vagas existentes na primeira série do ensino médio agrícola , cada ano, serão reservadas para candidatos provenientes da zona rural e 30% para agricultores ou filhos de agricultores residentes em cidades que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

Os dados coletados pelo CENAFOR para 1974 revelam que, pelo menos nos cursos de Agropecuária,"mais de 50% dos alunos são originários de famílias com ocupações ligadas ao setor primário" (CENAFOR, 1975, 38). Não existe, porém, nenhuma informação sobre a ocupação dos pais dos alunos que permita especificar qual o tipo de "ligação" com o setor primário que tem a família do aluno e qual a proporção da renda familiar que provém dessas ocupações "ligadas ao setor primário". Apenas recentemente, alguns colégios da COAGRI estão levantando esse tipo de informações- o que permitirá,no futuro, uma análise mais detalhada da matrícula do ensino agrícola.

Em 1974, a matrícula do ensino agrícola era 14.627 alunos. 80% desse total concentrava-se nas regiões Sul e Sudeste; 74% dos alunos eram internos e os prováveis concluintes eram 4.090. Lamentavelmente, não existe outro levantamento semelhante para o ensino agrícola no Brasil até 1983, data da realização do Cadastro de estabelecimentos que oferecem habilitações de segundo grau na área primária,realizado pela COAGRI. Porém, esse levantamento apresenta vários problemas que dificultam sua utilização: a informação é incompleta (considerando apenas as escolas que oferecem habilitação plena, faltam dados de 17 estabelecimentos),indica-se apenas o total de alunos por série, sem especificar qual a habilitação que estão cursando (Assim, quando a escola oferece duas habilitações na área primária - uma plena e outra parcial, por exemplo - é impossível saber quantos alunos cursam cada uma delas), fica a critério da escola incluir ou não outras habilitações oferecidas, não se indica a duração em anos dos cursos que a escola oferece nem a data de início que corresponde a cada habilitação.

Apesar dos problemas mencionados, foram trabalhadas as fichas publicadas pela COAGRI, que correspondiam a escolas que ofereciam habilitação plena na área agropecuária. Dentro dessa área se condideraram incluídas as seguintes habilitações: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agricultura, Técnico em Agrimensura, Técnico em Alimentos, Técnico em Enologia, Técnico Florestal, Técnico em Leite e Derivados, Técnico em Pecuária e Técnico Agrícola. Ficaram sem ser consideradas apenas as habilitações Técnica em Economia Doméstica e Técnico em Pesca. Nos totais elaborados deve-se considerar que falta informação de 17 escolas e em outras 17 não se sabe com certeza se o total de alunos indicados corresponde apenas às habilitações plenas que o estabelecimento oferece ou cursa também outro tipo de habilitação (parcial ou mesmo básica).

Com essas ressalvas, foram obtidos os dados que seguem: para 1983, o total de alunos matriculados em habilitações plenas do setor primário era 40.687, desse total cursavam estudos como internos 19.291 e os concluintes ascendiam a 10.476. Em dez anos, a matrícula total teve uma taxa de crescimento de 2,78, sendo os incrementos mais significativos os das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. De uma participação de 20% no total de alunos em 1974, essas três regiões passaram a 42% em 1983. A porcentagem de alunos internos diminuiu consideravelmente: de 74% para 47%. Quanto aos concluintes, a taxa de crescimento é apenas um pouco inferior à que corresponde à matrícula total: 2,56 (Ver tabela nº 18, 19 e 20).

Em 1974, segundo nos informa o estudo do CENAFOR, a matrícula do ensino agrícola representava quase 1% da matrícula total de 2º grau e 1,9% da correspondente ao ensino profissionalizante. Os estabelecimentos de ensino agropecuário eram 1,5% do total de estabelecimentos de ensino de 2º grau. Em 1983, apesar de se dispor do levantamento da COAGRI para o ensino agrícola, não existe ainda informação sobre estabelecimentos e matrícula total correspondentes ao 2º grau. Porém, considerando que as variações de um ano pa

ra outro não podem ser muito significativas, pode-se ser utilizada a informação correspondente a 1982. Com esses dados, pode-se afirmar que, pelo menos aproximadamente, a participação do ensino agrícola no total de estabelecimentos de 2º grau aumentou para 2,6% e na matrícula total de 2º grau representava 1,4%. (Ver tabela nº 21)

Proposta pedagógica

A proposta pedagógica da COAGRI para o ensino agrícola é o sistema escola-fazenda. Esse sistema é adotado como "metodologia" de ensino, pela COAGRI.

> "buscando integrar reflexão e ação, pensar e agir, ciências e humanismo"... "fazer da experiência de trabalho um elemento integrante do processo educativo, no qual o aluno participa de todas as etapas dos projetos agropecuários..." (MEC/COAGRI,1983b) 2-3).

Fundamenta-se no princípio de "aprender a fazer e fazer para aprender", como um intento por integrar a experiência de trabalho ao processo educativo, achando que essa integração implica em múltiplos benefícios para os alunos e a própria escola:

- permite sedimentar os conhecimentos teóricos com uma prática constante, contribuindo para uma formação mais integral dos jovens,
- minimiza os custos do ensino, possibilitando a auto-sustentação das unidades escolares,
- convence os educandos de que a agropecuária é uma atividade rentável, e lhes proporciona uma vivência dos problemas que deverão enfrentar na sua atuação profissional,
- mostra as vantagens do cooperativismo.

Inicialmente (CENAFOR, 1975, (1) 7), o sistema apre

sentava-se como estruturado em quatro áreas de atividade: - cultura geral e tecnológica (conhecimentos teóricos, transmitidos em sala de aula), laboratório de prática e produção (projetos elaborados e orientados pelos professores),programa agrícola orientado (projetos desenvolvidos pelos proprios alunos, com acompanhamento dos professores) e a cooperativa (comercialização da produção da escola destinada ao mercado). Atualmente, o sistema define-se assim:

> "O sistema escola-fazenda possui três componentes que atuam de forma integrada: salas de aula, unidades educativas de produção, e cooperativa escola, cujo funcionamento obedece a uma organização sistêmica". (MEC/COAGRI, 1983b, 3)

Esses três componentes básicos têm funções próprias, mas, no desenvolvimento da ação educativa, mantêm entre si uma interdependência estreita. Nas salas de aula,os alunos recebem as aulas teóricas e teórico-práticas ou demonstrativas; nas Unidades de Produção, vivenciam o trabalho agropecuário, acompanhados pelos professores; na Cooperativa, experimentam o momento da comercialização. Em resumo, são "três mecanismos distintos que funcionam integrados e perfeitamente interligados" (MEC/COAGRI, 1982, 6). Existe, também, como parte integrante do currículo, um estágio supervisionado que visa a uma "melhor adaptação do futuro profissional no mercado de trabalho" (COAGRI, 83, 7).Esse estágio, como transição entre "o mundo da escola" e "o mundo do trabalho" realiza-se em empresas, propriedades rurais ou na própria escola, como monitoria; em todos os casos, com acompanhamento do professor. (MEC/COAGRI, 1983b, 7)

O estágio tem tomado cada vez maior relevância no currículo das escolas agrícolas. Alguns documentos da COAGRI o apresentam como o quarto mecanismo constitutivo do sistema escola-fazenda (MEC/COAGRI, 1982, 6). Aparece incorporado ao Projeto "Integração Escola-Empresa-Governo", visando diminuir a defasagem entre a escola e a empresa. O projeto , já implantado nas 33 escolas agrícolas da COAGRI,implica as seguintes ações:

1 - "Divulgação", objetivando um maior conhecimento mútuo entre escola e empresa;
2 - "Intercâmbio técnico", procurando a contribuição de todos os profissionais vinculados ao setor empresarial para que a escola "atenda às expectativas dos diferentes setores que absorvem os técnicos" por ela formados;
3 - "Estágio", que abrange as seguintes fases: preparação do aluno, elaboração dos instrumentos de acompanhamento, realização do estágio e acompanhamento simultâneo, avaliação.
4 - "Adaptação e reformulação curricular" ou "realimentação" curricular, atualizando conteúdos, incorporando atividades complementares, planejando a utilização de novos recursos humanos e didáticos.

É interessante listar os critérios de avaliação do estágio, que significam as atitudes e comportamentos que a escola pretende que os alunos concluintes tenham assumido:

. apresentação pessoal
. relacionamento do estagiário na empresa
. rendimento do estágio
. interesse demonstrado
. iniciativa própria
. responsabilidade
. assiduidade e pontualidade
. segurança na realização do trabalho
. organização do trabalho
. integração na empresa
. Qualidade do trabalho. (MEC/COAGRI,1979,8)

Em outro documento da COAGRI se afirma que a escola contribui para a qualidade dos recursos humanos nos seguintes aspectos: teoria, padrão de integração social, aptidão intelectual e eficiência ocupacional (TORRES,1983,46-47). Esses quatro aspectos desagregam em uma série de habilidades na execução de tarefas práticas e atitudes ou comportamen

CATIVO

tos que, segundo os empregadores, o profissional deveria ter quando egresso da escola agrícola. Entre essa relação (id., 48-49) e os critérios que orientam a avaliação do estágio existe uma coincidência quase total.

A grade curricular da habilitação em agropecuária abrange um total de 3.690 horas-aula, distribuídas entre disciplinas de educação geral e disciplinas de formação especial e organizadas em três séries e um estágio supervisionado, da seguinte forma:

Séries	Ed.Geral	Form.Especial	Totais
1ª	720	480	1.200
2ª	570	600	1.170
3ª	270	870	1.140
Est.Supervis.		180	180
T O T A I S	1.560	2.130	3.690

Cabe à escola identificar os conteúdos a serem ministrados em cada disciplina, atendendo a uma série de critérios básicos sobre a amplitude das mesmas. Aconselha-se que a abordagem dos conteúdos das disciplinas de educação geral, sempre que possível, se oriente para o setor agropecuário. Essa orientação implica tanto em favorecer um contato dos alunos com o "mundo do trabalho" e sua problemática, como em oferecer-lhes oportunidades para exercitar e desenvolver capacidades e habilidades necessárias para seu desempenho como profissional.

As disciplinas de formação especial visam fundamentalmente à capacitação científico-técnica do futuro profissional. Embora alguns documentos da COAGRI procurem dar uma amplitude maior à formação especial, na hora de apresentar cada uma das disciplinas evidencia-se a perspectiva mais estreita, reduzida à administração-tecnologia-elaboração de projetos. A área de estudos sociais na formação especial representa apenas 150 das 2.130 horas, menos de 10% do total: 60 horas de estudos regionais, cuja programação fica a cargo de cada escola, e 90 horas de "Administração e Economia Rural". Neste último caso, a denominação "economia rural"

significa apenas elaboração de projetos, contabilidade e comercialização. Não se visualiza em que momento se satisfaz a exigência de "conhecimentos... políticos das condições de produção e suas variáveis econômicas e sociais". (TORRES, 1983, 54)

A escola e o desenvolvimento rural

A COAGRI aspira a que as escolas agrícolas atuem como Centros de Desenvolvimento Rural, ampliando sua ação e chegando a constituir-se "em pólos irradiadores de uma nova filosofia e de uma nova ação política no que respeita à educação e ao desenvolvimento rural" (GODOFREDO, 1982, 10). A escola deveria assumir, além da administração do ensino regular de segundo grau, atividades de cooperação com os agricultores, com as ações comunitárias e as atividades educacionais de sua área de influência. Essas novas funções da escola exigirão a criação de mecanismos de integração programática e articulação com os órgãos que visam também, por sua parte, promover um desenvolvimento rural integrado. Neste sentido, está em execução um Convênio Inter-Ministerial, do qual participam os Ministérios de Educação, Planejamento, Agricultura e Trabalho.

Evidentemente, a preocupação por aproximar a escola das necessidades regionais e abrir suas portas à comunidade, de converter a escola em centro de desenvolvimento, implica uma concepção de desenvolvimento. Embora esse sentido não chegue a ser explicitado, nem discutido, existe "de fato" em cada intervenção da escola nesse contexto agrário tão complexo no qual ela se coloca como "empresa-educativa". Desenvolver uma série de programas educativos "destinados à população engajada ou a se estabelecer em uma atividade agrícola", orientados a "melhorar a produtividade dos pequenos produtores através da educação" e complementar essa capacitação com "uma aprendizagem agrícola de cunho empresarial"

COAGRI,1981, 1-2), significa agir com um sentido claro. Parte-se da premissa de que os pequenos agricultores não produzem mais porque não sabem ou não têm "espírito empresarial", pelo menos enquanto não se explicitam outras "necessidades" desse público-meta selecionado.

De fato, repassando atentamente a relação de atividades desenvolvidas pelas escolas, no papel de "Centros de Desenvolvimento Rural, relacionadas em um documento da COAGRI (NASCIMENTO & TORRES, 1983), surgem várias questões: Que significa para as escolas essa função? Como percebem o seu público-alvo? Como articulam essas atividades com a rotina educativa? Que papel elas desempenham para os alunos? Pode-se afirmar, em termos gerais, que se concebe a ação da escola como

> "facilitadora do crescimento econômico, na medida em que estimularia a modernização tecnológica através da preparação de recursos humanos e de difusão de tecnologias".(CENAFOR,1981,10)

Isso quando não atua apenas como órgão de assistência social, chegando até a assumir um trabalho que corresponderia às próprias associações comunitárias (organização de festas,reivindicação de melhores condições de moradia para os vizinhos, concursos, etc.).

Apoio às redes estaduais de ensino agrícola

Objetivando difundir tanto a estratégia pedagógica da escola-fazenda como a nova função da escola como centro de desenvolvimento rural na região, a COAGRI desenvolve um vasto programa de apoio às escolas agrotécnicas estaduais e municipais. Incentivam-se as atividades produtivas na escola, treinam-se professores, promovem-se atividades de cooperação com as comunidades e as escolas de primeiro grau da zona rural. Um documento da COAGRI informa que,até 1981,ti

nha atendido 43 escolas estaduais ou municipais com assessoria para a implantação nelas de projetos pedagógicos, e contribuído com recursos para financiamento de atividades produtivas em outras 23 (MEC/COAGRI, 1982, 11)

Como parte do mesmo programa de orientação técnica e assistência financeira às escolas agrícolas estaduais ou municipais, a COAGRI contribui também com uma parte dos cursos de pessoal docente. Neste sentido, existe um convênio com oito escolas agrícolas estaduais que pertenceram à rede federal, em virtude dos quais a COAGRI continua assumindo o pagamento de uma parte do pessoal docente dos estabelecimentos transferidos. Sete dessas oito escolas estão localizadas na região Nordeste, e a outra, no Distrito Federal. No Ceará se encontram nessa situação os Colégios de Lavras de Mangabeira e Pacatuba.

De qualquer modo, e apesar dos esforços que a COAGRI realiza para ajudar os Estados e os Municípios a manterem os seus colégios agrícolas funcionando com o sistema escola-fazenda, é um tipo de educação muito dispendioso em relação à situação econômica de vários Estados, especialmente os das regiões Norte e Nordeste. A própria COAGRI, que administra 33 colégios agrícolas, apenas pode dispor de uma pequena parte do seu orçamento para cooperar com os Estados. Em 1982, apenas como exemplo, o total de recursos gastos no programa "Cooperação Técnica e Assistência Financeira às Unidades da Federação" foi de 122 milhões de cruzeiros, o que equivale a apenas 2% dos recursos aplicados nesse exercício pela Coordenação.

Linhas norteadoras para a ação futura

A COAGRI tem procurado traçar uma política de ensino agrícola que contribua ao mesmo tempo a dar certa unidade e coerência ao desenvolvimento dessa modalidade de ensino e a explicitar seu papel como instrumento para a execu

ção das políticas agrícolas nacionais. A formulação dessa política setorial permitiria, ademais, uma articulação do ensino agrícola com outras agências de desenvolvimento rural, "racionalizando" as ações e evitando superposições e paralelismos.

O ponto de partida para definir essa política é o III PND, documento onde se expressam as metas do Governo para o setor primário. O Plano, ao afirmar que a história da economia brasileira está "vinculada" estreitamente às peculiaridades da produção agropecuária, manifesta sua preocupação com a qualificação dos recursos humanos para o setor. Daí que privilegie as ações de educação e desenvolvimento rural, âmbito no qual a COAGRI formulará as linhas de ação da política de ensino agrícola:

> "Aperfeiçoar o processo de formação de técnicos de nível médio, visando à formação integral do educando, a melhor qualificação profissional e à adequação do ensino à realidade..."
>
> "Promover a prática da educação comunitária, restituindo à escola seu papel e suas funções no seio da comunidade, a fim de permitir-lhe extrapolar os limites frágeis e estreitos do ensino, para penetrar no campo amplo e aberto da educação..."
>
> "Dinamizar os processos de acompanhamento e avaliação do desempenho do egresso, com vistas a revitalizar a ação educativa da escola e apoiá-la na busca de formas alternativas de ingresso no mercado". (MEC/COAGRI, 1983a, 25-29)

B. Ensino Agrícola Estadual

O Estado do Ceará dispõe, atualmente, de uma rede de ensino agrícola própria, além das escolas federais localizadas em Crato e Iguatu. Essa rede começou a se formar a partir da criação em 1971 do Colégio Agrícola de Mombaça, na administração do Governador Plácido Castelo. Em 1972 - Decreto 70.689, de 08 de junho - o Governo Federal autorizou a cessão de estabelecimentos de ensino agrícola da rede federal aos Governos dos Estados. Nesse decreto se relacionam, como cedidos ao Governo do Ceará, com seu acervo de bens móveis e imóveis, o Ginásio Agrícola "Juvenal Galeno", de Pacatuba, e o Colégio Agrícola de Lavras de Mangabeira.

Evidentemente, essa decisão de transferir os estabelecimentos de ensino agrícola obedecia mais a problemas administrativos e financeiros do MEC do que ao interesse dos Estados. Pouco tempo mais tarde, ante a negativa de vários Estados de aceitarem a cessão e a inviabilidade de continuar administrando os colégios através do Departamento de Ensino Médio, como já vimos, procurou-se uma outra saída: a criação de um órgão específico para essa função. Porém, a aceitação dos estabelecimentos por parte do Governo do Estado evidencia o intento de assumir essa modalidade de ensino, manifesta também com a criação do Colégio de Mombaça.

Em 14 de setembro de 1973 assina-se também um convênio visando à implementação das disposições contidas no Decreto nº 70.689/72. Porém, até 1978, a Secretaria de Educação não assumiu efetivamente o ensino agrícola, atendendo a suas características específicas, apesar da preocupação da já criada COAGRI, que chegou a ceder em 1976 um professor para administrar o Colégio de Lavras, quase abandonado pelo Estado.

Em 1978 celebrou-se um Convênio entre a Secretaria de Educação do Estado e a COAGRI, que iniciou efetivamente uma nova etapa para o ensino agrícola na administração estadual. O mencionado convênio afirmava que a COAGRI cederia re

cursos à Secretaria de Educação do Estado para o "estabelecimento e manutenção de projetos agropecuários com fins didático-educativos", nos colégios de Lavras de Mangabeira, Mombaça e "Juvenal Galeno", de Pacatuba. Esse último estabelecimento tinha-se transformado de Ginásio em Colégio em 1973, iniciando um curso na habilitação de técnico em agropecuária. No Convênio 07/78, a COAGRI se compromete a acompanhar, supervisionar e inspecionar o desenvolvimento das atividades agropecuárias programadas pelos colégios, e a prestar assistência técnica à Secretaria de Educação.Essa assistência técnica concretizou-se na cessão de três professores da COAGRI à Secretaria para participarem nos trabalhos de implantação de uma "coordenação" que assumiria a administração e a supervisão dos estabelecimentos da rede estadual de ensino agrícola.

A Secretaria, na época sob a administração do Dr. Adelino Alcântara, criou uma equipe técnica de ensino agrícola como parte da Coordenação de Ensino de Segundo Grau,no Departamento de Ensino. Essa equipe começou os trabalhos em 1978, pouco depois da assinatura do Convênio, procurando melhorar qualitativamente o ensino agrícola e criar um corpo de normas que contribuissem para dar certa unidade às ações nesse campo. Contou sempre com o apoio da COAGRI, financiando a execução e manutenção dos projetos agropecuários nos colégios, cedendo pessoal técnico e oferecendo assistência técnica. O Convênio de 1978 foi renovado através de aditivos, desde 1979 até hoje.

Quando iniciou seu trabalho, a equipe de ensino agrícola da Secretaria de Educação enfrentou três problemas: uma infra-estrutura produtiva deteriorada e insuficiente,falta de professores e auxiliares qualificados para o ensino agrícola e ausência de uma filosofia de trabalho, de uma proposta educativa para essa modalidade de ensino.Os primeiros esforços da equipe concentraram-se no problema da infra-estrutura, que permitiria aos Colégios começarem a produzir,o que era importante tanto em termos pedagógicos como financeiros.

Nessa linha de ação, o I Seminário de Ensino Agrícola, realizado em Pacatuba em 1980, de 04 a 07 de agosto, objetivava "estudar as diretrizes e mecanismos apresentados" visando "uma maior uniformidade e coerência de ação" por parte dos Colégios Agrícolas do Estado. O Seminário, que contou com a participação de técnicos, diretores e professores do ensino agrícola estadual, centrou-se na discussão do problema das Unidades de Produção e de uma série de normas para a utilização pelos colégios do Fundo para Financiamento de Programas Agropecuários. Analisou-se também uma disposição, elaborada pela equipe estadual, sobre a estrutura organizacional dos Colégios Agrícolas, que indicava as competências do Administrador e das diferentes Divisões e Seções. Em apenas dois anos de trabalho, a equipe tinha desenvolvido uma intensa atividade, procurando captar recursos para aumentar a capacidade produtiva dos colégios, valendo-se das mais diversas fontes, e incrementando o nível de organização dos estabelecimentos para que os recursos fossem plenamente aproveitados.

Na pesquisa realizada como subsídio para o Seminário (CEARÁ/SEDUC/DAT, 1980) constata-se que os professores reivindicavam maior assistência técnico-pedagógica e os diretores achavam insuficiente a supervisão. Mas é só a partir de 1982 que a equipe de ensino agrícola iniciará ações tendentes a superar o problema dos "recursos humanos". Uma das preocupações maiores da equipe a esse respeito era a situação dos técnicos agrícolas que egressavam e, de imediato, eram contratados como pessoal docente nos mesmos colégios. A falta de uma formação superior não apenas prejudicava os mesmos técnicos em termos de salário, quanto gerava também um processo crescente de diminuição da qualidade do ensino.

Nessa área, a equipe providenciou a celebração de um Convênio entre o Estado e a Universidade Federal Rural de Pernambuco para habilitar os técnicos agrícolas como Professores de Ensino Agropecuário, através do curso denominado Esquema II. Os Agrônomos já estavam incorporados, por Convênio com a COAGRI, ao curso Esquema I, de formação pedagógica.

Com relação ao terceiro problema mencionado - a falta de uma filosofia de trabalho nos Colégios de Ensino Agrícola Estadual -, é difícil definir quando começou a ser abordado explicitamente. De fato, qualquer ação da equipe para melhorar o ensino agrícola estadual leva já implícita uma filosofia. O problema deve, portanto, formular-se de outro modo: por que não iniciou a equipe técnica de ensino agrícola suas atividades na secretaria explicitando essa filosofia de trabalho? Uma resposta pode ser a seguinte: a origem dos técnicos que integraram a equipe, Professores da COAGRI, fazia para eles evidente que essa filosofia devia ser a mesma daquela Coordenação.

Além do mais, os vários documentos elaborados pela equipe dão indícios dessa filosofia, quando relacionam os objetivos do ensino agrícola ou se referem ao egresso esperado, ou estabelecem as normas de funcionamento dos colégios. Por exemplo, no primeiro Seminário de Ensino Agrícola afirmava-se que o mesmo objetivava "transformar os colégios "em agências capazes de contribuir ao processo de desenvolvimento rural em nosso Estado". A equipe elaborou também um documento sobre o sistema escola-fazenda, seus princípios, funcionamento, atribuições etc., e organizou vários Seminários Estaduais de Ensino Agrícola - a partir de 1980 - com participação de professores, diretores, supervisores, orientadores educacionais, e presidentes dos Centros Cívivos dos Colégios. Nesses Seminários vai sendo explicitada a filosofia do ensino agrícola, inspirada, evidentemente, na concepção educacional da COAGRI.

Uma das dificuldades maiores do ensino agrícola é o financiamento. Na pesquisa realizada com motivo do I Seminário de Ensino Agrícola, tanto diretores, como professores, alunos e até líderes comunitários concordam em afirmar que os colégios necessitam de maior assistência financeira. As instalações necessárias para o funcionamento da escola como fazenda, a exigência de manutenção do regime de internato para os alunos que provêm de outros municípios, e até de outros Estados, os custos de funcionamento das unidades

de produção - elemento indispensável na proposta pedagógica da escola-fazenda - e a reposição periódica dos equipamentos são gastos excessivos para uma escola estadual de segundo grau. Daí a constante preocupação da equipe técnica de ensino agrícola por complementar os recursos do Estado e por gerar uma dinâmica produtiva nos próprios colégios através dos Programas Agropecuários.

A equipe implantou um fundo rotativo "Financiamento de Projetos Agropecuários dos Colégios Agrícolas", objetivando assegurar a continuidade das atividades produtivas nos colégios para a implementação dos seus Programas Agropecuários, e logo uma porcentagem das utilidades seria devolvida pelos Colégios ao Fundo Rotativo, para financiar os Programas futuros. Uma parte do lucro estimado de cada Programa deveria ser encaminhada ao Almoxarifado, sob a forma de produtos, para atender a alimentação dos alunos internos. O Fundo seria administrado pela Secretaria de Educação, dado que requer "orientação consciente, cautelosa, planejada" e "acompanhamento sistemático".

Com esse procedimento, a equipe visava atingir um nível significativo de produção nos Colégios e contribuir para "minimizar o custo do aluno interno" e "promover a autosuficiência dos Colégios Agrícolas em projetos de custeio".

Ainda assim, é muito alta a parte do custo do internato que deve ser assumida pelas famílias dos alunos: hoje equivale a 36% do salário mínimo. Não se pode esperar uma contribuição significativa da maioria das famílias nem também um incremento considerável dos recursos que aloca a Secretaria com essa finalidade para as despesas do Internato. A equipe considera que deverá caminhar na direção de manter o internato só nos casos indispensáveis, procurando ao mesmo tempo aumentar progressivamente a proporção de produtos dos Programas Agropecuários destinados à alimentação. Além da alimentação, o internato exige outras despesas para manutenção das instalações, e seria também um espaço que deve ser ocupado pedagogicamente pela escola. No documento da

pesquisa realizada para o I Seminário, afirma-se com relação à situação dos internatos em 1980:

> "Os alojamentos são precários, registrando-se casos onde os alunos dormem no chão,ou ainda não se utilizam dos sanitários adequadamente devido ao péssimo estado de conservação. A água não recebe tratamento conveniente, sendo retirada de poços em condições insalubres. De um modo geral, a alimentação é insuficiente tanto em quantidade como em qualidade, ainda mais se considerando a faixa etária dos alunos... Quanto ao lazer, praticamente não existe, limitando-se a um pouco de esporte e uma hora de televisão". (CEARÁ/SEDUC/DAT, 1980, 12).

Proposta pedagógica

A rede estadual de ensino agrícola adotou como proposta o sistema escola-fazenda,seguindo, em geral,as orientações da COAGRI a respeito dos três elementos que integram esse sistema. Na sala de aula, desenvolve-se o currículo formado por disciplinas de educação geral e de educação especial. Em 1980, a equipe técnica de ensino agrícola elaborou uma grade curricular única para os Colégios do Estado, que entrou em vigor a partir do ciclo letivo de 1981. A grade curricular vigente até então (aprovada por Parecer nº 45/72 do CFE) diferia da nova só pela distribuição do total de horas entre as diferentes áreas. A grade abrange um total de 3.870 horas distribuídas em três anos de estudo. Desse total, 990 horas (25,6%) correspondem às disciplinas de educação geral (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências),30 horas (0,8%) são para Estudos Regionais,a serem programados pela Escola, mas dentro de uma lista de opções estabelecida pelo CEE (Res. 64/73); e, finalmente, 2.850 horas (73.6%) correspondem às disciplinas de educação especial (Instrumentais e Profissionalizantes). Porém, dos 73,3% 720 horas

correspondem ao Estágio Supervisionado, ficando apenas em 2.130 o total de horas-aula da educação especial (55%). Para se ter uma idéia mais clara do conteúdo que inclui essa área profissionalizante do currículo, que corresponde ao mínimo exigido pelo CFE, listam-se a seguir as disciplinas:

. Desenho e Topografia
. Administração e Economia Rural
. Agricultura
. Zootecnia
. Construções e Instalações
. Irrigação e Drenagem
. Culturas
. Criações

A realização do Estágio Supervisionado é a parte do currículo que oferece maiores dificuldades para sua implementação. O Projeto CEARÁ tentou orientar o estágio para as atividades de extensão, procurando complementar a formação do técnico agrícola com uma experiência de trabalho destinada a capacitá-lo como agente para os programas de desenvolvimento rural integrado. Não obstante, na programação do segmento, nota-se a ausência total de estratégias que permitam concretizar essa aspiração (CEARÁ/CEPA, 1979b). Em 1982 realizou-se uma primeira experiência neste sentido: um grupo de alunos dos Colégios Agrícolas do Estado estagiou na EMATER-CE. Os resultados, segundo os técnicos da equipe de ensino agrícola da Secretaria de Educação, não foram muito bons, tanto pela pouca aceitação da empresa que tinha receio que alguns alunos pudessem prejudicar a sua imagem junto aos produtores, como pela falta de um acompanhamento efetivo dos Colégios. De fato, os alunos foram utilizados para um levantamento de informação, e o estágio foi de pouca utilidade para eles como formação. Para 1984, com recursos do POLO-NORDESTE, planeja-se uma outra experiência: estágios dos alunos em pequenas propriedades agrícolas, com um mês de duração.

Até o momento, o estágio supervisionado realiza -

-se principalmente nas instalações do próprio Colégio, em atividades produtivas ou de monitoria.

Como outro recurso importante do sistema, no âmbito da formação geral, pode-se mencionar o Centro Cívico dos Colégios, dirigido pelos próprios alunos, e que tem como funções organizar atividades desportivas e recreativas, e programar as festas. Porém, a tendência, no futuro, seria que esse Centro Cívico ficasse integrado à Cooperativa-Escola, na sua Seção de Divulgação e Cultura, prevista no Sistema.

Outro elemento fundamental do sistema escola-fazenda - as Unidades Educativas de produção - tem merecido atenção prioritária da equipe técnica de ensino agrícola do Estado. Consideram-se "imprescindíveis à formação profissional" dos alunos e se estabelece que "deverão ser planejadas e elaboradas pelos professores com a efetiva participação dos educandos. As funções das Unidades de Produção, segundo os documentos produzidos pela equipe, seriam as seguintes:

- Educativa: "aprender a fazer fazendo"
- Didática: "garantem a integração do conteúdo teórico com o prático"
- Administrativa: "Capacitam para tomar iniciativas" e aumentam "o senso de responsabilidade"
- Econômica: evidenciam para os alunos "a rentabilidade econômica de um empreendimento bem planejado e executado".

De fato, através da leitura dos documentos elaborados pela equipe, percebe-se que se privilegia o aspecto econômico e financeiro das Unidades de Produção, talvez pela angústia diante das dificuldades orçamentárias que enfrentava, e enfrenta ainda, o ensino agrícola. A pesquisa realizada para o I Seminário de Ensino Agrícola, em 1980, concluia:

> "nota-se a subutilização do aluno em atividades não direcionadas e que se tornam apenas mecânicas. Isso ocorre no trabalho de campo, onde a parte prática se resume à atividade física, como por exem-

> plo a destocagem. E ainda os alunos são avaliados pela produção: quanto mais tocos arrancam, mais nota recebem". (CEARÁ/SEDUC/DAT, 1980, 11)

Quanto ao terceiro elemento componente da escola-fazenda - a cooperativa escola - só no mês de fevereiro de 1982 foi aprovada a Resolução nº 23 do Conselho Nacional de Cooperativismo, autorizando a participação de alunos maiores de 12 anos nas cooperativas escolares. Esse instrumento legal possibilitou o registro das cooperativas escolares nos órgãos de controle público, habilitando-as para comercializar. A partir daí, cada escola deve iniciar um processo, junto ao INCRA, para que autorize a criação de sua cooperativa-escola. Até o momento, foi autorizada, para iniciar o funcionamento da cooperativa, a escola "Juvenal Galeno" de Pacatuba (em fins de 1982), e estão em trâmite as autorizações correspondentes às escolas agrícolas de Granja e Lavras de Mangabeira.

A pesquisa já mencionada consultou a opinião dos alunos sobre o currículo do colégio agrícola. Do total de alunos consultados, 30% consideraram que a escola os prepara para desenvolverem atividades cooperativistas e 48% que recebem uma educação que os habilita para trabalhar na agropecuária. Para justificar essas respostas, enumera algumas dificuldades que entravam o funcionamento dos colégios: falta ou má utilização dos implementos e do material, deficiências na formação dos professores ("Não sabem transmitir, nem tratar os alunos"), excesso de aulas teóricas, deficiências quanto às técnicas de ensino, inadequação à realidade de algumas disciplinas do currículo.

Com relação ao pessoal técnico e docente dos colégios agrícolas do Estado, a opinião dos alunos reflete uma realidade. Os líderes comunitários consultados consideraram que era necessário um maior esforço para treinar os professores, coincidindo com os alunos quando julgam deficientes as técnicas de ensino que eles utilizam e, até, escassos os conhecimentos do próprio conteúdo das disciplinas. Já foi

mencionada a situação dos professores no que se refere ao salário, baixo em termos gerais em relação com o custo de vida, e ainda menor por eles não terem formação de nível superior. Dos 42 professores e técnicos empregados em 1980 (no caso do Colégio Agrícola de Granja, os dados correspondem ao ano de 1979), 13 tinham segundo grau completo ou incompleto, 6 não concluiram o curso superior e 12 tinham curso superior, mas não formação pedagógica. Quer dizer, 74% não possuia uma formação para a função docente e 43% não completaram o curso superior.

Daí que a equipe de ensino agrícola da Secretaria de Educação se preocupasse por complementar essa formação através tanto do convênio com a Universidade Federal Rural de Pernambuco, quanto de uma assistência técnica aos professores. Os cinco Seminários de Ensino Agrícola visaram também elevar a qualidade do pessoal docente e técnico dos colégios.

Ação comunitária

O Projeto CEARÁ considerou que os colégios agrícolas podiam ter um papel importante na implementação do segmento educação dentro das diretrizes estratégicas estabelecidas. Na mesma linha de ação que se coloca a nível federal, no sentido de fazer das escolas agrícolas centros de desenvolvimento rural, o Projeto CEARÁ propunha:

> "que (os colégios agrícolas) possam assumir a função de centros difusores de tecnologia agropecuária e de apoio às formas de organização dos produtores" e "aumentar a sua contribuição ao setor agropecuário e poder influir mais decisivamente na mudança de mentalidade do homem de campo". (CEARÁ/CEPA, 1979b, 233).

As expectativas ficaram frustradas. Sem discutir a validade da proposta do Projeto CEARÁ, pode-se afirmar que

BH/UFC

em termos de atividade de extensão, cinco anos depois de elaborado o documento citado, os colégios estão ainda experimentando, ensaiando, e têm andado muito pouco, tanto em quantidade quanto em qualidade. Em 1983 enumeravam-se apenas projetos: cursos para pequenos produtores, semana ruralista, exposições de produtos, concursos, assistência técnica a grupos comunitários. Em geral, um conjunto de atividades pouco inovadoras, que se pensava poderiam ser assumidas por professores e alunos através da cooperativa-escola.

Em 1980, a pesquisa para subsidiar o I Seminário oferece um panorama da percepção que os próprios atores tinham da ação comunitária dos colégios agrícolas:

- Alunos: entre os serviços mais importantes que a escola oferece à comunidade, mencionaram a venda de produtos, a assistência técnica aos agricultores e a preparação de profissionais.
- Líderes comunitários: afirmam que a comunidade é pouco conhecida pelo colégio ("A filosofia do colégio não se coaduna com essa realidade").
- Professores: consideram que os serviços e a integração da escola com a comunidade se esgotam na participação nas festas cívicas, na organização de cursos e no entrosamento do colégio com outras instituições a nível municipal e regional.
- Diretores: opinam que a integração escola-comunidade existe e se manifesta na participação dos pais em reuniões para falar dos problemas de estudo dos alunos, na realização de estágios em empresas da região, na contribuição da escola para abastecer o mercado local e preparar para o trabalho.

Alunos

A maioria dos alunos são filhos de agricultores, de acordo com os critérios de preferência aplicados para a seleção de candidatos. Apesar disso, predominam os que provêm de zonas urbanas, superando, inclusive, as cotas estabelecidas sobre a base de um plano racional de utilização da infra-estrutura dos colégios. Os candidatos são muitos e é comum que se utilizem de pressões políticas para conseguir vagas, o que beneficia os originários da sede dos municípios. Além disso, o próprio mecanismo de seleção - provas de conhecimento - favorece os egressos de escolas urbanas de primeiro grau, que receberam uma melhor preparação em termos, pelo menos, de "conteúdos" valorizados pelo sistema educativo.

O objetivo da opção pelo ensino agrícola é predominantemente arranjar emprego. Quando os alunos se referem aos benefícios que a escola oferece à comunidade, consideram que ela mesma se constitui em fonte de emprego, que prepara para o trabalho e dá acesso ao vestibular, para continuar estudos superiores. A terminalidade e a continuidade aparecem como contradição permanente tanto nas expectativas dos alunos como nos critérios que fundamentam as atividades dos professores.

Os alunos consideram - nas respostas colhidas pela pesquisa mencionada (CEARÁ/SEDUC/DAT, 1980) - que a preparação que a escola dá para o vestibular não é suficiente, o que, no mínimo, adia suas possibilidades de continuarem estudando, visando se candidatarem a empregos com maiores salários. No que se refere à preparação para o trabalho, a maioria pretende empregar-se em empresas como EMATERCE, COELCE, INCRA, Projeto Sertanejo, Polonordeste, Cooperativas, Bancos, que são, segundo eles, as que melhores condições de emprego oferecem. Na sua opinião, o salário mais baixo é aquele oferecido pelas empresas particulares de exploração agropecuária ou industriais. A maioria tem dúvidas sobre a existên

cia real desse mercado de trabalho; consideram-no saturado ou rapidamente saturável - daí que opinam que não é conveniente criar novas escolas agrícolas. Mesmo os professores interrogados sobre o mercado de trabalho consideram que é limitado e acham conveniente realizar uma pesquisa sobre o assunto antes de abrir novos colégios agrícolas no Estado.

A rede de ensino agrícola no Estado do Ceará

Um catálogo de habilitações do 2º grau no Estado, editado pelo Centro de Informações da Secretaria Estadual de Educação em 1981, informa sobre a existência de nove colégios agrícolas:

Dois de dependência federal:
. Escola Agropecuária Federal de Crato
. Escola Agrotécnica Federal de Iguatu

Cinco de dependência estadual:
. Colégio Estadual "Celso Araújo" de Cedro
. Colégio Agrícola de Granja
. Colégio Agrícola de Lavras de Mangabeira
. Colégio Agrícola de Mombaça
. Colégio Agrícola "Juvenal Galeno" de Pacatuba

Dois de dependência particular:
. Centro Icoense de Estudos Técnicos
. Colégio "Clóvis Beviláqua" de Jaguaribe

Todos os nove colégios oferecem a habilitação de técnico em agropecuária, técnico em agricultura ou técnico agrícola, com validade a nível federal. Em 1982, segundo informações do IBGE, a rede de ensino agrícola do Estado representava 3,9% do total de estabelecimentos de 2º grau localizados no Ceará. Quando o CENAFOR realizou o estudo sobre o ensino agrícola de 2º grau, em convênio com o INEP, em 1974, registrou a existência no Ceará de apenas três colégios agrícolas: no CRATO, em MOMBAÇA e em LAVRAS DE MANGABEIRA. O Co

légio de PACATUBA já existia também, mas era então Ginásio Agrícola. Os estabelecimentos de ensino agrícola representavam 1,8% do total de estabelecimentos de 2º grau no Estado. Em sete anos a proporção de colégios agrícolas se duplicou. (Ver tabela 24)

No município de Russas funciona, desde 1983, uma Escola Família Agrícola. Trata-se de uma modalidade diferente de ensino agrícola que aplica um sistema de alternância. A EFA de Russas, localizada na comunidade de Bom Retiro, forma parte da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, com sede no Espírito Santo, e que já conta com várias entidades aderidas, que realizam experiências em diferentes Estados utilizando a pedagogia da alternância. Mas, a EFA não habilita um técnico a nível de 2º grau; sua proposta não é formar técnicos agrícolas, senão aumentar a capacitação técnica dos agricultores. Para cumprir esse objetivo, funciona como ensino supletivo, a nível de 1º grau, ligada a uma Associação de Famílias. A EFA pretende chegar a ser um centro de formação coletiva e animação comunitária. Em 1984, a Escola Família Agrícola de Russas tinha já habilitadas a primeira e a segunda séries - o curso supletivo tem uma duração de três anos - com um total de 38 alunos.

A matrícula do ensino agrícola de 2º grau no Ceará era de 351 alunos em 1974, representando menos de 1% da matrícula total do 2º grau. Em 1982, a matrícula total do 2º grau no Estado tinha-se duplicado apenas, enquanto que a correspondente ao ensino agrícola quintuplicou-se (Tabela nº 24). De um total de aproximadamente 95.000 alunos de 2º grau, 2.181 cursavam habilitações plenas em agropecuária ou agricultura. A relação matrícula de ensino agrícola-matrícula total de 2º grau incrementou-se para 2,3%.

Considerando a matrícula por dependência (Tabela nº 22), observa-se que o incremento maior entre os anos 1978 e 1983 corresponde aos colégios particulares (Taxa: 2,0) ; em segundo lugar se coloca o ensino estadual (Taxa: 1,7) e, finalmente, o Federal (Taxa: 0,8). Analisando a matrícula na primeira série do curso agrícola (Tabela nº 23) constata

-se um ritmo de incremente semelhante para o total (Taxa: 1,3), mas enquanto os alunos de primeira série só se duplicam no período 1978-1983 nos estabelecimentos de dependência federal e estadual, triplicam-se nos colégios privados.

Com relação aos concludentes,no período 1978-1982, aumentam mais de 100%. Para 1983 esperava-se um total de egressos apenas levemente maior do que o total do ano anterior, considerando os alunos que cursavam nesse ano a última série. Desde a turma que concluiu o curso em 1978, que constitui a população deste estudo, até a última turma de concludentes, em 1983, o número de técnicos agrícolas se incrementou em mais de 2.000. (Ver tabela nº 25)

É necessário esclarecer que este trabalho se ocupa só com egressos de colégios agrícolas oficiais, de dependência estadual ou federal. Por essa razão, não se considerou a turma de clucludentes da Escola de Icó como parte integrante da população em estudo.

CAPÍTULO VI
O TÉCNICO AGRÍCOLA NO "MUNDO DO TRABALHO": IMAGEM E REALIDADE

No contexto deste trabalho considera-se "técnico-agrícola", os egressos das escolas de ensino agrícola com título de Técnico em Agropecuária. Ora, a existência desta modalidade de ensino e as características específicas que ela assume, implica na existência de uma "imagem" do egresso que se espera formar. O fato de tratar-se de uma modalidade localizada a nível de 2º grau, que procura integrar a educação profissional com a formação geral, que prepara para ingressar na Universidade, significa já uma prefiguração do egresso e do que se pretende dele como profissional.

A escola, em consequência, trabalha a partir de uma definição do seu egresso, implícita ou explícita. Pode acontecer ainda que a imagem do egresso que orienta efetivamente a ação da escola não seja a mesma que se explicita no discurso institucional. A "definição" do egresso que atua na prática, deriva de uma complexa equação de necessidades e interesses que terá diferentes formas de resolução, segundo a situação histórica concreta em que se apresenta. Porém, existe uma definição proposta que pode ser reconstruída a partir dos documentos oficiais sobre o ensino agrícola.

Existe ainda um momento, fora da escola, em que essa "imagem" do egresso se completa: as expectativas dos alunos e das suas famílias. Como a escola é incorporada pelos que aspiram a converter-se em técnicos em agropecuária ?

> "Os objetivos ou as funções manifestas, tal como concebidas pelos educadores ou pelos que elaboram a política educacional, não são necessariamente compreendidos pela população rural.(...) A escola

não é incorporada necessariamente nos termos su postos por esses agentes, mas nos termos próprios das classes sociais rurais" (MARTINS, 1981, 253).

Daí a importância de saber alguma coisa sobre os técnicos em agropecuária e suas famílias. No contexto da agro pecuária do Estado do Ceará, qual é a posição dessas famí lias ? Com que categoria de atores se relacionam ? Evidente mente, os filhos dos camponeses, os dos empresários, os dos latifundiários e os dos funcionários, que formam uma classe média rural, terão expectativas bem diferenciadas na hora de ingressar em uma escola agrícola. Para cada um deles,

> "O sentido do que aprendeu ou deixou de aprender, só se explicita por essa referência à situação de classe, que define os contornos e a importância do que lhe foi ensinado". (Isto é:)"...pela qual o teor do que lhe foi ensinado adquire significa ções." (MARTINS, 1981, 251)

Segundo a pesquisa realizada por TORRES, 58% dos pais, trabalhavam no setor primário, 2% no secundário e 35% no terciário. Os que estavam ocupados em atividades agropecuá rias tinham as seguintes situações: 47% proprietários rurais, 2,5% parceiros, 3,2% arrendatários e 5,5% empregados.

> "Isto se explica pelo fato de que um dos critéri os prioritários de classificação nos exames de se leção das Escolas Agrotécnicas Federais era que o candidato fosse filho de proprietário rural ou que a sua família possuísse alguma tradição agrí cola..." (TORRES, 1983, 18)

Porém, se se considera a enorme disparidade entre "proprietários" rurais (desde o agente improdutivo que consi dera a terra apenas como "reserva de valor", passando pelo fa zendeiro que cria gado, até o minifundiário com a sua cultu ra de subsistência), então, é evidente que essa caracteriza ção não permite nenhuma conclusão em termos de interesses de classe. Algumas considerações sobre a "realidade" dos atores

na agropecuária do Ceará, a partir das informações dos Censos Demográfico e Econômico-Agropecuário, permitem supor que os "proprietários" que enviam os seus filhos para os colégios agrícolas, têm estabelecimentos médios ou grandes, ou obtêm renda de outras fontes.

É possível imaginar que os minfundiários não podem prescindir do trabalho dos filhos, especialmente dos varões, o que faz com que estes não tenham condições nem de completar as séries iniciais do 1º grau. A utilização intensiva da mão-de-obra familiar, é uma das características que define a economia "campesina". (FINKEL, 1977b) Em 1980, a população economicamente ativa do setor "Atividades agropecuárias, de extração vegetal, caça e pesca", tinha a seguinte situação quanto a anos de escolaridade:

Sem instrução e menos de um ano	75,88%
De um a quatro anos	22,86%
De cinco a sete anos	0,74%
Oito anos	0,27%
Nove anos e mais	0,25%

Apenas 0,27% da população economicamente ativa estava em condições de cursar o ensino agrícola. (Ver tabela nº 26) Considerando que no mesmo ano quase 90% dessa população reunia apenas um salário mínimo mensal ou menos ainda, pode-se concluir que os proprietários rurais que enviam os seus filhos aos Colégios Agrícolas, pelo menos no Ceará, não são os minifundiários. Em 1974, 262 professores de ensino agrícola no Nordeste, repondendo um questionário aplicado pelo CENAFOR, afirmam que os alunos procuram o curso, principalmente, pelos seguintes motivos:

- boas perspectivas profissionais no mercado de trabalho 11,5%
- baixo nível sócio-econômico da família 23 %
- caráter profissionalizante do curso, unido ao baixo nível sócio-econômico da família 32 %
- motivos pessoais (vocação, gosto) 13 %

. facilita o acesso ou está relacionado com o curso superior que pretende fazer	10 %
. qualidades da escola	9 %
. administrar a propriedade familiar	0,5%
. não sabe	1 %

Deve-se salientar que nestas respostas, a menção do baixo nível sócio-econômico da família, aparece ligada à impossibilidade de outras opções, onde o custo da educação de segundo grau seja menor. Hoje, no Ceará, o custo do ensino agrícola não está ao alcance das famílias de baixa renda. Porém, para os proprietários de estabelecimentos médios e os funcionários que moram nas zonas rurais e têm uma renda média, resulta às vezes mais econômico fazer com que o filho curse o segundo grau no Colégio Agrícola do que enviá-lo a estudar na cidade. Essa situação explicaria porque os professores vêem "a escola como um meio de ascensão social" (CENAFOR, 1975, 75-79). Além do mais, pode-se perguntar o que se considera "baixa renda" numa situação como a do Ceará, onde 90% da população que trabalha na agropecuária percebe entre 0 e 1 salário mínimo mensal.

Em resumo, falta ainda um estudo que permita definir com alguma precisão a situação das famílias dos alunos. Não é suficiente afirmar que a maioria deles são filhos de agricultores; é necessário dizer se é proprietário ou parceiro, qual a área do estabelecimento que trabalha, se tem outra fonte de renda e qual a sua importância relativa com referência às atividades agropecuárias, quantas pessoas ativas e inativas dependem do que o seu estabelecimento produz. Só assim será possível relacionar as expectativas e a história profissional do técnico com os interesses de classe que a sua família representa.

A imagem do egresso proposta pelo ensino agrícola

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola afirma

va que o objetivo geral dessa modalidade era a " preparação dos trabalhadores da agricultura ". Pretendia-se atender as necessidades de mão-de-obra qualificada dos estabelecimentos agropecuários e oferecer aos trabalhadores rurais a oportunidade de uma maior preparação técnica e formação humana. Os princípios pedagógicos propostos na Lei propugnavam a integração de trabalho prático e conhecimentos teóricos e a necessidade de uma informação científica, visando eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas. As finalidades do ensino agrícola, segundo o texto da Lei, seriam

. Qualificar os trabalhadores agrícolas não diplomados, para aumentar a sua eficiência e produtividade,

. Formar e aperfeiçoar os profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas, e

. Formar professores e administradores para atender os serviços desse tipo de ensino.

As três finalidades relacionam-se com os diferentes ciclos que a Lei estabelece para o ensino agrícola: o de iniciação agrícola e o técnico e pedagógico. (FERREIRA, 1980, 80-83) O texto da Lei permite deduzir que a imagem do egresso nesse momento estava diretamente relacionada com a produção. Como mestre ou como técnico, o lugar do trabalho do egresso estava nas empresas agropecuárias ou nas fazendas. A única exceção é a formação do educador como agente de serviços para atender o desenvolvimento do próprio ensino agrícola.

Anos mais tarde, em 1962, a OIT, no trabalho apresentado à Conferência de Santiago de Chile sobre "Educação e Desenvolvimento" relacionava muitas outras possíveis funções para um técnico de nível médio no setor primário:

- "agentes de extensão agrícola que atuam em contato com agricultores",

- "pessoal das cooperativas ou das associações agrícolas que cuidam de um produto determinado",

- "chefes ou administradores das explorações",
- "filhos de agricultores" que continuariam "trabalhando à frente da exploração dos seus pais" (OIT, 1974, 189)

E mais adiante agrega:

- "mestres para as escolas primárias rurais" (id., 191)

O Estado dos anos 60, como "sócio" promotor do desenvolvimento rural, multiplicou ainda mais as possíveis "ocupações" para os técnicos em agropecuária. Porém, em geral, essas possíveis ocupações aparecem resumidas em duas expressões: "agente de produção" e "agente de serviço". A escola agrícola, como "agente de desenvolvimento rural integrado" é responsável pela formação, a nível de segundo grau, dos agentes de produção e de serviço que são necessários para o desenvolvimento (COUTINHO, 1982). Essas duas funções básicas do técnico agrícola, apresentadas em geral como harmonicamente integradas, entram, de fato, em conflito na prática do ensino agrícola. A forma como as diferentes administrações deste tipo de ensino orientam a atividade das escolas, até o modo como essas orientações se concretizam a nível de estabelecimento, privilegiam uma ou outra função. Na opinião dos professores dos colégios de ensino agrícola do Nordeste, reflete-se claramente a separação das suas funções: apenas 8.5% considera que a escola prepara para as duas funções simultaneamente, 4,5% acha que prepara para se desempenhar como agente de produção, 82% afirma que habilita para trabalhar só como agente de serviço, e o 5% restante menciona outras habilitações. (CENAFOR, 1975)

Um levantamento das principais funções exercidas pelos egressos das escolas (TORRES, 1983, 27-28) monstra que desempenham tanto o papel de agentes de produção como o de agentes de serviço:

. Produção agropecuária,

. Administração da produção agropecuária,

. Planejamento da produção agropecuária,

. Assistência técnica e extensão rural,

. Crédito agrícola,

. Armazenamento e comercialização de produtos e insumos agropecuários,

. Inspeção e fiscalização de produtos de origem animal e vegetal,

. Experimentação agropecuária,

. Produção de sementes e mudas,

. Transformação e beneficiamento de produtos de origem animal e vegetal.

Desta relação, as três primeiras atividades correspondem ao agente de produção; as seis atividades seguintes, da quarta a nona, parecem próprias do agente de serviços e a décima, é uma atividade produtiva, porém já dentro do setor secundário, embora trabalhe com produtos da agropecuária. Seria necessário averiguar qual a proporção em que os egressos das escolas agrícolas estão desempenhando essas atividades relacionadas. Essa questão preocupou a muitos pesquisadores que consideraram que a partir do encontro de uma resposta, seria possível reorientar o curriculum visando sua maior adequação aos requerimentos reais do mercado de trabalho. Por outro lado, as informações sobre a matéria são vagas ou incompletas. A própria COAGRI acentua mais a questão prévia de saber se os egressos trabalham ou não no setor primário. As atividades de segmento de egressos em 25 colégios, entre 1971 e 1977, se analisam em função dessa pergunta: dos egressos localizados pelas escolas, 66% trabalhavam no setor, 21% noutros setores e 13% estavam realizando estudos superiores (MADURO, et alii, 1979, 5).

Essa informação coloca já um outro problema quanto à imagem do egresso: a possibilidade de continuar os estudos. No momento em que a formação do técnico se faz no segundo grau, surge a "função" própria desse nível de ensino como

via de acesso à Universidade, Essa característica de "intermediar" o primeiro grau e os estudos superiores, de ser essencialmente uma "passagem", tinge fortemente qualquer forma de ensino médio e não pode estar ausente nem da imagem de egresso que a escola tem, nem das expectativas dos alunos e suas famílias. Porém, os que postulam que o ensino agrícola prepara essencialmente para o trabalho,tentam demonstrar que a preocupação pela "continuidade" não é significativa nos egressos. Embora reconheçam que as "pesquisas evidenciam que a grande maioria da clientela desses cursos (os profissionalizantes) têm a aspiração voltada para a educação superior" (MADURO et alii 1979, 5), acham que isso não acontece com o ensino agrícola.

A seguir, procurar-se-á analisar mais em detalhe o conteúdo de cada uma destas habilitações, tal como aparece expresso em documentos oficiais das administrações federal e estadual do ensino agrícola, ou nas informações de algumas pesquisas realizadas sobre o assunto. Simultaneamente, tentar-se-á colocar a questão do sentido em que essas diferentes habilitações parecem estar sendo exercidas pelos egressos. Mais importante que decidir qual delas é predominante seria saber em que direção os egressos aplicam a capacidade de produzir , a capacidade de cooperar com os agricultores e a capacidade de continuar estudando. Produzir economicamente, trabalhar junto aos produtores agropecuários ou estudar, são atividades que de fato pode realizar o egresso dos colégios agrícolas de 2º grau (BORDENAVE, s/data-b, 5). Porém, cada uma dessas atividades terá uma significação diferente em função dos interesses políticos aos que, implícita ou explicitamente, esteja servindo.

O Técnico como agente de produção

Quando a função do ensino agrícola se formula em termos de contribuir para solucionar um problema de abastecimento, seja de alimentos ou de matérias primas para a indús

tria, na qualidade e quantidade necessária e de maneira mais econômica, o egresso se caracteriza como "agente de produção". Como se define o agente de produção ?

> "... é o profissional que explora uma propriedade agrícola própria, arrendada ou por sistema de parceria, cultivando, conduzindo e produzindo segundo a sua capacidade produtiva e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica". MEC/DEM, 1973, 19)

Apesar de afirmar-se no Plano de Desenvolvimento para o ensino agrícola de 2º grau que a formação do técnico visa a que ele aja como "agente de produção" e como "agente de serviço", em termos de currículo, privilegia-se a função de produtor. (CENAFOR, 1975, 6) Os documentos da Coordenação Nacional de Ensino Agrícola são claros neste sentido. Argumenta-se que é a saturação do mercado de trabalho para os "agentes de serviço", o que levou a privilegiar a orientação dos alunos para as atividades produtivas;

> "Com a saturação do mercado de trabalho, principalmente na área de serviço e o grande número de técnicos lançados no mercado anualmente, a COAGRI reviu os objetivos inicialmente fixados e passou a dar ênfase à formação do técnico como produtor rural". (MEC/SEPS/COAGRI, 1983b,8)

No mesmo documento se afirma que o sistema escola-fazenda busca

> "... propiciar ao educando uma formação de cunho prático, capaz de motivá-lo no sentido de assumir as tarefas de produção". (id. 3)

O Diretor da COAGRI, em uma palestra pronunciada na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, manifestou a preocupação dessa Coordenação para que fossem com urgência, adotadas medidas visando "promover a fixação e valo

rização do técnico como produtor rural", (GODOFREDO Jr. 1982, 12) Quais seriam essas medidas ? "Fornecimento de terras e capital ao técnico, a fim de que se estabeleça como produtor rural" (MEC/SEPS/COAGRI, 1982, 16). Os diretores das escolas agrícolas federais, no VI ENCONTRO NACIONAL DE DIRETORES E TÉCNICOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO AGROPECUÁRIO, realizado em Brasília, em 1979, solicitam também que sejam fornecidas "terras e financiamentos para que o técnico se fixe como produtor autônomo." (MEC/SEPS/COAGRI, 1979, 20)

De fato, a COAGRI tem batalhado para que alguma medida nesse sentido chegasse a se concretizar. Assim, dentro do Convênio Interministerial, no qual participam os Ministérios da Agricultura, Educação e Assuntos Fundiários, conseguiu iniciar, em 1982, um programa de implantação de técnicos egressos das escolas agrotécnicas federais como colonos. No V Seminário de Ensino Agropecuário do Estado do Ceará (Fortaleza, 1984), um técnico da COAGRI deu algumas informações sobre a marcha desse programa. Afirmou que a maior dificuldade tinha sido convencer as instituições,de que um técnico de nível médio ficaria na área, trabalhando como agricultor, apesar das precárias condições de moradia, próprias de uma zona de colonização. Não obstante, o Grupo Executivo de Terras do Araguaia e Tocantins aceitou conceder terras aos técnicos na área III, do Projeto Grande Carajás, no Município de MARABÁ-PA. Em 1983, foram instalados 32 técnicos como colonos e na primeira metade do presente ano, mais outros 32, programando-se a instalação de 38 até o fim do ano.

Quais os resultados do programa ? Com um ano de assentamento, os técnicos alcançaram uma média de produção de CR$ 4,000,000, - em uma área total de 50 ha. Os solos são de boa qualidade e nos estabelecimentos há muita madeira, que é aproveitada para a construção das casas. O técnico da COAGRI informou que os colonos-técnicos eram estabelecidos em grupos de 3 ou 4 em cada contingente de 10 ou 15 colonos. Esses três ou quatro que ficam no mesmo contingente, estão trabalhando em forma associativa, empregando a tecnologia moderna que

aprenderam nos colégios agrotécnicos. Desse modo, se obtém também um importante efeito de difusão entre os agricultores. Os técnicos que desejarem participar do programa, devem inscrever-se na escola que é a encarregada de fazer a seleção. Não se informou quais os critérios que se utilizam para essa seleção.

Como agem esses técnicos-colonos em termos políticos e culturais no interior de um grupo de agricultores? Seria um assunto interessante a ser estudado. Entretanto, uma afirmação do Diretor da COAGRI no momento de apresentar o programa no Seminário de Ensino Agropecuário no Ceará, evidencia que existe na Coordenação, só uma preocupação de tipo econômico quanto ao papel do técnico no projeto de colonização: " Está-se mostrando que os técnicos agrícolas têm mais condições de produzir que mesmo o agricultor".

Porém, os programas de estabelecimentos de técnicos como colonos, deveriam ser bem mais intensivos para constituir-se em uma opção de trabalho para os egressos. Considerando apenas os egressos como técnicos em agropecuária das 33 escolas da COAGRI em 1982, que chegaram a 2.848, fica evidente a pouca relevância de uma saída laboral que só cobre 1,12% dos técnicos formados no ano anterior.

Os administradores do ensino agrícola estadual privilegiam também a função do técnico como agente de produção. No I Seminário de Ensino Agropecuário, realizado em Pacatuba, em agosto de 1980, afirmava-se que era preocupação do ensino agropecuário estadual, assegurar aos seus egressos, o engajamento "nas atividades agropecuárias como autênticos agentes de produção ". (CEARÁ,SEDUC/DEN, 1980b, 1) A participação dos educandos nas Unidades de Produção Agropecuária é considerada uma "oportunidade para tomar inciativas e desenvolver o senso de responsabilidade nos empreendimentos agropecuários". (CEARÁ/SEDUC/DEN, 1980a, 3) O mesmo documento afirma que a Unidade de Produção foi programada

"... tendo em vista os conteúdos curriculares ne

CATIVO

> cessários à formação profissional do agente de produção " (id, 1) e",.. mostra ao educando que a gerência de um empreendimento agropecuário consciente, bem planejado e bem executado, é economicamente rentável ..." (id, 3)

Um documento posterior sobre as Unidades de Produção, declara que a finalidade dessa atividade curricular é "assegurar a qualificação profissional do técnico em agropecuária como agente de produção". (CEARÁ/SEDUC/DEN, 1982, 7) Finalmente, o Regulamento da Estrutura Organizacional dos Colégios Agrícolas, estabelece que

> "compete aos estabelecimentos de ensino agropecuário, subordinados à Secretaria de Educação do Estado, ministrar o ensino de 2º grau, buscando a formação integral do adolescente como agente de produção..." (CEARÁ/SEDUC/DEN, 1980c, 1)

A equipe de ensino agrícola da Coordenação de Ensino de 2º Grau do Estado tem-se preocupado também por abrir mercados de trabalho para esse agente de produção. Nesse sentido, apresentou aos Secretários de Educação, diversas propostas: conveniar com DNOCS ou INCRA o estabelecimento de egressos dos colégios agropecuários do Estado como colonos, solicitar aos órgãos financeiros a criação de uma linha de crédito fundiário subsidiado para os técnicos que optarem por estabelecer-se como produtores, etc.

É evidente que a imagem que a COAGRI tem do técnico como "agente de produção" não corresponde a um assalariado, mas a um produtor médio ou, no mínimo, à condição que os censos agropecuários denominam "conta própria". Os técnicos da equipe estadual de ensino agrícola, compartilham essa idéia, como pode comprovar-se nos textos citados. Quais as vias para chegar a estabelecer-se os egressos como "produtores" ? A primeira seria, logicamente, trabalhar no estabelecimento agropecuário do pai. Nessa direção, aponta o critério de privilegiar na seleção, os filhos de agricultores entre outros possí

veis candidatos a vagas nos colégios agropecuários. O Diretor da COAGRI afirmou, no V Seminário de Ensino Agropecuário, que os técnicos cujo pai é agricultor, podem trabalhar com ele, considerando que uma grande parte das propriedades "é desaproveitada".

Os próprios diretores das escolas agrotécnicas do Estado consideram que o ensino agrícola contribui para o desenvolvimento regional "preparando para o trabalho produtivo" e, como conseqüência, "aumentando a produtividade" das famílias e "melhorando sua renda". (CEARÁ, SEDUC/DAT, 1980, 5) Os Delegados Regionais de Educação acham que o colégio "forma o filho do agricultor para melhorar o sistema de trabalho na sua lavoura". (id., 8)

Na realidade, os dados do sistema de acompanhamento de egressos das escolas agrárias da COAGRI informam que, de aproximadamente dois terços do total de egressos no período 1971/1977, apenas 7,1% trabalhavam em propriedades rurais próprias. (MEC/SEPS/COAGRI, 1979, 15) Em uma entrevista com técnicos da equipe estadual de ensino agrícola levantou-se, como um dos problemas que poderiam estar dificultando o trabalho dos técnicos junto aos seus pais, a resistência "entre gerações". A equipe afirmou que, para quebrar essa resistência, pensava organizar cursos para pais e filhos, através da Cooperativa Escola. Outro problema poderia estar nas expectativas da família, com relação aos estudos dos filhos: quando a família utiliza o ensino agrícola como escola para ascender socialmente, dá mais importância ao certificado de segundo grau completo do que à formação profissional. Esse certificado permitirá o acesso a melhores empregos e a continuidade dos estudos, e, principalmente, fará com que o filho se afaste das atividades agropecuárias.

Porém, a dificuldade maior para que os técnicos trabalhem no estabelecimento da família deve buscar-se no contexto. Os dados sobre a situação da população economicamente ativa, do setor primário evidenciam, com clareza, os princi

pais problemas: a escassez de terra concentrada nas mãos de poucos latifundiários, a saturação de força de trabalho nas pequenas propriedades, a ínfima quantidade de terra agricultu rável não explorada nos minifúndios (que constituem 90% dos estabelecimentos agrícolas no Estado), a inviabilidade de con tinuar parcelando essas pequenas propriedades, a mínima rele vância dos programas de ação fundiária, etc. Segundo informa ções do INCRA, a média de terra "desaproveitada" nos minifún dios é de apenas 5Ha, o que não permite sequer a criação de outra unidade de subsistência. Nos latinfúndios, a terra dis ponível e não utilizada é bem maior, mas o proprietário prefe re agir como agente comercial, com o que evita os riscos da produção e obtém maiores lucros; em consequência, dificilmen te pensa como futuro para o seu filho, na agropecuária.

Uma outra via, é a que tentam os administradores do ensino agrícola: o estabelecimento do técnico como colono. Aqui reaparecem os mesmos problemas analisados no caso anteri or: as expectativas da família quanto à mobilidade social re sultante da educação e a situação da agropecuária no Ceará. Al guns autores questionam também a viabilidade econômica do téc nico agrícola como produtor em um módulo rural, devido ao ti po de tecnologia que ele está em condições de utilizar:

> "... um técnico de 2º grau dificilmente poderia subsistir num minifúndio ou numa terra de tamanho mediano, a não ser com empreendimento de capital intensivamente empregado em tecnologia, o que au mentaria demais seus riscos". (SAMPAIO, 1978, 147)

Estudando o destino do egressos do Colégio Agrícola de Belo Jardim, em Pernambuco, no período 1972-77, compro va SAMPAIO que apenas 2 em um total de 315 trabalham como pro dutores autônomos. Daí conclui:

> "Então, a Associação dos Futuros Fazendeiros do Brasil, que se planejou fundar no colégio agríco la segundo modelo norte-americano, e a estratégia pedagógica da "Escola Fazenda"...coadunam-se mais

> com os objetivos ideais das autoridades políticas, de mudar a mentalidade no meio rural, do que com as expectativas dos alunos e com a realidade do mercado de trabalho". (SAMPAIO, 1978, 147-148)

De qualquer modo, estabelecido o técnico na propriedade do seu pai ou como colono, insere-se no contexto dinâmico da situação da agropecuária no Ceará. Entra no palco e, em consequência, assume um papel na peça. Qual é esse papel? A favor de quem se posiciona? Age solidariamente com os agricultores, cada dia mais carentes de meios de produção, em um processo de assalariamento parcial ou total? Trabalha junto a eles nos Sindicatos? Ou entra no processo de "diferenciação" demonstrando que "trabalha melhor que qualquer agricultor"? Que fato permite que ele se capitalize enquanto o pequeno produtor, pressionado cada vez mais pelo capital comercial e industrial, acaba migrando? É o seu saber "tecnológico" ou existem outros fatores que o ajudam a ter sucesso?

Existe ainda outra possibilidade do técnico trabalhar diretamente como produtor numa posição mais próxima do proprietário do que do empregado: o administrador rural. Segundo os dados do Censo Agropecuário de 1980, apenas 4% dos estabelecimentos eram atendidos por administradores. Dos 9.156 existentes nessa data, no Estado do Ceará, 78% trabalhavam em propriedades pequenas (com menos de 200 ha de área total) e atendiam uma média de 42,5 ha cada um; 11% administravam em propriedades médias (de 200 a menos de 500 ha) cuidando, aproximadamente de 317 ha. As propriedades grandes (de 500 ha e mais) empregam apenas 969 administradores, 10,5% do total, para tomar conta em média de 1.610 ha. Evidentemente só neste último grupo poderíamos encontrar algum técnico de nível médio, embora os grandes proprietários prefiram os "práticos" agrícolas, filhos de agricultores que há tempo trabalham para eles, e já são "da família". Neste caso, a lealdade é mais importante que a qualificação, na maior parte das situações.

Sobre a posição dos administradores a respeito da questão agrária, ESTEVA, analisando a situação no México, afirma:

> "... actuan casi siempre por cuenta de su patrón, en su nombre y representación, y a su servicio. Dificilmente identifican sus intereses con otros trabajadores y, por el contrario, al sentirse ellos mismos personaficación del capital, tienen con los trabajadores relaciones antagónicas, en muchos casos más tensas, agresivas e expoliadoras que las de sus patrones". (ESTEVA, 1980, 140)

Segundo os dados sobre seguimento de egressos das escolas agrícolas federais, apenas 5,1% do total de egressos no período 1971/1977, que foram localizados, trabalhavam em propriedades rurais privadas, não próprias. Existe essa situação no Ceará? Qual a resposta que os técnicos agrícolas administradores dão à questão agrária?

O técnico como agente de serviço

Quando o papel do ensino agrícola se define como fornecedor de mão-de-obra qualificada para as empresas que prestam serviços aos agricultores define-se o egresso como "agente de serviço". O Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau definia o "agente de serviço" como

> "o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre as empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores". (MEC/DEM, 1973, 19)

Essa parece ser, segundo todos os estudos sobre egressos realizados até agora, a função que os técnicos estão desempenhando majoritariamente. O seguimento de egressos realizados pelas próprias escolas agrícolas informa que os alunos egressos no período 1971-77, que foram localizados e estavam trabalhando no setor primário, estavam empregados em 81,3% em empresas agropecuárias públicas ou particulares. Segundo

informação da COAGRI, os três mil e poucos egressos ocupados como agentes de serviço trabalhavam

59% em empresas públicas,

34% em empresas privadas, e

7% em cooperativas.

A relação de atividades desenvolvidas pelos técnicos em agropecuária, elaborada por TORRES (1983) no estudo editado pela COAGRI, indica quais são as operações que um agente de serviços realiza: assistência técnica, crédito rural, armazenamento, comercialização, inspeção e fiscalização, experimentação, beneficiamento e produção de insumos. Nesse quadro, destaca-se a importância assumida pelo Estado como sócio progressista no setor das atividades agropecuárias. Pode-se afirmar que as instituições oficiais desempenham para o setor primário a mesma função que os departamentos técnicos das empresas industriais: elaboração e avaliação de projetos, organização e métodos, desenvolvimento de novas tecnologias.

A COAGRI é consciente dessa situação e, em alguns documentos, aceita a evidência da inserção do técnico no mercado como "agente de serviço":

> "... poucos exercem a profissão de técnico agrícola como produtor rural sendo grande o contingente de egressos trabalhando na área de serviços de apoio ao produtor rural, tais como venda de insumos de produção, assistência técnica e outros". (MEC/SEPS/COEGARI, 1981b, 4)

Em outros documentos se reconhece que ainda como agente de serviço, o principal empregador é o Estado e sua atividade mais frequente é a assistência técnica e a extensão rural. A partir dessa constatação se indicam algumas características desejáveis no egresso: que seja capaz de compreender "a situação das comunidades" e "a importância de fazê-las assumir o processo de mudança das estruturas rurais" (MEC/SEPS/COAGRI, 1983a, 24) que promova "a divulgação da agropecuária

como atividade geradora de produção economicamente rentável" (id., 1982, 6), que possa "atuar como agente de mudança das estruturas rurais" (NASCIMENTO & TORRES, 1983, 115). O ensino agrícola visa, então, preparar os jovens para as atividades agropecuárias, mas a sua inserção nessas atividades poderá ser "no processo direto de produção" ou "como difusor de tecnologia junto aos agricultores e suas famílias". (TORRES, 1983, 11)

Aparentemente, a forma mais imediata dos jovens se inserirem no "mundo do trabalho" seria o emprego. Daí que a COAGRI, junto à exigência de medidas que promovam a fixação do egresso no campo, solicite a definição de uma política agrícola "capaz de gerar novas fontes de emprego" e "a regulamentação da profissão do técnico agrícola". (MADURO et alii, 1979, 5) E é porque, como afirma BORDENAVE, o que

> "o mercado de trabalho parece solicitar são "**agentes de serviço**", também chamados "agentes de mudança". Desse modo, o objetivo de produzir empresários rurais, para o qual o sistema Escola Fazenda está atualmente orientado, não parece coincidir com a demanda real". (BORDENAVE, sem data, a, 6 e 7)

Na década de sessenta, os órgãos internacionais difundiram para toda América Latina a figura principal que assume o "agente de serviço" ou de "mudança" na agropecuária: o extensionista. Ele era o instrumento mais importante dos planos de desenvolvimento rural integrado que, a partir do modelo norte-americano, tentava se impor nos países "em vias de desenvolvimento" da América. A Conferência sobre Educação e Desenvolvimento, realizada em Santiago de Chile, em 1962, recomendava que os países realizassem estudos para determinar as necessidades de pessoal técnico que supostamente derivariam da implementação "da reforma agrária e dos planos de desenvolvimento agropecuário" (1974, 239). Sugeria também

> "Que, dada a urgência de formar pessoal auxiliar para a realização da reforma agrária e atividades

complementares - tais como cooperativas, créditos, industrialização, extensão e comercialização agrícolas, desenvolvimento de comunidades, economia doméstica -, a educação e capacitação agrícola de nível intermediário tratem de satisfazer ditas necessidades". (id., 240)

O documento da CEPAL, apresentado à Conferência, referia-se também às necessidades educativas que derivariam da posta em andamento dos planos de desenvolvimento agropecuário, com o otimismo próprio da época:

"A execução de reformas agrárias integrais há de significar alterações profundas de caráter social e econômico na comunidade agrícola e de caráter tecnológico na exploração da terra. Essas mudanças exigirão programas de educação geral e de instrução especializada para o trabalhador e sua família e para a formação dos técnicos necessários". (CEPAL, 1964, 67)

Porém, umas linhas mais adiante, no mesmo documento, se reconhece que o papel da educação é mais evidente "com relação à formação de mão-de-obra profissional e técnica". Só com o correr do tempo e como resultado do desenvolvimento econômico as atividades agropecuárias diretas passarão a exigir um maior grau de qualificação. (CEPAL, 1974, 68-69)

O modelo da extensão é questionado por MYINT, a partir da análise das condições específicas que contribuiram a que alcançasse tão grande sucesso nos Estados Unidos. MYINT (1974, 133-134) enumera uma série de condições da situação concreta desse país que levaram a que maiores gastos em educação e pesquisa agrícola provocassem incrementos "espetaculares na produtividade":

- A existência de um corpo de conhecimento técnico adequado às condições da agricultura no país; em consequência, aplicável e disponível para sua utilização;

- Salários e condições de emprego adequadas para criar uma equipe de "funcionários" de extensão agrícola;
- Alto nível de tecnologia e organização econômica da agricultura, sem problemas de propriedade da terra, acesso ao crédito, mercados nem transportes; em resumo, "os agricultores têm incentivos para adotar novos métodos de trabalho".

A ausência destas condições nos países "em vias de desenvolvimento" fazer com que MYINT não compartilhe o otimismo dos órgãos internacionais a respeito das urgentes demandas de pessoal técnico para atividades de extensão, nem a esperança de que esse seja o caminho para o desenvolvimento rural.

O documento que a OIT apresentou para a Conferência de Santiago, em 1962, alertava já sobre o perigo de identificar situações tão afastadas como a "economia de grande plantação e a economia de subsistência que reina no altiplano andino". Entre ambos os tipos de atividades agropecuárias "não há semelhança e devem diferir os objetivos visados pela formação profissional num e noutro caso" (OIT, 1974, 186) E agrega-se ainda:

> "... a mesma observação pode ser feita com respeito aos sistemas de propriedade da terra".(id.186)

Segundo a OIT, a formação do técnico para as atividades de extensão estará diretamente relacionada com o contexto no qual se pretende que ele atue e o seu conteúdo dependerá dessa realidade. A própria definição de "extensão" como atividade, estará na dependência da situação da população com a qual o técnico vai cooperar. Nesta perspectiva seria questionável a pretensão de "uniformizar" o ensino agrícola a nível do Brasil, estabelecendo "objetivos" para a formação dos técnicos em todo o território nacional. A mesma estratégia de institucionalização do ensino agrícola deveria ser pensada em função da população à qual o serviço se destina.(ARGUMEDO, 1983)

Porém, avançando um pouco mais no questionamento da extensão, tarefa principal dos "agentes de serviço", Paulo FREIRE propõe uma análise semântica do termo:

> "... a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a "outra parte do mundo", considerada inferior, para a sua maneira, normalizá-la. Para fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo". (FREIRE, 1982, 22)

Quando se concebe a tarefa do extensionista como "persuadir" aos agricultores para que utilizem determinadas técnicas ou insumos que outras pessoas consideram adequados para eles, é porque se pretende agir "sobre" ele e não "com" ele. O agricultor se transforma em objeto de persuasão , é um objeto que fica "salvo" da ignorância pelo ato do técnico,que estende o seu saber até onde ele está. (id., 25) A mesma denominação do técnico como "agente de mudança" supõe que as outras pessoas apenas "padecem" essa mudança. Essas reflexões levam FREIRE a qualificar a extensão de "equívoco gnoseológico", porque, na medida que transforma o conhecer em algo estático e os homens em objetos, se afasta de um que-fazer educativo libertador.

Como "agente de serviço" o técnico se encontra comprometido na execução dos programas de desenvolvimento rural e principalmente assume a função de extensionista. O seu trabalho pode definir-se como "invasão cultural" ou como um "que-fazer educativo libertador " ? Está procurando apenas o aumento da produtividade dos agricultores ? Nesse caso, ele estará em condições de ensinar aos camponeses a trabalharem melhor ? Alguns autores questionam essa possibilidade: MYINT duvida que os métodos "modernos" sejam "genuinamente melhores " que aqueles que os agricultores desenvolveram "no decorrer de um longo período, para se adaptarem às condições locais" (MYINT, 1974, 134). A resistência à adoção de novos métodos pode não ser apenas uma manifestação de "conservatismo", de hostilidade irracional diante das inovações,mas derivar da inade-

quação dos métodos propostos às condições concretas de produção do camponês ou da falta de incentivos reais para adotá-los.

O problema do "saber" e da utilização que o técnico faz desse saber, evidencia claramente o papel político da divisão social do trabalho. O saber do técnico desqualifica o do agricultor. Não se pretende apenas que os novos métodos ajudem a aumentar a produtividade do trabalho, mas que os camponeses reconheçam que eles "não-sabiam" ou que o seu saber não prestava:

"... tudo era muito atrasado
os homens queriam saber
mais faziam tudo atravessado,

iam plantar, não dava certo,
a roça não ira pra frente,
não conseguiram que o fruto
tornasse de novo semente,
.....
mas eles tinham ciência
coisa de saber popular
só que não dava pra saída,
pra situação mudar".
(EMATERCE-CE, 1984, 3)

Apenas quando "o dotô" chegou ao sertão, a família camponesa "aprendeu":

"... ensinou como se planta,
.....
ensinou como se rega,
.....
e ensinou quando se colhe,
.....
aprenderam com atenção
como se tira o leite
.....
e souberam...

.....

e aprenderam...

(EMATER-CE, 1984, 8-10)

Uma equipe da CEPA-CE realizou um estudo sobre o impacto da extensão rural no PDRI da Serra de Ibiapaba. Nesse trabalho constata-se o problema da desvalorização do "saber" do produtor. Embora existem na região práticas que os mesmos extensionistas mencionam como relevantes, essas tecnologias tradicionais não são registradas nem se trabalha a partir delas. Todas as formas de trabalho utilizadas pelos camponeses da região se desconhecem e se pretende "introduzir" outras técnicas "modernas" mas de difícil acesso para a maior parte dos trabalhadores rurais.

> "... a assistência técnica fornecida aos estratos mais populosos de produtores (sem terra, que trabalham com mão-de-obra familiar, descapitalizados e sem acesso ao crédito) geralmente não é adequada às condições concretas em que ocorre o processo produtivo do pequeno agricultor, o qual não consegue reter os frutos do seu trabalho devido a mecanismos de transferência de renda e de subordinação a outros grupos sociais". (CEPA-CE, 198, 41)

É claro que a utilização de técnicas modernas é adequada para o objetivo de aumentar a produtividade, mão não significa que o agricultor passará a reter uma maior parte da renda gerada por seu trabalho, na medida que não modifica as relações de produção vigentes. Também não implica em uma maior "racionalidade"das relações homem-natureza, desde o ponto de vista da preservação dos recursos naturais. Isso acontece porque a orientação da formação dos técnicos em agropecuária depende, em última instância, da orientação que os setores dominantes imprimem à produção no setor. Como se pretende apenas aumentar o volume da produção, forma-se um profissional pragmático, utilitarista, com ênfase na capacidade de "receitar" soluções (GOMEZ CAMPO, 1982a, 62). Porém, ao mesmo tempo, é importante que o futuro técnico "aplique" nas suas receitas

os insumos que as indústrias estão produzindo. Essa orientação na formação dos técnicos se manifesta, como observa GOMEZ CAMPO, na atitude frente ao conhecimento. O mesmo equívoco gnoseológico da extensão, que FREIRE analisa está presente na preparação do técnico-extensionista: conhecer é entendido apenas como arquivar informações fragmentadas e superficiais.

O trabalho da CEPA- CE sobre a extensão analisa as consequências concretas dessa formação nos métodos de trabalho que os técnicos utilizam. Como o currículo das escolas não coloca o problema das relações de produção,

> "sem essa visão, o extensionista não percebe as diferenças entre as necessidades específicas de quem detém os instrumentos de produção e de quem não (os) detém, ou detém apenas parte (deles). Daí essas categorias são trabalhadas conjuntamente sem que o técnico perceba suas contradições internas, prejudicando assim o trabalho do extensionista que forma grupos de produtores heterogêneos, com a participação de parceiros, pequenos e médios proprietários e comerciantes." (CEPA-CE, 1982, 26)

Essas contradições internas nos grupos, fazem com que não sejam discutidos os principais problemas ligados à estrutura produtiva. Para evitar os conflitos, o grupo fica falando de assuntos superficiais, que beneficiariam por igual a todas as pessoas da vizinhança ou não se fala de nada. Daí que, em 90% dos casos analisados na pesquisa da CEPA-CE, os assuntos a serem discutidos na reunião, são levados pelos próprios extensionistas, (id. 28). O desconhecimento da realidade da economia camponesa chega até discriminar as mulheres e os jovens na hora de se falar sobre o processo produtivo, quando a utilização maciça da mão-de-obra familiar é uma das características distintivas da pequena produção.

O extensionista é utilizado como vanguarda para a implementação de programas de "desenvolvimento rural integrado", que tem um discurso muito afastado da prática real. Embo

ra nos objetivos e estratégias dos programas se levante a necessidade de uma organização mais autônoma da pequena produção que permite aos agricultores reter uma parte maior da renda gerada na lavoura, nos Planos Operativos e na alocação dos recursos se demonstra que os objetivos são bem outros. Procura-se organizar os agricultores sim, mas em função dos interesses do capital mercantil e industrial e da manutenção dos setores dominantes no poder. Daí a angústia dos mais lúcidos que tomam consciência de sua situação como avançada de um discurso que não tem correlato nas ações concretas:

> "Para que levar uma tecnologia adequada a um homem que não dispõe de terras para trabalhar nem de condições financeiras para que possa realmente utilizar a tecnologia que a gente leva em benefício da sua propriedade?" (CEPA-CE, 1982, 30)

Jogado no campo, ele procura fazer alguma coisa e, de fato, encontra quem tem terra para permitir que ele faça um campo demonstrativo, quem dispõe também de um potencial econômico para aplicar as orientações técnicas que ele pode oferecer. São os "líderes" das comunidades rurais, que, ao mesmo tempo, exercem outras atividades e não apenas a agropecuária, viajam, têm filhos que estudam, moram em casas confortáveis. Para um jovem técnico cuja família pertence às classes médias rurais, obrigado a trabalhar longe do seu lar, a família é o oásis. Lamentavelmente, ao mesmo tempo, "representa um elo na cadeia de poder, identificando-se com os chefes locais". (CEPA-CE, 1982, 65)

Tudo isso vai contribuindo a uma tomada de posição do técnico. E os agricultores são conscientes de que a maior parte dos "agentes de serviço" não estão de fato ao "serviço" deles. Em um encontro de Representantes de Associados, organizado pela Organização das Cooperativas de Ceará, os agricultores participantes discutiram sobre a assistência técnica. Nessa ocasião, os associados das cooperativas agropecuárias, em geral pequenos produtores que formam parte dos Núcleos de Base Cooperativista, colocaram com clareza a sua vi

são do técnico. Em primeiro lugar merece salientar-se a importância que para eles tem a assistência técnica:

> "O técnico é importante e necessário..." (...) Quase não existe assistência técnica, o que é muito necessário para o agricultor, porque alerta mais aquele produtor. Se possível, o técnico deve acompanhar no momento necessário, desde o plantio até a colheita". (OCEC, 1984, 5-6)

Mas eles reivindicam a assistência técnica que eles consideram necessária, e esboçam uma proposta a respeito:

> "A assistência técnica deve ser como o produtor necessita e não como ela é, só fiscalização ou sala de aula, e ainda assim não são debatidos os temas que os produtores querem". (OCEC, 1983, 4)

> "Os técnicos estão muito preocupados com reuniões ... (e enquanto isso) estamos perdendo tempo, deixando de dar assistência propriamente dita. E, eu queria dizer, que a assitência técnica deve pensar com o produtor, a levá-lo a descobrir coisas simples, de acordo com as condições locais, econômicas e climáticas". (OCEC, 1983, 6)

Esse pensar "com" o agricultor resume o sentido de cooperação, de diálogo na tarefa, de reflexão a partir da prática, levando em conta as condições concretas da pequena produção. Em confronto com essa assistência técnica "necessária", está a que o Estado lhes oferece, "falta de conhecimento, falta de capacidade, e falta de amor ao trabalho" (OCEC, 1983, 6). Uma assistência que eles consideram "muito acomodada" e "incompetente".

> "Os técnicos são muito acomodados. Ficam mais nas suas salas e não vão muito ao campo. Quando vão, estão mais interessados nos agrados da casa do que no trabalho de campo. (...) Quando é para re

> comendar um defensivo, o agricultor tem que levar na sala onde ele está a lagarta que está comendo a plantação para que ele, de lá, passe o remédio, então os agricultores estão reclamando isso. Quer que ele ao invés de esperar a lagarta na sua sala, ele vá aonde tem a lagarta". (OCEC, 1983, 4-6)

e ainda sobre a incompetência do técnico:

> "Alguns técnicos são incompetentes, não orientam certo a respeito dos venenos e depois o produtor perde a produção, o seguro agrícola não dá cobertura, dizendo que aquela praga poderia ter sido combatida. (...) os técnicos agrícolas muitos não sabem nem o que eles são. Parece que fogem, enquanto a lagarta acaba com tudo da gente; o técnico deveria estar lá, ajudando a gente matar, mas parece que fica é protegendo a lagarta". (OCEC, 1983, 4)

É interessante comprovar que eles percebem claramente o técnico, não como responsável da sua situação, mas apenas como a avançada de uma política que não está de acordo com os seus interesses. Por cima dos técnicos, e utilizando-os, estão as classes dominantes - "o governo" - trabalhando contra a organização autônoma dos camponeses.

> "Só se falou mal do técnico, mas será que o técnico mesmo é o culpado disso? Será que não existe um negócio que mande nele?..."

> "Eu acho que os técnicos... foram muito atacados e não vou defender o técnico também não, agora eu queria dizer sobre o mesmo assunto é que eu não estou achando tanta culpa no técnico, não, porque parece que por trás do técnico existem coisas exatamente para que o trabalho do técnico seja aquele mesmo". (OCEC, 1983, 7)

Em resumo, se o egresso das escolas agrotécnicas trabalha como "agente de serviço" nas instituições públicas

encarregadas de implementar os planos de desenvolvimento rural, em que medida está preparado para entender os interesses que orientam esse planos? E quando toma consciência desses interesses, a favor de quem trabalha? Identifica-se com os pequenos produtores ou com os setores política e economicamente dominantes?

Os pesquisadores, preocupados por oferecer subsídios para uma "adequação" dos currículos, concluem que, sendo a assistência técnica a ocupação que desempenham a maior parte dos técnicos, é necessário incluir nos planos de estudo "atividades que proporcionem aos alunos adquirirem competências profissionais ligadas à comunicação e difusão de inovações tecnológicas" (TAVARES, 1975, 8). Mas, a inclusão dessas atividades, sem uma discussão mais ampla sobre a questão agrária e as possíveis respostas a essa questão, seria continuar fazendo do técnico agrícola um instrumento para a manutenção do "status quo". Além disso, a tomada de posição, em termos dos interesses em conflito na situação da agropecuária, dependerá apenas da formação "profissional"? Não existem outros fatores que condicionam essa opção em termos de política agrária?

Algumas reflexões sobre o "status" profissional e a valorização do trabalho

A respeito da profissão do "técnico" em agropecuária e de suas formas de inserção no mundo do trabalho existem algumas teses que é necessário ter presentes no momento de consultar a realidade, para que não continuem se divulgando como "verdades" comprovadas. Podemos discutir brevemente, antes de analisar algumas informações sobre o trabalho dos técnicos, as três teses seguintes:

. O técnico não trabalha como agricultor porque a educação recebida não valoriza suficientemente o trabalho produtivo,

. O técnico de nível médio é um auxiliar, preparado para trabalhar juntamente e com o apoio de técnicos de nível superior, e

. A regulamentação da profissão seria uma solução para o problema do emprego.

O argumento apresentado na primeira tese ouve-se com bastante frequência: a escola é responsabilizada pela desvalorização do trabalho. O Diretor da COAGRI, no Seminário de Ensino Agropecuário do Estado do Ceará, realizado em julho deste ano, na cidade de Fortaleza, insistiu em atribuir à escola a culpa de que os técnicos egressos não se transformassem em produtores e ficassem procurando um emprego do Governo. Este tipo de raciocínio encobre as dificuldades estruturais para aceder à terra dos pequenos produtores e o escasso interesse dos grandes proprietários em produzir eles mesmos. A própria situação do setor, tanto em termos tecnológicos como políticos, impede que o egresso da escola agrária se instale como produtor. Já em 1962, a OIT afirmava no documento apresentado para a Conferência de Santiago de Chile sobre "educação e Desenvolvimento":

> "... as oportunidades de emprego para os técnicos de nível superior na agricultura são relativamente escassas e não se pode esperar que aumentem sensivelmente até que a agricultura entre numa etapa mais elevada de evolução..." (1974, 189)

O mesmo poderia afirmar-se para o técnico de nível médio. Porém, como se afirma ao mesmo tempo que existe uma urgente necessidade de formar mais técnicos, onde se espera que trabalhem? Segundo a OIT é preciso

> "... estender ainda mais os serviços agrícolas oficiais dando assim emprego a um número crescente de técnicos. O Governo é, por assim dizer, o único empregador". (id.,189)

Pensar que a escola é responsável por essa situação é sobredimensionar o seu papel. Mais do que a "valorização"

que a escola possa dar a qualquer tipo de trabalho, conta a "valorização" desse trabalho no mercado e as possibilidades de acesso realmente existentes. Trabalhar como produtor em uma parcela equivalente a um "módulo rural", com dificuldades para aceder ao crédito e a pressão do capital na venda de insumos e na compra da produção, é difícil. Como já se comprovou, essa opção implica para um 89% da população economicamente ativa ocupada no setor primário, um rendimento equivalente a, no máximo, um salário mínimo mensal. Aceitar um emprego como "agente de serviço" com uma remuneração equivalente a três salários mínimos não significa que o egresso menospreza as atividades diretas na produção agropecuária, mas apenas que está escolhendo o que é para ele mais conveniente em termos econômicos. EMATERCE oferece precisamente essa remuneração inicial para o cargo de Técnico Auxiliar de Desenvolvimento Agropecuário, no edital que abre um concurso público para preencher 50 vagas (CODES 002/84, publicado no Diário O Povo de 27/06/84, 10) ainda mais, a demanda de mão-de-obra pode não ter nenhuma relação com as atividades agropecuárias, exigindo apenas 2º grau completo, e oferecer salários bem maiores: em janeiro de 1984, a ECT chamou a concurso para cobrir cargos com remunerações, então, na faixa de 7 a 10 salários mínimos.

Esse chamado a concurso dos Correios coloca em discussão outra das teses mencionadas: regulamentar a profissão do técnico seria uma solução para o valor que tem o seu trabalho no mercado, "valorizaria" o seu trabalho. Na dissertação do Diretor da COAGRI aos membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, constata-se "a desvalorização" do técnico formado pelas escolas agrícolas "quer em termos salariais, quer pela ausência de regulamento da profissão" (GODOFREDO Jr., 1982, 11). Como solução diante dessa desvalorização, solicita-se "que lhe seja proporcionado (ao técnico) um instrumento legal que lhe possibilite o exercício da profissão" (id., 12)

Apesar de já terem sido encaminhados à Câmara dos Deputados diversos projetos de lei, a profissão do técnico

em agropecuária ainda não foi regulamentada. Existe apenas no Artigo 6º da Lei 5.524/68 que regulamenta o exercício profissional do Técnico Industrial, estabelecendo que a mesma disposição será aplicável, "no que couber", aos técnicos agrícolas de nível médio. O Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia ocupou-se do assunto apenas em 1983. Na Resolução nº 278, de 27 de maio de 1983, o Conselho reconhece uma série de atribuições relacionadas com a função do técnico como "agente de serviço". (TORRES, 1983, 24-27)

Como já se afirmou, a "regulamentação da profissão" é um instrumento legal que visa fechar espaços no mercado de trabalho para determinados grupos, e defender um "piso" salarial. Por um lado, isso implica um nível mínimo de organização da categoria, e por outro lado, que essa organização tenha um certo peso político, para promover tanto a sanção da lei como a sua aplicação em cada caso concreto. Porém, se o mercado real de trabalho não demanda técnicos agrícolas, o mecanismo "não-capitalista" da regulamentação se transforma apenas em mera declaração. Nessa situação, um regulamento se aplica apenas àqueles que já têm alguma relação com os poderosos, e poderiam rejeitar (ou até denunciar) as ofertas de emprego que não respeitassem as disposições legais. Mas, essas pessoas estão já "protegidas" pela sua própria situação e não necessitam de regulamentos que as apoiem.

O emprego que oferece a ECT, por exemplo, fixa uma remuneração inicial superior, tanto em termos relativos como absolutos, àquela que a EMATERCE comunica quando abre a inscrição para o concurso de técnicos agrícolas. Alguns Bancos ofertam também salários melhores para auxiliares de escritório. Nessas situações, a existência de um regulamento profissional pouco ou nada resolveria. O técnico trabalha em outros setores não porque não exista regulamentação da profissão, mas porque a remuneração ou as condições de trabalho, ou ambas coisas, são melhores. E é conveniente salientar ainda que a remuneração que a EMATERCE oferta (três salários mínimos) é superior à de outras entidades que empregam técnicos agrícolas.

De fato, o mercado de trabalho para técnicos de nível médio e superior nas atividades agropecuárias é ainda escasso. Outros profissionais universitários, com organizações mais ativas, com uma cota maior de poder no Conselho Profissional e contando com leis que regulamentam as suas profissões, não conseguem empregos que respeitem essas disposições. Agrônomos e Médicos Veterinários, com curso de nível médio de Técnico Agrícola, competem com estes últimos nos concursos, candidatando-se para as mesmas vagas.

Essa constatação coloca já a terceira tese que se pretende discutir: o técnico de nível médio e um auxiliar do profissional de nível superior. O Conselho Federal de Educação, no parecer 45/72, afirma que o técnico de nível médio é um profissional que desempenha "ocupação que envolve tarefas de assistência técnica ao trabalho dos profissionais de nível superior". (TORRES, 1983, 25) COSIO, em um estudo sobre o Ensino Agrícola na Bolívia, afirma que a demanda de técnicos pode ser calculada a partir da seguinte relação: por cada profissional de nível superior no setor primário, são necessários dois técnicos agrícolas. (1971, 168) TORRES afirma que "a prática" tem mostrado que "uma correspondência adequada" entre técnicos de 2º grau e profissionais de nível superior "seria de um para cinco". (1983, 23)

É interessante constatar que já em 1962, no documento que a OIT apresenta para a Conferência de Santiago de Chile sobre "Educação e Desenvolvimento", se afirma:

> "(os técnicos de nível superior) aceitam empregar-se em ocupações que normalmente deveriam ser desempenhadas por técnicos de nível médio, por causa da escassez de emprego". (1974, 190)

TORRES verificou para uma amostra de empresas que empregam técnicos agrícolas - 171 em total - que a relação técnico de nível médio/técnico de nível superior era em 1982 de 0,8. As empresas de amostra empregavam 2.453 técnicos em agropecuária e 2.993 técnicos de nível superior. (1983, 23) Compro

va-se assim quanto se afasta a realidade dos modelos teóricos. Em uma situação de crise, com altos índices de desemprego, o técnico agrícola não se comporta como auxiliar de agrônomo, mas compete com ele na procura de emprego. As vezes, o técnico aceita por uma remuneração menor trabalhos que deveria "teoricamente" desempenhar um agrônomo; outras vezes, o agrônomo emprega-se como técnico de nível médio para não ficar "parado".

Ainda deve agregar-se neste quadro os egressos das escolas técnicas com habilitações parciais, auxiliares ou assistentes com diversas especializações mais específicas e que se oferecem no mercado de emprego provavelmente postulando-se a ocupações que poderiam ser desempenhadas pelos técnicos. Uma escala ideal de funções complementares de diferente nível (profissional de nível superior, técnico, auxiliar), que existe apenas na cabeça de alguns planejadores, é projetada sobre o sistema formal de educação e logo se pretende que a realidade se ajuste a essa escala. Em geral, essas escalas são construídas a partir da análise da situação nos países desenvolvidos e mecanicamente aplicadas, como receitas, na realidade do subdesenvolvimento.

Colocam-se, em consequência, algumas questões que contribuiram a demonstrar a falsidade das teses discutidas:

- Os técnicos valorizam o trabalho agrícola? Por que não trabalham no setor? É apenas porque eles mesmos não gostam desse trabalho? Não assumem atividades diretamente na produção no setor primário porque desvalorizam o trabalho dos agricultores?
- Os técnicos sentem a necessidade de um regulamento profissional? Qual a função que teria para eles esse regulamento? Se sentem a necessidade, como se organizam eles mesmos para lutar pela sanção desse regulamento?
- Os técnicos consideram os profissionais de nível superior como um complemento necessário pa

> ra o seu desempenho profissional? Qual é a imagem que o técnico tem, dentro e fora do âmbito do trabalho, dos profissionais de nível superior em agropecuária?

Porém, nenhum dos estudos consultados parece preocupado por achar estas respostas. A maioria parte de supor que se os técnicos não trabalham diretamente na produção é porque desvalorizam o trabalho manual, que "necessitam" de um regulamento e que, evidentemente, se consideram "auxiliares" dos profissionais de nível superior.

Os que procuram "abandonar" a profissão

Em 1962, a OIT alertava sobre a tendência crescente da população jovem a abandonar as zonas rurais

> "e partir em busca de emprego para a cidade, onde os que possuem instrução, embora apenas elementar, encontram rapidamente na indústria ou no comércio trabalho mais bem remunerado do que tinham ou que teriam podido encontrar na agricultura". (1974, 192)

Com um diploma de 2º grau na mão não apenas cresce a possibilidade de encontrar na cidade melhores empregos, como se abre também a perspectiva de cursar estudos superiores. Pode até pensar-se que os esforços da família para que alguns filhos concluam o 2º grau se justificam em um projeto de "negação da existência rural" (MARTINS, 1981, 263). Como se pergunta MYINT: "Vão à escola porque se propõem abandonar sua zona nativa em troca da vida urbana" (1974, 147). O ensino de segundo grau, apesar de cobrir-se com a veste da terminalidade, é na verdade um rito de passagem para a universidade, um meio de "mobilidade social", e, por isso, se converte em um veículo privilegiado para fugir da zona rural.

Muitos estudos constatam assombrados essa tendência que se denominou "credencialismo", e para explicá-la utili

zam espressões pejorativas: "percepção irracional dos estudantes","exageradas ambições educativas", "aspirações não-realistas", absurdo de preferir o "desemprego na cidade" a aceitar "trabalho na zona rural". (HARBISON, 1974; GRUBB & LAZERSON, 1978). Porém, a realidade mostra que os egressos do 2º grau atuam com realismo e racionalmente. No contexto de uma sociedade capitalista dependente como o Brasil de hoje, os dados evidenciam claramente que

- a divisão do trabalho gera privilégios para os trabalhadores não-manuais,
- a estrutura ocupacional é piramidal, como poucos empregos na cúspide que concentram a maior parte dos bens sociais e que, em geral, são desempenhados por egressos do nível superior,
- as condições de emprego são melhores nas zonas urbanas. Nos países subdesenvolvidos, existem extremas disparidades de renda entre os trabadores urbanos e os rurais. Por exemplo,no Iran relação é de 1:4; no Chile 1:10 (WOODHALL,1981, 32). Segundo os Dados do Censo Demográfico-Mão-de-Obra, em 1980 no Ceará, essa relação é de 1:2,74.

São essas características estruturais as que concorrem para que os jovens que conseguem egressar do 2º grau, façam todo o possível para obter um diploma universitário.

Daí, que a maior parte dos alunos das escolas agrícolas do Estado do Ceará, considerassem que uma das principais vantagens do ensino agrícola de 2º grau, era preparar ao mesmo tempo para continuar estudos na Universidade. E por isso mesmo, levantavam como problemas a resolver pelas escolas a qualidade dessa "preparação" para o vestibular. (CEARÁ/SEDUC/DAT, 1980) A continuidade de estudos é o desejo da maioria dos alunos, embora não seja fácil de concretizar hoje esse desejo. É preciso vencer vários obstáculos: a falta de recursos da família, o exame vestibular, a necessidade de se

transladar à cidade e achar um trabalho para auto-financiar os estudos, etc. Porém, o desejo de estudar existe como expectativa para uma grande parte dos alunos. Segundo SAMPAIO que aplicou um questionário aos alunos de 2ª e 3ª série da escola agrícola de Belo Jardim (PE), 78% manifestaram que ensejariam continuar estudos universitários (1978, 148).

Na realidade, as pesquisas apresentam resultados contraditórios sobre a continuidade de estudos do técnico. TAVARES (1972) constata que a quantidade de técnicos agrícolas inscritos para o vestibular de 1972, em Pernambuco, é pequena e que a maioria deles são egressos de anos anteriores. Porém, analisando as respostas dos questionários preenchidos pelos concluintes de onze colégios agrícolas, três meses após a conclusão do curso, comprova que 23,5% tinham já o vestibular aprovado. Esse resultado o leva a afirmar que é necessário aceitar também o ensino agrícola, como um "meio para ingressar na Universidade" (TAVARES, 1975). Além do mais, 80% dos egressos aprovados no vestibular pretendiam continuar estudos relacionados com o setor primário: agronomia, veterinária, licenciatura em ciências agrícolas.

PATRICK (1969) estuda a situação de 720 egressos das escolas agrícolas, do período 1959/1963 e comprova que 47,6% continuam estudos superiores em agropecuária. SAMPAIO (1978) informa que dos egressos da escola agrícola de Belo Jardim entre 1972 e 1977, 24,5% estavam estudando no nível superior. Em outras pesquisas constata-se o contrário: que são poucos os egressos do ensino agrícola que continuam estudando. Essa tese se apresenta, por exemplo, em um documento da COAGRI que reúne informações sobre as atividades de acompanhamento de egressos das escolas agrotécnicas federais. As escolas informam que apenas 13% dos egressos localizados, correspondentes ao período 1971/1977, se encontravam cursando o nível superior. Daí se conclui que "o princípio da terminalidade está sendo dinamizado" (MEC/SEPS/COAGRI, 1979). Em outros estudos sobre egressos a COAGRI informa que apenas 4% numa amostra de concluintes do período 1974/1980, ingressou na escola agrotécnica com

o desejo de prosseguir estudos", (TORRES, 1983, 20)

Evidentemente não há ainda um estudo que responda a questão de modo satisfatório. Ficam muitas perguntas sem resposta. Por exemplo:

- Qual o total de egressos que fizeram o vestibular? É provável que os que tentaram uma vez ingressar na Universidade, façam uma segunda e até uma terceira tentativa.
- Quantos egressos que trabalham continuam simultaneamente estudando? Nenhum dos estudos consultados leva em conta essa situação. Todos consideram "estudantes" apenas aos que se dedicam exclusivamente a estudar.
- Qual a proporção de egressos de nível médio que continuam estudos superiores? Sem essa informação não se pode concluir que se está dinamizando a terminalidade no ensino agrícola. Uma pequena proporção de egressos que continuam estudando pode refletir apenas a seletividade do sistema formal de educação e não um "sucesso" da proposta de terminalidade.

Sobre essa última pergunta e só para ilustrar melhor o problema, é interessante salientar que segundo o Censo Demográfico de 1980, no Ceará 24,6% das pessoas com curso completo de 2º grau se encontravam cursando estudos superiores. Pode-se observar que essa percentagem coincide - e as vezes é até menor - com as mencionadas nos estudos sobre egressos de ensino agrícola. Apenas as informações de acompanhamento de egressos das escolas agrícolas difere no percentual, mas não considera os egressos que trabalham e estudam.

Aprofundar esta questão implica não apenas coletar informações mais precisas, senão também procura entender o papel que a continuidade dos estudos desempenha nas estratégias pessoais e familiares de mobilidade social. Trata-se de entender com que objetivo continuam estudando, de analisar a

compreensão que os egressos têm das forças sociais e na qual se fundamenta a necessidade "sentida" de um diploma, ou pelo menos um atestado que certifique que cursam estudos superiores.

Onde trabalham os técnicos agrícolas?

Essa pergunta, nas pesquisas consultadas, têm respostas diversas. Alguns autores constatam que a maior demanda de técnicos provêm das empresas privadas e outros afirmam que o maior empregador é o Estado. Na verdade, a situação do setor agropecuário é bem diferente nas diversas regiões do Brasil e é essa situação a que determina a inserção dos técnicos no Mercado de Trabalho.

TORRES (1983) menciona os seguintes empregadores do técnico em agropecuária, como resultado do estudo de uma amostra de egressos do período 1974/1980:

- Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural
- Empresas Estaduais de Pesquisa Agropecuária
- Institutos de Ensino de 1º e 2º graus
- Cooperativas Agrícolas
- Empresas de Beneficiamento e Industrialização de Produtos Agropecuários
- Carteiras Agrícolas dos Bancos
- Empresas Privadas de prestação de serviços aos produtores agropecuários (venda de fertilizantes, defensivos e maquinarias)

A essa relação poderíamos agregar, segundo outros autores, os seguintes empregadores possíveis:

- Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)
- Secretarias de Agricultura dos Estados
- Estabelecimentos Agropecuários
- Programas Especiais de Apoio aos Agricultores
- Depertamento Nacional de Obras contra a Seca (DNOCS)

BH/UFC

Esses empregadores coincidem com os mencionados pelos alunos das escolas agrícolas do Ceará, quando foram consultados pelas suas possibilidades de trabalho.

Visando obter uma informação sobre o trabalho dos técnicos agrícolas no Estado do Ceará, para utilizar como referencial das respostas ao questionário que seria aplicado apenas aos egressos de 1978, se decidiu seguir dois caminhos complementares:

- Analisar a informação do Censo Demográfico - Ceará, 1980, sobre as pessoas com curso completo de segundo grau agrícola, segundo grupo e subgrupo ocupacional.
- Realizar um levantamento dos técnicos agrícolas empregados nas empresas públicas e privadas que desenvolvem atividades relacionadas com o setor primário, no Estado do Ceará.

A informação coletada nas empresas seria também utilizada para localizar os egressos de 1978 aos quais se aplicaria o questionário.

O Censo Demográfico informa, em primeiro lugar, que entre 1970 e 1980 o número de técnicos agrícolas no Estado aumentou quase 15 vezes. Os 692 técnicos - ou pessoas com curso completo de segundo grau agrícola - desempenhavam em 1980 as seguintes ocupações:

Empregadores ou proprietários	7
Administradores (empresas públicas ou privadas)	44
Empregados em funções burocráticas	92
Professores e pesquisadores	19
Ocupações auxiliares do ensino	5
Artistas e ocupações afins	4
Trabalhadores da agropecuária	233
Mestres, contramestres e técnicos na Indústria	4
Ocupações das Indústrias Mecânicas e Metalúrgicas	4
Ocupações da Indústria do Vestuário	4
Ocupações da Indústria da Construção Civil	4

Eletricistas	4
Ocupações no Comércio, Lojistas	35
Outras ocupações do Comércio	4
Ocupações dos transportes urbanos e rodoviários	7
Ocupações nas Comunicações	21
Porteiros, ascensorista, vigias, serventes e contínuos	4
Ocupações da Defesa Nacional e Segurança Pública	10
Outras ocupações, ocupações mal definidas ou não declaradas	70
Procurando trabalho	47
Não economicamente ativas	70

Para compreender melhor a informação do Censo, é necessário explicar o que se considera incluído em alguns desses grupos ou subgrupos ocupacionais. Por exemplo, é importante saber o que inclui o grupo "Trabalhadores da agropecuária":

> "Produtores agropecuários autônomos, técnicos de agropecuária, tratoristas agrícolas e outros operadores de máquinas e implementos de agropecuária, outros trabalhadores na agropecuária". (IBGE, 1980, XLIX)

Os três últimos grupos requerem também um esclarecimento:

> "Outras ocupações, ocupações mal definidas ou não declaradas: aprendizes, bilheteiros no serviço de diversões, bombeiros, capatazes, dedetizadores, guardadores de automóveis, guardas sanitários, inspetores e fiscais, jardineiros, lixeiros, lubrificadores, operadores de tratamento e bombeamento d'água, operadores de máquinas, trabalhadores braçais sem especificação, trabalhadores de conservação de rodovias, outras ocupações ou ocupações mal definidas, sem declaração de ocupação" (id., LVIII)

> "Procurando trabalho: para a pessoa que, tendo trabalhado qualquer período nos 12 meses anteriores à data do Censo, na semana de referência es-

> tava desempregada procurando trabalho ou, haven do encontrado trabalho, estava aguardando ser chamada ou estava inscrita em concurso". (id., XXVII-XXVIII)

População não economicamente ativa: "as pessoas que, durante todos os 12 meses anteriores à data do Censo, so mente tiveram uma ou mais das seguintes situações: exerciam afazeres domésticos no próprio lar; estudavam, viviam de rendi mentos de aposentadoria ou de aplicação de capital; estavam de tidas cumprindo sentença; doentes ou inválidas sem serem licen ciadas do trabalho; não desejavam trabalhar ou, desejando, dei- xaram de procurar trabalho porque não encontravam". (id., XXVI)

Em resumo, o Censo Demográfico de 1980 informa que 36,12% dos técnicos com segundo grau agrícola completo tra balhavam nos setores secundário e terciário, 13,30% desempenha vam atividades administrativas, 33,67% estavam ocupados no se tor primário e 16,90% desempregados. O tratamento da informa ção editado pelo IBGE não permite definir com precisão o rela cionamento que as atividades industriais ou de serviços, inclu indo as ocupações administrativas, poderiam ter com a agrope cuária. Apenas se informa que os "técnicos em agropecuária" es tão incluídos nas atividades correspondentes ao setor primário. Ficam dúvidas a respeito da quantidade de administradores de empresas agropecuárias, de empregadores-proprietários de esta belecimentos rurais, professores de ensino agrícola, técnicos que trabalham em indústrias de transformação e beneficiamento de produtos agropecuários, operadores de máquinas agrícolas e empregados em atividades comerciais com relação direta com o setor primário.

É interessante, para ter uma idéia da distribui ção dos técnicos nos diversos setores da economia em relação com a população economicamente ativa ocupada na agropecuária, comparar a informação sobre as pessoas com curso completo de segundo grau agrícola com os dados sobre ocupação principal pa ra o total de pessoas ocupadas no setor primário. (Ver tabela nº 12):

	Técnicos Agrícolas (1)	Total População Economicamente Ativa do Setor Agropecuário
Administração	25.0%	2,8%
Indústrias	3.5%	0,1%
Serviços	31.0%	0,6%
Agropecuária	40.5%	93,2%
Extração	0.0%	3,0%

No setor agropecuário, as pessoas com segundo grau agrícola representavam em 1980 apenas 16,3% do total de trabalhadores qualificados. Essa percentagem pode ser ainda menor se se considera que alguns deles podem estar empregados como não-qualificados ou instalados como produtores autônomos. É importante não esquecer que no Censo se consideram ocupados no setor primário os técnicos que desenvolvem atividades de assistência técnica, pesquisa, extensão rural, etc. em instituições públicas ou privadas. Não corresponde porém a imagem do "agente de produção" que tem os responsáveis pelo ensino agropecuário, senão mais bem a do "agente de serviço". A maior parte dos técnicos empregados na agropecuária se desempenham como trabalhadores qualificados e formam parte do 0,2% da população economicamente ativa do setor, face a 93% que são trabalhadores não qualificados. Em outro trabalho questiona-se esta distribuição dos técnicos agrícolas nos diferentes setores da aconomia, espalhada e majoritariamente fora do setor primário, na perspectiva de dar prioridade às ações educativas que beneficiem os trabalhadores da agropecuária. (ARGUMEDO, 1983)

Enfim, os dados censitais parecem apoiar as conclusões de alguns estudos que afirmam que o ensino agrícola não forma produtores agropecuários, apesar dos esforços que se realizam nesse sentido.

A pesquisa realizada junto às empresas empregadoras de técnicos agrícolas, entre novembro de 1983 e abril de 1984, deveria dar conta do total de técnicos radicados no Ceará em 1980 mais os que concluiram o curso posteriormente. O

censo demográfico de 1980 informa que o dia 31 de agosto desse ano, tinham residência no Ceará 692 técnicos agrícolas de nível médio. De 1980 até 1983, concluiram o curso nos colégios agrícolas do Estado, 1866 jovens. Se se considera que os fluxos migratórios de entrada e saída do Estado se compensam, pode-se estimar uma população de 2,500 técnicos agrícolas no Estado, no início do ano 1984.

Porém, consultadas umas trinta empresas - 10 públicas e 20 particulares - sobre a quantidade de técnicos agrícolas empregados, foram localizados apenas 555 dos 2.500 técnicos que se calcula que estariam radicados no Ceará. (Ver Tabela nº 28) Desse total, só 8 se desempenhavam como trabalhadores qualificados em empresas de produção agropecuária, as vinte maiores empresas segundo uma relação da Delegacia da Receita Federal do Ceará. E ainda mais, pelo menos três desses oito técnicos, segundo informação da empresa, eram egressos do Sul do país (Campinas e outros colégios de São Paulo).

Em uma hipótese conservadora, pode-se pensar que mantendo as proporções do Censo, 39% estará ocupado no Comércio, na Indústria ou em outras atividades do setor terciário; 7% se encontrará procurando emprego e 10% corresponderá à população não economicamente ativa. Ainda assim, faltaria localizar aproximadamente 600 técnicos que podem ter emigrado para outros Estados. De fato, os Colégios Agrícolas do Ceará recebem uma percentagem de alunos dos Estados de Pernambuco e Paraíba, que varia entre 10% e 20%. Grande parte desses alunos ficam trabalhando nos Estados de origem.

Existe também a possibilidade de que a partir de 1984, superado o longo período de estiagem que sofreu o Nordeste, aumente a demanda de técnicos. Porém, os indícios desse incremento do emprego para os técnicos agrícolas que puderam observar se até agora não são muito alentadores: EMATER-CE chamou um concurso público para preencher 50 cargos de técnicos e três vezes - no período de julho a novembro - apareceram nos classificados do jornal "O Povo" anúncios socilitando um

técnico agrícola para trabalhar em fazendas particulares. É importante salientar que em abril de 1984, EMATER-CE empregava 48% do total de técnicos localizados nas trinta empresas pesquisadas.

CAPITULO VII
OS TÉCNICOS AGRÍCOLAS NO "MUNDO DO TRABALHO"

Os concludentes de 1978

Em 1978 concluiram o curso no Ceará 171 técnicos agrícolas, nos colégios oficiais. Egressaram 83 do Colégio Federal de Crato, 77 do Colégio Agrícola de Lavras de Mangabeira e 12 do Colégio "Juvenal Galeno" de Pacatuba. Apenas nove eram mulheres (3 de Lavras, 4 de Pacatuba e 2 de Crato). No Colégio de Crato se formaram 11 alunos de Pernambuco e em Lavras, 3 de Pernambuco e 11 da Paraíba. Os restantes tinham todos domicílio no Ceará.

Essa turma foi escolhida como população deste estudo. Procurando resposta a algumas questões relativas à inserção dos técnicos no "mundo do trabalho", aplicou-se um questionário tentando abranger toda a população. A proposta era obter a maior quantidade possível de informação, diretamente do técnico, ou por via indireta, através de familiares ou amigos. O resultado foi o seguinte: 134 questionários preenchidos, 106 diretamente e 28 por familiares dos técnicos, o pai, a mãe ou um irmão.

Procura-se a seguir resumir os resultados por Colégio:

a. Colégio Federal de Crato:
   Questionários respondidos, 64. (78%)
   Egressos que não responderam o questionário, 18.

b. Colégio Agrícola de Lavras de Mangabeira:
   Questionários respondidos, 59. (80%)
   Egressos que não responderam o questionário, 15.

Falecidos, 3.

c. Colégio "Juvenal Galeno" de Pacatuba:
Questionários respondidos, 11. (92%)
Egressos que não responderam o questionário, 1.

Por que motivos 34 não responderam o questionário? Apenas um deles negou-se a responder: em um contato com a família, no Icó, obteve-se o endereço dele no Recife, mas ele não quis responder o questionário, sem dar nenhuma explicação. Quinze moravam em municípios da Paraíba e Pernambuco, muito dispersos, de modo que não foi possível visitar as famílias. Resultava muito caro viajar a oito municípios diferentes para aplicar apenas quinze questionários (Salgueiro, Orocó, Cariri Mirim, Exu, Araripina e Belém do São Francisco, em Pernambuco; Ibiara e São Gonçalo, na Paraíba). Outros oito moravam no Ceará, mas também em municípios de difícil acesso ou muito afastados, de modo que, sendo poucos, não compensava realizar uma viagem para preencher o questionário. Alguns deles não moravam nem na sede do Município, o que dificultava ainda mais o acesso. Não foram visitados, por exemplo, os Municípios seguintes: Pereiro, Ipaumirim, Brejo Santo, Porteiras, Crateús, Barros. Nove não foram localizados, porque a família já não morava mais no domicílio que a escola tinha registrado e os vizinhos não tinham nenhuma informação, ou porque foram demitidos da empresa onde trabalhavam sem deixar notícias do seu paradeiro aos seus colegas. Só de um técnico não foi possível obter nenhuma informação, nem sequer a escola tinha o seu endereço.

De qualquer modo, dispõe-se de alguma informação sobre quinze desses técnicos que não preencheram o questionário. Às vezes, além do endereço, a escola informava sobre a ocupação do pai e a situação de trabalho do egresso. Essa informação não é, porém, muito confiável. Em vários casos, a informação obtida diretamente através dos técnicos ou das empresas não confirma os dados que a escola tem. Em outros casos, trata-se de uma informação incompleta: por

exemplo, quando apenas se afirma que o pai é agricultor.

Alguns técnicos foram localizados nas empresas,e se enviou o questionário através da própria empresa para ser respondido. Mas, pouco tempo depois, a firma devolveu o questionário informando da demissão do técnico. Entre agosto de 1983 e julho de 1984, quatro técnicos sairam da EMATER-CE e um da OCEC. O concurso público convocado pela EMATER-CE em 1984 permitiu também obter informações sobre a ocupação de alguns técnicos. Porém, trata-se sempre de informações incompletas que não poderiam ser analisadas no mesmo nível com os dados obtidos através dos questionários. Por esse motivo, considerou-se melhor não incorporá-las nesta apresentação.

A família do técnico agrícola

A primeira parte do questionário procura obter informação que permita caracterizar a família do técnico, especialmente no que se refere à sua relação com o setor primário. Uma consideração simples das respostas mostra que 39.6% das famílias obtêm sua renda de atividades não agropecuárias.As 81 famílias restantes - 60.4% - obtêm alguma renda de atividades de pecuária ou lavoura. Que características têm essas famílias de agricultores? Podemos afirmar,resumindo as respostas ao questionário, que:

- 69% trabalham apenas em atividades agropecuárias, e 39% obtêm renda também de outras atividades
- 90% são proprietários da terra que trabalham
- 78% informam que o pai trabalha diretamente a terra, embora o diálogo com alguns deles permita afirmar que muitas vezes "trabalhar diretamente" foi entendido como "ocupar-se diretamente com a administração do estabelecimento agropecuário". Pelo menos em 16% dos casos, pode-se entender com reservas essa afirmação, porque o proprietário em ques

tão tem empregados permanentes ou entrega parte ou total da terra em parceria

. 25% exploram a sua propriedade através de empregados

. 15% entregam a terra para outros trabalharem.

Quanto à extensão da terra, os não-proprietários trabalham, em geral, parcelas pequenas (cinco deles entre 0 e 10 ha e outros dois, entre 50 e 100 ha). Apenas um deles informa que trabalha 300 ha, do que se pode concluir que é arrendatário e não parceiro, e que provavelmente arrenda para criar gado. A situação dos proprietários é a seguinte:

Menos de 100 ha	37
De 100 a menos de 200 ha	14
De 200 a menos de 300 ha	3
De 300 a menos de 500 ha	10
Mais de 500 ha	9

É importante acrescentar que a propriedade mais extensa chega a 800 ha, o que significa que os grandes latifundiários não mandaram os seus filhos estudar nos colégios agrícolas. Porém, as informações evidenciam a existência de situações muito diferentes, de modo que dizer que todas as famílias são famílias de agricultores é, no mínimo, um empobrecimento significativo da realidade. As relações de produção do parceiro ou do agricultor minifundiário que trabalham com a sua família, são distintas das do grande arrendatário ou do médio e grande produtor. Às vezes, ambos se encontram em pólos opostos das mesmas relações, porque o camponês se assalaria temporariamente para atender à subsistência da sua família. A contradição é ainda mais clara quando os proprietários não trabalham a terra e a entregam em parceria.

Considerando em forma conjunta os indicadores acima mencionados, tentou-se definir aproximadamente a posição da família do técnico na estrutura social da região. As classes sociais ou setores de classe se relacionam neste estudo diretamente com a situação da agropecuária e, em conseqüência, analisam-se apenas os grupos que derivam das relações sociais de produção vigentes no setor primário. Deve-se salientar

ainda que se trata das relações de produção predominantes na região em que a população do nosso estudo mora e trabalha,que abrange o Ceará e alguns municípios vizinhos da Paraíba e Pernambuco.

Os indicadores utilizados são os seguintes: situação quanto à posse da terra, forma de exploração, dimensão do estabelecimento ou dos estabelecimentos, existência de fontes complementares de renda. Analisando os dados obtidos em relação a esses indicadores e aplicando os critérios de combinação que em cada caso se indicam, formaram-se os seguintes grupos:

a. Grandes Produtores: proprietários de um ou vários estabelecimentos agropecuários, com uma extensão total de 500 ha ou mais, que administram diretamente suas propriedades, sem ter outra fonte de renda além da agropecuária, e que empregam mão-de-obra permanente.

b. Médios Produtores: proprietários de um ou vários estabelecimentos agropecuarios, com uma extensão total de mais de 100 ha a menos de 500 ha, que administram e exploram diretamente o estabelecimento, sem obter renda de outras fontes.Considera-se também médio produtor aquele que arrenda mais de 100 ha para explorá-los nas condições mencionadas. Raramente os médios produtores empregam mão-de-obra permanente.

c. Pequenos Produtores: Este setor corresponde aos camponeses ou pequenos agricultores, minifundiários ou parceiros, que exploram com mão-de-obra predominantemente familiar, estabelecimentos de 100 ha ou menos, sem obter renda de outras atividades. Porém, como a agricultura da região é ainda, na sua maior parte, sazonal (pelas características climáticas e pelos custos da irrigação, fora do alcance dos camponeses), os pequenos agricultores podem ter, às vezes, fontes complementares de ren

da. Trata-se, em geral, de atividades de serviço que utilizam a própria comunidade local, tais como: pedreiro, eletricista, professor leigo, bodegueiro, etc.

d. Semiprodutores: proprietários de estabelecimentos agropecuários médios ou pequenos que têm outras fontes importantes e regulares de renda e, ao mesmo tempo, trabalham diretamente na agricultura ou na pecuária. A outra ocupação que se associa à agropecuária ocupa,neste caso, uma parte importante do tempo do produtor, mas ele afirma que explora também, pelo menos em parte, o seu estabelecimento. Trata-se de funcionários estaduais ou federais,profissionais com oficina instalada, exploradores de minérios, etc. A dimensão dos estabelecimentos destes semiprodutores não ultrapassa, em geral, os 150 ha.

e. Pequenos Proprietários Não-Produtores: proprietários de pequenos estabelecimentos que entregam a terra para ser trabalhada por outros em sistema de parceria. Trata-se de funcionários ou agentes de serviço que moram na sede dos municípios ou dos distritos e compram terra como reserva de valor. Para este setor, a renda é apenas um complemento do salário e, em geral, consomem ou repassam para os "atravessadores" os produtos que recebem dos parceiros.

f. Proprietários-Intermediários: proprietário de grandes ou médios estabelecimentos agrupecuários, que entregam a terra em sistema de parceria ou que declaram-se "comerciantes" e não exploram diretamente o seu estabelecimento. Os proprietários que vivem da renda que os "procuradores" cobram dos seus parceiros ou moradores desempenham, de fato, o papel de "atravessadores". Essa situação faz com que devam ser considerados agentes do capital mer

CATIVO

cantil, mais do que produtores. Os comerciantes, proprietários médios ou grandes,que contratam "empregados" para atender o seu estabelecimento, cumprem a função de "intermediários" de maneira mais definida: eles têm capital disponível para comprar os produtos agropecuários, capacidade de armazenamento e mercadorias que os agricultores necessitam para o consumo familiar.

g. Capas Médias Urbanas: pessoas que moram na sede dos municípios ou dos distritos e trabalham como funcionários públicos, agentes de serviço, profissionais, comerciantes, etc. No questionário se informa apenas que o pai do técnico não obtém renda de atividades de lavoura ou pecuária. Porém,em alguns casos, o técnico especificou a atividade do pai como "outra fonte de renda" ou o Colégio - especialmente o Federal de Crato - tinha essa informação disponível. Essas situações permitem listar algumas das "ocupações" dessas famílias incluídas neste grupo: motoristas, funcionários do município, militares, corretores, mecânicos, administradores, comerciantes.

Existem alguns casos limites que são difíceis de incluir em um ou outro grupo. Inclusive aplicando os critérios estabelecidos, a classificação é arbitrária e, na realidade, os interesses da família podem não se identificar com os interesses do grupo no qual ficou incluída. Por exemplo,um pequeno agricultor bodegueiro pode desempenhar, de fato, o papel de agente local do capital mercantil e ter interesses contrários aos dos camponeses. Segundo o critério aplicado neste estudo, consideraram-se como elementos definidores do grupo em que esse pequeno agricultor-comerciante seria incluído, o tamanho do seu estabelecimento e a forma de exploração - "diretamente" ou contratando "empregados". Porém, há também pequenos comerciantes na zona rural do Estado que não são nem proprietários, trabalham como agricultores em sistema de parceria, e desempenham o papel de atravessadores.

Em outros casos, o técnico que responde o questionário não dá toda a informação solicitada, de modo que resulta difícil decidir em que grupo poderia incluir-se a sua família. A falta de informação é, às vezes, evidente, como por exemplo no caso de um proprietário minifundiário que entrega a terra para outros trabalharem nela e não tem nenhuma outra fonte de renda. Optar por considerar a família incluída em um ou outro grupo, nesse caso concreto, exige complementar "hipoteticamente" a informação disponível, assimilando o caso à situação de outras famílias.

De qualquer maneira, e apesar da "arbitrariedade"própria de todo intento de classificação, é importante conhecer com maior precisão quem utiliza os serviços nos colégios agropecuários, em termos de posição dos consumidores na estrutura de classes do campo. Além disso, é importante também considerar como incide essa situação da família na vida profissional do técnico, especialmente em relação ao tipo de emprego que tem e a possibilidade de continuar estudante no nível superior.

A distribuição das famílias dos técnicos agrícolas que concluíram o curso em 1978, nesses setores de classe, é a seguinte:

Produtores.	Pequenos	29	(21.6%)
	Médios	17	(12.7%)
	Grandes	7	(5.2%)
Semiprodutores		9	(6.7%)
Pequenos proprietários não-produtores..		6	(4.7%)
Proprietários intermediários		13	(9.7%)
Capas médias urbanas		53	(39.6%)

Analisando a situação por dependência administrativa do Colégio, constata-se que, no ensino estadual, é maior o número de pequenos e médios produtores e semiprodutores. No ensino federal encontram-se em maior quantidade os grandes produtores e os produtores intermediários. Os proprietários não-produtores e as capas médias se distribuem equitativamente entre o ensino agrícola estadual e o federal. Porém,as di

ferenças não são significativas. Aplicando o teste de Qui-Quadrado, comprova-se, para um nível de significância de 0.05, que se deve aceitar a hipótese nula, ou seja, que as diferenças não resultam de uma real diferença das populações.

Os empregos dos técnicos agrícolas

Dos 134 técnicos que responderam o questionário, 118 (88.1%) estavam empregados, isto é, trabalhavam em relação de dependência e percebendo um salário. Do total da turma*, 64 (47.8%) trabalhavam em empresas de extensão rural; 11 (8.2%), em outras empresas públicas ou privadas de serviços agropecuários; 11 (8.2%), em bancos; 8 (6%), em empresas de pesquisa agropecuária; 6 (4.5%), em colégios agrícolas; 8 (6%), em outras empresas públicas; 4 (3%), em fazendas ou empresas agropecuárias; 4 (3%), em empresas de eletrificação; 2 (1.5%),no comércio e 1 (0.7%), em uma fábrica.

Dos técnicos agrícolas que trabalham em empresas de extensão rural, 55 estavam empregados na EMATER-CE, 6 na EMATER do Maranhão, 2 na EMATER de Rondônia e 1 na EMATER da Paraíba. Todavia, é provável que os técnicos que moram nos municípios não visitados de Pernambuco e da Paraíba contribuam para incrementar o total de extensionistas. A EMATER-CE emprega 25 egressos dos colégios agrícolas e 30 do Colégio Federal de Crato. Trabalham em empresas de extensão de outros Estados, 5 egressos de Crato e 4 dos colégios estaduais.

Consultados sobre a atividade mais importante que desenvolvem na empresa, todos indicam em primeiro lugar a assistência técnica a agricultores. A maioria assinala como segunda atividade, em ordem de importância, o trabalho agrícola de campo. Porém, não se trata de trabalho produtivo propria

---

(*) Apenas um técnico tinha dois empregos. São no total 119 empregos. Por isso, a soma das porcentagens por tipo de empresa é levemente superior.

mente, senão de práticas demonstrativas que formam parte da mesma atividade de extensão. A atividade agrícola de campo é neste caso um recurso educativo para levar o produtor a adotar técnicas de trabalho modernas. Em conseqüência, tanto os que mencionam em segundo lugar a atividade agrícola (53), como os que indicam atividades de pecuária (2), referem-se às técnicas próprias do método pedagogico adotado pela extensão rural no Brasil todo. Apenas alguns (3) indicam como segunda atividade o treinamento de agricultores e poucos (3) assinalam as atividades administrativas. De fato, essa última é uma tarefa que toma boa parte do tempo dos extensionistas e muitos deles argumentam que ocupam cada vez mais o espaço que devia destinar-se às funções próprias da extensão.

Todos se desempenham como técnicos agrícolas, exceto algumas situações especiais (3): um técnico aposentado por motivos de saúde, outro que se encontra ainda em processo de concurso e uma mulher, contratada como extensionista social. Poucos desempenham outras atividades (8) e em quase todos os casos essa outra atividade se relaciona diretamente com a agropecuária (7). Também são poucos os que continuam estudos na Universidade (4) ou já se graduaram (2).

Quanto ao salário, considerando apenas os que se desempenham como técnicos agrícolas, em atividade, existem algumas diferenças entre as empresas dos distintos Estados:

- No Ceará, a maior parte dos técnicos percebe um salário de Cr$ 370.000. São poucos os que têm um ordenado maior (16), que de todas as maneiras não supera os Cr$ 460.000. O salário médio é aproximadamente Cr$ 385.000, o que equivale a 3.97 salários mínimos do período correspondente (maio a outubro de 1984).
- No Maranhão, o salário dos técnicos é de Cr$330.000, o que equivale a 3,4 salários mínimos.
- Em Rondônia, o salário é de Cr$ 400.000,ou 4,11 salários mínimos.

. Na Paraíba, finalmente, o técnico afirma que percebe um salário de Cr$ 600.000, o que representa 6,17 salários mínimos.

A respeito dos técnicos que se encontram em situação especial, interessa salientar que a situação dos homens é temporária (doença, concurso) enquanto que a da mulher se considera regular. Por isso, o fato dela ter um salário inferior (equivale apenas a 2,29 salários mínimos); sendo sua formação do mesmo nível que os outros, significa uma discriminação.

Os técnicos que trabalham em empresas de apoio à produção, empresas públicas ou privadas vinculadas ao setor primário que prestam serviço aos agricultores são 11:6 do ensino agrícola federal e 5 do estadual. As empresas empregadoras são as seguintes:

Públicas: Instituto de Terras do Ceará - ITER-CE
Cia.de Desenvolvimento Agropecuário-CE
CODAGRO
Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS
Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA
Projeto Sertanejo - PB
Projeto Agrovale - CE

Privadas: Cooperativa Agropecuária
Organização das Cooperativas do Ceará-OCEC

Quanto às atividades desenvolvidas, 5 informam que ocupam a maior parte do seu tempo dando assistência técnica aos agricultores, 2 realizam atividades agrícolas de campo, 2 desenvolvem tarefas relacionadas com solicitações de crédito, 1 trabalha principalmente como administrativo e 1 como topógrafo. Como segunda atividade, os técnicos indicam as tarefas administrativas (2), atividades comerciais (1), atividades agrícolas de campo (2) ou nenhuma opção (6). Novamente neste caso, quando a atividade de campo ocupa o segundo lugar, trata-se de práticas esporádicas com uma finalidade educativa, geralmente associadas à "assistência técnica".

Os salários deste grupo se estendem numa ampla faixa que vai de Cr$ 120.000 até Cr$ 500.000, com uma média igual a Cr$ 275.454, que equivale a 2,8 salários mínimos. Porém, considerando separadamente as empresas públicas e as privadas, a situação difere:

Públicas: a faixa salarial é de Cr$ 120.000 a Cr$ .. 380.000, a média Cr$ 232.500, igual a 2,4 salários mínimos.

Privadas: a faixa salarial vai de Cr$ 270.000 a Cr$ 500.000, com uma média de Cr$ 390.000,igual a 4 salários mínimos.

A maioria dos técnicos deste grupo trabalha também no Ceará. Apenas 3 estão fora do Estado: 2 na Paraíba e 1 em Rondônia. Só um deles continua estudos na Universidade. É interessante salientar também que os egressos do ensino agrícola estadual estavam empregados em empresas públicas, que são as que pagam os menores salários no grupo.

Outro grupo é o dos que trabalham em empresas de pesquisa, que podem também ser agrupadas com as empresas públicas de apoio à produção, mas como desenvolvem uma atividade específica e empregam vários técnicos agrícolas se consideram separadamente. Trata-se de duas empresas públicas - a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Empresa de Pesquisa Agropecuária do Ceará (EPACE) - e de uma Fundação - a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, ligada à UFC. Nessas empresas trabalham 8 técnicos agrícolas, 2 egressos do ensino federal e 6 do estadual.

Consultados sobre a atividade principal que desenvolvem, 5 indicam trabalho agrícola de campo e 3 pecuária.Todos especificam em outra atividade "pesquisa", e um delas agrega também "assistência técnica a agricultores". Evidentemente, as atividades de campo são de apoio às pesquisas que os centros desenvolvem e não podem considerar-se "produtivas" em sentido estrito.

Os salários vão de Cr$ 320.000 a Cr$ 580.000 - sendo

a única exceção um técnico que trabalha apenas meio-expediente na Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura e que tem um salário abaixo do extremo inferior desse intervalo.O salário médio do grupo é Cr$ 472.857, e equivale a 4,8 salários mínimos. Apenas um dos técnicos do grupo estava cursando a Universidade.

Outro grupo de técnicos trabalha em instituições financeiras. São 11 e estão empregados nos seguintes bancos:

. Banco do Estado do Ceará (5)
. Banco do Nordeste do Brasil (2)
. Banco do Brasil (2)
. Banco Industrial e Comercial S/A (1)
. Caixa Econômica Federal (1)

A maior parte dos técnicos que trabalham em instituições financeiras são egressos da Escola Federal de Crato (8). Quatro estão cursando estudos na Universidade. Quase todos trabalham no Ceará, exceto um que está empregado em uma agência do BNB do Piauí.

Quanto à atividade principal que desenvolvem, 6 indicam atividades financeiras relacionadas com tramitações e fiscalização do crédito rural, 2 realizam atividades específicas dos bancos, 1 ocupa-se da contabilidade de contas, 1 de microfilmagem e 1 realiza tarefas administrativas. Dois técnicos assinalam como segundo atividade em ordem de importância, as tarefas administrativas.

O salário menor do grupo é de Cr$ 400.000 - de um técnico que estava ingressando na Caixa Econômica Federal - e o maior de Cr$ 850.000. A média é Cr$ 574.545, o que equivale a 5,6 salários mínimos.

Os que trabalham como professores ou auxiliares docentes estão empregados no ensino agrícola estadual. São 6 técnicos no total, 1 egresso do Colégio Federal de Crato e os outros 5 dos colégios do Estado. A maioria cursa, na Universidade Federal do Ceará, a Licenciatura Plena com Habilitação em Agropecuária. Esse curso se realiza por um convênio entre

a Secretaria de Educação do Estado e a Universidade,como parte do programa de capacitação de recursos humanos para o ensino agrícola.

A atividade principal é, em todos os casos,dar aulas de técnicas agropecuárias. Como segundo atividade desenvolvida, em ordem de importância, indicam trabalho agrícola de campo (2) e aulas de outras disciplinas. É preciso salientar que o trabalho de campo não pode neste caso ser considerado como produtivo "stricto sensu". Trata-se de um procedimento didático que visa à aprendizagem dos alunos, de uma prática "simulada".

Os salários - deixando de lado um técnico que tem só um contrato e trabalho meio expediente - estão entre Cr$ ... 100.000 e Cr$ 120.000, sendo a média Cr$ 110.000, o que equivale a 1,13 salários mínimos.

As empresas de eletrificação empregam outros 4 técnicos, todos eles egressos do ensino agrícola estadual. Dois trabalham na Companhia de Eletricidade do Ceará (COELCE) e os outros dois em Cooperativas de Eletrificação do interior do Estado. Como atividade principal, 3 apontam assistência técnica aos agricultores e 1, tarefas administrativas. Em segundo lugar, 2 optam pelas atividades comerciais e os 2 restantes não indicam nenhuma outra tarefa.

Os salários estão na faixa de Cr$ 300.000 a Cr$ .... 405.000. A média é igual a Cr$ 377.500, o que representa 3,9 salários mínimos.

Nas fazendas ou empresas de produção agropecuária estão empregados apenas 4 técnicos, 2 egressos de ensino agrícola federal e 2 do ensino agrícola estadual. Um deles trabalha na fazenda do pai, mas se considera empregado dele e de comum acordo entre ambos estipularam o salário e as condições de trabalho. Ainda mais, o técnico considera esse emprego como uma situação transitória e espera conseguir um emprego de acordo com a sua qualificação, pois já é veterinário graduado.

Consultados sobre a atividade principal que desenvol

vem no seu emprego, 3 respondem "trabalho agrícola de campo" e 1, "eletricista". Como segunda atividade em ordem de importância um deles agrega a pecuária. Os salários abrangem uma ampla faixa de Cr$ 240.000 até Cr$ 500.000, sendo a média Cr$ 360.000, ou 3,7 salários mínimos.

Em empresas comerciais trabalham apenas 2 técnicos, um egresso do ensino agrícola federal e outro do estadual. Em ambos os casos, assinalam como atividade principal tarefas próprias do comércio: caixa e vendedor. É importante registrar que as empresas nas quais estão empregados não comercializam produtos agropecuários. O salário médio é de Cr$425.000, o que representa 4,37 salários mínimos. Um dos técnicos, empregado no comércio, trabalha fora do Estado, em São Paulo.

Um grupo de 8 técnicos estão empregados em empresas públicas não diretamente vinculadas ao setor primário, tais como:

- Legião Brasileira de Assistência (LBA)
- Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
- Empresa de Urbanização de Fortaleza-CE (EMURF)
- Secretarias de Educação do Ceará e de Pernambuco
- Prefeituras Municipais (Departamentos Municipais de Educação)

Essas empresas empregam 3 egressos do Colégio Federal de Crato e 5 dos Colégios Estaduais. As atividades que desenvolvem são variadas: 2 coletam e organizam informações, 1 dá treinamentos, 3 se desempenham como professores (mas apenas um dá aulas de técnicas agropecuárias) e 2 realizam atividades agrícolas de campo. A maior parte do grupo não indica nenhuma atividade em segundo lugar, apenas um marca "treinamento de agricultores" e outro "atividades de pecuária". Aparece aqui novamente a atividade agrícola de campo como principal, no caso dos técnicos que trabalham na LBA, como "ensinar a fazer, fazendo". Trata-se de técnicos que apoiam e assessoram as comunidades na realização de hortas coletivas.

Neste grupo há dois técnicos que trabalham fora do Es

tado: um em Rondônia e outro em Pernambuco. Com relação à continuidade dos estudos, um cursa a Universidade do Ceará e o outro já é formado. Quanto aos salários, existe um hiato entre os que trabalham em educação e os outros. No primeiro caso, os salários estão na faixa de Cr$ 50.000 a 270.000, com uma média de Cr$ 156.666, quer dizer, 1,6 salários mínimos.Os que não trabalham como professores ganham entre Cr$ 420.000 e Cr$750.000, que dá uma média de Cr$ 561.600, equivalente a 5,8 salários mínimos.

Finalmente, um técnico está empregado em uma fábrica de toalhas, na Paraíba. É egresso do colégio de Lavras de Mangabeira - estadual - e percebe um salário aproximado de Cr$ 300.000, o que representa 3,1 salários mínimos.

Analisando a situação em geral, constata-se que os salários menores correspondem aos técnicos que se desempenham como professores, seja nas Secretarias de Educação ou nas Prefeituras, e aos empregados em empresas públicas de apoio à produção. Os melhores salários são pagos pelos Bancos, EMBRAPA, EPACE e IBGE, no Ceará, e pela EMATER da Paraíba.A maior parte dos técnicos percebe entre 3 e 5 salários mínimos (68%).

Procurou-se relacionar o salário com algumas variáveis, tais como dependência administrativa da escola - federal ou estadual -, situação de classe da família - especialmente classes médias urbanas e pequenos produtores -, atividades desempenhada - específica do técnico agrícola ou outra atividade. Com esse objetivo se aplicou o teste de Qui Quadrado:ao nível de significância de 0,05, os valores obtidos estavam muito abaixo dos níveis críticos correspondentes. Isso parece indicar que as diferenças nas distribuições se devem apenas ao acaso. (Ver tabelas nºs 29 a 32).

Porém, em termos absolutos, pode-se observar que os técnicos egressos do ensino agrícola estadual são maioria no grupo com salários mais altos e minoria entre os que percebem os salários mais baixos. Também, agora em termos relativos , pode-se comprovar que os técnicos que não desempenham as suas atividades específicas alcançam salários maiores.

Considerando a situação do emprego globalmente, pode-se afirmar que a porcentagem de técnicos que trabalham em empresas relacionadas com o setor primário é grande. De fato, determinar a relação da empresa com o setor primário constitui já uma dificuldade: por exemplo, os bancos podem ter uma carteira de crédito rural e empregar o técnico como fiscal, as empresas de eletrificação podem ter técnicos para assessorar os produtores sobre instalações nos seus estabelecimentos agropecuários, etc. Em um sentido lato, a vinculação da empresa com as atividades agropecuárias é difícil apenas em poucos casos: IBGE, EMURF, a fábrica de toalhas, algumas atividades educativas. Em conseqüência, poderíamos afirmar que apenas 7% dos técnicos empregados não trabalham em empresas vinculadas ao setor primário.

Porém, considerando as atividades principais que cada técnico desenvolve na empresa na qual está empregado, essa proporção se duplica: 16,1% dos técnicos não desempenham atividades específicas da sua profissão. O restante 83,9% está empregado então como técnico agrícola*. Mas, quais as atividades que, como técnico, desenvolve no seu emprego? A resposta a esta questão deveria esclarecer o debate dos educadores sobre a função do técnico agrícola. As atividades principais dos técnicos quando se relacionam com a agropecuária, são as seguintes:

. Assistência técnica: 72 (60,5%)
. Crédito Rural: 8 (6,7%)
. Pesquisa agropecuária: 8 (6,7%)
. Ensino agropecuário: 7 (5,9%)
. Trabalho agrícola de campo: 7 (5,9%)

É preciso salientar que se considera a opção apontada pelos técnicos, sem levar em conta que às vezes o trabalho agrícola de campo constitui apenas um procedimento de assistência técnica, como já se analisou. Mesmo assim, é evidente que o técnico agrícola desempenha fundamentalmente a função de "agente de serviço", pelo menos na atual realidade da agro

(*) As porcentagens calcularam-se com relação ao total de empregos: 119.

pecuário no Nordeste. Quando o técnico se emprega é em empresas públicas de apoio ao setor primário e não em estabelecimentos produtivos.

Para completar a visão das atividades dos técnicos agrícolas, resumem-se a seguir as que desempenham os que exercem a profissão:

. Topografia: 1
. Administração: 3
. Contabilização: 1
. Tarefas bancárias: 2
. Microfilmagem: 1
. Caixa de loja comercial: 1
. Vendedor: 1
. Eletricista: 1
. Professor de 1º ou 2º Grau: 2
. Extensionista Social: 1
. Treinador: 1
. Coleta de informações: 2
. Atividade industrial: 1
. Aposentado: 1

Quanto tempo os técnicos egressos em 1978 levaram para conseguir o emprego em que hoje trabalham? Desde quando trabalham nessas empresas?

- 50 (37,3%) desde 1979
- 23 (17,2%) desde 1980
- 23 (17,2%) desde 1981
- 11 (8,2%) desde 1982
- 7 (5,2%) desde 1983
- 5 (3,7% se empregaram em 1984, um deles no segundo emprego
- e os 16 restantes (11,9%) trabalham como autônomos ou estão ainda desempregados.

De fato, o ritmo não é tão lento como se poderia esperar, levando em consideração os anos de seca e a crise econômica pela qual o país atravessa. Três anos após a conclusão do curso apenas 30% da turma estavam ainda desempregados ou

tinham empregos passageiros. Muitos dos técnicos que se apresentaram como postulantes ao Concurso Técnico convocados pela AMATER-CE tinham trabalhado até maio de 1984 nos Programas de Emergência implementados no Estado para amenizar a crítica situação sócio-econômica decorrente da estiagem. No fim de 1982, apenas 9% não tinha conseguido ainda o emprego que agora ocupa e 11% estudavam, trabalhavam por conta própria ou tinham outros empregos que logo abandonaram.

As atividades independentes como complemento do emprego

Alguns técnicos desenvolvem uma atividade independente como modo de incrementar os seus rendimentos. Os lucros obtidos dessa atividade complementam a remuneração que eles percebem na empresa na qual trabalham. Sua atividade principal é a que desenvolvem no emprego, que ocupa a maior parte da sua jornada de trabalho, e a atividade independente funciona apenas como "bico". Do total da população do estudo, 9 (6,7%) estão nessa situação: 6 trabalham na AMATER-CE, 1 na EMATER-MA, 1 na EMATER-RO e 1 no BNB.

Em 6 casos essa atividade independente á a lavoura. Trata-se de pequenas propriedades - de menos de 70 ha - que exploram com a família, como proprietários, co-proprietários ou rendeiros. Um deles afirma que ainda não obtém nenhum rendimento da sua propriedade porque está-se instalando: Os cinco restantes apontam uma renda mensal de Cr$ 50.000 a Cr$... 300.000. O rendimento médio mensal é Cr$ 165.000, o que representa 1,7 salários mínimos. Somado ao salário que eles percebem como extensionistas - que é aproximadamente 4,0 salários - sobre a renda mensal para 5,7 salários mínimos.

Outro técnico está começando a instalação de uma farmácia veterinária e ainda não obtém nenhum rendimento. Os dois restantes - um extensionista aposentado por motivos de saúde e um bancário - desenvolvem atividades independentes não re

lacionadas com a agropecuária, e obtêm rendimentos bem maiores: Cr$ 400.000 (4 salários mínimos) e Cr$ 750.000 (7,7 salários mínimos).

É importante ainda refletir sobre qual seria a posição do técnico quando tem, além do emprego, uma atividade independente como produtor. Se se aplicam aqueles mesmos critérios que foram utilizados para caracterizar a família dos técnicos, deveriam ser considerados como pequenos proprietários não produtores. De fato, se a maior parte do seu tempo está sendo ocupada pelo emprego., só podem atender a exploração agropecuária associando-se com outra pessoa que realize os trabalhos de lavoura ou através de empregados permanentes ou parceiros. Essa reflexão tenta mostrar que não é possível considerar produtor direto o técnico empregado que explora um estabelecimento agropecuário.

É possível também que mais técnicos tenham fontes complementárias de renda, especialmente considerando a situação econômica do país e a progressiva desvalorização dos salários. O fato de ter coletado a informação através das próprias empresas empregadoras - 43% dos questionários foram preenchidos com a colaboração das empresas, especialmente da EMATER-CE, pode ter-se constituído em um empecilho para que os técnicos manifestassem as suas atividades independentes. Porém, a informação obtida sobre atividades complementares dos empregados provém, na sua maior parte, dos questionários preenchidos através da empresa.

Os técnicos agrícolas que não estão empregados

Do total de técnicos que responderam o questionário, 12% não estavam empregados. Apresentam-se neste grupo três situações diferentes: os que trabalham por conta própria, os que só estudam e os desempregados, que procuram emprego.

No primeiro subgrupo, os trabalhadores autônomos en

contram-se 7 técnicos agrícolas, 5 egressos dos colégios no Estado e 2 do colégio federal. Representam apenas 5,2% do total de questionários preenchidos. Trabalham fora do Estado 3: na Paraíba, Pernambuco e Maranhão.

Alguns são produtores agropecuários: um médio produtor que trabalha no estabelecimento da família e dois pequenos, um proprietário e um rendeiro. São filhos de médios produtores (2) e de proprietários intermediários. A renda mensal que declaram está na faixa dos Cr$ 100.000 aos Cr$ 300.000 , sendo Cr$ 200.000 a média, o que equivale a 2,1 salários mínimos. Quer dizer que se encontram entre os 10% de técnicos que percebem menores salários.

É interessante salientar que os dois pequenos produtores agregaram especialmente na primeira página do questionário umas linhas declarando-se desempregados e postulando-se para qualquer emprego. Isso significa que eles mesmos não se consideram trabalhadores autônomos, e que estão trabalhando na agropecuária apenas como situação transitória até que possam conseguir emprego. Um deles trabalhou até 1983 no programa "Bolsões da Seca".

Um dos trabalhadores autônomos se desempenha como agente de serviços e trabalha por "empreitada" com uma entidade de assessoria técnica que elabora projetos de exploração agropecuária para médios e grandes produtores, na Paraíba. O técnico obtém uma renda mensal média de Cr$ 500.000, que representa 5,1 salários mínimos, o que não se afasta muito dos rendimentos do grosso da turma de empregados.

É importante registrar que o mesmo técnico trabalhou inicialmente na empresa como empregado, a partir de 1979,mas desde 1982 passou ao sistema de contratação para tarefas específicas. Essa situação é mais vantajosa para a entidade que paga o trabalho dele apenas quando o necessita e poupa-se as despesas correspondentes aos encargos sociais. Se se considera que nos projetos para empreendimentos econômicos se calculam os encargos sociais como 60% do salário, percebe-se que a poupança é importante.

BH/UFC

Outros técnicos estão dedicados exclusivamente a cursar estudos universitários. São no total 4 e estudam Medicina, Ciências Biológicas, Agronomia e o quarto é Seminarista, próximo a se ordenar. As famílias são das classes médias urbanas (3) e, apenas uma, pertence ao grupo de proprietários intermediários. Os estudantes puros representam só 3% do total de técnicos que responderam o questionário.

Os 3,8% restantes - 5 técnicos - estão desempregados. Dois deles, de família urbana, trabalharam até meados de 1984 no programa "Bolsões da Seca". Um terceiro regressou a pouco tempo de Goiás, onde estava empregado numa empresa com Escritório no Rio de Janeiro, que implementa projetos de reflorestamento. A família do técnico era do grupo dos médios produtores, mas o seu pai faleceu pouco tempo depois dele concluir o curso, a terra foi vendida pelos herdeiros e já não tem mais a possibilidade de se refugiar no trabalho produtivo como os pequenos produtores que se mencionou acima. Um quarto desempregado completou recentemente os seus estudos de Agronomia na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Sobre os dois restantes, não há mais informação, só que são de famílias de classe média urbana.

Poderia argumentar-se que este grupo de técnicos não-empregados se incrementaria consideravelmente com os que não foram localizados e, em conseqüência, não preencheram o questionário (20,2%). De fato, resultou bem mais fácil localizar os empregados, especialmente pela colaboração das empresas que empregam técnicos agrícolas no Estado. Essas empresas - notadamente EMATER-CE - não só facilitaram listas do seu pessoal para localizar os egressos de 1978, como também encaminharam o questionário para ser respondido pelos técnicos.

Porém, dentro dessa porcentagem de técnicos que não foi possível localizar, deve haver também alguns empregados em empresas de outros Estados, por exemplo, Pernambuco, Paraíba, Maranhão, Piauí ou Rondônia. De fato, a metade dos que não responderam o questionário estão, quase com certeza, fora do Ceará. O endereço registrado no colégio é, na maioria dos

casos (14), da Paraíba ou Pernambuco; em outros casos (3), embora a família morasse e mora ainda no Ceará, o técnico migrou a procura de oportunidades de emprego, para Maranhão, Piauí e Rondônia.

Sobre alguns dos técnicos não localizados, a escola ou os colegas deram alguma informação, mas não foi possível confirmá-la. Através dessas fontes, tem-se notícia de que outros 8 estariam empregados. Nas empresas se teve informação de outros 5 que perderam o emprego durante 1984, um emprego que tinham arranjado pouco tempo após a conclusão do curso. Nos currículos apresentados para o Concurso da EMATER-CE teve-se notícia de um empregado em uma Cooperativa de Crédito e de outro desempregado.

Há ainda uns 12% da turma sobre os quais não se tem nenhuma informação. São aproximadamente 20 técnicos agrícolas que poderiam estar trabalhando por conta própria, desempregados, estudando ou trabalhando em empresas de outros Estados (EMATER-PB ou EMATER-PE, por exemplo). Em conseqüência pode-se afirmar que, em termos gerais, as porcentagens não se modificariam substancialmente.

As técnicas agrícolas e o emprego

Do total de técnicos que concluiram o curso em 1978, 9 eram mulheres. Apenas uma delas não respondeu o questionário, mas através da escola e da empresa tem-se informação sobre sua situação. É uma quantidade pequena, mas mostra uma realidade interessante que seria necessário estudar mais em detalhe.

Seis das técnicas estão empregadas, uma dedica-se exclusivamente a estudar e as outras duas estão desempregadas. A estudante é egressa do colégio estadual, filha de comerciante urbano, e estuda Agronomia na UFC. As duas desempregadas têm situações diferentes: uma delas, filha de um funcio

nário público, foi recentemente demitida e a outra, filha de comerciante, ficou morando com a sua família sem procurar nunca emprego. As duas desempregadas são egressas do colégio federal de Crato.

Das seis empregadas, três trabalham em educação - duas delas especificamente no ensino agrícola -, uma na LBA, outra na AMATERCE como extensionista social e a restante como caixa em uma loja de São Paulo. Os salários maiores são os da técnica que trabalha na LBA - Cr$ 420.000 e da empregada no comércio - Cr$ 350.000. O resto percebe uma remuneração mensal entre Cr$ 110.000 e 220.000, o que dá uma média de Cr$ 150.000, ou 1,5 salários mínimos.

Isso significa que as técnicas que trabalham especificamente na sua profissão têm, em geral, menores salários. Apenas a LBA paga uma remuneração que é igual à da maioria dos técnicos homens. Pareceria que o fato de ser mulher implica pelo menos em ter acesso mais fácil aos empregos com uma remuneração menor.

Nas relações de pessoal empregado como técnico agrícola das empresas, apenas menos de 1% são mulheres. No concurso recentemente convocado pela EMATER-CE inscreveram-se 27 técnicas agrícolas - 4,3% do total de postulantes. O concurso tinha por objeto cobrir 50 vagas de técnicos em desenvolvimento agropecuário, e não resultou aprovada nenhuma das postulantes mulheres. Que fatores poderão ter influenciado para que, tendo todos a mesma probabilidade de aprovação, só fossem aprovados os homens? Seria interessante analisar os currículos e as provas para observar se objetivamente o desempenho das mulheres foi inferior ao dos técnicos que resultaram aprovados.

Os técnicos e a associação de classe

Do total de técnicos que responderam o questionário,

49 (36,6%) participam em alguma associação de classe. Porém, quando indicam qual a associação da qual participam, percebe-se que não têm ainda a maioria um conceito claro do que é associação de classe. Apenas 20 mencionam autênticas associações de classe, tais como:

- União dos Técnicos Agrícolas da Ibiapaba - UTAI
- Associação dos Técnicos Agrícolas do Ceará - ATACE
- Sindicato dos Bancários
- Associação dos Professores do Estado do Ceará - APEOC
- Associação dos Veterinários
- Associação dos Técnicos Agrícolas de Rondônia - ATARON

Os 29 restantes indicam desde associações de pessoal das empresas, cuja função é mais bem assistencial, até clubes. Aparecem como associação de classe as seguintes entidades:

- BNB Clube
- Associação de Servidores da EMATER-CE
- Associação de Servidores da EMATER-MA
- Associação de Ex-Alunos da Escola Federal de Crato
- Maçonaria
- Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
- Sociedade dos Técnicos Agrícolas do Ceará (já inexistente)

Em conseqüência, deve-se considerar que participam efetivamente nas associações de classe os 20 (15%) que indicam uma associação que tem verdadeiramente esse caráter. É evidentemente uma porcentagem muito reduzida. A maioria trabalha como extensionista (15) e representa a quarta parte aproximadamente dos empregados em empresas de extensão rural. Dos 7 que trabalham em educação, apenas 1 participa da APEOC. No caso dos empregados nos bancos, a proporção é também pequena: 2 de 11. O outro está no grupo dos 11 que empre

gam as empresas de apoio à produção e comercialização.

Os técnicos que continuam estudos superiores

Continuam estudando na Universidade ou já se formaram 25 técnicos do total de informantes (18.6%). Desse total, 4 dedicam-se apenas a estudar - sendo um deles o seminarista, já formado em Filosofia mas que ainda não se ordenou. Outro, já formado em Agronomia, está ainda desempregado. Os restantes trabalham e estudam ou se empregaram após concluir o curso superior. As empresas nas quais trabalham os técnicos que estudam são as seguintes:

. Empresas de Extensão Rural, 4
. Colégios Agrícolas, 4
. Instituições financeiras, 4
. Empresa de Urbanização de Fortaleza, 1
. Departamento de Obras Contra as Secas, 1
. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, 1

Dos já formados que trabalham em relação de dependência, apenas um estudou, sendo já empregado da AMATER-CE; os restantes começaram a trabalhar no seu emprego atual depois de concluir os seus estudos universitários. Apesar disso, apenas um deles se desempenha em um cargo que requer a qualificação adquirida na Universidade. Dos outros dois, um trabalha na fazenda da família e o outro passou no concurso da EMATER-CE para ocupar um cargo de técnico agrícola.

Dos 25 que continuaram estudos universitários, 6 já se formaram, 14 continuam estudando e têm prevista uma data para concluir os estudos, o que significa que mantêm um certo ritmo e ainda tentarão chegar a formar-se. Os 5 restantes trancaram matrícula e não indicam nenhuma data provável de formatura. Nesses casos, é possível que não continuem estudando, visto que já conseguiram um emprego que consideram satisfatório. É interessante observar que 4 dos que trancaram matrícula na universidade são empregados bancários.

Os estudos universitários que realizam ou realizaram os técnicos se relacionam diretamente com a sua profissão em 9 casos (36% dos que continuaram estudos):

- Licenciatura Plena, Habilitação Agropecuária - 4
- Agronomia: 3
- Veterinária: 2

Os 16 restantes cursam as mais diversas carreiras: Licenciatura em Geografoa (4), Ciências Contábeis (2), Ciências Biológicas (2), Licenciatura em Filosofia (1), Direito (1), Engenharia Operacional (1), Educação Física (1),Medicina (1), Economia (1), Letras (1), Tecnologia da Construção Civil (1).

Quanto à data de ingresso na Universidade, mais de matede iniciou o curso dentro dos dois primeiros posteriores à conclusão do segundo grau. A partir de 1981, começam estudos na Universidade dois por ano. Em 1984, quando se apresenta a possibilidade da Licenciatura Plena em virtude do Convênio entre a Universidade Federal do Ceará e a Secretaria de Educação do Estado, a média é superada: quatro técnicos que trabalham nos Colégios Agrícolas do Estado iniciam seus estudos universitários.

--- :: ---

As informações analisadas respondem a várias perguntas que foram formuladas ao iniciar o trabalho. Tem-se agora algumas certezas, pelo menos no que respeita à turma que concluiu o curso em 1978:

. A maior parte dos técnicos consegue empregar-se , em cargos para os quais se requer a habilitação obtida nos colégios agrícolas.

. São poucos os que trabalham como produtores agropecuários, seja por conta própria ou como atividade complementar do emprego.

. A atividade que realiza a maioria tem a ver com a

assistência técnica aos agricultores. Deduz -se, em resumo, que o ensino agrícola forma técnicos e não produtores.

. A maior parte da turma de egressos percebe um salário que está na faixa dos 3 aos 5 salários mínimos. A educação e produção em pequena escola por conta própria são as atividades que obtêm rendimentos menores, abaixo da média do grupo.

. Poucos adiaram sua inserção no "mundo do trabalho" para dedicar-se exclusivamente a continuar estudos superiores, mas quase a quinta parte da turma iniciou estudos ao mesmo tempo que trabalhava.

. A participação em associações de classe é muito fraca e muitos não sabem nem o que é uma autêntica associação de classe.

. 60% dos técnicos são filhos de "agricultores", porém apenas 40% das famílias podem considerar-se produtores agropecuários "structo sensu", e só 22 são famílias de pequenos agricultores, setor esse majoritário na estrutura social do agrocearense.

A visão do questionário é estática e deixa ainda muitas questões sem resposta: Por que os técnicos não trabalham com a família, especialmente os filhos de grandes e médios produtores? Como chegou ao trabalho que hoje realiza? Qual a "racionalidade" das opções que foi realizando durante sua história de vida profissional? A análise das entrevistas realizadas a um grupo de técnicos da turma dará subsídios para responder, pelo menos parcialmente, a essas e outras questões.

CAPÍTULO VIII

A PROFISSÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA

Análise das entrevistas

Onze técnicos agrícolas dos egressos em 1978 foram entrevistados. Na escolha desses técnicos algumas condições foram satisfeitas. Primeiro, que ficassem representadas as diferentes situações detectadas através dos questionários. Segundo, que o técnico concordasse em que a entrevista fosse gravada. No grupo ficaram incluídas as seguintes situações:

- Dois técnicos que trabalham como agentes de serviço,
- Um que continuou estudos universitários,
- Um professor de ensino agrícola,
- Um que trabalha fora do Estado,
- Um desempregado,
- Um técnico ligado a Associação de Técnicos Agrícolas do Ceará,
- Um agricultor,
- Um criador e comerciante de gado,
- Uma professora rural de 1º grau,
- Um técnico que trabalha como bancário.

A história da vida profissional dos onze técnicos, do momento em que concluiram o curso, em 1978, até meados do presente ano, data em que foram realizadas as entrevistas, pode-se rezumir nas fases que se indicam a seguir para cada caso:

Primeiro: José (*), filho de funcionário, ex-agricultor expulso da terra. Concurso na

---

(*) Todos os nomes utilizados são fictícios.

EMATER-CE - aguarda ser chamado - Empregado na EMATER-CE.

Segundo : João, filho de motorista de caminhão.
Concurso na EMATER-CE - aguarda ser chamado - Empregado na EMATER-CE.

Terceiro: Antônio, filho de grande proprietário rural, da burguesia agrária.
Vestibular - Estuda na universidade - empregos temporários e tentativa de se estabelecer por conta própria - procura emprego.

Quarto : Francisco, filho de agricultor expulso da terra, ex-sindicalista, que migrou para São Paulo.
Viaja para São Paulo - empregos transitórios - regressa ao Ceará - Emprego nos Colégios Agrícolas.

Quinto : Luiz, filho de médio produtor, ou pequena burguesia rural.
Concurso na EMATER-CE e Cooperativas - Emprego na Cooperativa - Emprego na EMATER-CE - Viaja para Rondônia - Emprego na Prefeitura como Construtor - Emprego na EMATER-RO.

Sexto : Raimundo, filho de médio produtor. Falecido o pai, a família vendeu a terra, e se transladou para a cidade.
Concurso na EMATER-CE - Empregado como técnico em várias fazendas - Viaja para Bahia (região do Cerrado) - Trabalha em uma empresa de reflorestamento - Regressa ao Ceará - Desempregado.

Sétimo : Sebastião, filho de médio produtor, ou pequena burguesia rural.
Concurso na EMATER-CE - Aguarda ser cha

mado - Empregado na EMATER-CE e tenta continuar estudando, simultaneamente.

Oitavo : Pedro, filho de médio produtor rural ou pequena burguesia. Empregos temporários - Viaja para São Paulo - Empregado em uma empresa como topógrafo - Regressa ao Ceará - Trabalha na agricultura com a família.

Nono : Carlos, filho de médio produtor ou pequena burguesia rural.
Concurso na EMATER-CE - Aguarda ser chamado - Empregado na Federação de Cooperativistas de Eletricidade do Ceará - Trabalha com a família, criando e abatendo gado.

Décimo : Maria, filha de pequeno produtor rural, ou camponês.
Professora em uma escola de Primeiro Grau - Empregada como técnica na LBA - Professora na mesma escola de Primeiro Grau.

Undécimo: Ivan, filho de médio produtor, ou pequena burguesia rural.
Vestibular - Estuda na Universidade e simultaneamente trabalha - Concurso no Banco - Empregado no Banco, e tranca matrícula na Universidade.

O relato das histórias de vida permitiu conhecer com maior profundidade as causas que motivaram as diversas opções de trabalho ou estudo que os técnicos realizaram, os seus posicionamentos com relação aos agricultores e às políticas agrárias, e suas opiniões sobre o nível de organização da categoria. A seguir serão analisados esses eixos temáticos, citando e comentando as palavras dos técnicos. Em cada caso, indica-se o nome atribuído a cada técnico e, quando se conside

ra necessária, alguma referência a sua situação de trabalho.

O acesso ao emprego

No relato da sua vida profissional, todos os técnicos se submeteram a concursos, na maior parte dos casos iniciados na mesma escola agrícola, para obter emprego em empresas públicas ou privadas. Os concursos implicaram, às vezes, processos muito complexos e demorados: várias provas, teste psicotécnico, entrevistas, estágio e período de observação no trabalho. Para os técnicos de famílias com renda muito baixa, resultava até difícil continuar cursando:

> "... meu pai era muito pobre, e eu também muito pobre. Eu não tinha nem condições de estudar. Estudei já na marra mesmo. Quando foi para mim fazer esse concurso, eu tomei dinheiro emprestado para poder viajar, porque não tinha condições para ir a Fortaleza". (José)

Mas também aparece muitas vezes o "padrinho" como mecanismo de acesso ao emprego. Trata-se de um político amigo da família, de um parente ou de uma colega que utiliza de sua influência para conseguir que o técnico seja contratado. Esse mecanismo é tão forte, que invalida até o concurso, pelo menos na opinião da maior parte dos entrevistados. Assim, aparecem afirmações como as seguintes:

> "Fiz concurso, mas na época existia muita política e não consegui entrar..." (Raimundo)
>
> "Eu passei no concurso, mas não tinha, assim, uma pessoa que falasse por mim..." (José)
>
> "Passei, e fiquei atrás dos políticos..." (Antônio)
>
> "... mas não foi chamado ninguém não, entrou esse negócio de política no meio, aí não foi chamado mais niguém". (Carlos)

CATIVO

Essa falta de confiança no concurso como mecanismo exclusivo de acesso ao emprego se fundamenta também no desconhecimento dos critérios utilizados para a seleção. Nenhum dos técnicos entrevistados podia dizer de que dependia o fato de ser chamado ou não, uma vez aprovado no concurso. Nessa zona de incerteza se coloca a necessária interferência dos políticos. Não importa se é ou não verdade; o fato é que os técnicos consideram necessário recorrer ao político e o procuram.

O relato que faz Antônio sobre o resultado da sua entrevista, como parte do concurso realizado por um estabelecimento bancário, evidencia o desconhecimento dos critérios aplicados para decidir sobre a aprovação ou não do candidato:

> "Eu acho que a minha desclassificação foi pela falta de experiência de trabalho, que eu não tinha; nunca trabalhei como técnico agrícola depois de terminar o curso. Inclusive a entrevista era especialmente sobre o trabalho que o técnico tinha desenvolvido depois de formado, e eu não tinha. Então, bateram muito se eu quando estava de férias dava assistência a algum colono, a meu pai mesmo, lá. Eu acho que quando eles somaram, deu zebra".

Assim, o concurso aparece sempre associado com os empenhos ou as recomendações de pessoas influentes. Em algumas entrevistas se afirma que os próprios funcionários ou tecnocratas das instituições exigem o cartão e, às vezes, até a presença do político que apadrinha o candidato. Quando se trata de processos de seleção nas empresas privadas, o nível de arbitrariedade é muito maior. Depois de se submeter a uma entrevista, em um processo de seleção do qual participavam outros 14 técnicos, Raimundo afirma: "Eu fui escolhido porque o Doutor agradou de mim".

O mesmo desconhecimento dos critérios de seleção, a mesma insegurança a respeito de sua possibilidades de acesso ao emprego, leva os técnicos a mencionarem reiteradamente a sorte, o acaso, a providência. Ficam na "esperança" de achar

uma colocação, aguardando que "surja uma oportunidade", que Deus os ajude. José, que não tinha possibilidade de recorrer a nenhum político, menciona a ajuda de um colega e o acaso como responsáveis de ter conseguido uma colocação que já tinha ganho através do concurso:

> "Então, quando foi oito dias que eu tinha chegado lá, recebi o telegrama da EMATER-CE, que me apresentasse em Fortaleza, como sem falta. Aí eu viajei. Já estava atrasada a data do telegrama, porque quando chegou na minha cidade, o rapaz que trabalhava no Correio engavetou-o e não o entregou. Se não fosse uma colega minha, uma colega, que ela hoje também trabalha na EMATER-CE como auxiliar de escritório, talvez eu tivesse perdido aquela vaga..."

Existe ainda uma "justificativa" ideológica, que leva o técnico a desconhecer a sua própria experiência vital, responsabilizando-se ele mesmo pelo fato de não conseguir emprego. Pedro, desempregado, que trabalha com a família, na agricultura, para "não ficar parado" e continua a "batalha procurando emprego" sem conseguir nada, acha ao mesmo tempo que o técnico agrícola pode chegar a ser uma pessoa de destaque no futuro, deverá "esforçar-se e interessar-se para ter cada vez mais conhecimentos e maior capacidade".

Mercado de trabalho do técnico agrícola

Quando se fala de mercado de trabalho para o técnico, a maioria pensa na extensão rural. Essa é para eles a ocupação própria do técnico agrícola, "um trabalho bom, mas mal remunerado e muito pesado". Poucos consideram as empresas privadas como uma opção aceitável. Raimundo, desempregado, que já trabalhou em várias Fazendas, afirma que voltaria a trabalhar numa empresa privada. Afirma que abandonou o seu último

emprego só para voltar para o Ceará:

> "Era uma empresa florestal que recebia incentivos fiscais para reflorestamento, porque lá é um cerrado. Tem dessas empresas no cerrado da Bahia e em Goiás, que plantam pinhos, eucaliptos, cajueiros..."

O próprio Raimundo afirma que as empresas privadas ocupam muitos técnicos. Porém reconhece que a maioria dos seus colegas trabalham em empresas públicas, e ele mesmo espera passar num concurso e se empregar num Banco Oficial.

O fato que restringe as oportunidades de trabalho do técnico agrícola é o menor prestígio do seu título de nível médio frente a grande quantidade de profissionais universitários que concorrem com ele, postulando-se as vezes para ocupar as mesmas vagas. Antônio explica assim porque queria prosseguir estudos na Universidade:

> "... eu queria fazer um curso, porque conversando com outros colegas do internato do curso médio, eles achavam que o técnico mesmo não tinha, o que seria, o prestígio, o valor, que corresponderia à função que ele desempenha. Ele desempenha na prática sua função muitas vezes melhor do que um agrônomo, mas com relação à remuneração e à qualificação dentro da empresa, ele fica sempre num nível inferior, fica sempre como técnico agrícola".

João, extensionista, ressalta a importância do trabalho do técnico agrícola, apesar dos privilégios dos agrônomos na empresa:

> "Hoje, o agrônomo, ele é colocado, a maioria das vezes, como o coordenador dos escritórios locais, para atender os assuntos administrativos, é mais uma pessoa que está aí para tomar conta, é mais uma questão assim de fiscalizador... Agora, quem segura o trabalho todo, mas todo mesmo, a gente pode afirmar que é o pessoal técnico pelo menos

em uns 80%; daí, eu diria o seguinte: o agrônomo - veja bem que não é em todos os casos, mas na maioria dos casos - o agrônomo pega carona no nosso trabalho".

João não considera os agrônomos como profissionais de um nível tal que o técnico deva ficar trabalhando como auxiliar ou ajudante deles. O agrônomo é apenas um colega de trabalho e pode ser um mal colega se toma esse "ar de coordenador" ou um bom colega que trabalha no campo junto com os técnicos, sem fazer essas "distinções".

"Por isso, eu digo que não tem essa na minha cabeça, não tem essa de auxiliar, eu faço meu trabalho independente do agrônomo. Também não vou dizer que não preciso de ninguém, eu posso precisar tanto de um agrônomo como de um técnico, porque nunca se sabe tudo, eu posso ter uma dúvida e precisar ajuda, mas posso tirar a minha dúvida com um ou com outro. Não que eu precise de um agrônomo para me estar auxiliando..."

Sebastião, o egresso mais envolvido nas atividades da Associação da categoria no Estado, considera que o mercado de trabalho não é muito bom no Ceará devido às pressões dos profissionais de nível superior ("principalmente os agrônomos") que procuram relegar os técnicos a segundo plano e achatar o mercado. Cita como exemplo, um concurso do Banco de Crédito Cooperativo que foi cancelado por pressão dos veterinários que não tinham sido incluídos na convocatória. Sebastião questiona também a diferente consideração que as empresas públicas fazem quanto ao trabalho do técnico agrícola e o do agrônomo:

"Se a empresa vai abrir um Escritório, aí coloca um testa-de-ferro; um técnico agrícola famoso, daqueles mais experientes, vai lá, abrir o Escritório. Abre o Escritório e quando o trabalho já foi iniciado e está atingindo um bom nível, aí a em

presa joga um agrônomo, que chega lá e vai coordenar o Escritório e o técnico passa a fazer o trabalho de campo, porque a gente faz o trabalho de campo e os homens assinam..."

"Têm alguns agrônomos que não sabem nem fazer um receituário agronômico. É o técnico que faz e o cara assina".

Apesar de concordar com a caracterização dos agrônomos como "concorrentes" no mercado de trabalho, alguns técnicos entrevistados referem-se aos agrônomos testemunhas da qualidade do seu trabalho. Para Luiz, por exemplo, que trabalha fora do Estado como extensionista, a opinião dos agrônomos confere validade ao seu trabalho. Ele escreveu um livro sobre o trabalho do técnico como extensionista, e como prova da qualidade dessa obra, afirma:

"Muitos agrônomos que têm até um conceito dentro da extensão aqui no Brasil acharam meu livro muito interessante".

Ao mesmo tempo, Luiz considera que a extensão deveria ser um campo de trabalho próprio do técnico agrícola:

"Na empresa, o melhor trabalho em termos de Brasil, de extensão rural, quem o faz é o técnico agrícola. Não estou menosprezando o agrônomo, mas o agrônomo está mais ligado à pesquisa, à coordenação, à administração. A extensão mesma, junto ao produtor, o trabalho de campo, é feito pelos técnicos agrícolas".

Na situação do Brasil hoje - e especialmente na situação porque passa a agropecuária no Ceará - essa competição pelos mesmos postos de trabalho só pode ter aumentado. Uma informação sobre o último concurso realizado pela EMATER-CE corrobora essa afirmação: no total de candidatos que postulavam as 50 vagas para técnicos agrícolas que a empresa oferecia, se acharam 21 pessoas da turma de técnicos que concluiram o curso em 1978 e que constitui a população deste estudo.

Desses 21 técnicos, apenas um conseguiu passar nas provas, primeira fase do concurso. Pois bem, esse técnico agrícola que resultou aprovado era já engenheiro agrônomo formado.

As empresas privadas preferem contratar técnicos de nível médio para o trabalho de campo e encomendam aos agrônomos a coordenação geral dos trabalhos nas várias fazendas da empresa ou a elaboração de projetos. Porém, a oferta de trabalho das empresas é reduzida, como se evidenciou na análise dos questionários. Raimundo, que trabalhou em uma empresa do Centro-Sul, afirma:

> "... Lá tinha um agrônomo, a gente só fazia a implantação."

Sobre o seu trabalho como técnico em empresas do Nordeste, Raimundo relata:

> "Chegou aqui um agrônomo de Fortaleza e fez entrevista a 50 técnicos agrícolas, aí escolheu três..."
>
> "Tinha um chefe. O chefe era Rubem, que hoje está no Banco do Nordeste, rapaz muito inteligente, era técnico agrícola." (Rubem era chefe do grupo que trabalhava na fazenda)

O órgão que deve agir como fiscalizador do exercício da profissão do técnico agrícola é o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Ceará (CREA-CE), vinculado ao Ministério de Trabalho. O Conselho deveria constituir Câmaras Especializadas, "encarregadas de julgar e decidir sobre assuntos de fiscalização pertinentes às respectivas especializações e infrações do Código de Ética" (Art. 45, Lei Nº 5.194, de 24/12/1966). As questões de atribuição e competência profissional seriam debatidas no âmbito das Câmaras ou do próprio Conselho, com participação dos interessados. Porém, os técnicos agrícolas obtêm do Conselho apenas a sua carteira profissional:

> "Nós pagamos o CREA, e até onde nós vamos dentro desse CREA? Por que nós não temos direito também a assinar determinados documentos? Então, houve uma

reação por parte da gente: não, ninguém vai pagar mais o CREA. Tem colegas meus que estão com vinte anos de empresa e nunca pagaram o CREA." (Sebastião)

Os técnicos afirmam que pagam a mesma anuidade que um agrônomo e não têm os direitos que ele tem. Sebastião comentou que a Associação de Engenheiros Agrônomos recebe do CREA apoio financeiro para o seu funcionamento. Além disso, agrônomos, arquitetos, engenheiros civis, todos participam no Conselho, mas o técnico agrícola não pode participar.

Antônio considera que a inscrição no Conselho é apenas uma obrigação, para ter carteira profissional, e que não traz benefício nenhum para o técnico agrícola. Francisco tem a mesma opinião: é uma formalidade para que os projetos assinados pelo técnico agrícola sejam assinados. Mas, Sebastião, que participa ativamente na Associação de Técnico Agrícolas, afirma ter consultado especialmente qual era o valor máximo dos projetos que podia assinar como técnico agrícola sem obter resposta nenhuma. Ele desconhece também a Resolução Nº 278, de 27 de maio de 1983, através da qual o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia "dispõe sobre o exercício profissional de Técnicos Industriais e Técnicos Agrícolas de Nível Médio".

"Não, nós não conhecemos. A gente solicitou, mas até agora, nada. Aliás, é a maneira melhor que eles têm. Não mandam nada. Não mandam dizer nada e a gente fica por fora."

A opinião do João sobre o CREA é mais ou menos a mesma:

"O CREA é apenas uma exigência da empresa. A gente tem que tirar a carteira profissional, como um documento. Mas nunca prestou o CREA nenhum serviço nem para mim nem para meus colegas. O que ele faz é demandar cobrança ao pessoal que está em atraso, mas outra coisa nunca fez. Pelo menos que eu tenha conhecimento."

Condições de trabalho

A maioria dos entrevistados considerou que o salário do técnico agrícola é muito baixo. Os que se consideram melhor remunerados são os extensionistas, cujo ordenado chega aproximadamente a 4,5 salários mínimos. Os que trabalham nos Colégios Agrícolas do Estado, com dois contratos, chegam apenas a superar o salário mínimo. Outras entidades públicas de apoio à agropecuária contratam técnicos agrícolas por dois ou três salários mínimos.

Raimundo considera que as empresas privadas oferecem melhores condições de emprego:

> "Era muito melhor. Se hoje eu estivesse trabalhando ainda na Fazenda, estaria ganhando numa faixa de novecentos mil a um milhão de cruzeiros. E a EMATER-CE está pagando trezentos ou quatrocentos mil. E em uma empresa dessas a pessoa tem possibilidade de subir; então, na EMATER-CE um técnico agrícola não passa de técnico agrícola. Um técnico agrícola chega até uma gerência em uma fazenda daquelas, tem possibilidades de subir; agora, dependendo só dele, sendo um cara esforçado, trabalhador, inteligente."

Porém, ele mesmo abandonou a Fazenda e também vários dos colegas saíram em procura de empregos no Estado:

> "Aí, um fez concurso para EPACE, aí saiu da Fazenda..."
>
> "O chefe era o Rubem, inclusive hoje está no Banco do Nordeste..."
>
> "Na época que eu entrei na Fazenda, escolheram três, eu, Cleantro - que agora está na EMATER-CE

- e Euclides.

"Eu saí da Fazenda porque quis; inclusive, eles queriam que eu ficasse, mas eu era mais ambicioso e queria uma oportunidade melhor e aí eu sai."

Mas não é apenas o salário o que preocupa os técnicos. Também se sentem constantemente ameaçados na sua estabilidade pela falta de apoio institucional. Especialmente os extensionistas, cujo trabalho pode chegar a ser um perigo para as estruturas locais de dominação dos pequenos proprietários, parceiros ou rendeiros, estão sempre com medo de perder o seu emprego:

"Eu disse que as empresas não estão vendo isso aí, as empresas não estão dando crédito ao trabalho do técnico agrícola, porque se um técnico está fazendo um excelente trabalho numa região e chega o prefeito ou um vereador, porque não gosta daquele técnico, chega e diz "Eu não quero aquele rapaz aqui, bota ele para outro lugar". Então, o cara pode estar fazendo um trabalho fantástico, um trabalho muito bom, a comunidade pode aceitar ele de coração, mas a empresa nem conversa com o técnico, não defende o seu técnico, simplesmente pega ele e joga para acolá." (Luiz)

Francisco, que trabalha como professor no ensino agrícola, afirma também que na educação existe muita politicagem. Comenta o caso de um colega dele que teve que sair de um colégio agrícola por um problema de política local: "Saiu o Diretor e a turma toda de professores".

As condições de trabalho são duras. Os técnicos devem morar no interior, em pequenas cidades que a maioria das vezes não oferecem nem os serviços básicos para a sua população. Luiz, que trabalha como extensionista em Rondônia, afirma:

"... a EMATER de Rondônia, ela dá uma moto para os técnicos se deslocarem até as comunidades. A

> moto já matou vários dos meus colegas. Agora mesmo, na minha saída, morreram dois em acidentes com a moto. Então, um dos maiores problemas que tem o nosso trabalho é a moto. E o outro são as condições de nosso trabalho. Porque eu trabalho, por exemplo, de segunda a sexta, longe da minha família, eu fico no mato. É um trabalho super pesado, é um trabalho que desgasta fisicamente. Eu saio pela manhã e chego à noite mal alimentado, porque a gente se alimenta às vezes só uma vez por dia, devido ao próprio ritmo de trabalho..."

Para aqueles que se propõem continuar estudando, resulta difícil trabalhar como técnicos agrícolas, porque só podem aceitar emprego nas cidades que têm estabelecimentos de ensino superior. Antônio explica que ele não conseguiu como técnico que fosse compatível com o seu projeto de estudar Medicina Veterinária. Já o colégio agrícola não dá condições para que os alunos possam, simultaneamente, se preparar para fazer as provas do vestibular: "O tempo da gente estava totalmente tomado pelas matérias técnicas." Assim, ele só podia aceitar um emprego na cidade, "não podia ir para fora". Na mesma situação, Ivan, que casou e necessitava trabalhar e estudar, empregou-se como administrativo em um estabelecimento hospitalar.

Maria, que trabalhou como técnico agrícola na LBA durante três anos, decidiu finalmente voltar a lecionar na escola de 1º grau e abandonar o trabalho de extensão, não pela atividade nem pela instituição, mas

> "... pela falta de estrutura dos programas e pela diversidade dos trabalhos, porque a pessoa não podia especializar-se em um determinado trabalho ou área. Outro fator que me levou a abandonar o trabalho foi a falta de condições que a gente sofria no que diz respeito a hospedagem e deslocamentos, sem ter nenhuma ajuda de custo."

O ensino agrícola oferece já melhores condições,

segundo Francisco. Embora o salário seja muito baixo,"dá para se viver e a gente faz outros bicos, tem tempo para cuidar de outra atividade, como por exemplo, uma agricultura." De fato, considerando que um contrato representa só pouco mais de meio salário mínimo, o trabalho como professor é que devia ser considerado um biscate. Francisco comenta que alguns colegas, técnicos agrícolas que trabalham como professores, conseguiram comprar terra com recursos do Projeto Sertanejo, porém, estão atravessando por muitas dificuldades para obter dos Bancos crédito para custeio da produção.

Reiteradamente aparece o trabalho na agropecuária, como produtor, nessa função de ocupação subsidiária, que complementa um emprego. João e Francisco falam de colegas que compraram terra:

> "Eles trabalham diretamente. Têm morador, mas também trabalham né? Inclusive, tem um deles que trabalhava duro quando comprou esse terreno, trabalhava muito interessado, ele vinha a dar aula e mostrava os trabalhos que estava fazendo no seu terreno."

Pedro, que trabalha ajudando seu pai e seus irmãos na agricultura, afirmou: "E até hoje é uma batalha procurando emprego e não consigo". Um dos questionários, preenchido por um técnico que trabalha diretamente como produtor 30 hs e obtem uma renda mensal pouco superior a um salário mínimo, tinha a seguinte observação: "No momento encontro-me desempregado, necessito bastante de emprego visto minha profissão e que sou também pai de família". Carlos, que trabalha criando e abatendo gado com a sua família, comenta:

> "Eu gosto de fazer o que eu faço, porque fico mais livre, a gente tem dinheiro a toda hora. Empregado, você sabe como é, só tem dinheiro três dias no mês, recebeu o dinheiro, em três dias gastou e ficou liso. Se tivesse um emprego que desse para a gente se manter e sobrar alguma coisa, seria diferente".

Antônio tentou trabalhar por conta própria depois de concluir seus estudos de veterinária na Universidade. Como não conseguiu emprego, decidiu instalar uma clínica e farmácia veterinária, com ajuda da família. Durante dois anos manteve o negócio aberto, complementando sua renda com um contrato no programa "Bolsões da Seca". Não deu certo:

> "Era uma região pouco assistida por veterinários. Mas, o povo, apesar de precisar de um trabalho mais especializado, de melhor qualidade, prefere ir atrás dos veterinários do Governo, mesmo que eles façam um trabalho não muito bom. Outra coisa que contribuiu para eu fechar o comércio, foi a concorrência da CODAGRO e das cooperativas, que não aumentavam os produtos. Eu tinha que aumentar, porque comprava produtos aos poucos, eu não tinha capital. Eu não tinha condições de oferecer abatimentos quando havia que aumentar os produtos, e a cooperativa sim tinha. Então, eu fechei o negócio e parti outra vez para ver se conseguia emprego no Estado..."

Trabalhar com a família é uma opção?

Diante dessa questão, os técnicos entrevistados deram três tipos de resposta:

1. Os filhos de médios e grandes proprietários afirmaram que o próprio pai queria que eles continuassem estudando,
2. Os filhos de pequenos proprietários manifestaram que eles gostariam de ter ficado trabalhando com o pai, mas não foi possível. Em alguns casos, quando eles concluíram os estudos, o pai já tinha migrado para a cidade e abandonado a agricultura.

3. Outros, acham que o emprego oferece uma série de vantagens e maior segurança econômica.

O primeiro grupo evidencia que fazer os filhos estudarem é uma estratégia familiar de ascenção social. Através do filho a família consegue sair da agricultura. Ivan contou que ele queria instalar uma granja na terra do pai e que já tinha elaborado um projeto para isso. Mas o pai insistiu que viajasse a Fortaleza e tentasse imediatamente o vertibular, para continuar estudando. Argumentou que não queria deixar "inconcluso" o esforço que a família toda tinha realizado para que ele se formasse. Antônio relata também uma siutação semelhante:

> "Inclusive meu pai foi quem me deu força para eu fazer vestibular. Eu me lembro, na época de fazer as inscrições para o vestibular, eu queria desistir, eu via que não tinha condições de eu passar, porque nós não tínhamos o trabalho de campo até meio dia; e de meio dia à tarde, as aulas teóricas, e a noite nós tínhamos que estudar. Para passar nas provas do vestibular nós tínhamos que estudar até as três horas da manhã, e logo a base que a gente leva dos ginásios do interior é muito pequena. Então, cheguei a papai e disse: "Olha, pai, eu não tenho condições de passar no vestibular, vou gastar o seu dinheiro e não vou aprovar". Aí ele disse para mim: "Mas você que está estudando, o mais novo, vem dizer para mim que vai deixar de estudar, isso é conversa". "Então, não se conversa mais. Eu vou fazer". Quer dizer que ele queria que a gente estudasse, que terminasse o curso".

O caso de José, que não tinha também condições de continuar estudando, filho de um pequeno produtor que acabou migrando para a sede do Município, mostra que a "saída da agricultura" como ascensão social é também uma estratégia familiar no caso dos pequenos produtores, dos campesinos:

> "Meu pai era contra. Ele queria que a gente dei

xasse a agricultura. Ele mesmo arranjou um emprego como oficial de justiça na sede do Município e mandou minhas irmãs fazerem o curso normal. Eu estou convencendo meu irmão mais novo para que faça em Iguatu o curso de técnico agrícola e se as condições melhorassem de aqui em mais, ele podia fazer vestibular para agronomia..."

Entre os que dão a segunda resposta se encontra Maria, que afirma que não trabalha com o pai por falta de condições, porque a terra que ele tem é muito pequena. É também o caso de Francisco: seu pai não era proprietário e trabalhava como parceiro.

"Porque não tinha terreno, nem meu avô tinha terreno, nem ninguém. O terreno é difícil, mesmo para arrendar. Quem for arrendar um terreno bom, que dê condições para produzir, não tira nem para pagar a renda... Além do mais, nessa época meu pai era presidente do Sindicato. Aí quando saiu da presidência, não quis voltar mais ao campo sem terra, para ir trabalhar de arrendado, como a genete fala, de alugado..."

Francisco afirma que ele gosta da agricultura e podia ter ficado trabalhando com o pai. As vezes ele até pensou ir para o Acre, como colono. Mas conseguiu emprego na Escola Agrícola e gosta de ensinar. Já entrando no terreno das suposições, Francisco menciona os conflitos entre gerações: "Ele (meu pai) é daquela moda antiga, talvez não aceitasse as técnicas que a gente queria implantar". Mas isso é apenas uma conjectura; a realidade, mais dura, é outra: não tem acesso a terra.

O caso de Raimundo é similar:

"Meu pai era agricultor, mas quando eu conclui o curso, já não tinha mais pai. Ele morreu em um acidente com o trator. Depois veio aquela época difícil, aquela seca de cinco anos. Nossa proprie

dade era de oito herdeiros. Eu estava trabalhando pensando em comprar a parte de meus irmãos, mas eles estavam apressados por vender e eu concordei. Foi vendida minha parte também. Por isso não fiquei trabalhando."

As vezes a propriedade do pai é média, mas a quantidade de filhos exigiria que fosse dividida em pequenas parcelas que se tornariam economicamente inviáveis. É o que explica Antônio:

"Pelas circunstâncias (desemprego), eu estou ficando agora, mas não é interessante para mim ficar, porque na minha casa são onze filhos... Eu poderia muito bem administrar a propriedade, aumentar o patrimônio deles, tudo o mais; mas aí pode haver um problema de família, e sempre há. Alguns podiam pensar que eu estava tirando proveito dessa situação, enganando aos outros... Outra coisa, apesar de meu pai ter essas terras boas, não tem assim capital que a gente pudesse empregar para avançar... já se fez custeio e não deu certo, porque a produção agrícola não permite encarar em préstimos."

Pedro menciona também a falta de recursos para desenvolver o seu trabalho como técnico agrícola na propriedade da família, embora ele mesmo se considera como "médio produtor":

"Eu fui a procurar outra melhora porque a agricultura da gente aqui não é muito avançada. Aqui eu não tenho condições de fazer um projeto, de utilizar o que me ensinaram na escola. Quando é mais melhorada a agricultura, dá mais condições de trabalho."

Finalmente, entre os que respondem salientando as vantagens do emprego, estão também Francisco e Maria. Francisco disse que tem três irmãos técnicos agrícolas e nenhum deles trabalha como produtor na agricultura: "é a falta de con

dições, a gente tem que depender do emprego mesmo. Maria explica claramente o que ela considera as vantagens de ter um emprego:

> "Procurei uma situação mais regular, que é o que oferecem os órgãos públicos. Permitem, além do mais, gozar do INPS."

João, de família já urbana, sustentada pelo trabalho do irmão mais velho, camioneiro, falou referindo-se aos seus colegas: "Muitos trabalharam com o pai, enquanto ficaram desempregados". Mas ele não considera que seja uma opção "ficar na terra", pelo menos uma opção excludente. Agrega que hoje ele tem notícia de que alguns técnicos, colegas da empresa na qual ele trabalha, compraram terra e entregaram essa terra para outros trabalharem lá sob suas orientações.

Inclusive Carlos, que logo voltaria a trabalhar como criador e comerciante de gado, afirma que quando concluiu o curso na escola agrícola trabalhou um tempo com seu pai, mas como "desempregado", ajudando nos trâmites bancários, comprando gado para ele, "fazendo vaquejada". Luiz, extensionista em Rondônia, disse mais ou menos o mesmo: "Quando estava aqui perto, ajudei, entre um emprego e outro". Ele, filho de um médio produtor, com poucos irmãos, não tinha também nenhuma urgência de tipo econômico para trabalhar. Daí que para Luiz procurar um emprego, independentizar-se financeiramente da família, era mais uma aspiração de "moço" recém formado: "É uma ilusão, mas é isso. A gente tem vontade". Porém, ele mesmo planeja o seu futuro na cidade, capital do Estado, como comerciante.

A perspectiva de continuar os estudos

Dos onze técnicos entrevistados apenas um tinha concluído os seus estudos na Universidade (Antônio, formado como veterinário) e dois estavam ainda estudando (Francisco,

Licenciatura Plena em Habilitação Agropecuária e em Geografia, e Ivan, Ciências Econômicas). Os outros oito consideram o ensino agrícola como o fim dos seus estudos? Aceitam todos a "terminalidade" como uma opção válida e assumida? Os colegas do internato de Antônio oferecem já uma primeira resposta: o técnico agrícola não tem "o que seria o prestígio, o valor, que corresponderia a função que ele desempenha."

Alguns respondem que não estudaram porque não tinham condições. As famílias não podiam fazer face às despesas de transporte e hospedagem. José, João, Raimundo, Maria, Sebastião, Pedro e Carlos, com poucas diferenças, dão todos a mesma resposta. Luiz parece o único que não continua estudando por opção. Os estudos não formam parte nem dos seus planos para o futuro, quando regresse ao Ceará, para morar em Fortaleza. Raimundo afirma:

> "É o seguinte, eu sou um cara que não tem condições. Se eu tivesse condições eu teria continuado meus estudos. Mas na época em que eu terminei, tive que parar para trabalhar, para me manter, porque não tinha pai e meus irmãos não tinham condições. Aí foi o jeito de me virar, trabalhar, eu não tinha condições de estudar. Ainda tenho um plano de estudar se surgir alguma oportunidade."

João, que se sente identificado com o trabalho que ele faz como extensionista, duvida que o curso superior possa contribuir para melhorar o seu desempenho. Porém, agrega logo:

> "Eu tenho vontade de concluir o curso, mas aí eu não tinha trabalhado e, a partir do momento em que comecei a ganhar dinheiro, comecei a criar também uma certa dependência, você se acomoda um pouco com aquilo... E as oportunidades para você trabalhar e estudar são pequenas, principalmente no caso da EMATER-CE, que absorve seu tempo todinho. A faculdade que restava para mim fazer era a que fica aqui mais perto, e não tinha o que eu

pretendia e ainda pretendo fazer, que é agronomia".

Maria comenta:

"Nunca fiz vestibular porque sempre precisei trabalhar, ou melhor, ter alguns cruzeiros para ajudar na vida dura que tivemos, e as possibilidades de estudo eram remotas."

Outra dificuldade para continuar os estudos, quando não influi apenas a falta de condições econômicas, é a sensação que alguns dos entrevistados têm sobre a insuficiência de sua formação para fazer frente às provas do vestibular. Antônio fez referência "a base" pouco firme dos "ginásios" do interior. Francisco falou com entusiasmo do vestibular "mais aberto, sem concorrência" exigido para cursar a Licenciatura Plena em Ciências Agrárias, na UFC: "Só saía reprovado quem zerasse". Carlos chegou a inscrever-se duas vezes para fazer o exame vestibular, mas não se apresentou para as provas.

Em resumo, todos valorizam o estudo e os que não continuam é por falta de condições. A história de José evidencia claramente a função de mecanismo de ascensão social, de recurso imprescindível para se libertar da agricultura, que, especialmente os camponeses, atribuem à educação formal:

"Eu fui criado trabalhando na roça, dando duro na roça... Meus estudos foram muito difíceis. Topei uma barreira muito grande para estudar, porque meus pais não tinham condições. Era um sacrifício, mas eu tinha muita vontade. Então eu disse: "Papai, vou estudar", e comecei a estudar. Quando estava no terceiro ano primário foi preciso deixar de estudar. Passei seis anos sem estudar, para poder ir ajudar lá, na roça, porque ele não tinham condições de me botar na escola. Aí tinha que trabalhar e voltei para a roça com meu pai. Aí quando foi um dia, eu estava trabalhando, eu estava, assim, desesperado da vida - entendeu? - Aí eu digo: "A partir de hoje não vou mais trabalhar

> na roça, nem que eu vá pedir esmola, vou estudar". Aí comecei a estudar de novo, mas enfrentei muitas dificuldades. Depois a coisa foi melhorando... um rapaz me convidou para trabalhar com ele, no seu comércio. Eu trabalhava de caixa e ganhava uma porcentagem... Apenas dava o que eu ganhava para comprar um caderno, para comprar uma chinela, e o que papai me podia dar, me ajudava. Então, quando eu terminei o ginásio, eu já não tinha de estudar fora, quem me levou para o Colégio Agrícola foi um colega meu..."

Planos para o futuro

A maioria dos entrevistados pensa continuar no futuro na mesma atividade que está desenvolvendo. João e José esperam permanecer na EMATER-CE, trabalhando como extensionistas. José pretende ficar inclusive no mesmo escritório:

> "Fiquei aqui e nunca fui transferido, nem quero também não, porque já hoje tenho casa própria... Então, eu moro aqui, tenho casa própria, o meu trabalho, eu tenho um bom relacionamento com o pessoal da cidade e com o pessoal do interior, que é um ponto chave para a gente desenvolver o trabalho como extensionista."

Francisco e Maria pretendem continuar trabalhando como professores. "Gosto do que eu faço", afirmou Maria. "Eu acho que vou continuar até o fim na educação", disse Francisco. Ele espera que o seu salário melhorará substancialmente com a licenciatura: "Vai aumentar mais ou menos 200%". Hipoteticamente, Francisco pensa dedicar parte do seu tempo a produzir, caso o seu salário como professor não fosse suficiente para viver bem.

Ivan trancou sua matrícula na Universidade para

CATIVO

iniciar no interior do Estado sua carreira bancária. Concluir os seus estudos de Economia apenas tem sentido para melhorar a sua posição no Banco. Carlos e Pedro não têm nenhum plano especial para o seu futuro. Pedro disse que gostaria de continuar trabalhando na agricultura e ao mesmo tempo afirma que "continuará batalhando atrás de um emprego".

Raimundo, que abandonou o seu trabalho em Goiás, voltou para o Ceará e casou, atravessa uma situação difícil. O meu único plano é conseguir trabalho, qualquer um:

> "Está com dois meses que eu casei e estou desempregado. É difícil. Mas eu sou um cara forte, enfrento as coisas com realidade. Estou pensando em ir para Rondônia. Sempre eu falo aqui: "Daqui para dezembro, se não surgir nenhuma oportunidade eu vou para Rondônia, que acho que lá tem mais condições."

Por momentos ele afirma que gostaria de fazer trabalho de campo, de trabalhar em uma empresa agropecuária, mas logo agrega:

> "Agora estamos preparando aí, com alguns colegas, estudando para qualquer concurso, Banco do Brasil, Banco do Nordeste, para qualquer concurso que surgir... Nós queremos estar preparados se surge qualquer oportunidade. Eu sou uma pessoa que topa tudo, entende? Trabalho de campo, qualquer coisa. Topo tudo."

Antônio pensa continuar trabalhando como empregado do seu pai até conseguir um emprego e logo iniciar atividades como produtor:

> "Estou tentando conseguir um emprego, do Estado, para ficar no interior, porque eu penso explorar no futuro uma vacaria, comprar um terreno próximo da cidade e ficar morando aí. Talvez com vinte, trinta hectares com água dá para se criar, tranquilo, trinta vacas leiteiras. Então, dá para se

> manter, tendo também um emprego. O emprego já ajuda, a gente tem uma renda fixa. Eu queria de preferência que seja um emprego ligado a minha profissão, mas também eu não quero me afastar de minha função de agricultor."

Luiz pretende comprar casa em Fortaleza e trabalhar "como produtor e como comerciante". "Vou fazer negócio", disse, "já dei a minha parcela de contribuição dentro da extensão rural". Luiz programa regressar definitivamente para o Ceará no próximo ano:

> "... e eu estou pensando comprar umas cem matrizes de cabra... leiteira pura, e botar aí e fazer queijo para vender para fora, porque o queijo tem um preço bem melhor e eu mesmo vou comercializar. Não estou dizendo com isso que já não penso trabalhar como técnico agrícola um dia... Isso vai depender das circunstâncias, do meio, do momento."

A relação técnico/agricultor

José e Luiz falam dos agricultores como "crianças", como "alunos" que o extensionista deve ir "formando", "modelando". Assumem de fato o papel de "professores", apóstolos que sacrificam sua vida para "ajudar" a "crescer" os camponeses. Criam assim, uma relação "paternalista", complementária. Nessa relação existe uma posição superior - a do extensionista - e outra subordinada - a do pequeno produtor.

O relato de Luiz, ardoroso defensor do extensionista, mostra claramente essa concepção paternalista da relação técnico-agricultor:

> "O pessoal está ainda bruto. Ganharam a terra e não entendem nada da terra... Então, nós estamos lá para domar esse homem, para fazer com que ele entenda que a tecnologia, as metodologias e a ex

tensão é que vão fazer com que ele produza mais, com que ele tenha mais condições de vida no próprio campo."

Luiz coloca o sacrifício e o sofrimento do técnico como necessário para que os agricultores aprendam o que devem aprender, como um ato de amor que visa levar o outro até a "sua" verdade. As vezes não há nenhuma verdade na qual ele acredite, mas é um programa da instituição e isso basta.

"Eu detesto comer folhas verdes, verduras; mas eu tenho que comer porque é aquilo que eu estou orientando que ele faça, que a família dele se alimente dessas folhas. Então, eu tenho que comer, porque se eu não comer, como é que eu vou conseguir que o camarada coma? Eu tenho que mudar até meus hábitos alimentares, eu tenho que ser mutável. Até a minha religião tem que ser mudada; eu tenho que estar sempre de acordo com a religião do parceleiro..."

"Eu tenho que saber até um pouco de todas as religiões, para que eu possa dar alguma orientação para ele, na hora que ele falar comigo."

O trabalho do técnico é uma vigília permanente. Nunca pode ser surpreendido por uma pergunta para a qual não tenha a resposta. É uma exigência similar a do professor que deve saber tudo, que nunca poderá ser tomado de improviso por uma pergunta do aluno. Esse super-técnico é um verdadeiro propagador da "boa nova" da extensão, do evangelho da tecnologia:

"A extensão não é aquela que é dada lá dentro da escola, dentro da Faculdade. Quando você chega no campo, ela se transforma totalmente. A extensão no campo é uma coisa que a gente não pode dizer em palavras. Só em atos mesmo, só em você chegar e fazer. É aquele ato de você chegar, a criança estar toda suja, toda escorrendo o nariz, e você abraça ela, mas com carinho."

O camponês se tranforma no principal objeto da atividade do extensionista e, como tal, ocupa um posto relevante na relação. Mas é sempre isso, um objeto da atividade do outro, uma matéria sobre a qual se trabalha para "modelar" o agricultor moderno e eficiente definido nas políticas da instituição. Sua importância deriva apenas de sua necessária existência para que seja possível a relação: não existe dominador sem dominado. Ele é o destinatário do saber que o técnico derrama. De outra maneira: o fato de existir alguém que "não-sabe", vazio de saber, justifica a existência de quem doa o seu saber.

Em consequência, as características que se atribuem ao polo dominado da relação, fundamentam e justificam a superioridade do polo dominante. As qualidades do "educador" sobressaem, adquirem maior relevo, diante das dificuldades da tarefa:

> "Você não pode demonstrar uma antipatia por aquela ou por aquele outro, porque o produtor ele é supersensível... Por isso, pela sensibilidade, pelo próprio poder de captação do bem que ele tem, o agricultor nota se o extensionista for falso".
>
> "É desse jeito, o produtor não se engana; se você chegar lá e dizer a ele que isso é aquilo, ele só acredita se você falar realmente a verdade. Ele tem esse poder de sentir mais fácil quando uma coisa está certa ou está errada."
>
> "Agora, ele tem outra virtude, ele tem uma virtude de muito grande. - É que ele fica calado. Mesmo que você não esteja falando a verdade, ele não vai lhe discordar. Ele é uma pessoa que aceita sem problemas. Só que ele não vai é fazer."

Esse último parágrafo mostra uma compreensão da resistência passiva do camponês, mas entendida apenas como uma dificuldade para conseguir que ele faça o que se espera que deveria fazer. Além do mais, "ficar calado" e "aceitar sem

problemas", é considerado como uma das maiores virtudes. A punição do extensionista que engana os agricultores não é a reação, a cólera, a repulsa das pessoas atropeladas por sua ação indigna, é apenas que não consegue que eles "façam", que sigam as suas orientações. Seria mais ou menos como afirmar que um artista que não trata a sua "matéria" com amor, não consegue estampar nela o selo de seu estilo. Assim define Luiz o extensionista:

> "O extensionista, o técnico agrícola da extensão rural, é essa pessoa que pode se modificar, que pode se transformar, é essa pessoa que realmente faz um trabalho de coração. É essa pessoa que tem a força de chegar e modificar uma massa."

E fala logo do seu trabalho:

> "Então, eu vou, com minha amizade, com meu sentimento, que eu acho que é muito puro para com o produtor, e o produtor realmente sente que eu estou fazendo isso porque eu gosto, que eu estou querendo mudar alguma coisa nele, e que realmente faço isso é de coração. Então, a partir da hora que ele sente aquilo, ele se transforma e ele vai procurando adotar o que eu falo... porque ele sente que eu estou falando de coração."

Às vezes ele trata os agricultores bruscamente, fala para eles um pouco mais alto, mas faz isso de coração. Pode até chamar um agricultor de "preguiçoso", mas é pelo bem dele mesmo, para que reaja. Os produtores confiam nele, acreditam nele e lhe contam até assuntos íntimos, que talvez não falassem para ninguém, nem para o pai nem para a mãe deles. Luiz se sente "gratificado" por isso:

> "É uma certeza que eu tenho de que o meu trabalho está realmente alcançando os objetivos propostos, que tem um bom nível."

Para José, o papel do extensionista é mais confuso. Na sua concepção coexistem elementos dessa relação comple

mentária, semelhante à relação professor/aluno, com alguns elementos próprios de um discurso mais participativo. Ele já não fala de impor uma verdade, mas de "vender uma idéia, e ver se eles compram", tenta convencer os agricultores do que ele considera certo, mostrando os pontos positivos e os negativos das propostas que leva. Porém, quando os agricultores "compram sua idéia", lança mão das técnicas próprias de uma relação de dominação: "Estou satisfeito com essa idéia de vocês". Assim, as suas histórias de trabalho têm sempre mais ou menos o mesmo final: a comunidade termina "comprando" a mesma idéia que ele vende e ele se sente satisfeito com isso.

A pedagogia participativa está presente apenas a nível da linguagem. Na prática, o técnico já sabe o que as comunidades de trabalhadores rurais querem e o que necessitam. Trata-se apenas de achar os caminhos adequados para que eles cheguem a descobrir o que o técnico "já sabia" que era conveniente para eles desde o início da conversa. São os próprios trabalhadores os que têm que decidir sobre o seu futuro:

> "Eu não estou aqui para resolver nada, eu só tenho conversa, eu não tenho condições de dar nada para vocês... A comunidade é de vocês, eu não sou dono de nada aqui..."

São eles os que estão sentindo as necessidades. Mas existe também o fenômeno da "empatia" que justifica ao mesmo tempo que o técnico saiba o que eles sentem e o que seria melhor para ele: "Mas a gente, que trabalha, a gente vê, né? A gente sente também pelos outros."

Antônio se refere aos agricultores com muita dureza: são analfabetos, não sabem o que seria melhor para eles e necessitam ser tratados com rigor: "Tem que pressionar mesmo esse pessoal para que entenda as coisas". A falta de "racionalidade" dos camponeses é a causa de sua pobreza:

> "... se ele pegar em dinheiro, ele gasta em outras coisas, se a gente não estiver em cima dele... Eu tenho visto tirar crédito para custeio e em

vez de aplicá-lo na agricultura, comprar gado".

O próprio Francisco, filho de um presidente de sindicato, parceiro, expulso da terra, fala dos agricultores como "analfabetos", afirma que não têm consciência e que são tradicionais e por isso não produzem mais. Ele acha que é preciso dizer para os camponeses o que devem fazer e como fazê-lo. Para Raimundo a caracterização dos agricultores esgota-se em alguns adjetivos, tais como "corajosos" ou "preguiçosos".

As vezes aparecem em alguns técnicos juízos positivos sobre os camponeses, misturados com essas "agressões" próprias da ideologia dominante. Algumas dessas opiniões positivas não passam de "louvar" alguns traços da personalidade do homem do campo, de exaltar algumas de suas virtudes, como a simplicidade, a sensibilidade, a fidelidade. José, por exemplo, enaltece a solidariedade dos camponeses:

> "Eu cheguei lá e eles estavam fazendo um trabalho em mutirão, construindo a casa de um vizinho deles. Ele estava com os tijolos já no ponto, mas não tinha condições de pagar o pedreiro. Aí eles se reuniram e estavam lá construindo a casinha dele... Eles disseram: "Estamos construindo uma casa para nosso amigo aqui, porque ele não pode pagar o pedreiro. Aqui a gente tem pedreiro, tem servente. Então, nós estamos construindo a casa dele, ele não tem condições e a gente está fazendo aqui o trabalho."

Francisco, depois de falar do "tradicionalismo"dos agricultores, que não querem mudar sua forma de trabalhar e não aceitam as técnicas mais modernas, reflexiona e coloca o problema no próprio extensionista:

> "Mas eles são inteligentes, se chegasse para ele uma pessoa bem convincente e explicasse bem direitinho, eu acho que ele aceitava e seguia aquela técnica. Mas a EMATER contrata muito técnico des

preparado, através do apadrinhamento político, e esses técnicos não têm condições de levar nada para um agricultor, né?"

No final da entrevista, depois de refletir sobre os problemas do agricultor, Francisco coloca em outros termos o problema da "preguiça":

"De uma certa forma, está se vingando do patrão, né? Querendo ele explorar o patrão de outra forma. Então, a única arma que ele tem é ser preguiçoso, produzir menos para dar menos lucro ao patrão. Mas, se o terrenozinho fosse dele, eu acho que produzia muito mais."

Através da própria entrevista, Francisco "recupera" os interesses de classe do seu passado familiar, cobertos pela pátina dos anos que transitou pela educação formal. A clareza com que diferencia, na sua última resposta, o fazendeiro do agricultor mostra que alcançou um momento de lucidez em que recobrou a sua história:

"Eu faço essa diferença porque um fazendeiro não é agricultor, ele é o dono da terra; agricultor é aquele que está lá, com as mãos na terra, que trabalha. O pequeno proprietário é um agricultor, mas os grandes não são agricultores, são fazendeiros".

Maria, que voltou para sua comunidade e trabalha como professora rural, resume em poucas palavras a situação dos agricultores: "são eternos cativos". Essa expressão concentra um conteúdo político que poucas vezes aparece quando os técnicos falam dos agricultores: indica claramente a existência de uma relação de dominação.

João é o único extensionista que dá valor ao "saber" dos camponeses, a sua capacidade política, e afirma que pode aprender deles:

"Me ajudou a compreender a política agrícola, a ter uma visão política, a minha convivência com

essa realidade... me ajudou foi o dia-a-dia do produtor, o conviver aí com ele, que sempre vai abrindo espaços que até tempos atrás passavam despercebidos para mim".

Em resumo, poucos técnicos agrícolas, dos entrevistados, conseguem caracterizar os camponeses como classe e reconhecer que têm interesses próprios, derivados de sua inserção na estrutura social. Predomina, mais ou menos encoberta, a visão do camponês como um ser "carente", inferior, irracional, que necessita da ajuda do técnico para converter-se em um produtor próspero, para "saber" o que é conveniente para ele. Essa ideologia, que alguns autores chamam "a idiotice da vida rural", obscurece até a própria experiência vital dos filhos de camponeses, os leva a esquecer sua história verdadeira.

A política agrária

Consultado sobre a problemática da agropecuária no Ceará, sobre a situação dos pequenos produtores, os técnicos evidenciam em geral um baixo nível quanto a sua compreensão crítica da realidade. Para analisar as respostas é útil diferenciar quatro níveis de análise da situação agrária:

- Um primeiro nível coloca os problemas fora da realidade social. Os agricultores sofrem apenas as consequências de uma natureza desfavorável, adversa, ou de uma vontade sobrenatural, cujo objetivo último, embora desconhecido, será sempre benefício para eles.
- Um segundo nível coloca a raiz dos problemas em certas carências. Faltam certos recursos que poderiam contribuir a melhorar a situação dos agricultores. Em consequência, trata-se apenas de corrigir alguns erros, de alertar sobre certas omissões, e a situação dos agricultores po

deria melhorar substancialmente.

. Um terceiro nível de explicação procura a raiz dos problemas nas políticas. Já não se trataria de erros ou omissões, mas da utilização de determinados instrumentos de maneira que contribuam a concretizar as políticas do Governo. A solução, portanto, deve-se procurar através da definição de políticas que atendam aos interesses dos camponeses.

. Um quarto nível seria buscar a explicação dos problemas dos camponeses no processo mesmo de formulação de políticas, entendido como resultante dos conflitos de classe. Políticas alternativas implicam, neste caso, criar fatores de poder, que permitam aos camponeses interferir nesse processo de formulação de políticas, reivindicando os seus interesses.

A maior parte dos entrevistados, quando analisam a situação da agropecuária no Ceará, se enquadram nos dois primeiros níveis. E ainda é comum que a sua primeira resposta seja "Deus é quem sabe" ou "o problema principal é a seca".

José, por exemplo, acha que o problema principal da agricultura no Ceará é a falta de chuva:

> "O fator climático, não tem chuva. Mas, se chovesse o normal, todos os anos, dá o suficiente para qualquer agricultor levar a vida dele, porque os terrenos aqui na região são muito bons, com qualquer chuva dá muito legume... é muito produtivo, depende só de chuvas; choveu, plantou, dá uma boa produção".

Para motivar uma reflexão um pouco mais profunda sobre a sua resposta, perguntou-se a José se os agricultores então não necessitavam mais ajuda que um bom inverno. Nesse momento suas respostas entraram no segundo nível de análise. Falou do problema do crédito:

"Um dos principais problemas é o crédito. É necessário que o Governo dê condições ao agricultor, que na época do custeio tenha o custeio para todo o mundo, tenha dinheiro suficiente para atender às necessidades do agricultor na hora em que é necessário... também não vou dizer que não sai dinheiro para custeio, agora é limitado, é muito pouco. E quando esse dinheiro vai sair muitos agricultores já têm limpado a roça".

José mencionou a seguir a falta de semente:

"A semente é também um fator muito importante para a agricultura e para nossa região. Semente faltou este ano, não tinha semente. Quando é na época do plantio está todo mundo doido atrás de semente na CODAGRO, e não tem semente, e quando essa semente chega, muitas vezes não é semente de boa qualidade".

Em terceiro lugar, menciona a falta de inseticidas e de implementos agrícolas:

"Aqui a gente pode dizer: não temos inseticida. A deficiência aqui é triste, triste, não tem de jeito nenhum. Quando aparece um veneno é pela hora da morte, e o vendem do jeito que querem, explorando os agricultores. Depois que a lagarta comeu tudo a primeira vez, aí vai aparecer um vidrinho de veneno. Então, se existisse semente, crédito suficiente e o veneno para combater a lagarta, era uma boa, já era um ponto positivo. Tem outra parte também, que é a falta de implementos agrícolas..."

Raimundo acha que a situação da agricultura no Ceará é "fraca" porque os cinco últimos anos de seca causaram um atraso muito grande. Imediatamente, agrega a falta de incentivos fiscais, do mesmo tipo dos que existem na região do cerrado, em Goiás, onde ele trabalhou vários anos. Para ele o

Noerdeste é "uma região muito pobre e muito carente" que depende do interesse do Governo Federal. Carlos menciona também a seca como o problema principal da agricultura no Ceará e por isso se mostra otimista: "A produção no Ceará, com o inverno bom que houve esse ano, vai melhorar muito", afirma. Pouco antes, ele mesmo tinha falado do problema da comercialização, colocando em evidência que nem um bom inverno melhoraria a situação dos agricultores:

> "... o povo nunca tem vez. O ano que tira, que tem uma safra boa, não tem preço; o ano que não dá, aumenta o preço, poderia vender bem, mas não tem o que vender. Tem é que comprar. Agora, compra muito caro..."

Para Antônio os problemas da agropecuária no Ceará se traduzem em uma série de carências: irrigação, crédito subsidiado, apoio à pecuária. E aparece no discurso de Antônio uma carência especial: a falta de educação do homem. Essa falta de educação faz com que o agricultor aja contra seus próprios interesses: "porque o brasileiro, o nordestino, é analfabeto". A mesma carência educativa é mencionada por Francisco:

> "Eu acho que o problema mais importante dos agricultores é que se dê assistência técnica a eles, principalmente em tecnologia e irrigação, em tudo. Porque ele deveria estar produzindo na seca, sem depender da chuva. Mas a maioria dos pequenos agricultores estão na dependência total daquela "chuvinha", terminou e fica ai vegetando a até começar o outro inverno".

E agrega ainda Francisco:

> "... porque o nosso agricultor é analfabeto, é muito empírico. Ele não segue nenhuma técnica e até tem alguns que não querem nem saber desse negócio do banco, não querem saber de nada, nem de irrigação, eles só plantam no inverno. Então o problema é mais a falta de conscientização..."

BH/UFC

E continua falando das outras "carências" que ele resume como "falta de incentivos do Governo para a Agricultura", especialmente de crédito fácil, tanto para investimentos, como para custeio.

É interessante refletir mais sobre a história de Francisco, filho de um produtor sem terra, sindicalista, que migrou para São Paulo. Nele, a força do discurso "dominante" consegue arrasar a experiência vital. Quando falou do seu pai colocou com clareza o problema da terra:

> "Porque não tinha terra, nem meu avô tinha terreno, nem ninguém... se for arrendar o um terreno, o que produz não dava nem para pagar a renda".
>
> "Não quis voltar mais ao campo, sem terra, para ir trabalhar de "alugado", trabalho de meia, sempre como parceiro..."

Porém, quando fala dos problemas da agropecuária no Ceará, essa consciência de exploração do agricultor sem terra, que trabalha apenas para pagar ao dono da fazenda, desaparece. O interesse de classe da família está soterrado pelo discurso dominante. Até acha que o problema do pai era, a falta de educação:

> "Se meu pai tivesse os conhecimentos da agricultura que eu hoje tenho, como técnico agrícola e vários anos trabalhando como professor de agricultura, acho que se ele tivesse ido à frente, tinha conseguido alguma coisa. Até não tenho terra, porque já tendo ele conhecimento é mais fácil conseguir..."

Depois de conversar muito tempo sobre sua história, já no final da entrevista, Francisco recobra o interesse de classe familiar e coloca o problema da terra:

> "O problema da terra é serissimo, porque quem tem um morador que trabalha na terra dele, diz: "Não quer trabalhar, é preguiçoso". Morador é preguiço

so porque não trabalha na terra dele. Dê um pedacinho de terra para ele para você ver o que ele faz lá: vai ver tudo plantado, bem cuidadinho, porque é dele. Então, se todo agricultor tivesse, vamos dizer, dez tarefas, aí havia produção, que ele produzia toda a vida nessas dez tarefas. Mas muitos deles não têm, o patrão explora eles..."

Francisco, Maria e João colocam o problema em termos mais políticos, como conflito entre grupos que têm interesses distintos e contraditórios entre si. A luta entre os grandes e os pequenos é para Maria o problema central da agropecuária no Ceará:

"Predominam os interesses dos que têm mais força, que são os donos da terra, os donos da situação... Quando um pequeno produtor pode explorar uma cultura da época, os centros de abastecimento estão estocados e a mercadoria dele perde preço ou se perde. Nessa hora não adiantam estudos técnicos nem mão-de-obra qualificada, é realmente a eterna guerra do grande contra o pequeno."

João considera que os problemas da agricultura na região não podem restringir-se ao Ceará. Trata-se de uma política a nível do Nordeste como um todo. Ele considera a comercialização como o problema básico:

"... eu acho que esse é o grande problema. De repente, você percebe, como técnico, que está transferindo uma tecnologia, mas para que? Para aumentar a produção? Ora, isso também implica em maiores gastos em insumos. E depois, que? Para encontrar políticas que não garantem a venda do que você produziu? Você vai se frustar mais ainda."

O problema da agricultura no Nordeste não é para João um problema "técnico", senão político:

"É questão de preços mínimos, que já não se tem; dos incentivos que antes eram dados através dos

> empréstimos para custeio, essa coisa toda que hoje está cada vez mais reduzida... e se criam esses programas de atendimento ao pequeno produtor, que na realidade são apenas um paliativo, uma maneira de você desviar a atenção para essa coisa toda que não resolve... Porque o problema do Nordeste não é falta de chuvas. O problema da agricultura é uma questão política mesmo."

Quando o técnico fica no primeiro nível de compreensão da problemática da agropecuária no Ceará, considera tão grande a força explicativa dos fenômenos naturais oculta, encobre totalmente a questão política. Pedro, produtor rural, afirma por exemplo:

> "A situação do agricultor não é muito boa, não, devido a inflação e também a falta de chuvas. Esse ano, por exemplo, foi bom, mas os anos anteriores não estava mais dando para os agricultores sobreviverem... A situação é quase a mesma, é idêntica, tanto faz o grande produtor como o médio produtor".

Luiz, que trabalha em Rondônia como extensionista, menciona dois problemas principais: a concentração da terra para implantar pastagens e criar gado e a comercialização. Analisando os dois problemas Luiz chega a mesma conclusão: os próprios agricultores não estão sabendo administrar nem defender sua terra. O denominador comum seria então a falta de conscientização dos camponeses. Daí a sua concepção do extensionista como o cruzado, cuja missão é libertar os agricultores da sua ignorância. Quando se refere à concentração das terras, Luiz afirma:

> "Os colonos de Rondônia têm futuro, mas esse futuro vem sendo abalado dia a dia pelo grande proprietário. Porque o grande proprietário está entrando em Rondônia muito rápido. Ele chega, compra a sua terra que é pequena, compra a dele que é pequena, compra aquela outra... e faz a sua fazenda. Então o pequeno proprietário está sendo muito prejudica

do por isso. Nós estamos fazendo um trabalho muito bem feito em cima disso aí, para que o pequeno não venda a terra dele, porque ao passo que ele está vendendo, está permitindo ao grande entrar com o gado..."

Sobre o problema da comercialização, chega a mesma conclusão: é necessário conscientizar os produtores. Luiz raciocina assim sobre o assunto:

"Lá, o saco de feijão está a sessenta mil agora e todo mundo está achando bom, porque vai dar trezentos mil no fim do ano. Mas no final do ano, o feijão não está mais com o produtor, o feijão vai estar já com o atravessador. Então, esse é o nosso ponto básico, para o trabalho da extensão em Rondônia: combater esse homem que vai tomar o que o produtor colheu com sacrifício, com o suor dele, com aquela força, com a família, sacrificando-se noite e dia para colher aquilo. Ele chega lá e compra por uma micharia. Então, nós estamos trabalhando em cima disso aí. Estamos botando muito o produtor para armazenar, estamos orientando o produtor para fazer o próprio armazém dele, rústico, na propriedade. Estamos orientando o produtor para armazenar nos armazéns do Governo, porque não sai caro e fica bem guardado... O produtor trabalha o ano todo e na época da safra ele dá de graça o que tem. Então, ele não está administrando corretamente o que tem".

As vezes o técnico entrevistado menciona um problema porque se fala disso nos jornais e nas publicações especializadas, porque é comum que esse problema apareça mencionado até nos diagnósticos das instituições oficiais que executam as políticas agrícolas. Porém, na sua própria "história" evidencia-se que os seus interesses são contrários à solução desse suposto "problema". Antônio, por exemplo, filho de um grande proprietário rural, considera um grave problema na

agricultura cearense, a concentração da terra, a grande extensão de terra que fica sem explorar. Pouco tempo antes, ele mesmo tinha relatado a estratégia que a sua família utiliza para explorar suas propriedades:

> "Eu estou trabalhando lá, juntamente com ele (o pai). Nós estamos com cinco fornos, estamos produzindo por mês talvez uma média de oitenta mil quilos de carvão vegetal. E vamos construir agora um outro forno..."

A produção de carvão, a destruição da vegetação nativa, do "mato", é uma estratégia compulsória para expulsar os camponeses da terra. Os recursos naturais que eles poderiam utilizar para sua subsistência são transferidos para uso das indústrias localizadas na periferia das cidades médias do interior do Estado. Do mato, o agricultor tira sua lenha, no mato cria suas cabras, sem esse recurso, "sitiado" apenas na parcela de terra que ele cultiva, dificilmente pode subsistir.

Em consequência, a compreensão dos problemas da agropecuária no Estado, e mais especificamente, dos problemas que enfrentam os camponeses se reduz para a maioria dos técnicos entrevistados a deficiência nos instrumentos - crédito, tecnologia, assistência, preços - e não às políticas. Apenas três técnicos questionaram as políticas mesmas e os interesses que elas "concretizam", como sendo interesses de grupos que se reproduzem explorando os pequenos produtores. E ainda têm vários técnicos que não conseguèm superar o nível das explicações "naturais" e assinalam a seca como o principal problema dos agricultores.

Algumas propostas de solução

A forma de compreender o problema, o nível de análise da situação da agropecuária no Ceará, indica já o tipo de soluções que os técnicos poderão propor. Se o diagnóstico

se reduz a detectar uma série de carências - devidas apenas a erros ou omissões na ação dos órgãos executores das políticas agrárias e agrícolas - a solução será uma relação das medidas a serem tomadas com urgência. Como nessa argumentação não se leva em consideração o problema de interesses contrapostos, então as medidas corretivas necessárias poderão ser tomadas pelo grupo que está no Governo.

Luiz, por exemplo, considera até que as medidas já estão sendo tomadas e apenas seria necessário um ajuste entre objetivos e forma de implementação dessas medidas. Ele narra com entusiasmo a proposta do Governo de criar "Núcleos Urbanos de Apoio Rural no meio da selva para auxiliar os colonos: "É uma estrutura fantástica, é tudo muito bem estruturado". Luiz comenta também o problema do parceiro que entra na terra sem nenhum documento, apenas com uma carta de anuência que o INCRA dá para ele poder tirar crédito no Banco. Ele considera que essa é uma dificuldade séria para o produtor e que tem colonos com mais de dez anos na terra e ainda sem escritura. Porém, a seguir elogia a atuação do INCRA na região:

> "Mas o INCRA promete que vai escriturar, e está fazendo um trabalho muito bom. O pessoal do INCRA e o pessoal da Secretaria estão empenhados em documentar todo mundo. Por sinal, todos os anos é incrível o número de parceiros que recebem a documentação definitiva da propriedade".

Antônio sugere também uma série de medidas: a construção de médios açudes, eletrificação rural, irrigação nas terras aptas para a lavoura e apoio à pecuária nas áreas de relevo mais acidentado. Considera que deveria haver mais crédito, mas não concorda com que seja subsidiado, porque, apesar de serem os juros muito altos, com irrigação o produtor estaria em condições de pagá-los, dado que poderia tirar mais de uma safra. Antônio acha que seria necessário também uma reforma agrária, embora que só daria resultado se fosse acompanhada com um trabalho intensivo de assistência técnica, de educação. Ele afirma:

"Antes de tudo, para resolver o problema da agricultura, tem que se educar o povo. Primeiro o povo tem que se educar, não é só alfabetizar para votar, é educar mesmo. É um trabalho muito difícil e leva algum tempo. Não é com pouco tempo que se resolve assim esse problema, porque dar terra e dinheiro só, não resolve, né? Tem que dar assistência e tem que pressionar mesmo esse pessoal".

O caminho para uma solução é também a educação do povo na visão de José. Para ele é necessário conscientizar as comunidades a fim de que procurem resolver os seus problemas utilizando seus próprios recursos. O trabalho comunitário é a única solução possível para os agricultores melhorarem a sua situação:

"Aí eu digo: "Eu quero que vocês me digam como nós podemos enfrentar aqui, com as condições, com os recursos de vocês, sem precisar de vocês irem depender de nenhum órgão, aqui na comunidade de vocês, com o que a gente tem aqui"."

E a estratégia é sempre a mesma: a roça comunitária. O que significa que os agricultores devem assumir os encargos das instituições; para sustentar essas instituições já contribuem com o seu trabalho, mas elas não têm condições de dar nada. É preciso então que façam outro trabalho para gerar recursos próprios e solucionar os seus problemas. Comprar sementes, implementos agrícolas, defensivos, poderia-considerar-se ainda como uma necessidade "deles". Mas, as roças comunitárias têm também outros objetivos:

"... se eles têm a semente, no caso deles não precisarem dessa semente, pode adoecer um deles e necessitar ser transladado para a cidade, ou comprar um remédio. Se não tem dinheiro, tem o legume, e vende, entendeu? Eles guardam com essa finalidade: para cobrir uma necessidade."

"... lá não tem um grupo escolar, os filhos deles

viajam para o..., fazem o maior sacrifício, porque fica distante, mas a pé os meninos vão para as aulas".

"... se a gente construir esse grupo aqui, possuindo um grupo aqui na nossa comunidade já é mais fácil conseguir professora. Não tendo o grupo, se a gente for a esperar, não vem."

"... nós vamos trabalhar para construir o grupo... mas a finalidade dessa roça comunitária aqui é o dinheiro, é para comprar material para iniciar a construção do grupo."

O trabalho "excedente" da comunidade destina-se a atender aos serviços de educação e saúde, poupando ao Governo esse esforço nas zonas rurais para que atenda melhor a população concentrada nas cidades. Não se discute se essa é uma obrigação da comunidade ou das instituições públicas, apenas fica claro que construir uma escola não é trabalho da EMATER-CE.

Para Francisco, a solução é também conscientizar os agricultores. Mas ele entende por conscientizar fazer compreender os agricultores que devem utilizar técnicas mais modernas para produzir mais. Nesse trabalho, a escola agrícola pode ajudar muito, utilizando como estratégia o estágio supervisionado do aluno na propriedade do pai (novamente, e ideologia, o discurso da escola, faz que ele esqueça sua própria história).

"A escola podia ajudar nessa conscientização, através do aluno treinando, ou então durante os estágios, os alunos desenvolviam um projeto agropecuário, com irrigação e tudo, no terreno do pai. Então, eu acho que o pai, vendo aquilo - que o filho produziu muito com a técnica dele - poderia ser que o pai tivesse vontade de seguir o que o filho fez. ... Pode também ser o caso do aluno que o pai não tem terra, dando um jeito dele fazer esse projeto na fazenda de qualquer um produtor-proprietá

rio lá, pode-se dar um jeito nesse sentido. É uma solução na parte de conscientização. Agora, a incentivação, já deve vir do Governo, só."

Para Raimundo, também deve esperar-se a solução do Governo. Uma região tão "pobre" como o Nordeste só pode ser de interesse para o Governo, afirma. Como no decorrer da entrevista ele tinha elogiado muito a empresa privada e o seu papel na agricultura, perguntou-se se não teria para ele algum papel a empresa na solução dos problemas dos agricultores. Raimundo respondeu:

"Rapaz, seria, entende? A empresa seria uma ajuda porque ela tem condições de dar colocações. Coloca lá um agrônomo, um técnico agrícola, que ficam incentivando, ensinando, brigando. Agora, o homem de campo que está lá, isolado, porque a EMATER é um órgão que não é solução, também não, porque o técnico deveria ficar lá no campo."

Para Carlos, a solução seria que os Bancos dispo nham de mais recursos para outorgar créditos aos médios agricultores, "que é quem tem condições de plantar e colher". O crédito tem beneficiado até agora apenas aos criadores e os grandes fazendeiros que são os que podem pagar de acordo com as exigências das instituições financeiras. Essa situação deveria ser mudada, opina Carlos. Pedro também sugere como solução aumentar os recursos para custeio e investimento e simplificar os mecanismos para tirar empréstimos nas instituições financeiras:

"A melhor solução seria que o Governo liberasse mais verbas para os agricultores, fazia empréstimos e ajudava a se desenvolver mais, principalmente, aos que têm o seu terreno para fazer umas melhoras e daí surgiam mais condições para sobreviver."

Ambos, tanto Carlos como Pedro, filhos de médios produtores, da pequena burguesia rural, defendem os interes

CATIVO

ses de classe de sua família. Eles estão inseridos nessa estrutura, trabalhando junto à família como produtores, mais ou menos conformados com o seu destino.

Maria, que tem uma visão política do problema, só vê uma solução: continuar a luta. Também João considera essa possibilidade:

> "Talvez, como alternativa da agricultura hoje no Nordeste, cada produtor, cada família, deveria plantar e colher apenas para seu sustento. Aí, depois, quando essa coisa toda esvaziasse, essa política louca tinha que ser mudada."

João considera que o próprio trabalho da extensão está mudando, que estão se abrindo espaços que permitem contribuir com essa luta dos pequenos agricultores:

> "O trabalho da empresa antes era simplesmente transferência de tecnologia, sem nenhum questionamento. Essa era a base dos preserviços. Eu acho que para você fazer um trabalho de organização com os produtores, não pode limitar-se a transferir tecnologias. Você tem que questionar a partir do problema da terra, da comercialização, mostrar a relação entre os problemas. Você não pode apenas incentivar os agricultores para produzir mais para cumprir metas. Deve questionar o problema dos insumos, que são caros, e só beneficiam as multinacionais."

João considera que está dando a sua contribuição como técnico: tenta ajudar os agricultores a refletir, a questionar os problemas e as políticas agrárias e agrícolas, dentro da realidade da região. A sua contribuição pode não ser muito grande, mas João se sente preocupado com a situação dos camponeses.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais

Uma visão política da situação da agricultura no Ceará, que se classificou acima como terceiro e quarto nível de análise, deveria manifestar-se também na compreensão do papel do Sindicato como instrumento dos trabalhadores rurais para interferir no processo de formulação dos planos de ação do Estado, em defesa dos seus autênticos interesses. As críticas e propostas que os técnicos fazem a respeito do Sindicato dos Trabalhadores Rurais evidencia que não existe ainda neles uma perspectiva política de análise.

Pedro considera apenas o Sindicato como uma entidade prestadora de serviços:

> "O sindicato é uma boa para os agricultores, facilita implementos para trabalhar, ajuda na aposentadoria (o pessoal se aposenta, por exemplo, aos sessenta e cinco anos), dá assistência, médico e todo tipo de assistência".

Antônio critica o fato do Sindicato se reduzir às vezes à assistência sanitária. O fato de ter médico e dentista contratado não significa que um Sindicato esteja trabalhando bem. Mas, o que seria para Antonio, um Sindicato funcionar bem? Na hora de fazer uma proposta ele responde essa pergunta: assumir a prestação de serviços de apoio à produção e assistência técnica. Novamente, o papel do Sindicato se limita a oferecer serviços, esvaziando-se do seu conteúdo político.

Ainda mais, a política aparece como um valor " negativo" per se, sem levar em consideração os interesses que embasam essa política. Continua falando Antônio:

> "... a maioria dos presidentes dos Sindicatos também estão ligados à política. Não quero dizer que eles, pessoalmente, não se liguem. Todo homem é

político, tem que ter a sua posição política. Mas não deve deixar interferir a política nas questões do Sindicato. Então, aí também deveria existir primeiramente, a educação dos dirigentes sindicais. Muitos deles também não têm experiência e pegam aquela direção do Sindicato, porque existe dinheiro e compram logo carros para eles. Pegam aquela mania de corrupção que existe na política. A maioria segue essa política..."

Antônio é filho de um grande produtor, ligado a lideranças políticas da situação no Município. Essa informação ajuda a entender o que ele considera como "política" dentro do Sindicato e a que políticos se refere como " manipuladores" dos dirigentes sindicais.

Luiz considera que os Sindicatos não cumprem o seu papel:

"... eles sempre se inclinam para o lado das questões, têm uma tendência a reduzir-se a isso. Parece que o Sindicato só olha para o produtor na hora da questão, ele não procura dar uma solução antes. Porque no meu entender, o Sindicato, ou qualquer outra Associação de classe, seria para orientar os seus associados antes de acontecerem certas coisas. Por exemplo, o produtor só procura o Sindicato quanto ele está com uma questão como o fazendeiro. Ele não procurou o Sindicato, ou qualquer outra empresa que entenda do assunto, para perguntar se pode colocar uma cerca aqui ou ali. Ele coloca a cerca e depois que surge a questão, vai bater na porta do Sindicato."

A crítica de Luiz se limita ao tipo de serviço que os Sindicatos deveriam oferecer predominantemente. Ele considera que, de fato, prevalece a assistência jurídica sobre a técnica e que deveria ser o contrário. Segundo ele, uma boa orientação técnica seria suficiente para evitar os conflitos.

Também José considera que o Sindicato deve oferecer assessoria técnica e até apoiar financeiramente empreendimentos produtivos:

> "O Sindicato está fazendo alguma coisa pelos agricultores. Também a Igreja. A gente não conseguiu ainda trabalhar assim em conjunto com a Igreja. Mas tanto a Igreja como o Sindicato, tudo trabalha para o bem do produtor. Eu conheço uma comunidade assistida pelo Sindicato, aqui perto. Lá tem um trabalho muito bonito. Eles pegaram um dinheiro que veio de outro Estado, acho que veio de Pernambuco, e eles aplicaram esse dinheiro, eles plantaram. Foi como se fosse um empréstimo: eles não tinham dinheiro para comprar silos, então compraram o silo e depositaram um saco de feijão cada um, para ir pagando o empréstimo."

Francisco, filho de um ex-líder sindical, questiona também o envolvimento político dos dirigentes dos Sindicatos. Na crítica, ele diferencia bem a política que não defende os interesses dos camponeses:

> "O Sindicato dos Trabalhadores Rurais tem um presidente à frente, que geralmente é do bando do prefeito. Aí não faz nada em relação a melhorar a situação do agricultor, não sabe defender a sua classe, não. Só está servindo como intermediário do FUNRURAL, para dar assistência médica aos agricultores, mas assistência social, nenhuma".

Qual seria essa assistência social que o Sindicato não está dando aos agricultores ? Quando Francisco formula sua proposta, fica claro que se trata apenas de uma assistência técnica e social, do mesmo trabalho que realiza a EMATER CE ou a LBA. Carlos questiona apenas a eficiência do Sindicato como Assessor Jurídico dos trabalhadores e como prestador de serviços:

> "No Sindicato eu não vejo que o povo tenha direi

to a nada, só é pagar e não tem nenhum direito. Não tem nada a ver com o agricultor. Quando ele tem um problema, vai procurar o SIndicato e só faz é perder."

Raimundo, que trabalha em várias empresas agrícolas, com trabalhadores assalariados, afirma que desconhece a ação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais:

"Nunca tive contato com o Sindicato. Não conheço a atuação dos Sindicatos. Trabalhei com assalariados rurais, mas na minha região (onde ele trabalhou, Trairí, Serra de Ibiapaba e Aracati no Ceará e logo em Goiás, na região do cerrado), não tinha Sindicatos".

É interessante observar as propostas de alguns técnicos entrevistados para melhorar a ação dos Sindicatos. Como já se mencionou no momento da crítica, essas propostas têm tendência a substituir o Sindicato por outra empresa de assistência técnica. Para Luiz, o técnico da extensão vai assumindo de fato o papel de Sindicato, porquanto dá a assistência técnica necessária para evitar os conflitos:

"Eu no meu trabalho, venho sempre orientando ao produtor. Eu digo para eles 'Gente, vocês sabem mais do que eu até, mas eu tenho mais estudo do que vocês. Agora vamos fazer uma coisa: quando vocês querem fazer alguma coisa dentro da propriedade de vocês, não custa nada me consultarem. Eu estou passando todo dia por aqui, vocês me chamam e vamos conversar os dois. Porque daí, nós vamos tirar uma conclusão: o que é melhor e que é pior para vocês. Vocês fazem uma coisa e isso vai trazer sérios problemas para vocês. Então, me procurem, que a gente conversando acha uma solução melhor".

Francisco avança um passo mais nessa transformação do Sindicato em órgão de assistência técnica e social:

"Poderia um órgão interessado, colocar um técnico agrícola à disposição do Sindicato... Aí, através daquelas reuniões mensais do Sindicato, o técnico estaria ajudando aos produtores. Poderia ser também um assistente social, mas que tivesse conhecimento dos problemas do produtor, ligado à agricultura, para dar apoio aos Sindicatos. Por exemplo, uma só pessoa - técnico agrícola, assistente social ou agrônomo - poderia dar apoio em cinco ou dez cidades, aos sindicatos, fazendo reuniões mensais e utilizando também outras formas de assistência. Assistência na parte financeira também, que ele pode informar para o agricultor onde é que tem um empréstimo bom para ele fazer, para comprar um terreno, para melhorar a propriedade dele..."

Antônio já propõe diretamente a substituição do Sindicato por pequenas cooperativas, que seriam mais afetivas para apoiar tecnicamente os produtores:

"... eu acho que pequenas cooperativas talvez resolvesse melhor até que o sindicato. Por exemplo, uma cooperativa funcionando com técnicos agrícolas orientando esse pessoal, em cada cidade,... para distribuir recursos, para distribuir sementes e vender o produto deles também, mas sem visar lucros..."

Sobre a função política do Sindicato, como organização que defende os interesses dos trabalhadores, só aparece alguma coisa nas histórias de Raimundo e João. Raimundo chega quanto menos a comparar a ação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais com as notícias que ele tem sobre outros Sindicatos de Operários e suas lutas, e conclui:

"O sindicato deveria ser mais ativo. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais não tem ação sindical, como o Sindicato dos Metalúrgicos, por exemplo.

Quando eles brigam, eles ganham a causa, né? E aqui não, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais não tem essa ação."

João caracteriza o problemas dos Sindicatos como um problema político. A classe dos Trabalhadores tem perdido esse espaço, conquistado por outros grupos com interesses espúrios, contrários aos autênticos interesses dos camponeses.

"Os Sindicatos do Ceará são a maioria pelegos. São Sindicatos de grupos, que se mantêm lá dentro nas diretorias e que nem sabem bem o que é um Sindicato. E o pior ainda, quando sabem não fazem o que deveriam fazer, o que eu acho dos crimes o maior. Essas diretorias foram colocadas aí por políticos, políticos que pretendem atrelar todas as ações dos agricultores. Ela é conduzida, não é uma diretoria dos trabalhadores. É uma diretoria de cabos eleitorais... Um sindicato autêntico, sindicato de luta, de pessoas conscientizadas, que levem o sindicato ao campo e não vejam nele apenas uma entidade assistencial, que na realidade não é esse o papel do Sindicato."

O técnico tem um trabalho a fazer para cooperar com os agricultores na construção de um movimento sindical mais autêntico:

"... é um trabalho muito lento e o papel do técnico é também apoiar essa organização dos trabalhadores. Você pode chegar também a questionar o que é o Sindicato, se o Sindicato faz isso ou aquilo. Já seria uma maneira de você levar aos agricultores a refletirem sobre o que é o sindicato, a compreender que ele mesmo é o Sindicato, a analisar como o Sindicato está agindo e se ele teve alguma participação nas decisões tomadas, quais são as lutas que o Sindicato já fez... O papel do técnico é também nesse assunto um pouco nebuloso, mas

ele sabendo conduzir-se pode perfeitamente levar os associados a refletir sobre sindicalismo."

Essa visão do Sindicato como instrumento político dos trabalhadores e do papel do técnico apenas como motivador de uma reflexão dos camponeses sobre o papel de sua organização de classe, não é comum entre os técnicos. A maior parte dos entrevistados questionam a concepção do sindicato como órgão de assistência médico-odontológica, mas apenas para propor que assuma outros tipos de assistência, jurídica, técnica ou "social". A visão "tecnocrática" da problemática dos agricultores é coerente com essa proposta, que transforma o Sindicato em órgão de apoio à produção e à comercialização.

Os técnicos e sua associação de classe

A entrevista com Sebastião permitiu reconstruir a história da Associação dos Técnicos Agrícolas do Ceará - ATACE. Foi fundada em 1979, como Sociedade de Técnicos Agrícolas do Ceará - SOTACE, com sede em Fortaleza, na Praia de Iracema. Mais tarde transladou-se a sede ao Edifício Progresso, no centro da cidade. Mas, a SOTACE funcionava quase sem nenhum apoio dos técnicos, a assistência às reuniões era mínima e a maioria dos associados não pagava a mensalidade estabelecida.

Em 1981, os técnicos que trabalhavam na Serra de Ibiapaba decidiram fundar um núcleo filiado à Sociedade, a União dos Técnicos Agrícolas da Ibiapaba - UTAI:

> "Nós achamos que esse núcleo se desenvolveu muito bem, pelo menos em termos de participação e de mobilização... A gente se reunia, fizemos ainda algumas promoções e mantivemos contatos com autoridades, reivindicando salários mais justos."

Nessa época foram realizados contatos com a Federação Nacional de Técnicos Agrícolas - FENATA, cujo presiden

te é do Rio Grande do Sul. A FENATA sugeriu que a sociedade se transformasse em Associação, que era a denominação utilizada pelo resto das entidades integrantes da Federação. Assim nasceu ATACE.

Porém, como em Fortaleza a Associação não prosperava, estava "paralizada", "estagnada", resolveu-se trasladá-la para a Serra de Ibiapaba e se fixou a nova sede no Município de São Benedito. O Núcleo era inicialmente dinâmico, mas com o decorrer do tempo foi também se esvaziando. Os membros mais ativos, que fundaram UTAI foram sendo transferidos para outras regiões e a ATACE entrou em outro período de inatividade. Durante 1984 não se realizaram quase reuniões, não se promoveu atividade nenhuma, não se levou adiante nenhuma reivindicação.

Durante o momento de maior atividade a UTAI procurou fundar outros núcleos, em Icó, Sobral, Iguatu. Para Iguatu foi fretado um ônibus com técnicos que promoveriam a criação desse novo Núcleo. De fato, na Serra trabalhava um grande número de técnicos e isso contribui para que no primeiro ano de funcionamento na nova sede, a Associação aparecesse "revivida". O Prefeito de Ibiapina, que também é técnico agrícola, ofereceu um terreno para levantar a sede da ATACE, na área onde seria construída a agência do BEC e o Escritório da EMATER-CE no Município. A Associação organizou bingos para arrecadar fundos com destino à construção da sede própria. Nesse momento, começou o período de declínio da ATACE e o ritmo das atividades decresceu.

Por que a Associação não consegue progredir? Sebastião acha que falta ainda consciência nos técnicos sobre a necessidade de organizar-se, não existe "interesse" verdadeiro, nem espírito de trabalho. Os técnicos sentem já seguros no emprego, não têm urgência de receber apoio da categoria e vão deixando passar o tempo sem assistir às reuniões, esquecidos da existência da Associação. Mas também Sebastião considera que houve erros na organização da Associação e até na forma como se estruturaram os núcleos: "No fundo, no fundo, não

foram bem estruturados esses núcleos."

Outro problema é o fato dos técnicos trabalharem dispersos em todos os Municípios do Estado. Isso faz com que seja difícil contar com a participação de todos nas reuniões ou assembléias. Assistir a esses eventos é muito oneroso, mais ainda se se considera que o salário do técnicos não é muito bom. Sebastião comenta que desde o começo do ano tentam reunir uma assembléia para mudar os Estatutos e renovar a diretoria, que não se preocupa pela Associação, e até o momento da entrevista (setembro de 1984) não tinham conseguido reunir o número suficiente de associados para poder fazer isso.

Desde que se iniciou a realização de bingos para reunir dinheiro e construir a sede, a diretoria não tinha realizado nenhuma prestação de contas. Esse problema dos recursos arrecadados gerou receios entre os próprios membros da Diretoria, que queriam que o Presidente explicasse qual tinha sido o destino dos mencionados recursos. Para isso estava-se tentando realizar a assembléia extraordinária, porém não se reuniu o quorum estabelecido nos Estatutos em nenhuma das duas tentativas realizadas.

Posteriormente, em um contato com outros técnicos da Associação, teve-se notícias de que essa assembléia extraordinária aconteceu e que a Diretoria foi destituída e se criou uma Comissão Provisória para reorganizar a Associação e convocar para uma eleição. Essa Comissão entrou já em contatos com a FENATA para legitimar o seu mandato e está realizando vários intentos para revivificar a Associação.

Na verdade, as entrevistas apenas confirmam os dados dos questionários, no sentido da desinformação que os técnicos agrícolas têm sobre a sua Associação de classe. Existe até uma grande confusão a respeito do que é de fato uma Associação de classe. Os entrevistados consideram, por exemplo, como Associação de classe, tanto o Conselho Regional de Engenheiros, Arquitetos e Agrônomos, como a Associação de Ex- alunos do Colégio Agrícola de Crato - cuja presidência é exercida pelo próprio Diretor do Colégio - ou a Associação de Servi

dores da EMATER (ASSEMA). Muitos nem sabem que a SOTACE passou a denominar-se ATACE.

Não participam da Associação vários dos entrevistados: Maria, Pedro, Carlos, Ivan, Antônio, Francisco, José, Raimundo. Francisco comenta que teve apenas um contato casual com o Presidente da ATACE quando ambos participaram de um concurso do BNB. O Presidente aproveitou a ocasião para informar aos técnicos concursantes sobre a Associação.

Mas Francisco e Antônio participam de outras Associações de classe. Antônio faz parte da Associação de Veterinários. Francisco participa ativamente da Associação de Professores do Estado do Ceará. Luiz, em Rondônia, é também um participante ativo da ATARON, Associação de Técnicos Agrícolas de Rondônia.

Como concebem os técnicos a sua Associação ? Uma breve revisão das tarefas que eles consideram que a Associação deve realizar, oferecerá subsídios para responder essa pergunta.

A tarefa que se coloca em primeiro lugar para a Associação, é a regulamentação da profissão. Sebastião relata que a UTAI, na sua época de maior atividade, mandou fazer adesivos plásticos reivindicando essa regulamentação. Agora, no momento em que a Associação volta a nascer, o primeiro trabalho é conseguir firmas de políticos importantes para reivindicar o tratamento da questão no Congresso. Todos consideram que é necessário fazer pressão para que a profissão seja reconhecida.

Uma segunda tarefa seria reivindicar melhores condições de trabalho para os técnicos. Luiz considera que estabelecer um piso salarial e defendê-lo, é uma das ações mais importantes da Associação de Técnicos Agrícolas. Embora falando da Associação de Veterinários, Antônio salienta também a importância dessa tarefa:

> "Com relação à luta pelo emprego, por uma maior participação da categoria em algumas empresas, eu

acho que o papel da Associação é muito fraco. Nós estamos perdendo muito campo de ação pela falta de luta dos dirigentes de nossas entidades de classe".

João se lamenta da falta de resposta dos técnicos quando são convocados para discutir os programas das Associações de classe. A desorganização da classe é para ele a causa de que as empresas tomem medidas arbitrárias, que prejudiquem os técnicos. A Associação, sem apoio dos próprios técnicos, não tem forças para se posicionar diante dessas medidas. João comenta que a ASSEMA também não se posicionou nunca ainda em defesa dos interesses dos técnicos.

Uma terceira tarefa mencionada pelos técnicos entrevistados, se relaciona com a estruturação da própria Associação: aprovar estatutos, fundar novos núcleos, construir uma sede, organizar os arquivos, abrir um escritório em Fortaleza, dar uma carteira de identificação para os associados, etc.

A prestação de alguns serviços aos associados constituiria a quarta tarefa mencionada para a Associação. Antônio ressalta o fato da Associação de Veterinária oferecer uma série de cursos para os associados e propõe que a Associação de Técnicos Agrícolas tenha também uma política de capacitação. Pedro menciona a possibilidade da Associação oferecer assistência médica e dentária, ou ainda conceder empréstimos para os técnicos. De fato, as Associações de Funcionários assumem essas tarefas, mas apenas conseguem atender ao pessoal sediado na Capital e arredores.

Só não mencionou espontaneamente uma quinta tarefa da Associação: apoiar os interesses dos técnicos e dos próprios trabalhadores rurais com relação às políticas agrárias, oferecer respaldo para possibilitar um compromisso maior dos técnicos com esses interesses. A Associação de classes dos técnicos agrícolas, segundo João, deveria apoiar os processos de organização dos trabalhadores rurais.

Sebastião, que tinha uma participação mais ativa na Associação, foi consultado especialmente sobre a possibili

dade desta tarefa, e relatou o seguinte:

> "Nós já falamos disso com o presidente da Associação, e por incrível que pareça, ele disse: "Rapaz, isso aí é uma briga que a gente não deve se meter". Aí ele começou a argumentar com argumentos que não me convenceram. Eu acho que a nossa associação, a classe, deve posicionar-se e lutar um pouco também pelos direitos dos agricultores. Mas, depois dessa conversa aí, eu não tive mais contato com o presidente, não foi possível também discutir em reunião o assunto. Mas é pensamento da classe discutir também esse assunto e tentar tomar um rumo com relação a isso aí, às aberrações que estão acontecendo em matéria de política agrícola... Isso aí é só um pensamento da gente agora, mas antes ninguém pensou nisso... Nós ainda não tínhamos despertado para a coisa, não."

Foi difícil conseguir que Sebastião chegasse a compreender a pergunta. As suas primeiras respostas voltavam ao assunto do regulamento profissional e da competição com os agrônomos como pontos centrais do que ele entendia por "política agrícola" em relação com a Associação. Colocou-se para ele refletir a relação possível entre as políticas agrárias e agrícolas do Governo e o mercado de trabalho para a categoria. Já nos últimos momentos da entrevista, Sebastião colocou o problema da falta de respaldo dos técnicos e medo de perder o emprego como a causa pela qual não se tomavam posições diante dos problemas políticos, inclusive das políticas estritamente relacionados com a esfera de ação profissional do técnico:

> "Tanto a Associação como os Núcleos, eles não se posiconam a respeito de determinadas questões, porque parece que uma voz fala lá, no subconsciente de cada um: "Rapaz, ninguém é regulamentado, quem é que vai responder por nós se a gente tomar um posicionamento desses?" Já existe o medo no sub

> consciente de cada um desses técnicos. Eles dizem assim: "Rapaz, ninguém pode se posicionar, porque a outra classe tem Sindicato, e nós?" Às vezes, você vê a coisa, quer tomar o seu posicionamento, mas aí você pensa: E na hora da reviravolta, quem está com a gente aqui? Só a gente mesmo?"

Em resumo, o papel da Associação é para os técnicos predominantemente, pelo menos até agora, a defesa dos interesses "corporativos" da profissão. Ainda não se pensa na organização como um instrumento da classe para interferir nas políticas especificamente relacionadas com o contexto da ação profissional dos técnicos agrícolas. Falta ainda descobrir o elo que liga o trabalho do técnico às políticas que formulam e implementam para o setor primário, desvelar a dimensão política da profissão.

À GUISA DE CONCLUSÃO

De fato, o presente trabalho não pretende chegar a conclusões, mas abrir um debate. Nas primeiras páginas, refletindo sobre os estudos que analisam a vinculação de educação e trabalho, rejeitou-se a perspectiva de oferecer subsídios para uma melhoria do currículo. Essa melhoria não poderá acontecer senão como resultado de uma discussão dos técnicos agrícolas e dos educadores sobre a prática profissional dos egressos no Brasil, e mais especificamente, no Nordeste do Brasil, hoje.

Daí que não faça sentido enunciar uma série de conclusões que orientem os executivos do sistema educacional na tomada de decisões a respeito da formação dos técnicos agrícolas. Não teria nenhuma utilidade chegar a concluir que devem agregar-se aos currículos disciplinas como Sociologia ou Economia Rural - Economia Política da Agropecuária e não tecnicismos econômicos. O que interessa é o conteúdo das discussões sobre a situação social - econômica, política e cultural - dos agricultores do Nordeste, e esse conteúdo não muda por decreto, por decisão dos administradores do sistema educativo.

Uma reflexão de um dos técnicos entrevistados ajudará a compreender melhor o enfoque deste estudo:

> "A escola não teve quase nenhuma contribuição nessa formação que a gente poderia chamar de política, mas de maneira alguma. Ela é uma escola fiel ao sistema e uma questão dessas jamais seria discutida aí ... só se houvesse pessoas sérias, preocupadas com a política, pois mesmo em uma instituição do existem pessoas comprometidas realmente com os camponeses . Mas, no contexto geral, a escola em si não teve ne

nhuma participação nessa minha formação política, o que me ajudou mesmo foi a convivência com os agricultores..." (João, extensionista).

Assim, este estudo está dirigido a essas pessoas "comprometidas realmente com os camponeses", às que João se refere, e visa contribuir para um debate em torno da formação e da profissão do técnico agrícola. São essas pessoas, no dia-a-dia de sua prática educativa, as que podem ir construindo uma pedagogia alternativa, esboçando a imagem de um novo profissional.

Evidentemente, tenta-se também abrir um campo para a realização de outros estudos similares. De uma parte, considera-se necessário começar a utilizar um enfoque mais integral das relações educação-trabalho, que não escamoteiem a dimensão política da inserção dos técnicos no "mundo do trabalho". Por outra parte, procura-se mostrar que algumas questões só poderão ser respondidas desde uma determinada perspectiva metodológica. O modo de se colocar o sujeito diante da realidade permite a formulação de perguntas que não seriam possíveis a partir de outras opções teóricas básicas - opções teóricas que têm elas mesmas uma dimensão política.

Porém, tratando-se de um estudo exploratório, deve ter, com certeza, várias limitações. É preciso não esquecer pelo menos as seguintes:

. Trabalha-se apenas com os dados de uma turma de egressos. Essa limitação surge da própria característica do estudo como trabalho individual de dissertação para obter o grau de mestre. Não era possível, em conseqüência, abranger várias turmas de egressos. Seria conveniente repetir o trabalho com outras turmas de concludentes do ensino agrícola, incorporando também os egressos dos colégios particulares, para confrontar os resultados das análises e aprofundar os debates posteriores.

. Os que fazem o ensino agrícola e os técnicos não participaram como sujeitos na pesquisa. Novamente

essa limitação origina-se na característica própria de uma tese de mestrado. Mas, as reflexões e resultados provisórios deste estudo, assim como a sua proposta metodológica, poderão ser úteis para o planejamento de pesquisas participativas. Esse é o caminho para gerar uma permanente reformulação das estratégias e práticas educativas. Não é possível aceitar que os currículos continuem sendo elaborados a partir do que umas poucas pessoas com poder acham que é o que deve ser. Porém, uma proposta de participação não implica necessariamente que se atue de maneira improvisada e não científica. A tecnologia não é apenas dos tecnocratas, é necessário valorizá-la e apoderar-se dela como instrumento para transformar a realidade.

. Os cinco anos de vida profissional da turma que constitui a população deste estudo foram marcados pela seca. Algumas pessoas podem considerar os resultados do trabalho como inválidos, argumentando que os egressos de 1978 vivenciaram uma situação "excepcional" - a longa estiagem que assolou o Nordeste nos últimos cinco anos -, o que faz com que a sua história profissional seja diferente da história de outros técnicos. Porém, para concordar com essa posição, seria necessário aceitar que a seca é um fenômeno excepcional no Nordeste e que os técnicos agrícolas na região devem ser formados para trabalhar só nos anos de chuvas normais, o que é uma afirmação muito discutível.

Os resultados mostram que a maior parte dos técnicos agrícolas trabalham em programas de assistência aos agricultores, que em geral não provêm de famílias de camponeses e que a sua consciência política está ainda pouco desenvolvida. Porém, não se pode esperar que, pela sua origem de classe, uma maior clareza política implique necessariamente em assumir a defesa dos interesses dos trabalhadores rurais. Isso será possível apenas como uma opção consciente, como uma

tomada de posição em favor das maiorias.

A reflexão final de um dos egressos, depois de uma longa entrevista que foi mais um diálogo aberto sobre o seu trabalho como professor no colégio agrícola, enuncia com clareza o que poderia ser um programa de ação para esse técnico comprometido com interesses dos camponeses:

> "A gente está agora mais conscientizada e é necessário começar a discutir esses problemas em classe. Ensinar agricultura não é só ensinar a plantar. A gente tem que ensinar também o problema social da agricultura e tudo isso aí, porque o aluno é filho de agricultor e talvez, quando ele voltar para a roça do pai, tenha condições de lutar para melhorar a sua situação".

Um técnico que domine as dimensões políticas do seu trabalho e não seja apenas dominado por elas, que ponha sua prática a serviço dos camponeses, que procure localizar as margens possíveis de ação nas instituições e as utilize para apoiar a organização dos trabalhadores, que procure fazer com que sua associação de classe seja instrumento para interferir na formulação de políticas no setor que respondam aos interesses dos pequenos agricultores: esse seria um técnico comprometido com as maiorias.

E isso não depende apenas de incorporar novas disciplinas ao currículo. Ainda mais, pode-se até pensar que incorporar disciplinas específicas para discutir a situação social dos agricultores não seja finalmente mais do que uma nova armadilha. Que seria senão recortar um espaço pequeno do currículo dentro do qual seja válido falar dos problemas sociais da agricultura, se o acúmulo de definições prévias dá tempo para chegar a falar dos problemas concretos? A criação desse espaço fechado não possibilita, ao mesmo tempo, que se continue ensinando a tecnologia sem atender a suas dimensões políticas, econômicas e culturais? É a prática mesma do ensino agrícola o que deve mudar e para isso é preciso pensar em uma prática profissional alternativa.

CATIVO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A ANÁLISE econômico-social da Encíclica Sobre o Trabalho. Caderno do CEAS. Salvador, (80):54-63, jul./ago. 1982.

ANDRÉ, Mart. Elisa Dalmazo Afonso de. Texto, contextos e significados; algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (45):66-71, maio 1983.

_____. Estudo de caso; seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (19):51-54, maio 1984.

ALMEIDA, José. Industrialização e emprego no Brasil. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1974.

ALTVATER, Elmar. La calificación de los recursos humanos y la complejidade del trabajo; comentários al problema de la reducción. In: LABARCA, Guillermo, com. Economia Política de la educación. México, Nueva Imagem, 1980. p. 191-248.

ANTUNIASI, Maria Helena Rocha. Trabalhador infantil e escolarização no meio rural. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

ARROYO, Miguel G. Educação para novas relações de trabalho no campo. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anais do Seminário Educação no Meio Rural; Ipu, RS, 1º a 4 de junho de 1982. Brasília, MEC/INEP, 1983. p.15-20.

BAGOLINI, Luigi. O trabalho na democracia; filosofia do trabalho. Brasília, UnB, 1981.

BARAN, Paul A. La economia política del crescimiento. 2.ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

BISCHOFF, J. et alii. Trabajo productivo e improductivo. In: LABARCA, Guillermo, comp. Economia Política de la Educa

ción. Mexico, Nueva Imagem, 1980. p.249-281.

OS BISPOS do Nordeste sobre a seca. Cadernos do CEAS. Salvador, (79):36-38, maio/jun. 1982.

BORDENAVE, Juan Diaz. Bases pedagógicas para o currículo dos colégios agrícolas de nível médio. s.n.t. (xerox)

_____. El papel de las Instituciones de educación agrícola formado en el proceso de desarrollo rural latino-americano. s.n.t. (xerox)

BLEGER, José. Temas de psicologia. (Entrevista y grupos). Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Minuta de exposição de motivos do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura ao Exmo. Sr. Presidente da República sobre o Projeto de alteração da Lei 5682/71. s.n.t. (xerox)

_____. Centro Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. Algumas considerações relacionadas à questão da relação educação-trabalho. São Paulo, MEC/CENAFOR, s.d.

_____. Educação e mercado de trabalho; texto para uso em Seminário de estudos de Grupo de Reorganização do Ensino de 2º Grau da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza, MEC/CENADOR, 1983.

_____. Serviço de Pesquisa. A escola agrícola como Centro de Desenvolvimento Rural; problemas e perspectivas. São Paulo, MEC/CENADOR, 1981.

_____. Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário. Cadastro das escolas de 2º grau - Área primária. Brasília, - MEC, 1983.

_____. A COAGRI; seu trabalho, perspectivas e linhas de ação. Brasília, MEC, 1982 (xerox).

_____. Educação agrícola 2º grau; linhas norteadoras. Brasília, MEC, 1983.

_____. Normas de funcionamento de uma escola agrotécnica federal. Brasília, MEC, 1983.

_____. Programa de ensino agrícola 1981-85. Brasília, MEC, 1981. (xerox)

_____. Relatório Geral 1982. Brasília, MEC, 1982.

_____. O técnico em agropecuária e o mercado de trabalho; VI Encontro Nacional de Diretores e Técnicos de Estabelecimentos de Ensino Agropecuário. Brasília, MEC, 1979.

_____. Departamento de Ensino Médio. Plano de desenvolvimento do ensino agrícola de 2º grau. Brasília,MEC,1973.

_____: Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Setor Primário. Brasília, MEC, 1981. (xerox)

BRAUERMAN, Harry. Trabajo y capital monopolista; la degradación del trabajo en el siglo XX. Mexico, Nuestro Tiempo, 1980.

BRIONES, Guillermo. Segmentación y heterogeneidad educativa en mercados laborales urbanos; el caso del Gran Santiago. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 12(4):11-28, Cuarto Trimestre, 1982.

_____. Mercados de trabajo y educación universitaria en una economia neo-liberal; el caso de Chile, 1976-1981. Santiago, PIIE, 1982 (mimeografado).

BURSZIYN, Marcel. O poder dos donos; planejamento e clientelismo no nordeste. Petrópolis, Vozes/CNPq, 1984.

CARDOSO, Fernando Henrique. Autoritarismo e democratização. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

_____. As classes nas sociedades capitalistas contemporâneas; notas preliminares. Revista de Economia Política, São Paulo, 2/1(5):5.28, jan/mar 1982.

CARNEIRO, Ricardo. Relações de produção e emprego na agricultura do nordeste. Revista de Economia Política, São Paulo, 2/1(5):123-138, jan/mar 1982.

CARVALHO, Rejane Vasconcelos Accioly. Peuqenos produtores no

Ceará; a mobilização em torno dos "direitos". Cadernos do CEAS, Salvador,(86):37-47, jul/ago 1983.

CEARÁ. Comissão Estadual de Planejamento Agrícola-CEPA. Seminário A questão agrária e a pequena produção no Estado do Ceará. Fortaleza, CEPA-CE, 1982.

_____. Projeto de desenvolvimento rural integrado do Ceará. Diagnósticos; aspectos sócio-econômicos. Fortaleza,CEPA -CE, 1979.

_____. Projeto de desenvolvimento rural integrado do Ceará; educação. Fortaleza, CEPA, 1979.

_____. Coordenadoria de Planejamento. Estudo do impacto de extensão rural no PDRI da Ibiapaba. Fortaleza, s.ed., 1982. (xerox)

_____. Secretaria de Educação. Catálogo de habilitações do 2º grau. Fortaleza, Centro de Informações-CEDIN, 1981.

_____. Convênio 97/78; Termo aditivo, celebrado entre a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário-COAGRI e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, em Brasília,DF, aos 21 de julho de 1978. s.n.t. (mimeografado).

_____. Convênio 01/80; Extrato, celebrado entre a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário-COAGRI e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, em Brasília,DF, aos 23 de janeiro de 1980. s.n.t. (mimeografado)

_____. Sinopse do ensino de 2º grau - 1979. Centro de Informações-CEDIN, 1981.

_____. Sinopse do ensino de 2º grau - 1980. Fortaleza, Centro de Informações-CEDIN, 1982.

_____. Quadro de identificação da programação do Ensino Agrícola - 1980. s.n.t. (mimeografado)

_____. Departamento de Ensino. Unidades de produção agropecuárias. s.n.t. (mimeografado).

_____. I Seminário sobre Ensino Agrícola. Fortaleza, s.ed., 1980. (mimeografado)

_____. Estrutura organizacional dos Colégios Agrícolas da Rede Estadual. Fortaleza, s.ed., 1980.

_____. Financiamento de programas agropecuários dos Colégios Agrícolas da rede estadual. Fortaleza, s.ed., 1980 . (mimeografado)

_____. Coordenação de Ensino do 2º Grau. Unidades de produção agropecuárias. Fortaleza, s.ed., 1982.

_____. Secretaria de Educação. Departamento de Ensino / Departamento de Apoio Técnico. Diretrizes e normas do ensino do 1º grau e do 2º grau; 1982-1983. Fortaleza, s. ed., 1982.

_____. Secretaria de Educação. Departamento de Apoio Técnico. Coordenação de Estudos e Pesquisas. Situação atual do ensino agrícola estadual. Fortaleza, s.ed., 1980 (mimeografado)

_____. Secretaria de Planejamento e Coordenação.Coordenadoria de Informações para o Planejamento. Análise conjuntural da economia cearense. Fortaleza, s.ed., 1980.

CENTRO INTERAMERICANO DE INVESTICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL. CINTERFOR. Reunión Técnica sobre determinación de necesidades de formación profesional . Montevideo, CINTERFOR-OIT, 1981.

CENTRO PARAGUAYO DE ESTUDIOS DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL-CEPADES. Paraguay: educación técnica agropecuária e inserción en el sistema ocupacional y educativo. Asunción, CEPADES, 1981.

CHONCHOL, Jacques. A reforma agrária e o desenvolvimento rural como estratégia de uma nova ordem econômica internacional. Cadernos do CEAS, Salvador,(85):7-13,maio/jun , 1983.

COELHO, Jorge. O mito da água. Fortaleza, s.ed., s.d. (xerox).

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMERICA LATINA-CEPAL. Desenvolvimento econômico e educação; perspectivas. In. PEREIRA, Luiz, org. Desenvolvimento, trabalho e educação. 2. ed.

Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p.64-79.

CONFERÊNCIA sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina - Santiago de Chile, 1962;conclusões e recomendações. In: PEREIRA, Luiz, org. Desenvolvimento, trabalho e educação, 2. ed., Rio de Janeiro,Zahar, 1974. p.217-254.

CORUALÃN, Grazziella. Educación técnica de nivel medio y mercado de trabajo; informe profesional. Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociologicos, 1979. (mimeografado)

_____. Empleadores y la oferta de técnicos de nivel medio. Revista Paraguaya de Sociologia, Assunción, 16(45):57 - 79, mayo/ago. 1979.

COSSIO, Carlos. La educación agrícola en Bolívia. Lima,IICA /OEA, 1971.

COUTINHO, Adriana Amélia Pinto. Funções, tarefas e competências da escola para a formação do técnico-agrícola do 2º grau; em enfoque organizacional contingente. Rio de Janeiro, UFRJ, 1982.

CUNHA, Luiz Antonio C.R. Política educacional no Brasil; a profissionalização no ensino médio. 2.ed., Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.

DAL-ROSSO, Sadi & SALIM, Celso A. Pequena produção e custos de reprodução da força de trabalho: Crítica e hipóteses alternativas. Brasília, UnB, Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Ciências Sociais, 1980. (mimeografado).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anais do Seminário Educação no Meio Rural. Ipu, RS, 1º a 4 de junho de 1982. Brasília, MEC/INEP, - 1983. p. 196-209.

DEMO, Pedro. Dúvidas sobre profissionalização. Brasília, s.

ed., 1981. (mimeografado).

DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador; função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Maria la M. Educação e Sociedade. 8.ed. São Paulo, Nacional, 1971. p.34-48.

LA EDUCACIÓN por el trabajo. Cuadernos de Pedagogia, Barcelona, (43/44):40-41, 1978.

EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL,CE-EMATERCE. Extensão rural - 30 anos a serviço do homem e da terra, a verdade histórica de 30 anos de extensão rural. Fortaleza, EMATERCE, 1984.

ESTEVA, Gustavo. La balalla en el Mexico rural. Mexico, Siglo XXI, 1980.

EZPELETA, Justa. Notas sobre investigación participante y construcción teorica; Conferência realizada no Seminário Nacional de Pesquisa Participativa promovido pelo INEP no período de 14 a 16 de março de 1984. s.n.t. (xerox)

_____. e ROCKWELL, Elsie. Proyecto La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social. Mexico, Centro de Investigación y de Estudios Avançados del Instituto Politécnico Nacional, 1980. (mimeografado)

FERREIRA, Assuero. O nordeste brasileiro, contraponto inacabado da acumulação? Revista de Economia Política, São Paulo, 3(3):71-87, jul/set 1983.

FERREIRA, Solange Carneiro Molinaro. Texto e contexto das leis orgânicas dos ensinos industrial, comercial e agrícola: 1942-1946. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1980 (xerox).

FERRETI, Celso. Considerações críticas a respeito da Orientação Vocacional. Educação e Sociedade, São Paulo,4(10):89-105, set. 1981.

FINKEL, Sara. El "capital humano"; concepto ideológico. In: LABARCA, Guillermo. La educación burguesa. México,Nueva Imagem, 1977. p. 263-299.

_____. La clase media como beneficiaria de la expansion del sistema educacional argentino, 1880-1930. In: LABARCA, Guillermo. La educación burguesa. México, Nueva Imagem, 1977. p.93-136.

FLOOD, Carlos & TOBIN, Ana. Escuela rural productiva; elementos para la formulación de modelos en la Republica Argentina. Buenos Aires, Centro de Investigaciones Educativas, 1978.

FOXLEY, Alejandro & MOÑOZ, Oscar. Políticas de empleo en economias heterogéneas. Revista Paraguaya de Sociologia. Asunción, 14(38):81-100, enero/abril, 1977.

FREIRE, Paulo. Extensão da comunicação? 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo demográfico-Ceará. Rio de Janeiro, IBGE, 1973 (Recenseamento geral do Brasil, 1970. Série Regional, v.1, T. 7).

_____. Censo demográfico; dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. Rio de Janeiro, IBGE, 1982. (Recenseamento geral do Brasil, 1980, Ceará, nº 9, v. 1, T.4).

_____. Censo demográfico; mão-de-obra. Rio de Janeiro, IBGE, 1983. (Recenseamento geral do Brasil, 1980, Ceará, nº 9, v. 1, T.5).

_____. Censo agropecuário - Ceará. Rio de Janeiro, IGGE, 1979. (Censos Econômicos, 1975. Série Regional, v. 1, T.7).

_____. Censo agropecuário - Ceará. Rio de Janeiro, IBGE, 1983. (Censos Econômicos, 1975. Série Regional, v. 1, T.7).

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Terminologia e conceituação em área de formação profissional; um ensaio de dicionarização. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1978.

FUNES, Santiago. La gestion campesina en el desarrollo ru-

ral. México, s.ed., 1979. (mimeografado)

FURTADO, Celso. O nordeste; reflexões sobre uma política alternativa de desenvolvimento. Fortaleza, Imprensa Universitária da UFC, 1984.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação; um estudo introdutório. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

GALLART, Maria Antonia. La articulación entre la educación formal y el trabajo en los técnicos de nivel medio en la industria de la construccion de Buenos Aires. Revista Paraguaya de Sociologia. Asunción, 19(55):69-94, set/dic. 1982.

GALVAN, Cesare Giuseppe. É possível uma economia da educação? Educação e Sociedade, São Paulo, 1(2):166-176, jan 1979.

GASTIAZORO, Eugenio. Léxico de Economia. Buenos Aires, Centro Editor de America Latina, 1978.

GELPI, Ettore. Pour une nouvelle relation entre travail et éducation. Québec, s.ed., 1977. (mimeografado)

GINTIS, Herbert. Educación, tecnologia y caracteristicas de la productividad del trabajador. In: BIASUTTO, Carlos, comp. Educación y clase obrera. México, Nueva Imagen, 1978. p.53-77.

GODOFREDO JUNIOR, Oscar Lamounier. Palestra proferida na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, no dia 10 de março de 1982. Brasília, s.ed., 1982 (xerox).

GOLDMAN, Lucien. Ciências humanas e filosofia; que é a Sociologia? Rio de Janeiro, Difel, 1978.

GOMEZ CAMPO, Victor Manuel. Educación Superior, mercado de trabajo y practica profesional; analisis comparativi de diversos estudios en Mexico. Revista Latinoamericana de estudios educativos, México, 12(3):57-84, Tercer Trimestre, 1982.

_____. Relaciones entre tecnologia, división del trabajo y calificación ocupacional; implicaciones para la formación profesional. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 12(2):81-95, Segundo Trimestre,1982.

GONZALEZ, Luis Eduardo & MAGENDIO, Abraham. Analisis de la educación média tecnico-profesional. Santiago,PIIE,1982.

GRUBB, Norton W & LAIERSON, Marvin. Continuidad y falacia en la educación profesional. In: BIASUTTO, Carlos. Educación y clase obrera. México, Nueva Imagen, 1978.p.19-51.

HARBISON, Frederick. Mão-de-obra e desenvolvimento econômico; problemas e estratégia. In: PEREIRA, Luiz, org. Desenvolvimento, trabalho e educação. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p.151-165.

HARNECKER, Marta. Os conceitos elementares do materialismo histórico. 2. ed. São Paulo, Global, 1983.

HUISKEN, Freerk. Esboio de categorias marxistas que pueden contribuir a la crítica de la economia burguesa de la calificación. In: LABARCA, Guiller, comp. Economia política de la educación. México, Nueva Imagen, 1980. p. 165-190.

IMAI, José Luis. El "tecnico" y algunos sistemas políticos latinoamericanos. Revista Paraguaya de Sociologia, 10 (26):49-64, enero/abril, 1973.

INFORMATIVO. Brasília, n. 5/6, 1983. (MEC/INEP).

INSTITUT CANADIEN D'EDUCATION DES ADULT-ICEA. Du travail et ses impliacations sur l'education. Québec, s.ed., 1978. (mimeografado)

JELIN, Elizabeth. El tiempo biográfico y el cambio histórico; reflexiones sobre el uso de historias de vida a partir de la experiencia de Monterrey. Revista Paraguaya do Sociologia, Asunción, 14(38): 181-194, enero/abril,1977.

KERLINGER, Fred. Pesquisa através de "Survey", tradução do CENADOR. In: _____. Foundations of Behavioral Research. New York, Holt. Rinehart and Winston, 1964. p.392-408.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LABARCA, Guillermo. Planificación de recursos humanos: Técnica o ideologia? In: _____. La educación burguesa . México, Nueva Imagen, 1977. p.239-261.

LABARCA, Guillermo, com. Economia política de la educación. México, Nueva Imagen, 1980.

LATAPI, Pablo. Profesiones y sociedad: un marco teorico para su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, 12(4):59-74, Cuarto Trimestre, 1982.

LE NY, Jean-François. Materialismo e Psicologia Social. In: ALTHUSSER, Louis et alii. Dialética e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. p.121-150.

LEWIN, Helena. Capitalismo e planejamento regional: algumas considerações sobre o caso brasileiro. s.n.t. (xerox).

LIMA, Antonio Pires. As duas panelas. Fortaleza, s.ed.,1980.

LIMA, Pedro Jorge Ferreira et alii. Sistemas de comercialização agrícola e formação de renda nas pequenas unidades de produção. Fortaleza, s.ed., 1978. (xerox)

LORING, Ruth Paradise. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria. México, Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados, 1979. (Tesis para obtener el grado de Maestria en Ciencias, especialidad Educación).

MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho; contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

MADURO, Célia Pereira; FONSECA, Marília; GODOFREDO, Oscar Lamounier. Atuação da COAGRI para o desenvolvimento do ensino no setor primário da economia, 1979. Separata de Educação, Brasília, 8(31):49-64,jul/set 1979.

MAGENDZO, Abraham & GONIALEZ, Luis Eduardo. Estudios de casos sobre aplicación de la recomendación revisada de la UNESCO relativa a la educación técnica y profesional. Santiago, UNESCO-OREALC, 1982. (mimeografado).

MANACORDA, Mario Aliguiero. Para una interpretación histórica de la Pedagogia Socialista. Cuadernos de Pedagogia , Barcelona, (43/44):21-27, 1978.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Diaz. Educação rural no terceiro mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 249-270.

MARX, Karl. El capital. Libro Primero; el proceso de producción del capital. 7 ed. México, Siglo XXI, 1978.

_____. Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes; a economia vulgar. São Paulo, Abril Cultural, 1982. (Os economistas).

MÉNDEZ, Maria Julia. Las cooperativas agrárias de producción y las parcelaciones; situación actual y perspectivas. In: EGUREN, Fernando, ed. Situación actual y perspectivas del problema agraria en el Peru-Lima, DESCO, 1982. p. 95-136.

MOREAU, Altenides Caldeira. O emprego de mão-de-obra técnico-agrícola na região cacaueira do Estado da Bahia. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1980. (xerox)

MOREIRA, Roberto José. A pequena produção e a composição orgânica do capital. Revista de Economia Política, São Paulo, 1(3):41-55, jul/set 1981.

MOTTA, Fernando C. Prestes. As organizações burocráticas e a sociedade. Educação e Sociedade. São Paulo, 1(4): 63-78, set. 1979.

MOVIMENTO SINDICAL DE TRABALHADORES RURAIS. III Encontro Regional sobre a problemática da seca. Cadernos do CEAS , Salvador, (88):40-47, nov/dez. 1983.

MUCCHIELLI, Roger. O questionário na pesquisa psicossocial.

São Paulo, Martins Fontes, 1978.

MUELLER, Charles C. Formulação de políticas agrícolas. Revista de Economia Política, São Paulo, 2/1(5):89-122 , jan/mar 1982.

MÜLLER, Geraldo. Agricultura e industrialização do campo no Brasil. Cadernos PUC, São Paulo, (12):15-19, mar. 1982.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos & CASTILLAS MUÑOZ, Maria de Lourdes. Educación Secundaria, desarrollo regional, tecnologias de producción e mercados de trabajo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 12(2):7-44,Segundo Trimestre, 1982.

MYINT, Hla. Educação e desenvolvimento; um balanço teórico. In: PEREIRA, Luiz, org. Desenvolvimento, trabalho e educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p. 130-145.

NASCIMENTO, Heliane Morais & TORRES, Ieda Mary de Araújo Lima. O trabalho das escolas agrotécnicas federais.In:BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anais do Seminário Educação no Meio Rural; Ijuí, RS, 1ª a 4 de junho de 1982. Brasília, MEC/INEP, 1983. p.114/119.

NAGLE, Jorge. A reforma da escola de 1º e 2º graus;soluções e problemas. In: _____, org. Educação brasileira;questões da atualidade. São Paulo, EDART, 1975. p.9-24.

NAKANO, Yoshiaki. A destruição da renda da terra e da taxa de lucro na agricultura. Revista de Economia Política , São Paulo, 1(3):3-16, jul/set 1981.

ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS DO ESTADO DO CEARÁ. Departamento de Educação e Comunicação. Encontro Estadual de Associados de Cooperativas. Fortaleza, OCEC, 1983. (mimeo - grafado).

_____. Encontro Regional de Associados de Cooperativas , Senador Pompeu, CE, 13/14 de março de 1984. Fortaleza, OCEC, 1984. (mimeografado).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. Formação pro-

fissional e desenvolvimento econômico. In: PEREIRA,Luiz, org. Desenvolvimento, trabalho e educação. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p.166-193.

OLIVEIRA, Francisco de. A economia brasileira; crítica à razão dualista. Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 1981.

_____. Elegia para uma re(li)gião. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

PALACIOS, Jesus. Cuien es... P.P.Blonskij. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona, (41):37-38, mayo, 1978.

PARO, Vitor Henrique. Escola e formação profissional; um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil. São Paulo, Cultrix, 1983.

PATRICK, George F. A empirical study of education and agricultural development in Eastern Brazil; Thesis submitted to the Faculty of Purdue University, in partial ful fillment of the requeriments for the degree of Doctor of Philosophy. s.l. s. ed., 1969. (mimeografado)

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O campesinato brasileiro; ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1976.

PICHON RIVIÈRE, Enrique. El proceso grupal. Buenos Aires,Nueva Visión, 1975.

POLETTO, Ivo. A CPT e a questão agrária. Cadernos do CEAS. Salvador, (90):30-38, mar/abr. 1984

POULANTIAS, Nicos. As classes sociais no capitalismo de hoje. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

RAMOS, Cesar Augusto. Tecnocracia e escola.Educação e Sociedade, São Paulo, 2(5):108-122, jan. 1980.

RATTNER, Henrique. Planejamento da ciência para o desenvolvimento; comentário crítico. Educação e Sociedade, São Paulo, 2((5):80-88, jan. 1980.

RIQUELME, Marcial Antonio. Educación y empleo; una relación cuestionable. Revista Paraguaya de Estudios Sociológicos, Asunción, 19(53):85-104, enero-abril, 1982.

RUGIU, Antonio Santoni. Utopia educativa y división del trabajo. In: BIASUTTO, Carlos, comp. Educación y clase obrera. México, Nueva Imagen, 1978. p.79-100.

SALM, Cláudio Leopoldo. Escola e trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1980.

SALVATORE, Dominick. Microeconomia. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.

SAMPAIO, Elny. Currículo e destino do técnico em agropecuária; estudo em um colégio. Caderno Omega, Recife, 2(1): 145-152, jul. 1978.

SANDRONI, Paulo. Questão agrária e campesinato; a "funcionalidade" da pequena produção mercantil. São Paulo,Polis, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Extensão universitária; uma abordagem não-extensionista. Educação e Sociedade. São Paulo, 3(8) : 61-73, mar. 1981.

SCHIEFELBEIN, Ernesto & FARRELL, Joseph. Eight years of their lives; through schooling to the labor market in Chile . Otawa, International Development Research Center,1982.

SCHULTZ, Theodore W. O capital humano. Rio de Janeiro,Zahar, 1973.

_____. Valor econômico da educação. Rio de Janeiro,Zahar, 1967.

_____. Educação como investimento. In: PEREIRA, Luiz,org. Desenvolvimento, trabalho e educação. 2.ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p. 100-110.

SEGRÉ, M.; TANGUY, L.; LORTIC, M.F. Una nueva ideologia de la educación. In: LABARCA, Guillermo, comp. Economia política de la educación. México, Nueva Imagen, 1980. p. 331-374.

SHANIN, Teodor. A definição do camponês: conceituações e desconceituações - o velho e o novo em uma discussão marxista. Estudos CEBRAP (Trabalho e Dominação), São Paulo, (26):41-80, 1980.

SILVA, José Graziano da. O que é a questão agrária. São Paulo, Brasiliense, 1980.

_____ et alii. Estrutura agrária e produção de subsistência na agricultura brasileira. 2.ed. São Paulo, HUCITEC, 1980.

SINGER, Paul Israel. Economia política do trabalho; elementos para uma análise histórico-estrutural do emprego e da força de trabalho no desenvolvimento capitalista. 2. ed. São Paulo, HUCITEC, 1979.

SNODGRASS, Donald S. El análisis de la planeación de recursos humanos em los países en desarrollo; el estado del arte. Revista latinoamericana de estudios educativos.México, 10(4):55-86. Cuarto Trimestre, 1980.

SOARES, Gláucio Ary Dillon & COLLINS, Jane. A idiotia da vida rural. Dados; Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 25(2):209-227, 1982.

SOLARI, Aldo E. Estudios sobre educación y empleo. Santiago de Chile, CEPAL/ILPES, 1973.

SOUSA, Mauro Wilton de, coord. Escolas de 2º grau da área primária no Brasil; um estudo quantitativo e qualitativo. São Paulo, MEC/CENAFOR, 1975. 4 v.

SOUZA, João Gonçalves de. O nordeste brasileiro; uma experiência de desenvolvimento regional. Fortaleza, Banco do Nordeste do Brasil/Fundação Getúlio Vargas, 1979.

STEDILE, João Pedro. A política agrícola e o cooperativismo. Cadernos do CEAS, Salvador, (89):37-44, jan/fev. 1984.

STINSON ORTIZ, Ivonne. Los determinantes del ingreso laboral; el enfoque de rendimientos a la escolaridad.México, Universidad Autônoma de Nuevo Leon, 1980.

TAVARES, Carlos A. A formação profissional do técnico agrícola. Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1971. (xerox)

_____. Estudo comparativo entre a aspiração profissional do aluno concluinte do curso técnico agrícola e sua ocu

pação real. Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1972. (xerox)

_____. Realidade ocupacional dos concluintes de 1972 dos colégios agrícolas da região nordeste. Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1975. (xerox)

TEIXEIRA, Paulo Couto, redatn. Projeto Nordeste; Encontro do Subgrupo "Ação Fundiária" com as Federações de Trabalhadores Agrícolas dos Estados do Nordeste do Brasil,em Brasília, maio de 1983. s.n.t. (xerox)

TORRES, Ieda Mary Araújo Lima. Caracterização ocupacional do técnico em agropecuária. Brasília, MEC/SEPS/COAGRI,1983.

TRAGTENBERG, Mauricio. Pistrak: uma pedagogia socialista.In: PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1981, p.7-23.

VALLE, Edênio & QUEIROZ, José J., orgs. A cultura do povo. 2a. ed. São Paulo, EDUC, 1982.

VICENTINI, Maria Inês Fini Leite & ASSIS, Múcio Camargo de. Terminalidade geral e continuidade de estudos de 2º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (45):29-42,maio,1983.

VELLOSO, Jacques R. Socialização e trabalho; escola e produção capitalista. Educação e Sociedade, São Paulo, 2(7): 141-157, set. 1980.

WEBER, Max. Dominación legal con administração burocrática. In: DURKHEIM, Emile & WEBER, Max. La Sociologia clasica. Editor de America Latina, 1977.

WOODHALL, Maureen. Educación, trabajo y empleo; reseña sumaria. Ottawa, Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo-CIID, 1981.

A N E X O S

1 - QUESTIONÁRIO

Prezado Senhor,

O presente questionário objetiva colher informações sobre a situação ocupacional dos técnico-agrícolas egressos no Estado do Ceará, em 1978

As informações só têm por finalidade o mencionado estudo, visando dar subsídios para melhorar os currículos dos Colégios Agrícolas.

Agradeço especialmente a sua colaboração.

Atenciosamente,

A. Informações Pessoais

Nome ----------

---------- Sexo --------- Ano de nascimento ----

Endereço para correspondência ----------

---------- CEP ----------

B. Informações sobre quem responde o questionário

Se o questionário não for preenchido pelo técnico-agrícola, indique os seguintes dados sobre o informante:

Nome ----------

Relação com o técnico-agrícola ----------

Data aproximada da última comunicação com ele

mês ---------- ano ----

1. Seu pai é agricultor? (Obtém renda de atividades de lavoura ou pecuária)

Sim ( ) Não ( )

Se respondeu SIM à questão anterior,

1.1 Em que condições trabalha na agricultura?

Diretamente ( )
Tem empregados ( )
Entrega a terra a outros para trabalharem ( )

1.2 É dono da terra em que trabalha?

Sim ( ) Não ( )

1.3 Qual a extensão aproximada da terra?

_____ ha

1.4 Obtêm renda de alguma outra atividade?

Qual? ----------

2. Você participa de alguma associação de classe?

Sim ( ) Não ( )

3. Se você está empregado, isto é, trabalha em relação de dependência e percebendo um salário, responda as mesmas questões para cada um dos empregos em folhas separadas.

EMPREGO

3.1 Qual o nome da empresa ou estabelecimento?

3.2 Qual a atividade principal da empresa ou estabelecimento?

3.3 Quanto você recebe de salário mensalmente nesta empresa ou estabelecimento?

Cr$ ----------

3.4 Desde quando trabalha na empresa?

mês---------- ano _____

3.5 Assinale as duas atividades mais importantes que você desenvolve. Indique ordem de importância, dando o nº 1 àquela que ocupa mais tempo de seu trabalho.

( ) Atividades agrícolas do campo
( ) Atividades de pecuária
( ) Aulas de técnicas agropecuárias
( ) Aulas de outras disciplinas
( ) Treinamento de agricultores
( ) Assistência técnica a agricultores
( ) Atividades industriais
( ) Atividades comerciais
( ) Tarefas administrativas
( ) Atividades financeiras (solicitações, providenciamento e/ou supervisão de créditos)
( ) Outra atividade (especifique) ----------

---

4. Você desenvolve atualmente alguma(s) atividade(s) independente(s) (por conta própria)?

Sim ( ) Não ( )

4.1. Qual a renda mensal aproximada que você obtém de suas atividades independentes? Cr$ _____

4.2 Essa atividade é diretamente agropecuária (na lavoura ou pecuária)?

Sim ( ) Não ( )

Se respondeu SIM à questão anterior,

4.3. Na terra que trabalha, você é

Proprietário ( )
Co-proprietário ( )
Familiar ( )
Rendeiro ( )
Outra (especifique) ----------

4.4. Qual a extensão aproximada da terra em que trabalha? ---------- ha

4.5. Se sua atividade independente não for diretamente na lavoura ou pecuária, tem alguma relação com a agropecuária?

Sim ( ) Não ( )

Se respondeu SIM especifique a(s) atividade(s) ----------

5. Se você cursa estudos de nível superior

Estabelecimento ----------
Início ano ------ semestre -------
Data aproximada em que espera concluir seus estudos
Semestre ---------- ano ----------
Título a obter ----------

6. Se já cursou estudos de nível superior

Estabelecimento ----------
Início ano ------ semestre --------
Título obtido ----------
Formatura ano ------ semestre ------

II - TABELAS

TABELA 1. CEARÁ. Estabelecimentos com área total de 1000ha e mais, segundo gênero da atividade econômica. 1975-1980.

Gênero da atividade	1975		1980	
	Est.	Ha	Est.	Ha
Algodão arbóreo em caroço	263	538.326	163	373.136
Banana	6	15.216	5	12.160
Caju	23	107.727	22	79.321
Coco-da-Bahia	5	13.249	6	8.606
Algodão em caroço	50	102.334	41	78.488
Arroz em casca	17	33.522	1	1.380
Cana-de-açúcar	9	17.270	7	13.803
Feijão em grão	23	49.920	66	132.798
Forragens	-	-	10	23.422
Mandioca	33	58.405	23	40.239
Milho em grão	32	51.577	18	56.546
Bovinos	460	1.020.041	624	1.394.139
Extração vegetal	33	72.033	29	54.783
Outros	48	102.914	73	142.187
TOTAL	1.002	2.182.534	1.088	2.411.008

TABELA 2. CEARÁ. População total por situação de domicílio. 1970-1980

TOTAL	4.343.121	5.288.429
RURAL	2.580.226	2.478.056
URBANA	1.762.895	2.810.373

Fonte: FIBGE

TABELA 3. CEARÁ. Alfabetização das pessoas de 10 anos e mais.
1970 - 1980.

	1970		1980	
	TOTAL	RURAL	TOTAL	RURAL
Sabem ler e escrever	1.289.504	487.126	2.040.679	611.366
Não sabem	1.625.964	1.188.307	1.721.875	1.076.595
Sem declaração	14.270	9.068	1.647	765
Totais	2.929.738	1.684.501	3.764.201	1.688.726

Fonte: FIBGE

TABELA 4. CEARÁ - População Rural, Pessoas de 10 anos e mais, estudantes e com curso completo. 1970-1980.

	1970	1980
Total	201.852	316.606
Estudantes 1º grau (séries iniciais e sem declaração de série)e Alfabetização	157.282	166.938
Estudantes 1º grau (séries terminais) e Supletivo	8.819	29.944
Estudantes 2º Grau e Nível Superior	2.777	5.355
Curso Completo 1º grau. Séries iniciais	27.418	100.657
Curso Completo 1º grau. Séries terminais	3.617	10.092
Curso Completo 2º grau e nível superior	1.939	3.620

Fonte: FIBGE

TABELA 5. CEARÁ- Estabelecimentos Agropecuários e Área por grupos de área total, 1970-1975-1980.

Grupos de Área (Ha)	1970		1975		1980	
	Est.	Área(Ha)	Est.	Área(Ha)	Est.	Área(Ha)
Menos de 10	120.046	471.156	130.005	516.828	117.683	461.820
10 a menos de 100	101.830	3.326.661	99.770	3.204.303	104.445	3.409.242
100 a menos de 200	12.556	1.730.669	11.882	1.628.397	12.768	1.728.932
200 a menos de 500	7.466	2.232.709	6.973	2.083.809	7.548	2.259.781
500 a menos de 1.000	2.054	1.404.350	2.017	1.375.709	2.155	1.472.478
1.000 e mais	1.238	2.939.266	1.002	2.182.534	1.088	2.411.014
Sem declaração	242		1		191	
TOTAL	245.432	12.104.811	251.650	10.991.580	245.878	11.743.267

Fonte: Censos Econômicos. Censo Agropecuário. CEARÁ. F.IBGE

TABELA 6. CEARÁ - Condição do produtor segundo grupo de área total.
1975-1980

Ano	Grupos Área total (Has)	CONDIÇÃO DO PRODUTOR									
		Total		Proprietário		Arrendatário		Parceiro		Ocupante	
		Est.	Ha.	Est.	Ha.	Est.	Ha.	Est.	Ha.	Est.	Ha.
1975	Menos de 10	130.005	516.828	59.719	263.617	19.174	60.167	21.328	78.969	29.784	114.075
	10 a menos de 100	99.770	3.204.303	79.737	2.698.318	3.786	96.757	4.668	98.940	11.579	310.288
	100 a menos de 1.000	20.872	5.087.915	18.652	4.575.804	425	101.129	270	66.404	1.525	344.578
	1.000 e mais	1.002	2.182.534	960	2.106.273	10	18.859	6	9.220	26	48.182
	Sem declaração	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	Totais	251.650	10.991.580	159.068	9.644.012	23.395	276.912	26.272	253.533	42.915	817.123
1980	Menos de 10	117.683	461.818	62.778	277.661	21.045	62.743	13.501	48.708	20.359	72.706
	10 a menos de 100	104.445	3.409.240	88.864	3.023.004	4.590	110.861	3.829	91.683	7.162	183.692
	100 a menos de 1.000	22.471	5.461.191	20.951	5.110.332	445	96.132	348	87.376	727	167.351
	1.000 e mais	1.088	2.411.012	1.037	2.319.691	15	25.716	7	8.571	29	57.034
	Sem declaração	191	-	58	-	9	-	-	-	124	-
	Totais	245.878	11.743.261	173.688	10.730.688	26.104	295.452	17.685	236.338	28.401	480.783

TABELA 7. CEARÁ. Imóveis segundo categoria, área total e área aproveitável não explorada. 1976.

Categoria	Imóveis	Área total (Ha)	Área aproveitável não explorada (Ha)	
Minifúndio	130.435	3.080.854	657.542	5
Empresa Rural	2.293	820.886	45.900	
Latifúndio	35.558	8.886.260	1.917.237	54
	168.286	12.788.000	2.620.679	

TABELA 8. CEARÁ, População economicamente ativa (PEA) do setor "Agricultura, pecuária, silvicultura, extração vegetal, caça e pesca" segundo posição na ocupação, das pessoas de 10 anos e mais, 1970,1980.

	1970	1980
Empregados	195,407	243.924
Conta própria	252,347	232,074
Parceiros	169,374	129,246
Empregadores	7,816	14,827
Não remunerados	124,146	117,971
Sem declaração		3.173
TOTAL	749,090	741.215

TABELA 9. CEARÁ. Rendimento mensal das pessoas economicamente ativas de 10 anos e mais, ocupados na agropecuária e na produção extrativa vegetal e animal, 1970-1980

	1970	1980
TOTAL	723.600	694.241
Sem rendimento	121.890	144.400
1. até 1/2 SM	535.016	234.712
2. mais de 1/2 a 1 SM	31.775	235.686
3. mais de 1 a 2 SM	23.443	56.965
4. mais de 2 a 3 SM	3.689	9.597
5. mais de 3 SM	1.627	7.128
Sem declaração	6.160	5.753

Fonte: F IBGE

O Censo Demográfico de 1970 não utilizou como base para constituir os grupos, o Salário Mínimo. Em consequência, levando em consideração que o Salário Mínino Regional na época do Censo era de CR$ 144,00, constituiram - se os grupos por aproximação, como se indica a seguir:

1. até CR$ 100,00 (69% do SMR)
2. de CR$ 101,00 até CR$ 150,00 (entre 69% e 104%)
3. de CR$ 151,00 até CR$ 300,00 (entre 104% e 208%)
4. de CR$ 301,00 até CR$ 500,00 (entre 208% e 347%)
5. de CR$ 501,00 e mais (mais de 347%)

TABELA 10. CEARÁ. Pessoal ocupado nos estabelecimentos por grupos de área total. 1980

Grupos de área (Ha)	Total	Responsáveis e membros não remunerados da família	Empregados Permanentes	Empregados Temporários	Parceiros	Outra Condição	Estabelecimentos s/pessoal contratado na data do Censo
Menos de 10	375.889	322.297	10.348	40.694	1.774	776	98.634
10 a menos de 100	482.174	322.562	43.330	96.953	17.132	2.197	61.622
100 a menos de 1.000	183.655	68.006	33.535	54.302	26.341	1.471	7.595
1.000 e mais	27.166	2.776	7.819	11.380	5.009	182	183
Sem declaração	374	319	51	4	-	-	160
Totais	1.069.258	715.960	95.083	203.333	50.256	4.626	168.194

Fonte: Censos Econômicos de 1980. Censo Agropecuário - Ceará. F.IBGE

TABELA 11. CEARÁ. Pessoas de 10 anos e mais por setor de atividade de dependência, segundo a condição de atividade. 1970-1980

Setor de atividade	TOTAL		Economicamente ativos		Não economicamente ativos	
	1970	1980	1970	1980	1970	1980
Agropecuárias, de extração vegetal, caça e pesca	1.640.848	1.569.296	749.090	741.215	891.758	828.081
Indústrias de transformação, da construção e outras atividades industriais	325.635	583.770	163.754	320.869	161.881	262.901
Serviços - Comércio de mercadorias, transporte e comunicações, prestação de serviços, atividades sociais, administração pública, outras atividades	680.392	1.069.003	342.596	608.156	337.796	460.847
Procurando trabalho	-	50,289	-	44.826	-	5.463
Condições inativas	282,602	492,003	-	-	282,602	492.003
Totais	2.929.477	3,764,361	1.255,440	1.715.066	1.674.037	2.049.295

Fonte: F.IBGE

TABELA 11-A

Estabelecimentos de ensino agrícola de 2º grau por região, segundo esfera administrativa. 1974/1983.*

REGIÃO / ESFERA ADMINISTRAT.	NORTE		NORDESTE		CENTRO-OESTE		SUDESTE		SUL		TOTAL	
	1974	1983	1974	1983	1974	1983	1974	1983	1974	1983	1974	1983
Federal (1) (COAGRI)	2	2	12[2]	10	3	4	9	14	3	3	29	33
Federal (outros órgãos)	-	1	-	-	-	1[3]	-	-	-	-	-	2
Universitária	-	-	4	5	-	-	6	5	8	7	18	17
Estadual	-	3	1	31	-	9	34	44	12	80	47	167
Municipal	-	1	-	4	-	1	-	14	1	1	1	21
Particular	-	1	-	11	-	2	1	17	6	21	7	52
CEPLAC	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-	1	4
TOTAL	2	8	18	65	3	17	50	94	30	112	103	296

Fonte: CENAFOR e COAGRI

(1) Em 1973, administrados pelo DEM
(2) Um colégio administrado por convênio entre o DEM e SEDUC-Ce
(3) Distrito Federal

TABELA 12

Estabelecimentos por região, segundo o tipo de habilitação na área primária que oferecem. 1983

Tipos de Habilitação				Estabelecimentos por Região					TOTAL
Plena	Parcial	Básica	Outras	N	NE	CO	SE	S	
x				7	44	9	67	34	159
x	x			-	1	1	2	8	13
x	x		x	-	-	-	-	2	2
x			x	-	15	3	7	12	39
x		x		1	2	2	-	-	4
x		x	x	-	1	-	1	-	2
	x			-	2	2	17	36	57
	x		x	-	-	-	-	20	20
		x		5	17	13	19	29	93
		x	x	1	5	1	7	16	30
TOTAL				24	87	31	120	157	419

Fonte: COAGRI.

TABELA 13

Ensino Agrícola de 2º Grau

Evolução Cursos Oferecidos por Região, de 1950 até 1983

PERÍODO	N	NE	CO	SE	S	Total	Taxa de Incremento
Até 1950	-	1	-	1	1	3	-
1951-1960	-	6	-	8	4	18	6
1961-1970	1	13	3	28	27	72	4
1971-1974	2	22	3	67	43	137	1,9
1983	8	75	19	111	140	353	2,6

Fonte: CENAFOR e COAGRI.

TABELA 14

Habilitações e Cursos oferecidos por Região na área primária - 1974*

14.1 - Plenas (Técnicos)

Habilitação \ Região	N	NE	CO	SE	S	TOTAL
Agrimensura		1	-	-	1	2
Agropecuária	2	15	2	48	27	94
Economia Doméstica	-	4	1	18	4	27
Enologia	-	-		-	1	1
Florestal	-	-	-	-	2	2
Laticínios	-	-	-	1	-	1
TOTAL	2	20	3	67	35	127

14.2 - Parciais (Auxiliar ou Agente)

Habilitação \ REGIÃO	N	NE	CO	SE	S	TOTAL
Auxiliar Técnico (1)	-	2	-	-	7	9
Fruticultura (2)	-	-	-	-	1	1
TOTAL	-	2	-	-	8	10

Fonte: CENAFOR

(1) Envolve Auxiliares em Agricultura, Pecuária, Defesa Sanitária, Cooperativismo e Análise de Solos.

(2) Em 1974, iniciou-se um curso nesta especialidade, considerado no começo como habilitação plena.

TABELA 15

Habilitações e cursos oferecidos por Região na área primária - 1983*

15.1 - Plenas (Técnicos)

Habilitação \ Região	N	NE	CO	SE	S	TOTAL
Agrícola	-	1	-	-	-	1
Agricultura	1	6	1	4	6	18
Agrimensura	-	2	-	-	-	2
Agropecuária	7	54	10	72	50	193
Alimentos	-	1	-	-	1	2
Economia Doméstica	-	7	5	4	5	21
Enologia	-	-	-	-	1	1
Florestal	-	-	-	-	2	2
Leite e derivados	-	-	-	2	-	2
Pecuária	-	1	-	-	2	3
Pesca	-	-	-	1	-	1
TOTAL	8	72	16	83	67	246

Fonte: COAGRI.

15.2 - Parciais (Auxiliar Técnico ou Agente)

Habilitação \ Região	N	NE	CO	SE	S	TOTAL
Administração de Fazendas	-	-	-	-	2	2
Adubação	-	-	-	4	25	29
Agropecuária	-	1	-	-	-	1
Análise de Solos	-	-	1	5	4	10
Classif.de Prod.Vegetais	-	-	1	1	1	3
Defesa Sanit.Animal	-	-	1	10	15	26
Defesa Sanit. Vegetal	-	1	-	5	18	24
Forragens e Rações	-	-	-	2	3	5
Fruticultura	-	-	-	-	3	3
Insp.de Leite e Derivados	-	-	-	1	-	1
Nutrição	-	-	-	-	1	1
Oleoticultura	-	-	-	-	1	1
Produção Agrícola	-	1	-	-	-	1
TOTAL	-	3	3	28	73	107

Fonte: COAGRI.

TABELA 16

Outros cursos e habilitações oferecidos nos Colégios Agrícolas - 1983

Outras Habilitações	Habilitações na Área Primária			Total
	Plenas	Parciais	Básicas	
1. Administração	5	1	6	12
2. Científico	1	-	1	2
3. Comércio	-	1	5	6
4. Construção	1	-	2	3
5. Contabilidade	17	7	8	32
6. Crédito e Finanças	-	-	4	4
7. Desenho e Decoração	-	1	1	2
8. Educação (Magistério)	21	7	15	43
9. Eletricidade	-	-	1	1
10. Mecânica	-	1	2	3
11. Eletrônica	-	-	1	1
12. Piscicultura	-	-	1	1
13. Pré-Escolar	1	-	-	1
14. Primeiro Grau	1	-	-	1
15. Química	-	1	-	1
16. Saúde	9	3	7	19
17. Secretariado e Aux.Escritório	5	5	2	12
TOTAL	61	27	56	144

Fonte: COAGRI

TABELA 17

Área dos estabelecimentos de ensino agrícola por região

Anos 1974 e 1983

ÁREA TOTAL / REGIÃO	N		NE		CO		SE		S		TOTAL		INCREMENTO
	1974	1983	1974	1983	1974	1983	1974	1983	1974	1983	1974	1983	
0 ha --- 1 ha	-	1	1	14	1	4	-	3	-	6	2	28	13
1 ha --- 10 ha	-	-	-	4	-	-	1	4	1	3	2	11	4.5
10 ha --- 50 ha	-	-	2	9	-	-	6	16	3	7	11	32	1.9
50 ha --- 100 ha	-	-	-	3	-	-	10	11	6	12	16	26	0.6
100 ha --- 200 ha	1		4	11	-	-	16	14	7	13	28	38	0.35
200 ha --- 300 ha	-	4	1	6	1	2	7	10	7	10	16	32	1.00
300 ha --- 500 ha	1	-	6	6	-	1	5	8	5	3	17	18	0.05
500 ha --- 750	-	-	2	-	-	1	2	3	1	2	5	6	0.2
750 ha --- 1000 ha	-	1	1	1	-	1	1	1	-	-	2	4	1.
1000 ha --- 1500 ha	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1	0.
1500 ha --- 2000 ha	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1	2	1.
2000 ha ---	-	-	-	-	1	3	1	-	-	-	2	3	0.5
Sem informação	-	2	-	7	-	3	-	5	-	-	-	(1) 17	-
TOTAL	2	8	18	63	3	15	50	(2)76	30	56	103	218	1.11

(1) Estaduais: 6; particulares: 8; municipais: 3.
(2) Não inclui um estabelecimento que oferece habilitação plena em pesca.

TABELA 18

Alunos dos Colégios Agrícolas por Região - 1974(1) e 1983(2)

Habilitações Plenas, exceto Economia Doméstica e Pesca

ANOS / REGIÃO	1974		1983		INCREMENTO
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	
Norte	253	1,73	1.443	3,55	5.7
Nordeste	2.494	17,05	12.866	31,62	5,16
Centro-Oeste	379	2,60	2.987	7,34	7,88
Sudeste	7.263	49,65	13.509	33,20	1,85
Sul	4.238	28,97	9.882	24,29	2,33
TOTAL	14.627	100,00	40.687	100,00	2,78

(1) Fonte: CENAFOR

(2) Fonte: COAGRI. Falta informação de 17 estabelecimentos. Em outros 17, se informa total de alunos sem separá-los segundo tipo de habilitação (Plena, Parcial ou Básica)

TABELA 19

Alunos internos nos Colégios Agrotécnicos, por Região. Habilitações plenas, exceto Economia Doméstica. 1974 e 1983 (1)

REGIÃO \ ANO	1974	1983	INT/TOTAL ALUNOS 1974	INT/TOTAL ALUNOS 1983
Norte	245	677	0,97	0,47
Nordeste	1 094	3.778	0,44	0,29
Centro-Oeste	337	1.350	0,89	0,45
Sudeste	6.080	7.977	0,84	0,59
Sul	3.126	5.509	0,74	0,56
TOTAL	10.882	19.291	0,74	0,47

(1) Fonte: CENADOR e COAGRI (Ver nota 2, Tabela nº)

TABELA 20

Preconcludentes(1) dos Colégios Agrotécnicos por Região (Habilitações Plenas,exceto Econ.Doméstica) - 1974-83(2)

REGIÃO \ ANO	1974	1983	INCREMENTO
Norte	70	327	4.67
Nordeste	754	3.560	4.72
Centro-Oeste	111	717	6.46
Sudeste	1.959	3.429	1.75
Sul	1.196	2.443	2.04
TOTAL	4.090	10.476	2,56

(1) Alunos que cursavam a última série no ano de referência.

(2) Fonte: CENAFOR e COABRI (Ver nota 2, Tabela nº).

TABELA 21

Estabelecimentos e matrícula inicial do ensino de 2º grau em geral e do ensino agrícola (Habilitações plenas, exceto Economia Doméstica), no Brasil e no Ceará. Anos 1974 e 1982-1983(1)

INDICADORES		Brasil		Ceará (3)		%	
		1974	1982-83²	1974	1982-83²	1974	1982/83
Estabelecimentos	2º Grau	6.830	8.454	162	231	1.2	1.4
	E.Agrícola	100	219	3	8	2.2	2.7
	%	1.5	2.6	1.8	3.5	-	-
Matrícula	2º Grau	1.681.728	2.874.505	44.034	94.972	1.7	2.1
	E. Agrícola	14.627	40.687	351	1.660	2.8	4.7
	%	0.9	1.4	0.8	1.7	-	-

(1) Fonte: CENADOR, COAGRI (Ver tabela , nota 2) e IBGE

(2) Os dados do ensino de 2º grau correspondem ao ano de 1982 e os do ensino agrícola a 1983

(3) Faltam dados de 2 estabelecimentos de ensino agrícola em 1983, um estadual e outro particular.

TABELA 22

Ensino Agrícola no Estado do Ceará - Total de alunos

	78	79	80	81	82	83
FEDERAL						
Crato	342*	369	350	366	388	385
Iguatu	-	-	-	55	124	248
ESTADUAL						
Cedro	-	-	31	63	62	82*
Granja	-	37	71	131	119	163
Lav.Mangabeira	275	360	425	301	416	433
Mombaça	89	100	161	144	177	221
Pacatuba	77	122	218	225	241	290
PARTICULAR						
Icó	214	147	209	274	446	476*
Jaguaribe	-	-	-	101	208	167
TOTAL FEDERAL	342	369	350	421	512	633
TOTAL ESTADUAL	441	619	906	864	1015	1189
TOTAL PARTICULAR	214	147	209	375	654	643
TOTAL	997	1135	1465	1660	2181	2465

Fonte: CEDIN-Secretaria de Educação do Ceará

(*) Estimado

TABELA 23

Ensino Agrícola no Estado do Ceará - Alunos 1ª série

	78	79	80	81	82	83
Crato	144*	126	118	124	185	182
Iguatu	-	-	-	55	85	118
Cedro	-	-	31	32	30	37*
Granja	-	37	33	62*	61*	82*
Lav.Mangabeira	127	164	160	24	187	165
Mombaça	44	40	84	48	90	89
Pacatuba	48	74	128	88	100	130
Icó	71	48	83	136	183	183
Jaguaribe	-	-	-	-	46	46*
TOTAL	434	489	637	569	967	1032

Fonte: CEDIN-Secretaria de Educação do Ceará

(*) Estimado

TABELA 24

Ensino de 2º Grau no Ceará - Total de Habilitações Plenas em Agropecuária*
Estabelecimentos e Matrícula Inicial - 1974-1982

	1974			1982		
	Total	H.P.Agrop.	%	Total	H.P.Agrop.	%
Estabelecimentos	162	3	1,8	231	9	3,9
Matrícula Inicial	44.034	351	0,8	94.972	2.181	2,3

Fonte: IBGE-CENAFOR

(*) Consideram-se como habilitação plena em agropecuária as seguintes habilitações: técnico em agropecuária, técnico em agricultura e técnico agrícola.

TABELA 25

Ensino Agrícola no Estado do Ceará - Egressos

	78	79	80	81	82	83
Crato	82	70	92	135	89	89
Iguatu	-	-	-	-	-	42*
Cedro	-	-	-	-	17	15*
Granja	-	-	-	29	21	16
Lavras Mangabeira	77	68	118	122	155	70*
Mombaça	-	31	38	27	44	42*
Pacatuba	12	4	33*	49	73	68*
Icó	71	56	68	47	85	150*
Jaguaribe	-	-	-	-	57	75*
TOTAL	242	229	349	409	541	567

Fonte: CEDIN-Secretaria de Educação do Ceará

(*) Estimado

TABELA 26

CEARÁ - Pessoas de 10 anos e mais, economicamente ativas, do setor "Atividades agropecuárias, de extração vegetal, caça e pesca, segundo anos de estudo. 1970-1980

	1970	1980
Total	749.090	741.215
Sem instrução e menos de um ano	611.894	562.436
de 1 a 3 anos	123.514	143.001
4 anos	7.003	26.434
de 5 a 7 anos	5.255	5.516
8 anos	250	2.003
9 anos e mais	1.045	1.745
Sem declaração	129	80

TABELA 27

CEARÁ. Pessoas de 10 enos e mais, economicamente ativas do setor "Agricultura, pecuária, silvicultura, extração vegetal, caça e pesca", segundo a sua ocupação principal. 1970-1980

	1970	1980
TOTAL	749.090	741.215
Ocupações Administrativas	8.574	21.239
Trabalhadores qualif.na Agropecuária	218	1.430
Trabalhadores não qualificados na Agropecuária	720.829	691.125
Extração vegetal, caça e pesca	18.758	22.123
Outras ocupações (Ind.,Comércio, Transporte,Serviços,etc.)	711	5.298

TABELA 28

Principais Empresas Públicas e Privadas que empregam Técnicos Agrícolas e total de técnicos empregados em abril de 1984

Professores Ensino Agrícola	47
OCEC	20
Empresas Privadas (Granjas e Fazendas)*	8
EMATER-CE	268
ITERCE	46
CODAGRO	17
SSAb	32
COELCE	15
BNB	40
INCRA-PROTERRA	3
EPACE	34
DNOCS	25
T O T A L	555

Fonte: Manuel Alberto Argomedo

(*) Foram consultadas 20 empresas

TABELA 29

Salário dos técnicos agrícolas empregados, egressos em 1978 dos colégios oficiais, segundo caracterização da família

	SALÁRIOS EM S. M.								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Pequeno produtor	-	4	2	12	5	4	1	1	29
Médio produtor	-	2	-	6	3	-	1	1	13
Grande produtor	-	-	-	3	3	1	-	-	7
Semi-Produtor	-	1	-	3	1	1	1	1	8
Proprietário não produtor	-	-	-	2	3	-	1	-	6
Proprietário intermediário	-	-	-	4	3	-	-	2	9
Capas médias urbanas	1	3	5	21	12	3	-	1	46
TOTAL	1	10	7	51	30	9	4	6	118

TABELA 30

Salários dos técnicos agrícolas empregados, egressos em 1978 dos colégios oficiais, segundo dependência do colégio

	SALÁRIOS EM S.M.								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Estadual	1	8	2	24	18	3	1	3	60
Federal	-	2	5	27	12	6	3	3	58
TOTAL	1	10	7	51	30	9	4	6	118

TABELA 31

Salários dos técnicos agrícolas empregados, egressos em 1978 dos colégios oficiais, segundo tipo de atividade

	SALÁRIOS EM S. M.								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Técnicas Agrícolas	1	8	4	45	28	7	3	3	101
Outras Atividades	-	2	3	6	2	2	1	3	19
TOTAL	1	10	7	51	30	9	4	6	118

TABELA 32

Salário dos técnicos agrícolas empregados, egressos em 1978 dos colégios oficiais, segundo as empresas onde trabalham

EMPRESAS	SALÁRIOS EM S. M.							
	Até 1	1—|2	2—|3	3—|4	4—|5	5—|6	6—|7	7 e mais
Col. Agrícola	x	x						
ITERCE		x						
Proj.Sertenejo		x						
Prefeitura		x	x					
F.C.P. e C.		x		x				
DNOCS		x	x	x				
Agrovale			x					
Sec.Educação			x					
OCEC			x					
EMATER-CE			x	x	x			
Faz.e Emp.Agrícola			x	x	x	x		
INCRA				x				
EMATER-MA				x				
Fábrica				x				
Coop.Elet. Rural				x	x			
Banco do Brasil				x		x		
Comércio				x		x		
COELCE					x			
LBA					x			
EMURF					x			
AMATER-RO					x			
Caixa.Econ.Federal					x			
CODAGRO					x			
EPACE					x	x		
EMBRAPA						x		
BIC						x		
Coop.Agrícola						x		
BEC						x	x	x
EMATER-PB							x	
BNB							x	x
IBGE								x

DEN/HB
SCN