



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá  
Brasil

Monteiro Ziliani, Rosemeire de Lourdes; do Nascimento Osório, Antônio Carlos  
Artes em profissionalizar: programações do centro de educação rural de Aquidauana, Estado do Mato  
Grosso do Sul  
Acta Scientiarum. Education, vol. 32, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 287-296  
Universidade Estadual de Maringá  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303324252015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Artes em profissionalizar: programações do centro de educação rural de Aquidauana, Estado do Mato Grosso do Sul

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani<sup>1\*</sup> e Antônio Carlos do Nascimento Osório<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Rua João Rosa Góes, 1761, Cx. Postal 322, 79825-070, Vila Progresso, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: rosemeireziliani@ufgd.edu.br

**RESUMO.** Este artigo resulta de pesquisa realizada sobre profissionalização média, dirigida a formar técnicos em agropecuária. A pesquisa objetivou conhecer o modelo e os programas de profissionalização, efetivados no Estado de Mato Grosso do Sul, no período 1974-2001, tendo como referência o Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA). Como referencial de análise utilizam-se os estudos foucaultianos e como metodologia, a descrição das programações de normas e de condutas prescritas e ensaiadas na Instituição, inscritas em projetos específicos de educação nacional. Conclui-se que essas programações não foram idênticas no período estudado ou, dito de outro modo, ocorreram transformações no dispositivo de formação/profissionalização que no interior da Instituição funcionou, tendo como justificativa e apelo às transformações ocorridas no mundo do trabalho, em especial, nos anos de 1990. Esse tipo de modalidade educacional e os discursos que vêm sustentando suas práticas, como as programações inscritas na educação oferecida no CERA, têm contribuído para a continuidade de um sistema educacional excludente, a fixação de estereótipos acerca das capacidades individuais e coletivas e a naturalização da profissionalização média no Estado e no País.

**Palavras-chave:** programação de condutas, discursos, espaço-tempo, estratégias.

**ABSTRACT. Arts in professionalization: programmings of the center for rural education of Aquidauana, Mato Grosso do Sul State.** This article is result from a research on professional-technical high school, focusing to prepare agricultural and cattle technicians. The study aimed to know the model and the professionalization programs, accomplished in the State of Mato Grosso do Sul, during the period of 1974-2001, having as reference the Center of Agricultural Education of Aquidauana (CERA). As reference of analysis, the Foucauldian studies are used and as method, the description of programming standards and behaviors developed in the Institution, enrolled in specific projects of national education. We concluded that these programs were not identical in the studied period, i.e., there were changes in the formation/professionalization that occurred inside the Institution, with justification and appeal to the transformations that occurred in the work market, especially in the 1990s. This type of educational modality and the speeches that have sustained their practices, such as the listed programs in the education offered by CERA, have contributed for the continuity of an exclusionary educational system, the setting of stereotypes about the individual and collective capacities and the naturalization of the professional high school in the State and the Country.

**Key-words:** programming of behaviors, speeches, space-time, strategies.

## Introdução

Este artigo sintetiza resultados obtidos com a Tese defendida em 2009, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisa que resultou de indagações acerca da profissionalização média para o setor primário da economia, a agropecuária, no período entre 1974 e 2001, tendo como base as programações empreendidas em um Centro de educação técnica, localizado no município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul.

Certa ênfase e preocupação com a profissionalização da juventude não se constituem propriamente uma novidade neste início de século. Transitando ou se localizando na confluência entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, o tema da educação profissional foi objeto de cuidado no projeto educacional dos anos de 1970. Naquele momento, o enunciado “precisa-se de técnicos” circulou nos discursos – político, midiático, científico – como condição imprescindível ao desenvolvimento econômico do país propugnado no

seio do regime militar instaurado em 1964. Inscrito em um projeto de educação nacional, tornou a profissionalização média obrigatória, em especial na rede pública de ensino, com vistas a formar um expressivo contingente de técnicos e de auxiliares.

Galgando espaços crescentes, mereceu um lugar específico no projeto educacional dos anos de 1990, que não se limitou a normatizá-la no âmbito das instituições escolares, mas em instituições diversas como o Sistema “S” e outras instâncias públicas e privadas, merecendo na proposta de política de emprego do governo FHC um lugar privilegiado.

O enunciado “precisa-se de técnicos”, que voltou a circular incisivamente no final do século passado e no início deste, não deve ser tomado exatamente como o anterior, considerando que na atualidade ele inscreve-se em um conjunto de elementos inseridos em mutações que vêm ocorrendo no mundo e no país, produzindo novas configurações nas relações de comunicação, de produção e de consumo, na organização espaço-temporal e nas instituições. Desse modo, o tipo de sujeito que se pretende produzir, a mão-de-obra que se pretende formar não é mais exatamente a mesma de décadas atrás.

A noção de profissionalização mais recente implicou a reorganização do projeto de educação nacional (Reforma Educacional dos anos de 1990), na qual estão inseridos investimentos em escolas técnicas existentes, transformação em centros técnicos e tecnológicos, a criação de novos, a valorização de uma educação “ampla e sólida” capaz de oferecer algumas garantias aos sujeitos no enfrentamento à volatilidade do mercado, entre outros aspectos, discursos que têm contribuído à invenção de uma necessidade inquestionável de especialização. Necessidade essa que pode estar sendo subjetivada pela juventude e cuja falta passou a justificar toda e qualquer limitação de acesso ao mundo do trabalho e, em especial, ao emprego.

Essas verdades produzidas e reproduzidas nesses discursos, com seu estatuto e objetos próprios foi o que se buscou contribuir para problematizar com a pesquisa. Para tanto, foram utilizados alguns conceitos foucaultianos como operadores de análise, dentre os quais se destacou o de “dispositivo”.

O domínio de saber das ciências humanas organizou-se em fins do século XVIII como saber “verdadeiro” sobre o homem e, ao mesmo tempo, o colégio/escola como o melhor lugar para ensinar esse homem, transformado a partir de então em sujeito e objeto de conhecimento. Saber inscrito em uma tecnologia específica de poder, pois todo saber tem sua gênese em relações de poder, sendo mesmo delas inseparável. Seguindo Foucault (2000b), pode-se afirmar que os saberes das ciências humanas

foram constituídos em um tipo muito particular de relações de poder denominadas de tecnologia disciplinar: uma forma de controle e vigilância que permite qualificar, classificar e punir.

A todo esse conjunto de regras que se organizou em fins daquele século e passou a dirigir os discursos e as práticas sobre o homem, de definir o espaço e os modos adequados de torná-lo civilizado pela educação, é que se passou a denominar “dispositivo de escolarização”. Dispositivo, rede de saber-poder, que se desenha pelo conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não-discursivas, e que se articula às demais estruturas. Nesse sentido, é que se pode afirmar que a educação profissional participa dessa rede que conforma o dispositivo, é um dos seus elementos.

Outra noção importante na investigação foi a de espaço, concebido ao mesmo tempo como lugar e território. Lugar como espaço construído e ocupado. Território, no sentido não somente de uma geografia física, isto é, uma localização geográfica e espaço de exercício de poder, portanto em sua dimensão objetiva, mas também subjetiva e simbólica, de caráter individual e coletivo, que pode afetar os indivíduos desde os limites do próprio corpo. Território como “estratégia”. Observou-se nos programas da Instituição estudados, que por intermédio de uma distribuição e fixação espacial controlada, ocorreu uma ocupação “quase” plena do tempo vivido pelos escolares.

Conforme Frago (2001) explicita a noção do tempo, que se entrecruza com o espaço de diferentes formas, nos chega por meio da noção de espaços diversos. O conhecimento de si é um depósito de imagens. Imagens de espaços que foram em algum momento lugares. A “posse” do espaço vivido constitui elemento determinante na constituição da personalidade e mentalidade individuais. Mais que o “espaço objetivo”, o que conta é o território, como noção de característica individual ou grupal e de extensão variável. Lugar e território nesse sentido são construídos pelos indivíduos e grupos e são, portanto, construções sociais. Desse modo, o espaço nunca é neutro; contempla em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais.

Para a formação de técnicos destinados a atuar na agropecuária no Sul do Estado de Mato Grosso somente um curso passaria a ser oferecido na década de 1970, vinculado à rede estadual de ensino. Quadro que se modificou na década seguinte, após a divisão do Estado de Mato Grosso, com a implantação de uma escola da rede privada (Fundação Bradesco), que oferecia, além da

habilitação para o magistério, o curso de técnico em agropecuária<sup>1</sup>.

Esse redirecionamento da atenção ao setor primário constitui um dos elementos dessa “novidade” no campo da educação média no Estado naquele período. Admitiu-se que, por meio do estudo das programações de uma dessas instituições, fosse possível conhecer algo desse interesse que ela despertou e ainda desperta e, também, as resistências em torná-la diferente do que fora até o final dos anos de 1990. Enfim, o jogo de forças permanente e microfísico, que em seu espaço e por seu intermédio foi reativado e exercitado.

Partiu-se do princípio descrevendo a forma como foram organizados as atividades, o espaço e o tempo nas programações de normas e de condutas (regimes de práticas) prescritas na Instituição investigada, visando desenvolver as capacidades individuais e coletivas, seria possível uma aproximação dos tipos de profissionalização ensaiados e, disso, os tipos de sujeitos que se intentaram produzir. Os materiais consultados (atas, relatórios, jornais, leis, depoimentos etc.) foram desierarquizados e tomados como produzidos em determinadas condições históricas e produtores da realidade e dos sujeitos.

#### O aparecimento da profissionalização técnica para o “campo”

O Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA) foi criado em 1974, no final da administração de José Manoel Fontanillas Fragelli, político e produtor rural eleito pelo voto indireto, objetivando ofertar qualificação aos trabalhadores rurais e o curso de técnico em agropecuária, este em conformidade com o projeto de educação nacional preconizado na Lei nº 5.692/71. Sua criação constituiu-se em uma novidade na profissionalização de jovens nessa parte do então Estado de Mato Grosso, desfazendo-se com sua criação a imagem de que o setor primário não carecia de formação especializada e, ao mesmo tempo, produzindo uma tal necessidade.

O quadro da oferta de vagas para a Educação no Estado ajuda a esclarecer a singularidade daquele empreendimento. Mesmo no final da década de 1980, o déficit de matrículas no 2º grau apresentava um percentual de aproximadamente 90%. Esse percentual contribui para apontar a situação de carência em que se encontrava a Educação local.

Ainda, conforme Osório et al. (1991), a infraestrutura destinada aos cursos existentes no Estado não se encontrava ajustada às exigências de uma formação para o trabalho, que já implicava a existência de laboratórios, oficinas ou unidades de produção, equipamentos e tecnologias, entre outros.

Nesse mapa marcado por ausências diversas, a decisão de instituir o Centro ganhou uma dimensão que extrapolou o campo educacional, constituindo um acontecimento que abarcava diferentes esferas da vida local. Pareceu ter sido o surgimento da Instituição em questão, algo mais do que um investimento em profissionalização, mesmo que estivessem em jogo interesses em promover uma formação de ponta ao setor primário. Pareceu-nos mais acertado pensá-la como uma decisão política, sem dúvida, produzida, ou possível de se efetivar, em articulação com os demais elementos: processo econômico, exigência social, aspectos culturais.

No aspecto cultural, em especial ligado à agropecuária, os sujeitos podem ter (ou não) adotado seus signos, símbolos, temas, subjetivando-os como elementos de suas identidades, de seus “eus”, contribuindo neste sentido para justificar não somente o surgimento da Instituição, mas igualmente a “escolha” do curso oferecido.

A concretização desse empreendimento voltado à profissionalização média em um local específico (município de Aquidauana), e não em outro qualquer que poderia recebê-lo e em um momento datado e não em outro, constitui elemento que integra sua configuração tal qual ela se fez visível<sup>2</sup>.

O CERA foi alvo de interesses políticos diversos no período estudado e que lhe impuseram distintas configurações. A esses jogos de forças, circunscritos não somente às relações que em seu interior se efetivaram, corresponderam resistências diversas, evidenciando tratar-se de uma instância cobiçada tanto pelo poder público quanto privado.

Elencando os aspectos gerais das programações da Instituição no período estudado, observaram-se mudanças nas propostas de formação e de profissionalização nela prescritos e ensaiados. Tais constatações permitiram uma divisão em quatro momentos que se passou a descrever neste artigo

<sup>1</sup>O ano de 1977 (Cf. Lei complementar nº 31, de 11/10/1977) (BRASIL, 1991) foi o momento da divisão e 1979 o ano de implantação do Estado de Mato Grosso do Sul, que no primeiro ano de funcionamento teve três Governadores nomeados, sendo os dois primeiros exonerados pelo então Presidente da República, João Batista Figueiredo (por pressões de políticos locais).

<sup>2</sup>O município de Aquidauana, ou “Princesa do Sul” como também é denominado, é um dos maiores em área territorial do Estado, sendo cortado pelo rio Aquidauana, tendo aproximadamente 2/3 de sua área em uma região baixa, denominada pantanal. Por sua posição estratégica na bacia do rio Paraguai, serviu de local à construção, desde o século XIX, de instalações e posições fortificadas e, posteriormente, quartéis e diversas corporações, merecendo interesse, mesmo antes de sua fundação em 1892 (IBGE, s.d.). Sua história demonstra que teve participação ativa e pioneira em diferentes áreas, se comparada aos demais municípios do Estado de Mato Grosso. Entretanto, tal pioneirismo, evidencia, além dos interesses iniciais em sua posição estratégica, a força que exerceu no quadro político estadual. Desde os anos de 1990, em decorrência da diversidade de cursos superiores oferecidos em instituições públicas, busca-se imprimir-lhe uma nova identidade, denominando-a “cidade da educação”.

considerando, além do aspecto político, a arquitetura, com sua distribuição espaço-temporal, e os discursos psicopedagógicos e estético, que compuseram suas respectivas programações.

#### O “monumental” empreendimento e suas contradições

Definiu-se como o primeiro período, desde o ano de sua criação 1974 até final dos anos de 1990. Momento em que a Instituição foi mantida por uma fundação, denominada Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana (FCERA) e vinculada diretamente à Secretaria de Estado de Educação, que lhe cedia além de parte dos recursos financeiros, pessoal administrativo, técnico e docente, contando ainda com cargos de confiança e comissionados para os postos de direção. Aspecto que gerou polêmica desde os primeiros anos, pois se considerava que havia excesso de pessoal para os reduzidos cursos ofertados.

O CERA, hoje Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), é uma instituição educativa localizada no município de Aquidauana, em uma propriedade rural de 806 hectares, que destoava e ainda destoa das demais construções existentes na pequena cidade destinadas à Educação.

Projetada para ser uma “escola-modelo” na formação técnica, suas edificações contaram com prédios separados para atender o ensino, à administração, os serviços pedagógicos e o regime de internato, evidenciando ter sido planejada em termos de conservação e funcionalidade. As reciclagens e ampliações ocorridas ao longo das mais de duas décadas estudadas e marcadas em seu desenho arquitetônico são elementos de suas programações, que favoreceram a segmentação das atividades, a distribuição espacial e o controle do tempo dos sujeitos.

Considerou-se com Escolano (2001) que a arquitetura escolar pode ser ela mesma um programa, uma espécie de discurso, visto que a existência ou não de espaços e os usos que deles são feitos permite exercer em menor ou maior grau o controle, a vigilância e a hierarquia, aspectos estes amplamente ritualizados na Instituição em todo o período estudado.

Destaca-se a polêmica em torno dos denominados “espaços de produção”, visto constituírem o diferencial que caracterizaria uma escola destinada a formar técnicos. Diferentemente da estrutura central (salas de aula, laboratórios, salas da administração etc.) os espaços destinados para as práticas agropecuárias não estavam concluídos quando da inauguração em 1974, nem mesmo tiveram o mesmo cuidado arquitetônico em todo o

período, sendo por esta razão, permanentemente criticados pelos sujeitos envolvidos.

Partindo de registros, observou-se que os setores produtivos foram construídos com materiais “rústicos” e de forma “improvisada” por meio de licitação de mão-de-obra ou pelo aproveitamento das instalações existentes usadas anteriormente pelos colonos, na área que foi desapropriada e destinada para a construção da Fundação e do Centro.

Ao completar uma década de existência, enfatizava-se a situação inadequada desses setores frente à tecnologia de produção desenvolvida na Escola. Tratava-se de uma preocupação concreta com tais espaços com o objetivo de oportunizar atividades práticas aos escolares, como condição a uma efetiva profissionalização preconizada em sua programação.

A procura dos jovens pelo curso técnico no CERA foi naquele período várias vezes superior ao número de vagas oferecido, contanto ainda com candidatos de vários Estados do país. A seleção dos jovens que teriam acesso à Instituição ocorreu, até final dos anos de 1980, pelo crivo dos conhecimentos escolares (português, matemática, conhecimentos gerais etc.). Associada à arquitetura central, à qualidade dos professores, à seletividade (o índice de reprovação, tomado em discursos como termômetro de rigidez e qualidade da educação oferecida), ao aspecto da grande procura e da diversidade de regiões representadas pelos candidatos, o êxito de seus ex-alunos nos vestibulares de instituições públicas, constituíam-se elementos do contraditório discurso da “boa” qualidade da Instituição.

Na tentativa de modificar o alto índice de evasão/reprovação, uma das estratégias utilizadas pela pedagogia nos primeiros anos de funcionamento foi a “avaliação do currículo”, procurando diagnosticar as condições em que estava se dando o processo ensino-aprendizagem. As intervenções realizadas evidenciam uma tentativa de dirigir as ações para o interior da Instituição (planejar o ensino e avaliar a aprendizagem e métodos para ler e estudar), isto é, para os fatores “intraescolares”, como apontou Patto (1999). Mas, poderia ter sido diferente, já que simultaneamente essas avaliações produziram um diagnóstico dos escolares que os estereotiparam e os homogeneizaram como “carentes afetivos”, com “distúrbios emocionais”, decorrentes da “má-estrutura familiar” e com “dificuldades de aprendizagem”.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem nos setores de produção, essas “técnicas” pedagógicas se destinaram, em especial, a orientar o uso de instrumentos dirigidos a controlar o espaço-

tempo dos escolares, pelo registro cuidadoso da frequência e dos atrasos por parte dos funcionários, que no mesmo exercício puderam ser também controlados.

A preocupação com a realização das atividades de “prática de campo” privilegiou os aspectos formais, quando as queixas dos escolares mostravam a ausência de um efetivo trabalho de ensino naqueles espaços. Queixavam-se do cumprimento de tarefas sem o conhecimento das técnicas, isto é, a mera repetição. Até final dos anos de 1980, na Instituição pouco se diferenciava “aula prática”, “prática de campo” e “estágio supervisionado”, todas essas estratégias estavam reduzidas às práticas nos setores de produção.

Alguns materiais pesquisados (FCERA, 1989) referentes às atividades realizadas nos setores relatam impasse que se expressava em seu interior, decorrente da escassa possibilidade de desenvolver atividades com os alunos em conformidade com o defendido em discursos da época, que preconizavam o uso determinante das tecnologias disponíveis, algumas delas inacessíveis ao Centro.

As intervenções foram insuficientes para modificar a situação em seu interior e a tendência que surgiu como saída referia-se à possibilidade de favorecer aos alunos cursos para atualizar seus conhecimentos e o estágio em empresas locais. Ações que parecem ter sido esporádicas, mesmo que vários de seus discursos estivessem apontando que o programa educativo desenvolvido era “deficiente” no sentido de uma efetiva formação para o trabalho.

Toda essa dinâmica, mesmo descrita de forma resumida, em função do espaço deste artigo, evidencia algumas das tentativas empreendidas para melhorar as atividades de formação e profissionalização por meio de atividades dirigidas, do controle espaço-temporal dos sujeitos e, desse modo, fundamentando os enunciados positivos acerca da Instituição e do modelo de profissionalização dela inseparável ou ajudando a produzi-los.

No período entre 1991 e 1993, foi eleita a última administração antes da privatização, que consideramos um “novo” período em decorrência de mudanças significativas nos discursos e nas práticas ocorridas no interior da Instituição, ainda administrada pela Fundação CERA, vinculada à Secretaria de Educação.

A descrição disponível no Relatório sobre a infraestrutura (FCERA, 1992) explicita como estavam distribuídos os espaços, dando visibilidade para as edificações do conjunto central entregue quando da inauguração, quase duas décadas antes, evidenciando poucas modificações. Exceto alguns

novos espaços como a residência do Diretor Executivo.

A residência construída naquela gestão, com uma localização estratégica, objetivava a permanência do Diretor na escola mesmo no período noturno, em decorrência dos “[...] frequentes problemas ocorridos [de ordem disciplinar], especialmente, fora dos expedientes normais” (FCERA, 1993a, p. 11). Edificada com a qualidade das construções iniciais, diferentemente das moradias destinadas aos demais funcionários, garantia certo conforto ao Diretor e sua família e permitia, além da assistência, a vigilância e o controle noturnos, momento em que os funcionários que ali não residiam (a maioria) havia encerrado seus turnos, permanecendo apenas o Inspetor com a função de manter a “tranquilidade” nos alojamentos.

Essas diferentes construções constituíram-se como desigualdades de tratamento entre funcionários, que a arquitetura permitiu ela mesma evidenciar e que fizeram parte do programa educativo. Uma determinada fixação espacial que reforçou ou produziu valores como a hierarquia entre funcionários e contribuiu ao exercício de um tipo de poder e de controle.

Em decorrência das transformações ocorridas em diferentes esferas - política, cultural, econômica, intelectual - em especial nos anos de 1990 no país, os saberes psicossociais foram tomados de forma ainda mais visível e determinante nos discursos e práticas. O projeto de escolarização daquele momento não se restringiu a condicionar a entrada do aluno nos moldes de uma avaliação que caracterizasse sua “aptidão” e “interesse” pela agropecuária, pois concomitantemente as práticas foram cercadas de cuidados objetivando modificar as condições da formação/profissionalização.

Ao constatarem certos “desajustes” afetivos e culturais por parte dos escolares, as intervenções não foram as mesmas tomadas nas gestões anteriores. Tal constatação serviu para justificar procedimentos seletivos, impedindo a entrada dos jovens que não demonstravam condições de se “adaptar” ao sistema educacional.

Consta do Plano Global de Ensino (FCERA, 1991) uma relação das atividades a serem realizadas pela direção no triênio 1991-1993 que evidencia propostas com objetivo da efetivação de esforços maciços no sentido de estruturar uma prática articulada entre os diversos setores envolvidos, alicerçadas no discurso do “planejamento participativo”, tomado como elemento norteador de todo o trabalho.

Desde o início dessa gestão, a direção de ensino procurou evidenciar a importância de se contar com

uma equipe multidisciplinar, objetivando atendimento especializado que cobrisse as necessidades dos professores, dos alunos e de suas famílias. As ações não se restringiram aos discursos e práticas que deveriam ser adotados pelos formadores, exigiram modificações nos instrumentos que lhes dariam fundamentação legal: a grade curricular, o estágio supervisionado e o regimento escolar. Além de ter sido reelaborado um “funcionograma”, que detalhou as funções de cada profissional da equipe, como legítimos especialistas do como ensinar e aprender, das práticas e do pensamento.

As diversas intervenções da direção, coordenação pedagógica e equipe multidisciplinar foram apresentadas à comunidade em Seminário e encontram-se disponíveis nos Anais (FCERA, 1993b), que primou por um discurso coeso da equipe de profissionais. Entretanto, pelas exposições dos professores, pareciam conviver diferentes abordagens e práticas de ensinar e avaliar nos espaços das salas de aulas. Também, o nível de ensino ministrado pelos agrônomos das disciplinas profissionalizantes preocupava aquela gestão, levando-a a estabelecer termos de cooperação com instâncias privadas para “melhorar o nível do ensino”.

No final dessa gestão, foi publicada uma Revista (FCERA, 1993a) para divulgar os feitos do período, na qual se encontra um conjunto de materiais e imagens dirigidas a evidenciar os vários aspectos produtores da qualidade propugnada. Mesmo não utilizando o termo “qualidade total” que começava a circular em discursos diversos pelo país no início dos anos de 1990, havia uma preocupação em conformar todo o projeto educacional às ditas necessidades do mercado agropecuário.

As linhas gerais das intervenções realizadas em relação às práticas nos setores de produção, também foram descritas e publicadas nos Anais (FCERA, 1993b). Inicialmente, a matéria destacou que essas práticas eram concebidas por alunos e técnicos como mero serviço de “peão” (termo que expressava um trabalho e um saber menores) não constituindo, desse modo, um espaço efetivamente educativo e motivo de “revolta dos escolares”. Aspecto que levou à implantação do quarto ano em 1992, destinado especificamente ao estágio supervisionado em empresas agropecuárias. Dali em diante os setores de produção foram liberados da difícil incumbência de oferecer “estágio supervisionado”, o que não significou um alívio em relação ao modo correto de ensinar e avaliar, mas exatamente o contrário disso.

Com apoio de Enguita (2002), observaram-se nos fragmentos sobre o estágio algumas mudanças no discurso produzido. Não se tratava mais de falar

em “desenvolvimento”, mas colocava-se a ênfase no “trabalho competitivo”. Também se destacou o uso do termo “competência” para o trabalho nas práticas desenvolvidas nos setores e não mais para a “qualificação”. Termo que pode ter se prestado a demarcar a vinculação da profissionalização oferecida a um trabalho que passava a dar ênfase à capacidade para “elaborar soluções e tomar decisões”, no sentido descrito por Cunha (2001, p. 150).

A programação da Instituição, no triênio 1991-1993, seguiu uma lógica que em vários aspectos seria a da empresa privada: a criação de uma figura central detentora do poder (o Presidente); a preocupação com a “funcionalidade e produtividade” do sistema operacional; a ênfase ao máximo uso da infraestrutura disponível; valorização do número de alunos com menos e mais qualificado pessoal; a pesquisa atrelada à divulgação e ao consumo de determinados produtos agrícolas; a implantação do estágio obrigatório nas empresas, com a garantia de liberação dos alojamentos e evitando mais um ano de despesas com refeitório, lavanderia, transporte e outros; aspectos que entrelaçados deram uma forma específica à noção de “qualidade” preconizada.

A noção de trabalho produtivo e as demandas de mercado tornaram-se efetivamente elementos aglutinadores do projeto educacional desenvolvido. Porém, mesmo com uma série de intervenções político-pedagógicas e moralizadoras, com menos queixas e mais demonstração da excelência do trabalho educativo que vinha sendo realizado no triênio, os discursos e práticas daquele período não sustentaram a continuidade do projeto e a Instituição sofreu uma intervenção do poder público estadual, sendo privatizada.

O terceiro período foi considerado de 1994 a 1998, momento que a Instituição foi mantida e administrada por uma instituição do Sistema “S”, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Administração Regional de Mato Grosso do Sul (SENAR-AR/MS), por meio de um Termo Administrativo de Concessão de Uso Gratuito (FCERA, 1993c), firmado com a Fundação CERA, com a interveniência da Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Administração. A concessão prevista nesse Termo foi de 20 anos (1994-2014), renovável por igual período.

O projeto e a programação daquele momento se diferenciaram em vários aspectos dos anteriores. Todos os envolvidos com a Educação sofreram interferências em suas práticas e a terceirização se implantou em diversas ações: na capacitação do pessoal do ensino, nos processos seletivos, na definição do perfil do técnico, entre outros.

O processo seletivo, contando com os saberes das ciências humanas, aprimorou os instrumentos utilizados, tendo como critério o conhecimento, a aptidão e a ligação do jovem ao “meio rural”. As capacitações e os estudos realizados por orientadores e professores foram práticas sistemáticas e se dirigiam a temas ligados ao ensino, dentre eles, destacou-se a implantação do “planejamento interdisciplinar”, que objetivava superar a fragmentação das disciplinas, articulando núcleo comum e parte diversificada, mas quase sempre para atender às necessidades desta última.

Trabalho e mercado se tornaram não apenas aglutinadores, mas determinantes naquele projeto educacional, em decorrência da crescente exigência intelectual e prática aos trabalhadores colocada nos discursos da época e inscrita na fala dos empresários consultados em uma Pesquisa de mercado (SENAR, 1995), encomendada pelo mantenedor. A programação buscou antecipar-se ao futuro certo, prevendo que tais exigências expressas ainda timidamente na pesquisa, seriam também demandadas pelos empresários, aos quais se destinavam os técnicos habilitados na Instituição, contribuindo desse modo para produzi-las como necessidade do próprio setor primário.

Reorganizou-se o curso, mantendo os quatro anos, ampliando a carga horária de algumas disciplinas, das práticas de campo e do estágio supervisionado. Os espaços e as atividades foram reprogramados, com a montagem de um laboratório de informática, a construção de um laboratório de piscicultura, a oferta de curso de espanhol optativo, o estabelecimento de convênios com grandes empresas agropecuárias, a oferta frequente de cursos e reciclagens, entre outros aspectos. Elementos esses que ajudaram a compor o sentido de “qualidade” da oferta, empregado naquela gestão.

Esse programa dirigiu ainda tendenciosamente as práticas dos setores ou “unidades produtivas” para a pecuária, contrariando a própria colocação nos discursos da “aptidão” do escolar. Intervenções foram empreendidas nesses espaços, com reformas, ampliações, construções e modificações em seus usos, além de uma assepsia geral que contou com a convocação de todos, em nome de uma “qualidade” que deveria ser “total”.

Nesse sentido, a programação abarcou uma das ferramentas da qualidade total, o chamado “5S” (organização, limpeza, autodisciplina, entre outros). Tratou-se de amplos mutirões, pelos quais se esperava afetar de forma mais rápida as práticas dos sujeitos da escola. Esperava-se que as pessoas subjetivassem essa programação e exercícios, condicionando-as a adotar esses “novos” hábitos e

valores não apenas na escola, mas em suas casas. Almejava-se desse modo uma mudança de mentalidade.

Segundo Silva (2002), pode-se afirmar que a noção de qualidade total ou a denominada Gestão de Qualidade Total (GQT) na Educação buscou, nos anos de 1990, reorientar a educação escolarizada para atender às necessidades em especial da indústria ou em organizá-la na “forma do mercado”. Nesses termos, a educação institucionalizada desempenharia o duplo papel de preparar crianças e jovens para o local de trabalho em sua crescente competitividade, mas também cumpriria a função de prepará-los com base em um “quadro mental e conceitual” que permitiria escolhas de profissionalização que, contudo, já estariam previamente definidas.

Naquele momento, a Instituição via-se envolta em outra contradição. Ao mesmo tempo em que exercitava o planejamento interdisciplinar, começava a buscar alternativas para ajustar-se às exigências inscritas na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e em seus desdobramentos, que regulamentavam a desvinculação estrutural entre os diversos saberes, por meio da separação entre ensino médio e técnico.

Antes da promulgação da referida Lei e participando das discussões que lhe antecederam, o Centro contribuiu para a realização em suas dependências de uma Audiência Pública (20/5/1996), com vistas a debater sobre a configuração que a educação profissional técnica teria na “nova” legislação (SENAR, 1996). O Senar-AR/MS posicionou-se contrário a essa desvinculação, utilizando como argumento o projeto que havia iniciado o qual, ao contrário dessa tendência, vinha desenvolvendo práticas que buscavam aprofundar os laços entre as duas formações, entre os diversos conhecimentos, entre teoria e prática.

Como se sabe, o que efetivamente ocorreu apesar e ao mesmo tempo legitimado pelas várias audiências realizadas pelo país afora, foi que com essa legislação a Educação profissional foi fixada, mais uma vez, em ruptura com a educação geral. Em 1997 o Senar-AR/MS buscou ajustar-se a essa proposição, desvinculando os dois ensinos e passando a ofertar, a partir de 1998, cursos técnicos (agricultura e pecuária) na forma de módulos, concomitantes e sequenciais ao Ensino Médio. Acabou desse modo abortando o trabalho interdisciplinar recém-iniciado, diferentemente de algumas outras instituições que sequer chegaram a proceder a tal desvinculação.

No mesmo ano de 1997, o Senar-AR/MS denunciou o Termo de Concessão de Uso (Ofício/PCA/nº 021/97, de 1º/9/97) (SENAR, 1997),

que havia firmado com o governo estadual, solicitando apoio financeiro e também o cumprimento da cedência de pessoal, de serviços, técnicos e docentes, para dar continuidade à gestão da Unidade, afirmando uma crise financeira em decorrência da queda em sua arrecadação. Esse apoio e outros que foram buscados não ocorreram, permanecendo na gestão da escola até fins de 1998, quando tentou mais uma vez manter-se, solicitando ajuda ao governo recém-eleito do Partido dos Trabalhadores, que assumiu o Estado a partir de 1999. Além de não oferecer o apoio solicitado, esse governo retomou a Instituição (escola-fazenda), objetivando utilizá-la como espaço de formação não somente de jovens, mas de trabalhadores rurais, para capacitá-los por meio de cursos específicos.

Nos primeiros meses desse governo, a Instituição foi alvo de cuidadosa atenção: momento em que se “reativou” a Fundação CERA, visto que esta havia sido desativada quando fora firmado o Termo com o Senar-AR/MS; criou-se uma Escola estadual objetivando oferecer Ensino Médio; instituiu-se uma Comissão com a finalidade de realizar levantamento da situação física e do estado de conservação dos patrimônios da Fundação, que havia estado por cinco anos sob a responsabilidade do Senar; extinguíram-se 250 cargos previstos à Fundação CERA (desde 1989); entre outras intervenções.

Mas essa reativação da Fundação teve curta duração, pois, no final do ano seguinte, ela foi extinta e seu pessoal foi redistribuído para o quadro permanente da Fundação UEMS, bem como seu patrimônio foi a ela incorporado. Portanto, decisões políticas diversas foram tomadas produzindo um novo cenário institucional, no qual o Estado, representado na figura da Universidade, retomou as rédeas da situação, criando em 2001 um novo Centro (CEPA) para oferta do Curso de Agropecuária na forma modular, concomitante ou sequencial ao Ensino Médio, além de Cursos Superiores, dirigidos ao setor primário da economia.

No final dos anos de 1990, o Curso Técnico permanecia, ofertado na forma modular, e ainda hoje permanece mesmo após a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e as práticas ficaram bem mais reduzidas, voltadas essencialmente para atividades dirigidas pelos professores das disciplinas escolares, o internato foi extinto e também as práticas de campo semanais.

Sabemos, contudo, que a formação dos jovens escolares não se reduziu às práticas nas salas de aulas e nos setores de produção, isto é, não foram somente nesses espaços e nesses discursos que os escolares foram formados e se constituíram. Todos os espaços

e as práticas considerados na Instituição “extracurriculares” contribuíram para essa formação. Dentre elas, destacamos o grupo teatral, que diferentemente dos demais prescritos nas programações, organizavam-se por afinidade, escolha, desejo, entre outros motivos. Esses territórios funcionavam em constante mutação, sem espaço fixo e mudando de integrantes frequentemente, constituindo-se em estratégias permanentemente (re)inventadas.

O Teatro no CERA funcionou durante 20 anos, encerrando-se em 1997, com a aposentadoria do seu Coordenador, constituindo um dos elementos das programações formativas dos escolares. Ao observar seu funcionamento com mais cuidado, pareceu não se tratar exatamente ou somente de “mais uma” estratégia destinada a produzir modos de vida normalizados em conformidade com o crivo teórico e as prerrogativas mercadológicas de cada época. Mas tal afirmação não significa que ela não os tenha afetado, não possa tê-los tornado diferente do que poderiam ter sido. Ou, seguindo Foucault (2000a), tratou-se de outro discurso possível no dispositivo de escolarização, que não estava dado desde sempre, mas que se impôs em uma prática dezenas de vezes repetidas e reinventadas.

Os diversos temas e imagens colocados para circular a cada nova peça escrita e encenada, anualmente, foram tratados de diferentes formas, em especial após a divisão (1977) e a instalação do Estado de Mato Grosso do Sul (1979). Discursos que retomaram quase sempre acontecimentos do passado local, objetivando e contribuindo para fixar uma identidade ao recém-criado Estado e aos escolares.

Mais ainda, com essa prática e as relações que em seu interior se efetivaram, uma produção de subjetividade pode ter sido possível, não somente em conformidade com o programado, com a norma, mas podendo ter “escapado” em alguns momentos aos saberes constituídos e as forças estabelecidas, estas como dimensões que formam o espaço interno e variável do dispositivo de escolarização.

## Conclusão

Inventado nos anos de 1970, o CERA contribuiu com sua própria edificação para materializar o enunciado da necessidade de técnicos para o setor primário da economia como condição ao desenvolvimento do Estado, precisando ao longo das décadas seguintes (re)inventar sua programação, objetivando ajustar-se às mudanças que vinham ocorrendo em diferentes esferas, contribuindo, simultaneamente, para instaurar outras exigências de formação/profissionalização. A arquitetura e a

distribuição espacial, implantadas no momento de sua criação, sofreram reciclagens e transformações que permitem concluir que as intervenções no espaço, nas edificações, foram elas mesmas, elementos dessas programações.

A ideia de uma função utilitária a que se deve prestar a Educação escolar, que no caso estudado prestou-se a atender o “mundo do trabalho”, compôs a rede do dispositivo de escolarização e suas programações. Nesse sentido, o que tal adoção pode ter fixado nas programações da Instituição foi uma impossibilidade de questionar e quem sabe desnaturalizar o enunciado “educação para o trabalho”, inscrevê-lo como uma verdade “desse mundo”, que não existiu desde sempre, isto é, como uma invenção datada e inscrita no projeto de modernidade ocidental, com os poderes e saberes que lhe corresponderam, nos diferentes lugares e momentos. Repetido insistentemente como verdade e não como invenção, esse enunciado prestou-se a classificar e objetificar os sujeitos, inclusive os que não tiveram/têm acesso a tal formação.

As decisões políticas tomadas ao longo das décadas, estudadas em relação as suas mantenedoras, afetaram em maior ou menor intensidade sua configuração e programações. Dentre essas intervenções encontram-se a privatização ocorrida nos anos de 1990, a sua reativação como instituição pública no final daquela década e por fim sua transformação para as ofertas de Educação Média e Superior.

A infraestrutura de alguns espaços considerada inadequada não representou *a priori* que eles não tenham funcionado ou que tenham funcionado mal. Como exemplo de que os espaços são inventados, ocupados e transformados pelos sujeitos, cita-se o Grupo Teatral que, sem um espaço edificado e destinado para si, funcionou ao longo de duas décadas, construindo e reconstruindo um lugar, organizando-se como alteridade em relação aos demais grupos/territórios ali constituídos e estabelecendo formas de delimitar e controlar suas próprias fronteiras. Mais ainda, considerado como atividade “fora” do currículo constituiu uma possibilidade que em certa medida se diferenciou da programação que intentava a normalização dos escolares, mesmo que tenha ajudado a compor os poderes e saberes em jogo na Instituição e que tenha colocado a si e aos jovens-atores a ampla e significativa tarefa de contribuir para a constituição identitária do Estado de Mato Grosso do Sul. Ainda assim, pode ter constituído como uma estratégia específica no jogo de forças que se expressou no

interior da Instituição e em suas diferentes programações de conduta.

Esses projetos de Educação desenvolvidos no período em estudo e as programações que a eles corresponderam, inscritos na rede do dispositivo de escolarização, funcionaram e se transformaram, modificando, desse modo, a formação/profissionalização dos escolares. Mais ainda, em todo o período estudado observaram-se tentativas e ações destinadas a enfrentar e modificar as limitações que se impunham. Entretanto, essas ações singulares, atuando como “outras forças” no interior mesmo do dispositivo, não foram ou não puderam ser potencializadas. O que possibilita afirmar que podem não ter sido plenamente capturadas pelas forças em jogo.

Na Instituição, a separação entre médio e técnico, ocorrida no final dos anos de 1990, não significou, pelo menos inicialmente, uma diminuição da carga horária do curso técnico, ao contrário, se computadas em conjunto observou-se ampliação do tempo de formação dos escolares em nível médio. Contudo, tal situação não significou propriamente um aprofundamento nas duas formas de escolarização. Assim, a exigência de mais educação/escolarização, veiculada nos discursos da passagem do século não devem ser apreendidas de forma extremada, com “pessimismo” ou “otimismo”, deve antes ser problematizada levando-se em conta singularidades como o CERA.

O breve mapa traçado com a investigação, sobre as transformações ocorridas na Instituição, não permitiu nem pretendeu acentuar que ela estivesse se tornando melhor ou pior no que se refere à profissionalização média, mas que efetivamente estava se tornando outra coisa. E, ainda, que os sujeitos ali constituídos e se constituindo cotidianamente devem ou deverão encontrar novas formas tanto de resistências como de invenção de possibilidades, em “novas” relações de forças que em seu interior se exercitam e que os espaços vêm contribuindo ou contribuirão para redesenhar.

## Referências

- BRASIL. Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Dispõe sobre a criação do Estado de Mato Grosso do Sul. In: CAMPESTRINI, H.; GUIMARÃES, A. V. (Ed.). **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1991.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº

- 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jul. 2004.
- CUNHA, L. A. Os ministérios da educação e do trabalho na educação profissional. In: YANNOULAS, S. C. (Ed.). **Atuais tendências da educação profissional**. Brasília: Paralelo 15, 2001. p. 111-189.
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-110.
- ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. (Ed.). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-58.
- FCERA-Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Revista comemorativa: 15 anos**. Aquidauana: FCERA, 1989.
- FCERA-Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Plano Global de Ensino**. 2º semestre/1991. Aquidauana: FCERA, 1991.
- FCERA-Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. **Relatório sobre a infra-estrutura: pedagógica/administrativa, atividades agropecuárias e atividades de pesquisa desenvolvidas pela Fundação CERA, tendo em vista a solicitação de cadastramento em órgãos de pesquisas de ordem nacional e estadual**. Aquidauana: FCERA, 1992.
- FCERA-Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Cera em notícia: uma instituição voltada ao ensino e à pesquisa. **Revista Aquidauana**: FCERA, 1993a.
- FCERA-Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. SEMINÁRIO DE RESULTADOS DE PESQUISA DA FCERA, 1., 1993. Aquidauana. **Anais...** Aquidauana: FCERA, 1993b.
- FCERA-Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana. Termo Administrativo de Concessão de Uso de 28 de dezembro de 1993. Concessão de uso para administração, gerenciamento do CERA, relativo ao ensino profissionalizante do meio rural. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 7 jan. 1993c. n. 3702.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 6. ed. Tradução: Marcos José Marcionilo. São Paulo: Loyola, 2000a.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. (Ed.). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-140.
- IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dicionário dos municípios**: Aquidauana. Rio de Janeiro, [s.d.]. p. 60-66.
- OSÓRIO, A. C. N.; RUSSI, D. S.; GONÇALVES M. E. O. **Caracterização e avaliação do ensino de 2º grau: análises das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2º grau da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SENAR-Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Administração Regional de Mato Grosso do Sul (SENAR-AR/MS). **Um estudo sobre o mercado de trabalho para o técnico agrícola**. Campo Grande: Tendência Pesquisa de Mercado e Opinião Pública Ltda., 1995.
- SENAR-Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Administração Regional de Mato Grosso do Sul (SENAR-AR/MS). **Audiência Pública, de 20 de maio de 1996**. Tratou sobre proposta de educação profissional técnica a ser contemplada na Reforma Educacional. Aquidauana: Escola de 2º Grau CERA, 1996.
- SENAR-Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Administração Regional de Mato Grosso do Sul (SENAR-AR/MS). **Ofício/PCA/ n° 021/97, de 1º de setembro de 1997**. Ato de denúncia: rescisão do Termo Administrativo previsto para 31 dez. 1997 Campo Grande: SENAR-AR/MS, 1997.
- SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

*Received on June 10, 2010.*

*Accepted on October 7, 2010.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.