

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O MERCADO DE
TRABALHO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOS
ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
COLÉGIO AGRÍCOLA DE CAMBORIÚ**

LUIS FERNANDO KLUGE

2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O MERCADO DE TRABALHO:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE CAMBORIÚ**

LUIS FERNANDO KLUGE

Sob a orientação da Professora
Dra. Celia Regina Otranto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola

**SEROPÉDICA - RJ
Dezembro 2008**

630.71298164

K66f

T

Kluge, Luís Fernando, 1963-

Formação de profissionais para o mercado de trabalho: uma análise crítica da formação dos alunos do curso técnico em agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú/ Luís Fernando Kluge - 2008. 88f. : il.

Orientador: Célia Regina Otranto.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.
Bibliografia: f. 80-85.

1. Ensino agrícola - Camboriú (SC) - Brasil - Teses. 2. Colégio Agrícola de Camboriú - Camboriú (SC) - Brasil - Teses. 3. Estudantes - Emprego - Teses. 4. Ensino técnico - Camboriú (SC) - Brasil - Teses. I. Otranto, Célia Regina, 1947-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Luis Fernando Kluge

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16 de dezembro de 2008.



Célia Regina Otranto, Dra. UFRRJ



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ



Angela Maria Souza Martins, Dra. UNIRIO

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de luz e vida, pois sem ele eu não teria tido forças para chegar até aqui.

À Professora Celia Regina Otranto, minha orientadora, pelo voto de confiança em mim depositado, pelo incentivo, pelo apoio incansável e o profissionalismo que foram fundamentais durante esta caminhada, agradeço também por todos os “puxões de orelhas” recebidos.

Aos Profs. Gabriel Araújo e Sandra Sanchez Coordenador e Coordenadora substituta respectivamente do PPGEA, que não só criaram o curso, mas também foram incansáveis em colaborar com todos os mestrandos para a realização de todos os trabalhos

A todos os professores do curso, engajados no PPGEA, pelas preciosas contribuições na construção de nosso saber.

Às Prof^{as} Lia Maria Teixeira de Oliveira e Ângela Maria de Souza Martins que aceitaram gentilmente participar da minha banca de defesa da dissertação.

Ao Diretor do Colégio Agrícola de Camboriú, Prof. Augusto Savelin pelo estímulo, incentivo e apoio recebido durante todo o mestrado.

Ao Prof. Carlos Alberto de Souza pela imensa contribuição recebida na fase inicial deste trabalho.

Aos Professores Maria Salete, Sirlei de Fátima Albino, Léo Serpa e a Bibliotecária Marouva F. Faqueti por todo o incentivo, colaboração e apoio recebido no decorrer da construção de meu trabalho.

Ao Professor Wilson Marcelino Miranda, amigo incansável, maior incentivador para que aprofundasse meus estudos e superasse todas as minhas angústias e dificuldades.

Ao Dr. Francisco Salgado, pelo carinho, por todas as palavras de conforto recebidas e pela torcida para que eu conseguisse terminar o presente trabalho.

Ao Professor e Dr. Ricardo Alfredo Kluge, meu irmão, por ter estendido suas mãos, com seus conhecimentos, nos momentos mais agonizantes.

Aos familiares, amigos, colegas de mestrado e de trabalho por todo o apoio recebido nas horas difíceis porque passamos e, que de alguma forma, também contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os autores consultados, por todo seu legado e por todo o conhecimento adquirido e construído durante os esses dois anos de estudos.

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe, Gerda Uhlein Raab, guerreira e heroína que, sacrificou parte de sua mocidade e, que lutou sozinha, sem nunca se sentir derrotada, para que eu e meus dois irmãos, Ricardo e Luciano, pudéssemos estudar e sermos alguém na vida. Foi com muita fé em Deus e com sua personalidade forte que ela nos transformou no que somos hoje: homens íntegros e de caráter.

RESUMO

KLUGE, Luís Fernando. **Formação de Profissionais para o Mercado de Trabalho: uma análise crítica da formação dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú**. 2008. 88p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de investigar o nível de formação técnica do aluno egresso do ensino médio, formado no Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú – CAC. Preliminarmente, no decorrer do trabalho tivemos a preocupação de destacar pontos históricos importantes na trajetória da educação profissional no Brasil. A fim de subsidiar reflexões e análises, inicialmente apresentamos uma retrospectiva histórica do caminho percorrido pelo ensino profissionalizante, destacando as principais reformas educacionais ocorridas na área. Em seguida, voltamos o nosso olhar para o tempo presente e buscamos avaliar a qualidade do Curso Técnico em Agropecuária do CAC a partir da visão de estudantes e responsáveis pelos estágios na empresas. Concernente a pesquisa, foram aplicados questionários aos estudantes egressos do ensino médio que complementaram seus estudos com a formação profissional, ou seja, de forma subsequente ao ensino médio, formados pelo CAC, e aos responsáveis pelas empresas que oferecem estágio e trabalho aos Técnicos em Agropecuária. A análise dos dados tornou evidente a preocupação da Instituição de Ensino em oferecer um ensino técnico de qualidade que permita que o egresso do ensino médio possa receber formação adequada para ser absorvido e aproveitado pelo mercado de trabalho. Verificou-se, também, que o perfil deste egresso, formado pelo CAC, é de um profissional jovem com uma formação mais geral, porém preocupado com capacitação/atualização e com novas tecnologias. Por outro lado, também observamos que as empresas, cada vez mais, exigem profissionais prontos e com conhecimentos muito específicos em determinadas áreas, profissionais do tipo “especialistas”, o que frustra muitas vezes os estudantes que receberam uma educação mais geral, ditada por uma matriz curricular rígida e estruturada para a formação do profissional Técnico em Agropecuária com uma visão mais ampla da área agrícola. De forma geral, a pesquisa constatou que o ensino oferecido pelo Colégio Agrícola de Camboriú, no Curso Técnico em Agropecuária, teve alto percentual de aprovação, tanto por parte dos estudantes quanto dos responsáveis pelas empresas que fizeram parte da amostra. O fato nos permitiu concluir que o curso é de boa qualidade, mas, também, nos permitiu indicar alguns pontos falhos e apresentar sugestões para a sua melhoria, de forma a atender às demandas exigidas pelas mudanças no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino para competência; Curso Técnico em Agropecuária; Escolas Técnicas Agrícolas.

ABSTRACT

KLUGE, Luís Fernando. **Training Professionals for the Job Market: a critical analysis of education for students on the Agricultural Technical Course at Colégio Agrícola de Camboriú**. 2008. 88p. Dissertation (Máster Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2008.

The objective of the present work is to investigate the level of technical education of former High school students, graduated from the technical course in Agriculture and Livestock at Colégio Agrícola de Camboriú – CAC. Firstly, in the course of the study, we are concerned about highlighting important historical aspects of Brazilian vocational education. Aiming at promoting reflection and analyses, we initially present a historical presentation of vocational education paths, pointing out the main educational reforms in the area. Next we turn our focus to the present time aspiring to evaluate the quality of the Technical Course in Agriculture and Livestock at CAC from the point of view of the students and those responsible for training placements in companies. Data was gathered from questionnaires filled in by a) former high school students who had complemented their studies with vocational education, that is, further education, and graduated from CAC, and b) representatives from companies offering training placements and work to Agricultural Technicians. It is evident from the data that the Teaching Institute is concerned about offering quality teaching to future technicians, allowing the high school leaver to be adequately trained to be taken into and made good use of in the job market. It was also observed that the profile of such a school leaver, graduating from CAC, is that of a young professional with a wider education, yet concerned with capability/current knowledge and new technology. On the other hand, we also noticed that companies are more and more often looking for already trained workers with very specific knowledge in certain areas, a sort of specialist. This often frustrates students who had a broader school education guided by a strict curriculum structured for the formation of professional Technicians in Agriculture and Livestock with a more general view in the area of Agriculture. In general terms, the research showed a high percentage of both students and the representatives of the companies included in the sample approved of the teaching offered on the Technical course in Agriculture and Livestock at Colégio Agrícola de Camboriú. The results bring us to the conclusion that the course is of good quality. At the same time it uncovers some flaws allowing us to present suggestions for improvement by attending to the demands made by changes in the job market.

Keywords: Vocational Education; Teaching know-how; Technical Course in Agriculture and Livestock; Vocational Agricultural Schools.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CAC: Colégio Agrícola de Camboriú
CEPE: Coordenação de Estágio, Pesquisa e Extensão
COAGRI: Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
COOP: Cooperativa Escolar Agrícola
DEA: Diretoria de Ensino Agrícola
DEM: Departamento de Ensino Médio
ESAMV: Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
ETA: Escola Técnica Agrícola
IBASE: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP: Laboratório de Prática e Produção
MEC: Ministério da Educação e Cultura
PAO: Programa Agrícola Orientado
Psecd: Plano Setorial de Educação Cultura e Desportes
PND: Plano Nacional de Desenvolvimento
PPP: Plano Político Pedagógico
PROEJA: Programa de Educação de Jovens e Adultos
PRONAF: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SEAPRO: Secretaria do Estado da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
SEAV: Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário
SEMTEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UEP: Unidade Educativa de Produção
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

INDICE DE FIGURAS

Figura 01 - Fachada do Colégio Agrícola de Camboriú.....	40
Figura 02 - Vista aérea – parcial – do Colégio Agrícola de Camboriú.....	41

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Evolução da População – 1940-2000 – Brasil.....	2
Gráfico 02	Divisão do Território Brasileiro.....	4
Gráfico 03	Distribuição de Estabelecimentos Agropecuários por área ocupada.....	6
Gráfico 04	Motivos de opção pelo Curso Técnico em Agropecuária.....	45
Gráfico 05	Alunos que trabalhavam enquanto cursavam o curso técnico.....	46
Gráfico 06	Local de trabalho dos alunos enquanto cursavam o curso técnico.....	47
Gráfico 07	Perfil dos alunos formados quanto ao sexo.....	47
Gráfico 08	Quantidade de alunos egressos formados de 2005 a 2007, por idade, na faixa de 20 a 32 anos.....	48
Gráfico 09	Percentual de egressos inseridos no mercado de trabalho.....	49
Gráfico 10	Percentual de egressos que trabalha como Técnico em Agropecuária.....	49
Gráfico 11	Local de trabalho dos alunos egressos.....	50
Gráfico 12	Período do dia em que o egresso trabalha.....	51
Gráfico 13	Tempo de permanência no trabalho.....	51
Gráfico 14	Opinião sobre o atual emprego.....	52
Gráfico 15	Cursos em andamento.....	52
Gráfico 16	Atividades-extras praticadas pelos alunos egressos.....	53
Gráfico 17	Formação técnica para o Mercado de Trabalho.....	54
Gráfico 18	Capacitação/atualização.....	55
Gráfico 19	Avaliação do Curso pelos alunos egressos.....	55
Gráfico 20	Disciplinas fundamentais a formação do Técnico em Agropecuária.....	56
Gráfico 21	Disciplinas insuficientes a formação do Técnico em Agropecuária.....	56
Gráfico 22	Situação das empresas quanto aos equipamentos na visão dos egressos...	57
Gráfico 23	Formas de inserção no estágio profissional.....	58
Gráfico 24	Avaliação da carga horária do estágio profissional pelos alunos egressos	58
Gráfico 25	Atendimento as necessidades da empresa.....	59
Gráfico 26	Opinião das empresas quanto aos conhecimentos.....	60
Gráfico 27	Qualidade na preparação de técnicos para o mercado de trabalho.....	61

INDICE DE QUADROS

Quadro 01	Conceito de Competência.....	34
Quadro 02	Paradigma de Superação e Paradigma de Implantação.....	34
Quadro 03	Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. Justificativa para o estudo.....	1
2. A agricultura no Brasil.....	2
3. Objetivos.....	8
4. Questões de Estudo.....	8
5. Delimitações do Estudo.....	8
6. Metodologia.....	8
CAPITULO I	
1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: SINTESE DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA	11
1.1. Os primórdios da educação profissional no Brasil.....	11
1.2. As reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema.....	12
1.3. As Leis de Equivalência e a primeira LDB.....	13
1.4. A Lei 5.692/71 e a nova política de educação profissional no período militar.....	14
1.5. A Década de 1990 e a nova LDB.....	17
1.6. O Decreto 5.154 de 23 de junho de 2004.....	19
CAPITULO II	
2. AS MUDANÇAS RECENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS INFLUÊNCIAS NO PERFIL DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	21
2.1. As mudanças no mundo do trabalho e o perfil do Técnico em Agropecuária.....	29
2.2. O Ensino para competência como política educacional.....	33
CAPITULO III	
3. O COLÉGIO AGRÍCOLA DE CAMBORIÚ	39
3.1. As Escolas Técnicas Agrícolas.....	39
3.2. O Colégio Agrícola de Camboriú.....	39
3.3. O Curso Técnico em Agropecuária.....	43
CAPITULO IV	
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: AVALIAÇÃO DO ENSINO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE CAMBORIÚ	45
4.1. Perfil do aluno egresso formado pelo CAC.....	45
4.2. Avaliação da qualidade do Curso Técnico em Agropecuária na visão dos egressos formados pelo CAC.....	53
4.2.1. Expectativas dos alunos em relação ao curso.....	53
4.2.2. Necessidade de capacitação na visão dos alunos egressos.....	54
4.2.3. Qualidade do Curso Técnico em Agropecuária na visão dos alunos egressos...	55
4.2.4. Uso de novas tecnologias na visão dos alunos egressos.....	57
4.2.5. Inserção no mercado de trabalho do aluno egresso formado pelo CAC.....	57
4.3. Avaliação da qualidade do Curso Técnico em Agropecuária na visão das empresas	59
4.3.1. Necessidade de capacitação na visão das empresas.....	61
4.3.2. Qualidade do Curso Técnico em Agropecuária na visão das empresas.....	61
4.3.3. O Técnico em Agropecuária em geral na visão das empresas.....	62
4.3.4. O Técnico em Agropecuária formado pelo CAC na visão das empresas.....	62
CONCLUSÕES	64
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS	74
APÊNDICES	84

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a sociedade e, conseqüentemente, a educação, passam por mudanças radicais e por diversas revoluções, podendo-se citar: a de costumes, a tecnológica e a própria nova ordem mundial, em virtude da facilidade de informações e comunicação que acabaram por desencadear todo o reordenamento produtivo. É de conhecimento que a Escola deveria ser o “lócus” de formação do indivíduo, possibilitando sua inserção, transformação e seu agir perante a sociedade, ou seja, fornecendo condições ao pleno exercício da cidadania.

A constante evolução tecnológica, as transformações nas formas de emprego e as mutações na vida pessoal, social e profissional são permanentes. Nesse contexto, a formação já não tem como objetivo um conhecimento específico para um determinado emprego e sim a aquisição de capacidades e competências que facultem, a cada um, aprender a conhecer, a fazer, a relacionar-se com os outros, a viver em comunidade, a exercer a cidadania.

O processo ensino-aprendizagem necessita atender às expectativas e necessidades do cidadão frente às diversas transformações mundiais. Faz-se necessário o repensar escolar diante de algumas práticas pedagógicas, tais como: enorme falta de sintonia entre a realidade a ser vivida pelo educando e suas vivências na sala de aula, a defasagem dos conteúdos, métodos rígidos e sistematizados inviabilizando o despertar criativo, tão cobrado nos diversos países desenvolvidos como também, mais recentemente, no próprio mercado de trabalho brasileiro.

1. Justificativa para o estudo

A justificativa para este estudo decorre do fato de que, ao analisarmos a trajetória das Escolas Agrícolas, percebemos que foram estruturadas de acordo com os paradigmas da escola tradicional e seguindo a orientação metodológica da escola-fazenda que pregava a filosofia do “aprender a fazer e fazer para aprender”. No entanto, as inúmeras mudanças culturais que temos presenciado nesta última década vêm exigindo um novo olhar sobre elas. O modelo escolar institucionalmente reconhecido, com tempos rígidos, distribuídos ainda em disciplinas isoladas, parece não dar conta da complexidade que caracteriza a sociedade contemporânea.

O desenvolvimento de diferentes competências comunicativas e relacionais, a capacidade de compreender e se posicionar diante do mundo da informação, de aprender em situações novas, de conviver e acolher a diversidade são algumas das questões com as quais a escola tem que se deparar se desejar continuar a ser espaço de formação. Nessa construção torna-se necessário, além de transmissão do conhecimento, evitar que o indivíduo navegue na superficialidade das informações, oferecendo um tipo de formação mais completa, que envolva o desenvolvimento da crítica, o que certamente será útil ao longo de sua vida, não se limitando aos primeiros conhecimentos adquiridos, mas sendo capaz de aproveitar oportunidades de atualização, aprofundamento e enriquecimento, para poder acompanhar a evolução dos dias atuais.

Em consonância com o relatório de Delors (1998), o profissional exigido hoje pelo mercado de trabalho deverá ter outras características além das habilidades do aprender a fazer. Ele terá que ser capaz de adaptar-se, de forma constante, às mudanças do modo de produção

que é determinado pelas exigências do mercado com uma velocidade cada vez mais crescente. Não basta apenas aprender a fazer, é necessário compreender, encontrar soluções e desenvolver cada vez mais a capacidade crítica e criativa. Amparado nesta idéia, o presente estudo se propõe a contribuir na busca de alternativas viáveis que facilitem o aprender a pensar, o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de enfrentar os desafios da contemporaneidade.

2. A Agricultura no Brasil

Para entender qual o seu papel na sociedade brasileira, o técnico em agropecuária precisa conhecer a importância que a agricultura tem para o Brasil. Necessita saber, por exemplo, que o Brasil por sua imensa área territorial é um país que depende, em muito da agricultura, com cerca de 18,8% da sua população ainda vivendo na zona rural (PAUWELS, 2002). A busca de competitividade do setor e a existência de um mercado consumidor cada vez mais exigente fazem com que se necessite de uma mão-de-obra com razoável grau de especialização, que pode ser suprida pela rede de ensino técnico agrícola existente no país.

Para melhor compreensão da gradativa evolução ocorrida na composição da População Rural x População Urbana, no período de 1940 a 2000, apresenta-se os dados do IBGE através do gráfico 01:

Evolução da população 1940-2000 - Brasil

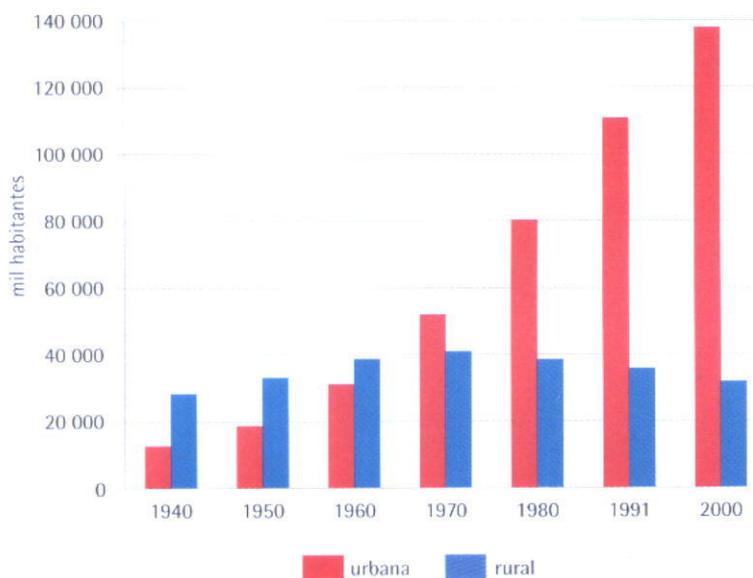


Gráfico 01- Evolução da População – 1940 – 2000

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2007, p. 113

Ao levarmos em consideração o gráfico 01, podemos afirmar que, segundo dados divulgados pelo IBGE (2000) e, conforme Pauwels (2002), 18,8% da população vive na zona rural e 81,2% vive na zona urbana. Graticamente também é possível perceber que a população rural da década de 1970 a década de 2000 vem diminuindo gradativamente, ao passo que a população urbana cada vez é mais expressiva.

A população agrícola familiar apresenta características que mostram sua força como local privilegiado ao desenvolvimento de agricultura sustentável, em função de sua tendência a diversificação da produção, a integração de atividades vegetais e animais além de trabalhar em menores escalas (CARMO, 1998 p. 231).

Ainda quanto à produção familiar no Brasil, Lamarch (1997) afirma que:

O sistema de produção dos agricultores brasileiros varia de uma região para outra e mesmo na mesma região. Nos três terrenos encontramos diferentes combinações quanto ao uso da terra, aos meios de produção e à força de trabalho, confirmando a diversidade das lógicas produtivas da exploração familiar no Brasil (p.194).

Atualmente o principal setor a influenciar a balança comercial brasileira é sem dúvida o setor agrícola, mas isso também gera uma necessidade competitiva com outros centros mundiais fornecedores destes produtos. Para isso se faz necessário não apenas a geração de novas tecnologias, mas principalmente de profissionais capacitados a utilizá-las e, ainda, que não sejam tão onerosos à indústria agrícola. A resposta a esse anseio pode estar na formação do profissional técnico, que hoje não se resume apenas a um aplicador de tecnologias, àquele constante no decreto que cria a profissão e/ou atribuições profissionais na extensão rural, e sim, requer um profissional criativo e com senso crítico que possa gerar soluções inventivas às adversidades que se irrompem na sua vida profissional.

Conforme Fernandes (1997 apud BRASIL, 2000, p.13),

O panorama da nossa agropecuária traduz a seguinte realidade: a área total do território brasileiro corresponde a aproximadamente a 851 milhões de hectares. Dessa área, 700 milhões de hectares são ocupados da seguinte forma: floresta amazônica (350 milhões); pastagens (220 milhões); reflorestamento (5 milhões); centros urbanos, estradas, lagos e pântanos (20 milhões); reservas legais (55 milhões) e lavouras (50 milhões). Os 151 milhões restantes estão na região dos cerrados, cuja área total atinge mais de 204 milhões de hectares (24% do território nacional). Da área total dos cerrados, 127 milhões de hectares são terras com potencial agrícola, dos quais apenas 47 milhões são atualmente ocupados (35 milhões com pastagens plantadas, 10 milhões com culturas anuais e 2 milhões com culturas perenes e reflorestamento). (p.21).

Para uma melhor elucidação do panorama agropecuário do Brasil elaboramos o seguinte gráfico:

Divisões do território brasileiro

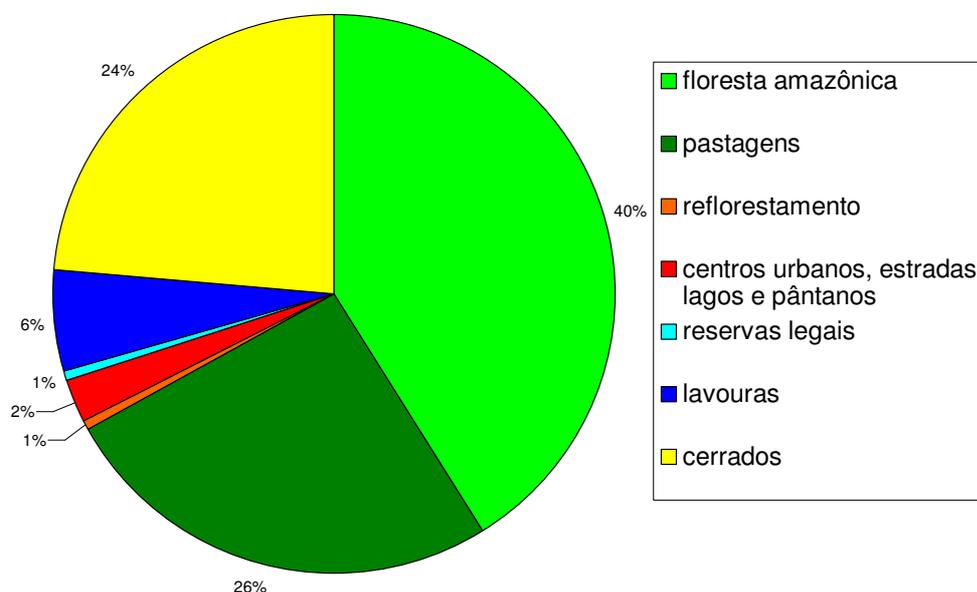


Gráfico 02- Divisão do Território Brasileiro

O Brasil dispõe de 80 milhões de hectares agricultáveis nos cerrados, ainda virgens e por serem explorados, que representam um potencial de aumentar em nove vezes a produção de milho e soja (mais de 230 milhões de toneladas de soja e 320 milhões de toneladas de milho) e, dentro de uma perspectiva internacional, essa área corresponde a quase toda a área do México, a toda a área cultivada com milho, soja e trigo nos EUA, e a toda a área cultivada com arroz, milho, trigo e soja na China (FERNANDES, 1997 apud BRASIL,2000).

Ainda quanto às áreas de Cerrado, Silva (1995) afirma que sua ocupação “realizou-se sem o conhecimento adequado das diversidades e especificidades ecológicas, ignorando as limitações inerentes ao Centro Oeste, Nordeste e as demais regiões onde ocorrem” (p.78). A autora também destaca que “a questão ambiental que se presencia nas áreas de Cerrado é uma prova irrefutável dos equívocos relacionados com os modelos de desenvolvimento conduzidos por visões distorcidas da realidade” (ibid.).

Compartilhando da mesma preocupação de Silva, sabemos que o fato do capital transformar os recursos naturais em matérias-primas e estas em produtos/mercadorias, obedece à lógica da Revolução Verde, teorizada no final da década de 1940, para o dito Terceiro Mundo, e materializada como estratégia aplicada ao meio rural, a partir da década de 1970 com a anexação do campo a economia de mercado, por meio de incorporações de empresas capitalistas nos territórios regionais do Cerrado, mais precisamente “em certos pontos em que o Estado investe vigorosamente, para produzir os espaços luminosos atrativos para as empresas globais” (SANTOS, 2000).

Dados mais recentes afirmam que o Cerrado já perdeu em torno de 40% de sua área original, pois segundo dados da organização não-governamental Conservação Internacional divulgados em 2004, 57% do bioma Cerrado já foi desmatado (VALENTE, 2006).

Necessário destacar também, que a área de nossa Agropecuária, conforme a SEAPRO (1995),

“é um centro dinâmico de atividades denominadas de agro negócio. Este segmento envolve atividades de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária e extração vegetal). É a soma total das operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. Dessa forma, o agro negócio engloba os fornecedores de bens e serviços à agropecuária, os produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final (p.11)”.

Participam também deste complexo os agentes que afetam e coordenam o fluxo dos produtos, tais como o governo, os mercados, as entidades representativas de patrões e empregados, financeiras de serviços e instituições de formação de mão-de-obra (SEAPRO, 1995).

No entanto, diante do quadro anteriormente apresentado, pode se inferir que as ações implementadas para elevar o setor a um patamar de competitividade em condições de igualdade com as nações desenvolvidas devem ter como um dos eixos de orientação o conceito de cadeia produtiva, sem o qual é impossível avançar na economia globalizada.

O foco da educação técnica, porém, não pode estar somente na economia. Como Delors (1998), acreditamos que ela não pode perder de vista os quatro pilares educacionais por ele enfatizados, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aprender a conhecer diz respeito ao aprofundamento teórico; aprender a fazer, à prática; aprender a viver juntos, aos relacionamentos inter-pessoais. Já em relação ao aprender a ser, significa que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, não negligenciando nenhuma das potencialidades do indivíduo tais como: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

Levando em consideração as ponderações feitas pelo referido autor, penso que a educação técnica agrícola também deverá reservar tempo para a questão da ética profissional e a responsabilidade social que um indivíduo assume na qualidade de profissional de determinada área. Dentre outras questões que merecem especial atenção estão: a preocupação com a preservação do meio ambiente e o estímulo a agricultura sustentável que procure estabelecer, permanentemente, uma produtividade alta do solo, de tal forma a conservar e restabelecer um meio ambiente ecologicamente equilibrado com o firme propósito de melhorar a qualidade de vida de todos.

No que se refere especificamente à cadeia produtiva, no campo conceitual, segundo a Secretaria de Estado da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SEAPRO, 1995), ela representa um recorte dentro do complexo agroindustrial, no qual são privilegiadas as relações entre agropecuária, indústria de transformação e distribuição. Tem como foco um produto definido. É normalmente representada por um fluxograma, no qual estão mostrados os agentes e suas inter-relações. O elo principal deste processo é o produtor rural, porque dele depende o sucesso dos produtores de insumos e das agroindústrias.

Segundo o IBASE (2006), tomando como referência os resultados do Censo Agropecuário (CA) de 1995–1996, realizado pela Organização das Nações Unidas para a

Agricultura e a Alimentação em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), publicado em 2000,

a compilação dos dados mostra que, do total de 4.859.864 estabelecimentos agropecuários existentes, 4.139.369 pertenciam ao sistema de produção comandado pela agricultura familiar – o que representa 85% dos estabelecimentos do país. No entanto, em termos de área total, tais estabelecimentos ocupavam apenas 30,5% da área, ao passo que a agricultura patronal detinha 68% da área, com 11% do total de estabelecimentos (p.75).

Para melhor visualização da distribuição dos estabelecimentos agropecuários supra mencionados, elaboramos o gráfico abaixo

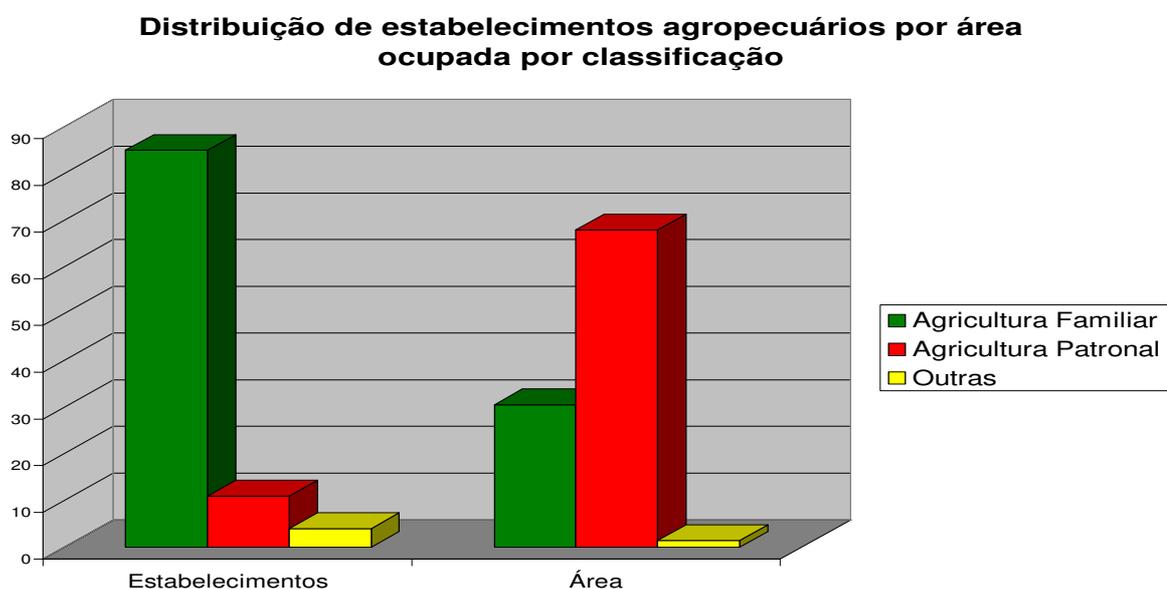


Gráfico 03 - Distribuição de Estabelecimentos Agropecuários por área ocupada

Ainda quanto aos estabelecimentos agropecuários, o IBASE (2006), faz as seguintes observações:

A região Sul, percentual mente, detém a maioria de seus estabelecimentos ocupados pela agricultura familiar: são mais de 907 mil estabelecimentos. Porém, esses correspondem a apenas 44% da área total.

A região Nordeste responde por quase 50% de todos os estabelecimentos familiares em âmbito nacional. No entanto, os mais de 2 milhões de estabelecimentos familiares da região ocupam menos de 32% da área total do país. Já a região Sul, embora internamente contando com o predomínio absoluto dos estabelecimentos familiares, responde por aproximadamente 22% do total desses estabelecimentos. Finalmente, deve-se registrar que, na região Centro-Oeste, localiza-se o menor número de agricultores(as) familiares do Brasil, tendo em vista que ela responde por apenas 4% do total desse tipo de estabelecimento. No entanto, o contraste é bastante forte porque esse total de estabelecimentos ocupa apenas 12,6% da área total da região – indicando um elevado grau (%) de concentração da terra nas mãos de uma minoria (p.75).

Essas informações, por sua vez, revelam o enorme peso da agricultura familiar no âmbito do processo produtivo agropecuário nacional e a própria diversidade de agricultores(as) familiares nas mais diversas regiões do país, e apresenta desafios cada vez maiores às políticas públicas destinadas ao atendimento do segmento rural (IBASE, 2006).

Outra afirmativa não menos importante, constante do documento do IBASE (2006) é de que,

(...) ao longo últimos anos, é inegável que o aumento da competitividade do agronegócio, por meio da especialização produtiva, da adoção de tecnologias de ponta e da produção em larga escala, tem sido fundamental para obter saldos no comércio exterior e para ajudar a equilibrar as contas externas do país. No entanto, nas regiões ocupadas predominantemente pelo agronegócio, observa-se também uma fragilidade das redes formadas por micro e pequenas empresas, detentoras de inegáveis potencialidades para revitalizar as dinâmicas econômicas locais (p.71).

A implementação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) vem favorecendo o reconhecimento público da categoria social na sociedade brasileira, na qual a agricultura familiar passou a representar, junto com as cadeias produtivas a ela interligadas, em torno de 10% do produto interno bruto (PIB) em 2003 (Guilhoto et al, 2005, p. 71).

A integração agricultura-indústria-serviços aumenta a demanda dos chamados serviços à produção, especialmente com o crescimento da internacionalização e a necessidade de administração e controle das grandes organizações (engenharia, pesquisa e desenvolvimento, mercado, propaganda, seguros, bancos, processamento de dados, contabilidade) e à circulação (venda, transporte, assistência técnica, manutenção, instalação, etc.).

Por sua vez, segundo Diniz (2001), “o aumento da terceirização amplia a complementaridade entre indústria e serviços e implica na atração dos serviços para próximo à produção, com tendência à reaglomeração e à “clusterização”, podendo ocorrer também a “clusterização¹” em um conjunto de serviços que são incorporados e comercializados através de bens (p.13)”.

A elevada elasticidade da renda e da demanda de serviços, as novas exigências e expectativas do público consumidor levam à diversificação da cesta de consumo e ao conseqüente aumento da demanda de serviços pessoais e de consumo (educação, saúde, transporte e acomodação, restaurantes, recreação, lazer, comércio, etc.) e os serviços públicos ou governamentais (segurança, educação, saúde, controle), entre outros, amplia a importância destes. Embora muito heterogêneo, o setor serviços aumenta a exigência de trabalho qualificado no seu segmento moderno, transformando-se no “lócus”, por excelência, da economia e da sociedade do conhecimento (Diniz, 2007).

Em sua trajetória histórica, desde a antigüidade até a globalização dos mercados decorrente da internacionalização das economias, as práticas agropecuárias vêm passando por

¹ Basicamente, um **cluster** é um sistema que compreende dois ou mais computadores ou sistemas (denominados **nós** ou **nodos**), os quais trabalham em conjunto para executar aplicações ou realizar outras tarefas, de forma que os usuários tenham a impressão que somente um único sistema responde para eles, criando uma ilusão de um recurso único – o computador virtual.<http://www.officetecnologia.com.br/conhecimento/clusterizacao.asp> consulta feita em 06/05/2008

diversas transformações. Essas transformações precisam interferir diretamente na formação dos técnicos em agropecuária, a fim de acompanhar as mudanças da própria sociedade. No entanto, nem sempre isso aconteceu no decorrer da história do Brasil. Houve momentos em que a educação profissional era destinada somente aos pobres e “desvalidos da sorte” o que ocasionou certa discriminação com essa modalidade de ensino. Em outros intervalos históricos, com o “pseudo” pretexto de acabar com a discriminação ela se tornou obrigatória em todos os cursos de nível médio. Em políticas mais recentes, a educação profissional ora se separa e ora se integra ao nível médio. O estudo da história da educação e das políticas de educação profissional implantadas no Brasil, por certo fornecerá elementos significativos para as reflexões e análises no decorrer desta pesquisa.

3. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi o de avaliar a qualidade do ensino no Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú (CAC), na visão dos alunos egressos do ensino médio que cursaram o ensino profissionalizante de forma subsequente ao ensino médio, e das empresas que oferecem estágios e/ou trabalho para os mesmos. Os objetivos específicos foram: a) caracterizar o perfil dos egressos; b) verificar se curso técnico em agropecuária oferecido pelo Colégio Agrícola de Camboriú está atendendo às expectativas dos alunos em relação à estrutura, disciplinas, conteúdos e formação; c) verificar se a formação do técnico agrícola está atendendo às expectativas das empresas; d) caracterizar a formação dos egressos do CAC.

4. Questões de Estudo

A presente pesquisa visa responder às seguintes questões:

- 1) Qual a visão dos estudantes em relação ao Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú?
- 2) A atual formação técnico-profissional dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú está facilitando a inserção dos seus egressos no mercado de trabalho?
- 3) Qual a expectativa das empresas em relação ao profissional formado pelo Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú?

5. Delimitações do Estudo

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú - CAC, modalidade subsequente ao ensino médio, formados nos últimos três anos (2005, 2006 e 2007), e com as empresas que lhes oferecem estágios curriculares. Os critérios utilizados para seleção das empresas foram os seguintes: a) empresas que ofereceram estágio aos alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária do CAC nos três últimos anos; b) empresas que se encontram devidamente registradas e com o convênio em vigor junto a Coordenação de Estágio, Pesquisa e Extensão (CEPE) do CAC.

6. Metodologia

Para realização do presente estudo, optou-se pela pesquisa quantitativa descritiva com caráter exploratório. O método quantitativo utiliza a contagem e mensuração para tratar

amostras numéricas e apresentá-las com enfoque científico e, nesta pesquisa, foram utilizadas metodologias estatísticas, como tabelas, gráficos e histogramas.

Para responder às questões propostas, primeiramente desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, pois, segundo Cervo e Bervian, (1983 p.54) qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

A pesquisa histórica (pesquisa bibliográfica e análise de documentos) sobre a educação profissional agrícola do Brasil Colônia até o ano de 2004, teve por objetivo investigar a educação profissional agrícola no contexto histórico-legal brasileiro, comparando-o com as mudanças no mundo do trabalho, visando o levantamento de informações que pudessem fundamentar teoricamente o objeto de estudo e subsidiar reflexões e conclusões no decorrer da pesquisa.

Após a pesquisa bibliográfica iniciou-se a pesquisa documental na Secretaria Escolar do Colégio Agrícola de Camboriú, onde foram consultados registros e livros de alunos egressos do ensino médio, que se formaram como técnicos em agropecuária, nos anos de 2006, 2007 e 2008. Também foi feito um levantamento das empresas que oferecem estágios aos alunos, junto à Coordenadoria de Estágio do Colégio (CEPE).

Em seguida foi realizada uma pesquisa de campo, desenvolvida através da aplicação de questionários, em duas etapas. Na primeira, os questionários foram dirigidos aos alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária – subsequente ao ensino médio - do Colégio Agrícola de Camboriú, com o propósito de obter as seguintes informações: a) as razões que levaram os alunos a optar em fazer o Curso Técnico em Agropecuária; b) se o curso prepara os alunos para o mercado de trabalho; c) se as atividades práticas de manejo dos animais são estimuladas durante o curso; d) se as máquinas e equipamentos agrícolas utilizados no decorrer do curso viabilizam o aprendizado; e) se o estágio profissional colabora para a inserção do técnico no mercado de trabalho; f) se a carga horária do estágio é suficiente para prática profissional; g) se há interesse do aluno em trabalhar como Técnico em Agropecuária após a conclusão do curso. Com base nessas informações, buscou-se responder à primeira questão, relacionada à avaliação do curso pelos alunos.

Na segunda etapa, os questionários e/ou entrevistas foram dirigidos às empresas onde os alunos do Curso Técnico em Agropecuária realizam seus estágios, a fim de responder às outras duas questões propostas, que dizem respeito à inserção dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária no mercado de trabalho e à expectativa das empresas em relação ao curso. Foram selecionadas, junto a CEPE, um total de 76 (setenta e seis) empresas, que costumam oferecer em média 01 (uma) vaga de estágio por semestre. O questionário foi respondido por 45 (quarenta e cinco) empresas, ou seja, 59,21% do total das empresas consultadas. As questões foram respondidas por Diretores, Gerentes Comerciais, Gerentes de Pessoal, Chefes de Departamento, Chefes de Setor, Técnicos em Agropecuária e donos de estabelecimentos agropecuários. Com base nessas informações, buscou-se investigar a opinião e as expectativas das empresas quanto à qualidade da formação profissional dos alunos do CAC.

Cervo e Bervian, (1983), definem questionário como sendo:

(...) a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. Assim, qualquer pessoa que preencheu um pedido de trabalho teve a experiência de responder a um questionário. Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central (p.159).

Os questionários do presente trabalho foram elaborados com perguntas fechadas, porém, também foram feitas algumas perguntas com a possibilidade do questionado expressar sua resposta, a fim de recolher informações mais ricas e variadas.

Os dados após coletados foram organizados e estatisticamente tratados. Nesta etapa utilizou-se o *software microsoft office excel 2003* e *Statistic 7.0* para organização dos dados e elaboração de tabelas, gráficos e histogramas.

A fundamentação teórica, a análise dos questionários aplicados aos egressos e a avaliação das entrevistas dirigidas aos empregadores se constituíram nos elementos de investigação para a construção do objeto e conseqüente obtenção dos resultados.

O texto foi organizado com uma introdução, quatro capítulos e conclusão. A introdução esclarece os motivos do estudo, a justificativa para a pesquisa e apresenta um breve panorama da agricultura no Brasil. O primeiro capítulo traz uma síntese da trajetória do ensino técnico no Brasil. No segundo, são apontadas as mudanças recentes na educação profissional e suas influências no perfil do técnico em agropecuária, enfocando as mudanças no mundo do trabalho e o ensino para competência assumido como política educacional. O terceiro apresenta o Colégio Agrícola de Camboriú, foco da pesquisa, situando-o no conjunto de escolas técnicas agrícolas brasileiras. O quarto capítulo relata a pesquisa de campo e seus resultados nas duas etapas previstas: a primeira direcionada aos alunos egressos e a segunda às empresas.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: SÍNTESE DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA

1.1. Os primórdios da educação profissional no Brasil

A primeira instituição de ensino agrícola na Brasil foi estabelecida no interior da Bahia e denominou-se Imperial Escola Agrícola da Bahia. Foi criada por meio do Decreto nº 5.957, de 23/06/1875, pelo então Imperador D. Pedro II, e tratava-se do primeiro curso de Agronomia do país (FRANCO, 1994, p.64), ainda durante a fase da escravidão, num contexto em que “a oligarquia rural via ameaçada a produção de suas fazendas, uma vez que as principais culturas da época, cana-de-açúcar e café, utilizavam como força de trabalho a mão-de-obra escrava” (CAVALET, 1999, p.12).

Na época, D. Pedro II tinha o intuito de solucionar problemas de mão-de-obra, capital e atraso tecnológico no que se referia à produção agrícola brasileira, que se via em crise, em virtude da retração do mercado internacional e da conseqüente diminuição do preço pago pelo açúcar nacional.

Em 1909, através do decreto nº 7.566, de 23 de setembro, são criadas 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, consideradas por inúmeros autores como o *marco inaugural* do ensino técnico profissional no país, e que possuíam um objetivo muito mais social do que técnico. A criação dessas escolas, que possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, formaliza a dualidade estrutural, que perdura até os dias atuais (DANTAS, 2003, p.32).

No entanto, o ensino agrícola foi reconhecido formalmente somente no início do século XX, em 1910, pelo Decreto 8.319. Este instrumento legal foi responsável pela divisão do ensino agrícola, hierarquicamente, em 11 categorias, 6 das quais tratavam da educação formal e 5 da educação não-formal. Cabe ressaltar que o ensino agrícola, a partir daquele momento, passa a se integrar ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nesta época surgem os Aprendizados Agrícolas - A.A., que tiveram suas finalidades e suas diretrizes básicas também estabelecidas no regulamento do ensino agrônômico de 1910. O mesmo Decreto criou ainda, a primeira Escola Superior Agrônômica Federal do Brasil – a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) – que deu origem à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (OTRANTO, 2003), instituição na qual se desenvolve o Programa de Mestrado que dá origem a esta pesquisa.

Cabe ainda situar historicamente que, em 1918, foram criados os Patronatos Agrícolas, que se destinavam a oferecer o Ensino Profissional Primário - elementar, médio e complementar. Além da instrução primária e cívica deveriam ministrar noções de práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos (Cf. Decreto 12.893, de 28 de fevereiro de 1918), objetivando uma obra de “*previsão social e econômica*” e destinavam-se, em especial, ao aproveitamento de “*menores abandonados ou sem meios de subsistência por falta de ocupação legítima*” De 1918 a 1929 foram criados 23 Patronatos Agrícolas, em vários Estados brasileiros (DANTAS, 2003, p. 35).

1. 2. As Reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema

Na década de 1930, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, Francisco Campos, titular do Ministério da Educação e Saúde Pública, regulamentou e organizou o ensino secundário através dos Decretos Federais 19.890/31 e 21.241/32, dividindo-o em duas fases: a primeira com duração de cinco anos (curso fundamental) e a segunda, com dois anos, incluindo nessa etapa as disciplinas de sociologia, história da filosofia, higiene, economia e estatística. Também no ano de 1931, através do Decreto Federal nº 20.158/31 foi organizado o ensino profissional comercial e regulamentada a profissão de contador.

Pamplona (2008), posicionando-se em relação à Reforma Francisco Campos, afirma que “A reforma dificultava a participação das classes mais baixas, pelo lado do ensino secundário, e pelo outro, a educação profissional, não teve o cuidado necessário, já que somente regulamentou o ensino comercial e mesmo assim, não permitia o acesso ao ensino superior dos oriundos desse ramo na educação” (p.15)

Em síntese, podemos afirmar que a política da educação no Brasil, no início da década de 1930, assumiu um caráter excludente e discriminatório, concedendo privilégios aos membros das classes abastadas, ao mesmo tempo que causou prejuízos e vedou o acesso ao ensino superior, àqueles socialmente menos privilegiados.

Na década de 1940, em plena ditadura de Getúlio Vargas, foi instituída, através das chamadas “Leis Orgânicas”, a Reforma Capanema (1942 a 1946) que contemplou os seguintes ramos de ensino: secundário (propedêutico), industrial, comercial, agrícola e normal (profissionalizantes) além do primário. Segundo as normas dessa Reforma, só tinham acesso irrestrito ao ensino superior os estudantes oriundos do secundário. Aos egressos da educação média profissionalizante, no entanto, vários obstáculos eram apresentados, que impediam o acesso ao ensino superior. Só era permitido o prosseguimento de estudos na mesma carreira e, além disso, o acesso era restrito e poucos alunos tinham a oportunidade de cursar o ensino superior (PAMPLONA, op.cit).

As “Leis Orgânicas” da Reforma Capanema, que nada mais eram que Decretos-Lei, aprofundaram a dicotomia entre os dois ramos de ensino e, conseqüentemente, a dicotomia social. Os estudantes de famílias mais abastadas cursavam o secundário, para ter acesso ao nível superior. Aos cursos profissionalizantes dirigiam-se aqueles das classes mais pobres, que precisavam ingressar cedo no mercado de trabalho. Além disso, essa decisão cabia aos pais, uma vez que era tomada desde o ingresso no chamado ginásial, que hoje equivale ao segundo segmento do ensino fundamental. Com aproximadamente 11 anos de idade, nenhuma criança tem ainda clareza de suas pretensões e, assim, os responsáveis decidiam por elas, já que o ginásial integrava todos os cursos, inclusive o secundário, mas era diferente para cada um deles, impedindo ou dificultando ao máximo as transferências. Dessa forma a sociedade mantinha sua estratificação com a colaboração explícita da política educacional vigente. Cabe aqui uma ressalva para o curso Normal, que apesar de também não dar acesso ao nível superior de forma geral, era elitista em termos de seleção. Para ele se dirigiam as adolescentes das famílias mais abastadas, pois ser normalista, na época, atribuía à moça um *status* social diferenciado. Era um curso somente para mulheres, com seleção rígida devido às poucas escolas do gênero e, algum tempo depois, passou a dar acesso ao ensino superior somente no curso de Filosofia.

No entanto, apesar das restrições, já mencionadas, de acesso ao ensino superior, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei 9.613, de agosto de 1946 (ANEXO 1) trouxe, em seu texto, a regulamentação do ensino agrícola de nível médio, o que foi considerado por alguns pesquisadores uma contribuição para a sua estruturação. Esse instrumento legal classificou os estabelecimentos de ensino agrícola em: Escolas de Iniciação Agrícola, certificando o operário agrícola; Escolas Agrícolas, certificando o mestre agrícola; e Escolas Agrotécnicas, que atribuíam o certificado de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Industrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola. Porém, para Leite, Radhakrishna e Baggett (2002, p.3), tal Decreto

(...) limitou o conceito de ensino agrícola no Brasil a programas de educação formal anteriores ao nível superior, destinados a preparar profissionalmente pessoas para trabalhar na agricultura. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola alterou a definição do ensino agrícola, de uma base científica para uma concepção estritamente vocacional.

Cabe ainda transcrever que, conforme Franco (1994, p.68) “as primeiras referências à formação de técnicos em Economia Rural Doméstica também surgiram na Lei Orgânica de 1946, e com um destino certo: o sexo feminino”. Na verdade, visava a abertura do ensino agrícola para o sexo feminino, a extensão dessa escola às comunidades circunvizinhas, e a preocupação com a formação dos professores e dos administradores dos estabelecimentos de ensino agrícola, representando o que foi considerado, na época, de “avanços” para esta modalidade de ensino. Porém, por outro lado, a colocação dessa habilitação assentada no pressuposto da fragilidade da mulher e de sua limitação ao lar, condicionando-a a algumas ações e prescrições especiais, acabou por aprofundar uma socialização diferenciada entre homens e mulheres.

Tomando como referência ainda o texto da Lei 9.613/46, o curso agrotécnico passou a ter, na época, a mesma duração do curso secundário, colocando-se no mesmo nível, mas sem igual equivalência para o ingresso na educação superior. A equivalência, que passa a tomar força a partir de 1950, tinha validade somente para o acesso aos cursos de Agronomia e Veterinária (FRANCO, 1994, p.69). No entanto, na hora de prestar o vestibular mesmo para esses dois cursos, os estudantes percebiam que muitos conteúdos cobrados nas provas não faziam parte do currículo do ensino técnico agrícola, e sim do secundário, limitando consideravelmente o número de ingressantes dos cursos profissionalizantes. Isso significava que os cursos técnicos, na época, tinham um valor social menor que os cursos secundários, propedêuticos, reforçando a histórica dualidade entre a educação profissional e o ensino médio propedêutico.

1.3. As Leis de Equivalência e a primeira LDB

As Leis de Equivalência, que surgiram na década de 1950, tentaram minimizar essa dualidade. No entanto, a equivalência legal só vai acontecer realmente com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei 4.024/61, que passa a determinar a plena equivalência entre todos os cursos do nível médio, possibilitando o acesso ao nível superior dos egressos, tanto do ensino propedêutico (secundário), quanto do ensino profissional, e estabelece uma nova estrutura para o ensino, dividido-o em três graus: primário, médio e superior. Ao ensino primário correspondiam as quatro séries do ensino fundamental. O ensino médio era ministrado em dois ciclos: o ginásial com quatro séries e o colegial com três séries. Segundo Franco (1994, p.69) “Em relação ao ensino técnico, a

referida lei fixou ações para a formação de professores para o ensino primário e para o funcionamento dos cursos: industrial, agrícola e comercial”.

Porém, a Lei 4.024/61, apesar de determinar a equivalência dos cursos técnicos da área primária da economia para fins de acesso ao nível superior, além dos cursos de Agronomia e Veterinária, não quebrou totalmente a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, uma vez que não mexeu nos currículos dos cursos. Porém, a nossa primeira LDB passou, realmente, a possibilitar o acesso ao nível superior dos alunos oriundos de quaisquer dos ramos de ensino, atingindo-se, assim a equivalência formal sem a necessidade de exames complementares. Entretanto, as dificuldades para o ingresso ainda não estavam superadas, pois os estudantes do ensino profissionalizante que desejassem ingressar no ensino superior tinham que submeter-se a exames vestibulares que cobravam o conteúdo ensinado no médio propedêutico, que não fazia parte dos currículos dos cursos profissionalizantes. Isso contribuía de forma significativa para continuar impedindo o acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior. Segundo a visão de Kuenzer (1997, p.15), a lei não alterou “a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos”. Sem mexer nos currículos, os estudantes oriundos dos cursos profissionalizantes podiam, legalmente, prestar qualquer exame vestibular, mas não se encontravam preparados para obter êxito, da mesma forma que estavam os egressos dos cursos propedêuticos.

Na década de 1960, com significativas mudanças de política econômica adotadas pelo governo brasileiro, os colégios agrícolas passaram por um processo de expansão, enfatizando a aquisição de conhecimentos úteis e habilidades manuais no processo de ensino aprendizagem, típicos do paradigma taylorista/fordista. De acordo com Soares (2003, p.136), por ocasião da implantação do modelo escola-fazenda no ensino técnico agropecuário, em meados da década de 60, os currículos oficiais sedimentavam-se num enfoque tecnicista, com a preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado, consolidando-se cada vez mais nas décadas seguintes.

Foi a partir da Lei 4.024/61 que as Escolas Agrotécnicas passaram a se denominar Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de técnico em agricultura. No ano de 1967, tanto o ensino elementar quanto o ensino médio agrícolas, bem como os cursos superiores da área agrária, que estavam subordinados à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), no âmbito do Ministério da Agricultura, passaram para o âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A partir de então, as instituições de ensino agrícola de nível médio ficaram sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), que por sua vez, foi absorvida pelo Departamento de Ensino Médio (DEM), em 1970 (CURVELLO, 1998, p.114). Também a atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ainda denominada Universidade Rural do Brasil, juntamente com outras “universidades agrícolas” existentes à época, como a Universidade Rural de Pernambuco e a Universidade Rural do Sul, que eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, passaram, no ano de 1967, para o Ministério da Educação e Cultura (OTRANTO, 2003).

1.4. A Lei 5.692/71 e a nova política de educação profissional no período militar

Nos meados da década de 1970, com a criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão autônomo do MEC, define-se, através da promulgação da

Lei 5.692/71, uma nova política para o ensino técnico agrícola. A partir desta data, todos os colégios agrícolas vinculados ao então Departamento de Ensino Médio ficaram subordinados à COAGRI, que inicialmente, tinha como papel principal proporcionar assistência técnica e financeira a estes estabelecimentos de ensino profissional (FRANCO, 1994, p. 70).

A nova política de ensino estabelecida pela Lei 5.692/71 levou as escolas à reformulação na organização de parte da educação brasileira, passando os antigos cursos primário e ginásial a denominarem-se ensino de 1º Grau e, o antigo ensino médio passou-se a denominar de ensino de 2º Grau com obrigatoriedade de uma habilitação profissional. A Lei 5.692/71 também extinguiu a obrigatoriedade do exame de admissão ao ginásio.

A Lei 5692/71 tornou o ensino profissionalizante obrigatório para todos os cursos de segundo grau, uma imposição muito difícil de ser cumprida em todo território nacional. Não havia professores qualificados em número suficiente, as escolas não contavam com laboratórios e o número de anos de escolaridade do ensino médio se manteve em três, apesar da propalada junção da educação profissional com o ensino propedêutico, deixando perceber que tanto o ensino médio como o profissionalizante acabariam perdendo conteúdos e, conseqüentemente, qualidade. Além disso, nem todos os estudantes desejavam a profissionalização no ensino médio, gerando graves distorções na educação brasileira, com sérias conseqüências para a qualidade do ensino. Somente as escolas que já contavam com estrutura para o desenvolvimento da educação profissional, com professores qualificados e laboratórios de aprendizagem – ou seja, aquelas que já eram escolas técnicas antes do advento da lei – conseguiram manter a qualidade. As escolas médias públicas foram as mais prejudicadas, pois não estavam preparadas para essas mudanças e, a fim de satisfazer as diretrizes legais impostas, acabaram por criar uma gama muito grande de cursos sem expressão nem qualidade. Dentre os resultados maléficos da Lei 5.692/71 cabe destacar que este instrumento legal acabou por gerar uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego e a criação de inúmeros cursos sem existência de demanda real na sociedade.

Por outro lado não podemos afirmar que não havia necessidade de uma qualificação para o trabalho em massa na forma preconizada à época, porém, a forma compulsória como foi feita, acabou por acarretar um excedente de técnicos qualificados legalmente, mas desqualificados na prática, que não eram absorvidos pelo mercado de trabalho.

Em 1973, com o intuito de compatibilizar o ensino agrícola de 2º grau com a Lei 5.692/71 e com as propostas de modernização da agricultura brasileira, técnicos do Departamento do Ensino Médio (DEM) e especialistas do Departamento de Ensino Agrícola da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaboraram o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau. Segundo este Plano,

(...) a prioridade de formação de mão-de-obra para atender à conjuntura atual do País recai na formação de um técnico que possa colaborar na solução dos problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima de melhor qualidade e de maneira mais econômica para a indústria, procedendo assim como agente de produção. Simultaneamente o mesmo profissional poderá atuar como agente de serviço para atender ao mercado de trabalho junto às empresas que prestam serviços aos agricultores. (Brasil. MEC/DEM, 1973, p.16).

A caracterização funcional do técnico do setor primário estava assim delimitada:

Como agente de produção, o técnico do setor primário é profissional que explora uma propriedade agrícola própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo 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. Como agente de serviços esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores (BRASIL. MEC/DEM, 1973, p. 19)

Segundo análises de Soares (2003) o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau “reforçava a idéia da formação de um agente de produção, sempre na perspectiva do atendimento aos objetivos do desenvolvimento econômico do país” (p.138).

As escolas agrotécnicas, naquele contexto, atuavam tanto como instituições que ensinavam os futuros técnicos a exercer o papel de controle e dominação sobre os trabalhadores rurais, como, ao mesmo tempo, ensinavam estes técnicos a serem, também eles, dominados pelos empresários e pelo mercado produtivo. Neste sentido, o modelo escola-fazenda e o regime de internato desempenhavam um papel fundamental, pois dentro das escolas, era necessária uma organização hierárquica e extremamente rígida, onde prevalecia disciplina rigorosa, autoritarismo, carga horária pesada, exames frequentes, desprezo por questionamentos quanto às técnicas, ausência de espírito crítico, etc.

O modelo de ensino agrícola baseado no sistema escola-fazenda, segundo Soares (2003, p.139), apresentava quatro espaços distintos de aprendizagem: a) a Sala de Aula, onde se desenvolvia o estudo teórico acerca dos conhecimentos gerais e específicos do curso; b) o Laboratório de Prática e Produção (LPP), onde os professores realizavam aulas práticas demonstrativas e coordenavam projetos de produção agropecuária; c) o Programa Agrícola Orientado (PAO), através do qual os alunos desenvolviam, individual ou coletivamente, trabalhos voltados à produção, financiados pela Escola, sendo que, no final, após serem descontados os custos de manutenção, o lucro caberia aos alunos; d) a Cooperativa Escolar Agrícola (COOP), que objetivava proporcionar uma vivência de cooperação com vistas ao desenvolvimento coletivo.

A partir de 1982, a COOP passou a denominar-se Cooperativa-Escola, com personalidade jurídica própria, atuando como uma empresa e transformando-se no centro das atividades do sistema escola-fazenda. O LPP também sofreu alterações na sua denominação e constituição: passou a denominar-se Unidade Educativa de Produção (UEP), transformando-se em uma unidade didática completa, incluindo uma sala ambiente em que eram ministrados os conteúdos teóricos da respectiva disciplina.

Na década de 1980, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI) foi responsável pela implementação de algumas melhorias nas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's), em termos de estrutura física, equipamentos, salas de aula, bem como pela regularização das suas terras junto ao Serviço de Patrimônio da União. Entretanto, a importância deste órgão não esteve restrita somente a estas melhorias, pois no ano de 1986 a COAGRI investiu também na formação e qualificação de professores, diretores, técnicos e pessoal administrativo; na implementação e consolidação do sistema escola-fazenda e na

consolidação das cooperativas-escolas; e na elaboração e publicação de material instrucional (CURVELLO, 1998, p.115).

Cabe ainda ressaltar que, durante toda a década de 1980, a contribuição da COAGRI na execução da política para a educação agrícola foi desenvolvida de acordo com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e com as diretrizes estabelecidas no III Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos (PSECD) para o quinquênio 1980-1985.

Em outubro de 1982 foi instituída a Lei 7.044/82 que, em síntese, cancelou a profissionalização compulsória que havia sido imposta anteriormente, passando a introduzir uma “escola única” voltada para a “preparação básica do trabalho”, retornando assim a velha dualidade entre o ensino profissional e o propedêutico existentes na lei anterior, ou seja, a dicotomia da sociedade voltava a manter a dicotomia na educação, pois enquanto a chamada “escola única” preparava para formar mão-de-obra, as escolas de elite e de classe média direcionavam seus esforços para a preparação de seus alunos para o ensino superior (Kuenzer, 1992).

1.5. A Década de 1990 e a nova LDB

A década de 1990 ficou marcada pelas transformações e reformas ocorridas na educação profissional. A Lei nº 8.948/94, “que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências”, determinou que as antigas Escolas Técnicas Federais fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. No caso das Escolas Agrotécnicas Federais, esta lei estabeleceu que a sua “cefetização” ficava condicionada a uma avaliação de desempenho a ser desenvolvida sob a coordenação do MEC (Brasil. Lei 8.948/94).

Em 1996, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), Lei 9.394/96 (ANEXO 2), que, até os dias atuais, permanece como a lei maior da educação brasileira. Como é pouco explícita a respeito da educação profissional, transfere para a legislação suplementar sua regulamentação. A primeira delas está contida no Decreto 2.208/97, que separa a educação profissional do ensino médio e traça diretrizes para que a integração entre os dois possa ser efetivada. Na verdade, segundo Kuenzer (2000), o Decreto Presidencial nº 2.208/97 (ANEXO 3) regulamentou a educação profissional para instituir o “Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação”. À semelhança do que acontecia na década de 1940, por ocasião da Reforma Capanema, os cursos técnicos de modo geral passam, mais uma vez, a não garantir mais aos seus egressos o direito de ingressar no nível superior, em resumo, com a separação entre os níveis técnico e médio, apenas este último permite aos seus egressos o acesso aos cursos superiores. O Decreto 2.208/97 determina que o ensino técnico, por exemplo, ganha organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este.

Em 1999 é aprovado o Parecer CNE/CEB Nº 16/99. O referido documento, antes de tocar na questão da educação tecnológica, faz uma retrospectiva histórica sobre o tema, destacando num primeiro momento, que o não entendimento sobre a educação para o trabalho deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à classe social de quem executava o trabalho manual. Seu texto afirma que o saber sistematizado através da escola só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos recentemente, já no século XX, “quando se

passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização” (BRASIL, 1999).

Este documento destaca, ainda, que a educação básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, inclusive na educação profissional. A relação do ensino médio com o desenvolvimento da cidadania e da preparação para o trabalho é reforçada em outros trechos do Parecer. Em sua etapa final, segundo ele, a educação básica deve preparar o aluno para o trabalho e para a cidadania, de modo que este possa continuar aprendendo e se torne capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Conforme o texto apresentado pelo próprio documento, a compreensão acerca do ensino médio é a seguinte:

(...) o ensino médio é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamentos posteriores (BRASIL, 1999).

No que se refere à educação profissional, o relator deste Parecer conclui que, além do domínio operacional de um determinado fazer, a profissionalização requer a compreensão global do processo produtivo, “com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões” (Brasil. Parecer CEB 16/99). Segundo consta no próprio texto, uma educação média de qualidade é fundamental para a melhoria da qualidade da educação profissional, sendo aquela primeira imprescindível para o êxito em mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. Em tempos de globalização e de reestruturação do trabalho, será exigido do técnico “tanto uma escolaridade básica sólida quanto uma formação profissional ampla e polivalente” (BRASIL, 1999).

O Parecer 16/99, em relação à independência entre os ensinos técnico e médio, estabelecidos pelo Decreto 2.208/97, acrescenta que essa prática possibilita a associação entre a formação técnica e uma sólida educação básica e aponta para a necessidade de definições claras de diretrizes curriculares, tendo em vista a sua adequação às tendências de trabalho. Conforme o referido documento,

a independência entre o ensino médio e o ensino técnico (...) é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso a rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos (BRASIL, 1999).

Quanto à questão da modularização dos currículos dos cursos profissionalizantes, o texto do Parecer afirma que esta forma de estruturação deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de ensino técnico e contribuir para o atendimento das necessidades dos trabalhadores, empresas e da sociedade. Alterações poderão ser aplicadas permanentemente nos cursos, currículos e programas, segundo as demandas do mundo em

constante mutação, possibilitando aos trabalhadores o atendimento às suas necessidades pela construção de seus itinerários individuais e pela sua elevação a níveis mais altos de competência para o trabalho.

1.6. O Decreto 5.154 de 23 de junho de 2004

No ano de 2004 entra em vigor o Decreto 5.154 (ANEXO 4), revogando o Decreto 2.208/97. O novo decreto redefine a organização da educação profissional, passando a oferecer a possibilidade de voltar a ser integrada ao ensino médio (art. 4º. § 1º, I), ou seja, o curso profissionalizante passa a poder ser oferecido junto com o ensino médio em uma só matriz curricular e, aliado a isso, passam a ser considerados os princípios da terminalidade e da continuidade dos estudos preconizados pela Lei 5692/71. Por esse lado, a alternativa veio a contemplar alguns aspectos de parcela dos críticos mais atuantes, que protestavam contra o decreto 2.208/97, que instalou as duas vertentes da educação brasileira, qual seja, por um lado, a educação profissional e pelo outro o ensino propedêutico. Contudo, o Decreto 5154/04, apesar de revogar o Decreto 2208/97, na íntegra manteve sua essência, ou seja, em outras palavras, a educação profissional com a publicação do Decreto 5.154/2004 praticamente mantém o mesmo teor do Decreto 2.208/97, com exceção da terminologia e da permissão para a volta do ensino técnico integrado. Essa afirmação se fundamenta no fato de que, com o novo Decreto, o ensino profissionalizante continuou a ser oferecido de forma subsequente ou concomitante ao ensino médio, além da forma integrada, essa sim, a novidade que não estava incluída no Decreto anterior.

Ainda no ano de 2004 é aprovado o Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 que normatiza a forma de aplicação do Decreto nº 5.154/2004, afirmando que a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada pode ser realizada em 3 ou 4 anos (da mesma forma como era oferecida pela Lei 5.692/71), com mínimos de 3.000 e 3.200 horas, assegurando-se, simultaneamente o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação do ensino médio e da educação profissional. O mesmo Parecer também deixa claro que:

(...) na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única (p.6).

No entanto, essa integração, na prática, não tem sido aplicada conforme previsto no Parecer. A matrícula, sim, passou a ser uma só, mas os cursos, na maioria dos casos, foram criados a partir da sobreposição dos outros dois, aproveitando as mesmas disciplinas e estabelecendo duas grades curriculares paralelas, negando o estabelecido no próprio texto legal, conforme transcrito a seguir:

Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art do referido Decreto.

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um anos ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto,

representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia manequista que separa a teoria da prática (BRASIL, 2004, p. 5-6).

Apesar das intenções explicitadas, a dicotomia entre teoria e prática persiste. Talvez porque esteja amparada em muitos anos de separação entre os ensinos profissional e propedêutico e ainda necessite de uma mudança de mentalidade, muito mais do que a mudança de textos legais. No caso das outras formas de integração, concomitante ou subsequente, verifica-se ainda que a conclusão do Ensino Médio continua sendo pré-requisito à certificação do Ensino Técnico de nível médio e indispensável para o prosseguimento de estudos, conforme estabelecia o Decreto 2208/97, contribuindo para aumentar a dicotomia. Romper com essa visão dicotômica é tarefa árdua que tem motivado muitos pesquisadores da área de educação.

No entanto, este não foi o objeto principal do nosso estudo, uma vez que nos debruçamos sobre a formação profissional oferecida de forma subsequente ao ensino médio, ou seja, aos alunos egressos do ensino médio. Porém, o fato de nos ampararmos na história e termos conhecimento dessa dicotomia, por certo contribuiu de forma significativa para as análises e considerações que se encontram no próximo capítulo dessa dissertação que trata da educação profissional nos anos mais recentes e na mudança do perfil do técnico em agropecuária.

CAPÍTULO II

AS MUDANÇAS RECENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS INFLUÊNCIAS NO PERFIL DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

A educação profissional, diferentemente da realidade de alguns anos atrás, se apresenta, hoje, como uma possível alternativa para a produção de uma maior igualdade de oportunidades, contribuindo com a formação de um conjunto de trabalhadores qualificados para a execução de tarefas no setor urbano-industrial. Entretanto, a educação profissional que, nos seus primórdios era destinada aos órfãos e desvalidos da sorte, tornou-se seletiva, pois a distorção entre a oferta e a procura provocou a necessidade de aumento da escolaridade mínima exigida para a qualificação, reduzindo drasticamente o número de pessoas aptas a cursá-la nas escolas pedagogicamente mais qualificadas.

Segundo novo paradigma dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, “a educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo freqüenta e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional”. De acordo com esse paradigma e como resposta ao novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade² vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências (MEC/SEMTEC, 2000, p.9).

Segundo o discurso oficial do Ministério da Educação,

Não se pode tratar da educação profissional sem referência à trabalhabilidade, desafio maior de um tempo em que a globalização e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, rápida e continuamente recicladas ou substituídas, determinam que produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, palavras de ordem nos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos (BRASIL.MEC/SEMTEC, 2000, p.9).

É certo que a solução dessa problemática não se resume ou concentra no melhor, mais amplo e flexível preparo dos trabalhadores, como querem fazer crer análises mais simplistas e parciais da grave crise social da limitação de oportunidades de trabalho. É bastante relevante, contudo, o papel que uma educação profissional renovada e sintonizada com as novas exigências do mundo do trabalho tem a cumprir no encaminhamento desse grave problema mundial.

Em contraponto a idéia de trabalhabilidade, remete ao investimento constante na atualização, pois se trata de um patrimônio virtual inalienável, indestrutível, passível de desenvolvimento ilimitado que assegura nossa estabilidade interna, mantém nossa auto-estima elevada e nos permite conviver com a instabilidade do meio ambiente sócio-econômico, além de maximizar a utilização dos recursos que possuímos e as oportunidades que se nos apresentam.

Investir na nossa trabalhabilidade, seja qual for a nossa atividade, significa continuar aprendendo sempre, tornar-se mais apto a processar as alterações, navegar tranquilamente

² é palavra criada por Luiz Carlos Campos presidente da ABRH - Associação Brasileira de Recursos Humanos para substituir empregabilidade. O autor passou a usar esse termo porque expressa a preocupação de não buscar somente empregos, mas em procurar formas de trabalho e renda.
http://www.catho.com.br/jcs/inpuiter_view.phtml?id=6833. Acessado em 06/05/2008.

pelas gigantescas ondas da transformação rumo aos nossos reais objetivos, mantendo a capacidade de apreciar a riqueza de cada etapa desta jornada fascinante que é a nossa existência.

Em que pese a análise que envolve a laborabilidade e a trabalhabilidade na educação profissional, ambas são noções entendidas como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional. No núcleo dessa modalidade de educação está o processo de apropriação da condição ou do conjunto de condições para produzir benefícios - produtos e serviços - compartilhados socialmente e para o acesso ao usufruto desses benefícios, em situações permanentemente mutáveis e instáveis (BRASIL.MEC/SEMTEC, 2000).

Em síntese, as mais recentes reformas da educação brasileira, em curso, envolvem a adoção de novos conceitos e princípios, mais compatíveis com a trabalhabilidade. Também temos a destacar que muitos desses conceitos e princípios, na verdade, já vêm sendo consagrados, há bastante tempo, por estudos clássicos, em pesquisas acadêmicas e pela literatura pedagógica, mas com pouca ou nenhuma aplicação efetiva nos modelos educacionais oficialmente propostos.

A reforma da Educação Profissional implementada no Brasil durante a década de 1990 esteve assentada em um discurso que vinculava a necessidade urgente de adequação dos diferentes países às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, tendo em vista o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias que se baseiam principalmente no desenvolvimento da microeletrônica. Tais alterações, segundo este discurso, demandariam um trabalhador de novo tipo, capaz de acompanhar as constantes mutações do mundo do trabalho. A educação, por sua vez, precisaria se ajustar a este contexto.

A educação destinada a somente preparar recursos humanos para o processo de produção foi questionada por vários educadores, dentre eles Frigotto (1996), que assim se posiciona:

A educação no Brasil, (...) foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano” Asceticamente abstraída das relações de poder passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como fator econômico vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (p.18).

Segundo este autor a educação no Brasil, durante muito tempo, tem valorizado somente a formação técnica em função das transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, assumindo a educação significativa importância na agenda do capital (mundo capitalista), pois decorre da tendência mundial em atribuir à formação profissional o status de parte das políticas públicas de geração de emprego e renda, cujo objetivo é estabilizar os níveis de emprego e/ou criar formas de geração de renda por intermédio de ações específicas, pontuais e direcionadas para o mercado de trabalho. O autor salienta ainda que os desafios metodológicos da relação trabalho e educação se integram à luta ético-política na compreensão e na transformação do mundo social, em uma sociedade profundamente marcada pelas diferenças de classes. Em suma o autor destaca a subordinação da educação ao

desenvolvimento econômico, ou seja, a educação servindo apenas de suporte técnico ao processo de desenvolvimento capitalista, tornando-a funcional ao sistema econômico.

Também Gramsci (1978), preocupou-se com a formação profissional e o tipo de escola que assegure essa formação, em consonância com a sociedade.

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional. Formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (p.136).

O pensamento de Antônio Gramsci se constitui em uma das mais importantes referências para a discussão efetuada em torno das complexas relações entre educação e trabalho. A proposta da escola única, de caráter politécnico, deixada por esse autor, contribui sobremaneira para uma maior compreensão acerca da integração entre educação, trabalho e cultura.

Gramsci (op.cit.) na sua crítica à dualidade do sistema de ensino italiano combate a existência de tipos de ensino distintos: a escola humanista e as escolas profissionalizantes de diferentes níveis. A primeira destinada a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante, enquanto a outra prepara os alunos oriundos das classes dominadas para o exercício de profissões. Como vimos no capítulo anterior dessa dissertação, é a mesma lógica que tem norteado as políticas de educação superior no Brasil.

Opondo-se a esta divisão da escola em clássica (humanista clássica) e profissional, Gramsci propõe uma nova escola, partindo da própria realidade vivida pelos alunos, ou seja, das relações sociais de produção e das historicamente construídas. O referido autor defende a implantação da escola única de cultura geral, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. A escola única também é defendida por muitos educadores brasileiros.

Todavia, temos a salientar que, a operacionalização da escola única requer mudanças na organização prática da escola, ou seja, estrutura física e humana, tais como prédios, materiais didático-científicos, corpo docente qualificado, etc. As escolas devem ter, além das salas de aulas, refeitório, biblioteca, salas para apresentação de seminários, laboratórios de informática, alojamentos, etc. Além das mudanças na organização, implica também, e principalmente, uma mudança de mentalidade que vai muito além da junção de programas. Requer, sim, um planejamento político-pedagógico único, que vai esbarrar na própria formação docente e na defesa daquilo que muitos professores consideram como seus “feudos”. Grande parte dessa reação está calcada na insegurança desses docentes, ocasionada pelas falhas nos cursos de formação de professores.

Podemos afirmar que o princípio educativo em Gramsci perpassa todo o sistema de ensino, desenvolvendo-se em cada grau, buscando sempre a formação omnilateral do indivíduo, ou seja, seu desenvolvimento pleno e universal. Segundo Gramsci a escola unitária

deveria se propor a inserir o jovem na atividade social depois de tê-lo levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma autonomia na orientação e iniciativa. Este autor manifesta a sua preocupação com o problema da descontinuidade entre as escolas de nível intermediário e as universidades. Em suma, a escola única deverá, em seu último nível, conduzir o jovem à autonomia intelectual, desenvolvendo a sua capacidade criadora, ou seja, a educação deve contribuir para a transformação de indivíduos em sujeitos.

Tanto Frigotto quanto Gramsci posicionam-se contra um tipo de educação destinada somente a formar recursos humanos para atender às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, defendendo a idéia de que o desafio maior seria a formação integral do homem, do tipo ativo, pensante, autônomo e sujeito do processo.

Por outro lado, outros autores destacam a importância do conhecimento das mudanças na economia global e suas implicações para uma formação de recursos humanos que esteja à altura dos desafios do séc. XXI. Um deles é Fonseca (1998), que faz a seguinte afirmativa:

A miopia gerencial é arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte do sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso futuro (...). A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e reaprender, tão necessárias para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (p.307).

Com essa afirmativa podemos observar que Fonseca dá importância e uma dimensão maior ainda ao novo perfil de profissional requerido pelos empresários no mercado de trabalho, deixando claro que o imprescindível é o investimento e a maximização das competências cognitivas.

Acredita-se que os posicionamentos a respeito do papel da escola na formação do indivíduo nos dias atuais devem levar em conta o desenvolvimento social e político do país, combinado com as transformações tecnológicas no mundo do trabalho e da produção. Frigotto e Gramsci defendem amplamente idéias que pregam uma sociedade mais justa e igualitária através de uma educação mais ampla, que forme o indivíduo para participar da transformação social, pois em Gramsci, há que se considerar que é a posse do conhecimento que promove a passagem da aceitação da autoridade para a autonomia, numa perspectiva de autonomia intelectual e ética, permitindo que o trabalhador passe a ser partícipe nos processos

tecnológicos e nas formas de organização. Nesse sentido, as mudanças ocorridas no mundo de trabalho passam a exigir um profissional de nova ordem, com capacidade de saber usar conhecimentos científicos e saberes tácitos capazes de conviver com o caráter transformador e dinâmico do atual estágio de desenvolvimento e, além disso, capazes de construir relações sociais e produtivas menos conflitantes.

Por outro lado, considerando as idéias de Fonseca, a respeito da formação para o trabalho, percebe-se que o profissional deverá estar cada vez mais capacitado em termos cognitivos em face da dinâmica de transformações na economia mundial, pois diante da emergência do desemprego do surgimento de novos postos de trabalho e maiores exigências de qualificação, a educação vem sendo apontada como aquela que poderá dar as respostas esperadas, visto que deverá gerar um profissional que atenda, com a competência desejada, aos aportes da demanda capitalista.

Tomando por base as idéias dos autores acima mencionados e, considerando o mundo globalizado cada vez mais complexo, tende-se a um tipo de educação que contemple, não somente o preparo do indivíduo para atender as demandas imediatistas do mercado, baseado somente em currículos direcionados a este fim, mas, também, a uma educação que vise a maior autonomia intelectual do indivíduo devido à dinâmica de transformações nos processos tecnológicos. Acredita-se que o ensino técnico profissional poderia estar alicerçado numa formação mais politécnica, na qual o cidadão pudesse atuar como sujeito e partícipe da construção social coletiva.

Deve-se considerar ainda que, na sociedade contemporânea, o ser humano precisa desenvolver, cada vez mais, competências inéditas, entre elas a empregabilidade. Logo, necessita constantemente de novas habilidades e de dedicar-se a um aprendizado contínuo. No entanto, o homem é o principal agente e o objeto sobre o qual essas mudanças se aplicam, o que acarreta desafios e ansiedades que irão determinar o questionamento de seus valores e sua necessidade de crescimento enquanto profissional e cidadão. Essa necessidade de crescimento envolve uma exigência crescente de qualificação.

Braverman (1987), ao analisar a exigência de qualificação apresentada pelos empregadores, na organização do trabalho em geral, na sociedade capitalista, afirma que: “os empregadores tenderam a fazer exigências maiores aos candidatos a emprego, não devido à necessidade de instrução maior, mas simplesmente devido à disponibilidade enorme de formandos em faculdades” (p.370). Porém, se essa formação for exclusivamente tecnicista, ou seja, que capacite o indivíduo somente para o exercício de uma ocupação definida no mercado de trabalho, tende a acabar marginalizando esses profissionais, uma vez que não lhes dará opções em um mercado cada vez mais plural e dinâmico.

Segundo o mesmo autor, se consideramos que a demanda por qualificação não é uma necessidade colocada para que a organização capitalista do trabalho se realize, resta-nos aprender no próprio movimento da sociedade que funções a escola poderia estar cumprindo.

Neste sentido, Braverman (1987), afirma que

(...) não podemos desdenhar o impacto econômico imediato do sistema escolar ampliado. Não apenas o dilatamento do limite da escolaridade limita o aumento de desemprego reconhecido, como também fornece emprego para

uma considerável massa de professores, administradores, trabalhadores em serviço, etc (p.372).

Alves (1990), ao analisar a produção da escola, apresenta argumentos na mesma direção de Braverman. O autor afirma que a formação profissional pode ser considerada uma tentativa de otimizar processos relacionados à aquisição e/ou o desenvolvimento das capacidades físicas e/ou mentais, aprendizagens relacionadas a conhecimentos, facilidades e atitudes específicas. Já Garcia (1991), sugerindo procedimentos técnicos que dêem prioridade à qualificação, afirma que o processo de formação profissional capacita o indivíduo para o exercício de uma ocupação, definida no mercado de trabalho, mediante o domínio das operações e/ou das tarefas pertinentes. E, respaldado por seu grupo de trabalho, sugere a utilização da taxionomia dos objetivos educacionais como forma de evitar que a formação seja adestramento ou que os técnicos caiam no subjetivismo para organizar e avaliar o trabalho.

Por outro lado, Pourtois e Desmet (1999), ao escrever sobre a produção da escola e o novo papel da educação profissional, afirmam que “o ensino profissional terá por princípio não somente preparar para o emprego e transmitir a cultura escolar, mas precisará preocupar-se, também, com a personalidade de cada estudante” (p.38), pode-se concluir então, que não basta mais somente o saber-fazer, mas é preciso ainda saber-ser, com todos os matizes que isto acarreta: saber decidir diante das incertezas, aprender a viver junto aos outros e ainda, aprender a aprender constantemente.

Em síntese, pensar uma educação profissional que seja ao mesmo tempo ética, eficaz e eficiente requer que os profissionais co-autores da educação tenham a percepção de que o indivíduo é ao mesmo tempo um ser individual e social.

Já Plantamura (1993) aponta para o dualismo escola técnica X escola normal (escola normal aqui no sentido de ensino médio propedêutico) é originário das relações de produção da sociedade escravocrata. Haveria a educação para a elite e outra para os marginalizados, pois foi o trabalho ideologicamente representado como castigo para escravos e pobres que originou as primeiras escolas técnicas ou profissionais, que, na realidade, não passavam de obras de caridade para órfãos e pobres. O autor fala do dualismo, da dicotomia entre a Educação Geral e Profissional, ele afirma que a formação profissional é uma tipologia educacional bastante controvertida e com pouca fundamentação teórica. Em sentido distinto, refere a politecnia para uma formação teórica e tecnológica combinada num mesmo processo educativo, objetivando o ser omnilateral. Superando o dualismo que domina a escola de educação geral e situa a formação profissional em extremo bem afastado desta. Segundo o autor, um projeto histórico de emancipação do homem pelo trabalho exigiria uma redefinição de formação profissional, bem como a construção de uma nova prática, pois atualmente, a necessidade emergente de domínio não apenas da “cultura geral” (entendida aqui como atividades intelectuais), mas também da tecnológica, faz com que essas idéias devam ser revisadas, adequando-as à revolução técnico-científica vivida no mundo contemporâneo.

Em perspectiva semelhante, temos a análise de Deluiz (1990), para quem as novas qualificações exigidas pela formação profissional deveriam ir além da compreensão tecnicista da formação. Segundo este autor, o debate no âmbito da formação do trabalhador no limiar do século XXI, precisa envolver o tipo de formação a ser proposta para que se superem as dicotomias: formação geral x específica; formação técnica x científica; teoria x prática. Também é necessário que seja questionado a serviço de quem estão ou deverão estar os

conteúdos da nova qualificação, bem como o papel que têm a escola, as empresas, as instituições de formação profissional em um contexto de mudanças científicas e tecnológicas.

Segundo Deluiz (op. cit.), a formação profissional sempre esteve atrelada ao modo de produção vigente; para uma formação profissional voltada à união entre o saber manual e intelectual, ela deve ser pensada para além do modo de produção capitalista. Em decorrência da complexificação da produção, surge a necessidade de um tipo de profissional que deva ser capaz de observar as rápidas mudanças, conhecer o processo produtivo e a organização do trabalho, para que possa intervir rápido e efetivamente em casos de interferências técnicas. Este profissional deve, ao mesmo tempo, comunicar-se com os trabalhadores envolvidos no processo, buscando as causas destes problemas para que o grupo de trabalho também seja capaz de resolvê-los autonomamente.

Complementar à visão de Deluiz, Flávio Cunha (1996) afirma, também, que a Educação Tecnológica deve estar voltada para a formação do homem com visão crítica; para o seu crescimento individual; e preocupada com a evolução da sociedade coletivamente. O autor destaca que esse modelo de educação vai muito além da abordagem técnica específica que o senso comum e a reforma têm apresentado, pois existe a ausência de uma visão ética, social, existencial e tecnológica que deve estar inserida na verdadeira Educação Tecnológica.

Para Cunha (1996), as instituições de ensino seriamente comprometidas com a educação devem não apenas formar profissionais com sólido conteúdo científico (inteligência racional), mas desenvolver o amor ao conhecimento, o sentimento estético e artístico que vincula o belo ao conhecimento (inteligência emocional) e, também, ensinar os valores éticos da ordem, do respeito, da liberdade, da disciplina e da seriedade (inteligência volitiva), tão carentes nos dias de hoje. O educador, para ser considerado um educador completo, precisa estar habilitado na arte de desenvolver, ao mesmo tempo e com o mesmo grau de intensidade, a inteligência racional, a emocional e a volitiva. Ensinar a pensar, a sentir e a querer passam a ter, para ele, a mesma importância.

Por outro lado, a análise feita por Laudares (1999) é otimista no que diz respeito à qualificação profissional do trabalhador pensada a partir da relação escola/empresa. O autor parte do pressuposto que estão em curso novos processos de organização e gestão do trabalho da qualidade total e reengenharia, em função do progresso técnico. Segundo este autor, as mudanças obtidas das novas exigências do mercado são redefinidoras do papel profissional dos trabalhadores de nível médio. Este trabalhador já não estaria atendendo às necessidades das grandes empresas, que passam a requisitar profissionais cada vez mais capacitados. As constantes mudanças no mundo de trabalho implicam na definição de novas competências e de uma nova mentalidade de técnicos e tecnólogos que se adequem às exigências atuais da produção industrial. O ensino técnico, segundo Laudares, deveria estar alicerçado numa formação politécnica, onde o cidadão pudesse atuar como sujeito e partícipe da construção social coletiva.

Ao referir-se a educação tecnológica, Cunha (1996) declara:

O ponto desafiante, no entanto, ao trabalhar a idéia de formação integral do homem no contexto da Educação Tecnológica, é não cair na tentação de simplesmente trabalhar com mais disciplinas que contemplem diversas áreas, correndo o risco de ficar com o barco a deriva em um imenso oceano sem fronteiras (p.19).

Ao pensarmos em educação profissional devemos estar não somente preocupados com uma formação que atenda as constantes transformações do mercado, mas, também, com as necessidades constantes do trabalhador em se adaptar e se capacitar para atender às novas exigências do mercado.

Segundo Otranto (2001), a nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro. Para a referida autora não podemos ficar atrelados somente a esta visão. É preciso considerar, ainda, a adaptação dos currículos às novas necessidades que vão surgindo no mundo contemporâneo, sem perder de vista as deficiências na formação do professor e a baixa qualidade da escola brasileira. Otranto (op.cit.) destaca, também, a importância que deve ser dada ao estímulo do professor em desenvolver o seu trabalho, e à valorização da heterogeneidade das práticas pedagógicas resultantes da investigação e da experimentação. Conforme a autora, a heterogeneidade das práticas pedagógicas faz com que os professores, por meio de sua investigação e experimentação, alcancem resultados capazes de mudar as práticas e contribuir, efetivamente, para um ensino de qualidade.

Para Mészáros (2005), uma educação que vai além do capital necessita da quebra de todo um sistema de internalização, substituindo as formas onipresentes e profundamente enraizadas de conceitos mistificadores por uma alternativa concreta e abrangente. Segundo esse autor,

(...) a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma concreta. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustentava a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado (p.52-53).

Na trama de articulações entre as Instituições de Ensino e o Estado, as Instituições de Ensino são bastante afetadas, pois o papel social que lhes é atribuído passa a ser muito marcado por essas mesmas articulações, que ora fazem com que o Estado carregue recursos vultosos para determinados setores de ensino, ora lhes retira tais recursos, por força das opções que tem de fazer com relação a que tipo de conhecimento produzir e que tipo de ensino valorizar. Aliado a isso, estão as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, quando apontam, mesmo que por contradição, para uma nova relação entre homem e trabalho, mediada pelo conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico – enquanto conteúdo e método – passando a demandar uma educação profissional de novo tipo. Esse novo tipo de educação deve, então, combinar conhecimentos sistematizados, experiências e comportamentos que substituam a rigidez da incorporação de respostas provisórias como definitivas pela capacidade de usar conhecimentos científicos e saberes tácitos, razão e emoção, racionalidade e utopia, experimentação e intuição, para conviver com o caráter dinâmico e revolucionário do atual estágio de desenvolvimento, buscando a construção de relações sociais e produtivas mais satisfatórias. O ideário de uma educação tecnológica seria, então, o de proporcionar um ensino que viesse a estimular o desenvolvimento profissional com uma visão do todo, conhecedor de si e da sociedade em que vive.

2.1. As mudanças no mundo do trabalho e o perfil do Técnico em Agropecuária

Nos últimos anos, com uma frequência cada vez maior, fala-se que a sociedade moderna está em tempo de reestruturação produtiva de economia competitiva e de globalização. Com as alterações processadas no mundo do trabalho a partir das novas formas de organização e gestão, as formas tradicionais de educação profissional, baseadas no paradigma taylorista/fordista, vão se tornando historicamente superadas (KUENZER, 2000).

A educação politécnica e o sistema educacional deixam de ser as preocupações centrais da sociedade em relação à educação. A preocupação passa a ser somente com a adaptação ao mercado de trabalho, com a mecanização, com a flexibilização das ações, etc.

Os valores humanísticos que deveriam ser aprendidos nas instituições de ensino são substituídos por termos como competitividade, atitude, individualidade, criatividade, que são resignificados e transferidos pelo meio empresarial, diretamente para as escolas.

A necessidade contínua de o homem transformar e adequar a natureza às suas necessidades requer das ciências naturais o conhecimento metódico e sistemático das leis que regem os fenômenos naturais, bem como para a plena utilização dos instrumentos gerados pelas inovações tecnológicas.

A ciência social é um outro componente curricular da escola básica, que permite elaborar um conhecimento acerca da organização e estrutura social, da sociografia dos grupos, da sócio-dinâmica cultural, dos pressupostos da ética, dos direitos e deveres do cidadão, e do reconhecimento das instituições sociais e os papéis assumidos pelos homens em seu processo histórico.

O domínio desses componentes básicos da educação geral, na qual se encontram as bases científicas e instrumentais, propicia a construção de competências geradas pelas bases tecnológicas. Permite a apropriação e a sistematização de um saber não apenas teórico, mas também prático, sobre o modo de como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 1996).

Portanto, sob a ótica em que vislumbramos a dinâmica produtiva da área de Agropecuária podem ocorrer as mais diversas interações e em diferentes níveis entre esse setor e as demais áreas envolvidas no agronegócio. Pela própria natureza do processo produtivo agropecuário podem haver interações com as áreas da indústria, serviços, comércio, meio ambiente, saúde, turismo e hotelaria, química, geomática, gestão, finanças, informática, estatística etc. Como o mundo do trabalho vive um processo de constantes inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais, novas interfaces podem surgir e algumas já estabelecidas podem se tornar obsoletas, o que bem caracteriza o modelo de processo.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir da substituição de tecnologias de base rígida, fundamentadas na eletromecânica, pelas de base flexível, apoiadas no desenvolvimento da microeletrônica; e das novas formas de organização e gestão de trabalho (em que o toyotismo é o principal), tornam superadas aquelas formas de educação profissional ainda orientadas pelo paradigma taylorista/fordista. Como a aplicação da tecnologia tem se pautado por constantes inovações, são fortes as recomendações para que os cursos profissionalizantes sejam constituídos e organizados com o objetivo principal de favorecer a adaptação do indivíduo às transformações que acontecem na realidade do trabalho. As

modificações implementadas no plano organizacional devem preceder a introdução de novas tecnologias (GOUNAT, 1999).

Ainda quanto às mudanças no mundo do trabalho, Toffler (1980), em seu livro a Terceira Onda, faz a seguinte afirmativa:

(...) o que está acontecendo não é apenas uma revolução tecnológica, mas sim a vinda de uma civilização inteiramente nova no mais completo sentido desse termo. Desse modo, se olharmos brevemente para trás, através do terreno que percorremos, encontramos mudanças profundas e frequentemente paralelas em muitos níveis simultaneamente (p.345).

Segundo a visão de Toffler (1980), os empregadores da chamada Terceira Onda precisam de homens e mulheres que aceitem responsabilidades, que entendam que seu trabalho está interligado ao de outros, que possam manejar tarefas maiores e mais complexas, que sejam capazes de se adaptar as mudanças e que estejam afinados com seu grupo de trabalho.

Atualmente vivemos num mundo em que o mercado torna-se cada vez mais competitivo, onde a informação é sem dúvida uma fonte estratégica para obtenção de novos mercados, a premissa é utilizar novas tecnologias da informação como ferramentas aliadas aos recursos de inteligência e talentos dos seres humanos. Não há espaço para o profissional que não souber lidar com a informação e que não esteja preparado para mudanças.

As relações de trabalho têm modificado bastante nos últimos tempos, a lógica capitalista, paulatinamente, transforma o trabalho em mercadoria com pouco valor. Demo (2005) aponta para o fim do paradigma da produção, entendendo haver uma visível mudança no modo de produção capitalista. Segundo o autor, a economia competitiva e globalizada não se volta para a criação de emprego, mas para a produtividade, a própria educação é enredada neste processo, produzindo duplo efeito seletivo: somente os mais bem-educados terão melhor chance ou alguma chance; cada vez mais, os mais bem-educados serão menos bem-pagos. A assim chamada "educação profissional" será um expediente cada vez mais estratégico, mas igualmente limitado. Por conseguinte, a educação será chamada à cena também para garantir a cidadania, em primeiro lugar. A inserção no mercado de trabalho vai constar dela como preocupação central, mas não se tornará menos importante aprender a lutar contra o domínio do mercado na vida das pessoas. Até porque, grande parte da população ativa não terá emprego, e talvez nem trabalho. A idéia do desenvolvimento humano, ainda que estranha no ninho do capitalismo, emerge com alguma força, tendo como parteira, menos a idéia de justiça, do que a força da crise.

Para Ferretti (2002), o interesse crescente do capital produzido e pela produção científica o faz investir cada vez mais em setores que antes lhe eram periféricos, como o da Educação, não apenas porque ela própria tende a se transformar em mercadoria, mas também porque a competição exige a produção de conhecimento científico cada vez mais sofisticado, além de que a introdução de inovações tecnológicas na base física, tanto quanto na organização das empresas acaba criando novas demandas em relação aos trabalhadores. O conhecimento em geral e o científico em particular tornaram-se alvo de disputas acirradas e de investimentos vultosos, bem como de investidas ideológicas que pretendem transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresariais.

As relações de produção mudaram e, com elas, também mudou a construção da subjetividade humana. Atualmente podemos afirmar que há pessoas com capacidade de maior mobilidade no mundo capitalista. Subjetivamente são pessoas com determinados traços de caráter, como “capacidade de desprender-se do próprio passado” e “confiança para aceitar a fragmentação”, traços que geram espontaneidade (SENNETT, 1999, p.73). Entretanto esses mesmos traços têm um efeito autodestrutivo para aqueles empregados mais comuns que tentam jogar segundo as mesmas regras no regime de trabalho cada vez mais flexível.

Sennett (1999) alerta para mais um fato, que é a ilegibilidade das mudanças para quem se encontra no mercado de trabalho, as alterações parecem não fazer sentido e ter como objetivo apenas excluir. As novas regras são nebulosas, a descontinuidade parece ser impossível de ser tolerada pelo indivíduo. Ademais, com todas as mudanças, aquilo que era valorizado antes deixa de ser agora, a referência de um bom trabalho ou de um bom trabalhador em uma época, em que as rotinas eram claramente estabelecidas, eram muito fáceis de serem entendidas.

Comumente a desintegração do indivíduo capitalista faz com que se culpabilize os excluídos por todos os seus infortúnios, sobre o terço da mão de obra desempregada ou subempregada em todo o mundo pesa o ônus por sua incompetência em se qualificar para o mercado de trabalho. Do ponto de vista de Frigotto (1998), tais concepções podem esconder...

uma profunda violência ideológica que passa a idéia de que o Estado burguês e os homens de negócio e os seus intelectuais coletivos cumpriram seu dever oferecendo escola com qualidade total. Aqueles que não encontraram empregos ou são expulsos do mercado assim o são por incompetência ou por não terem acertado as escolhas. Ou seja, as vítimas do sistema excludente viram os algozes de si mesmos (p.46).

As diversas mudanças no mundo do trabalho e da educação encontram-se relacionadas às expressões e significações que circulam em torno do conceito de competências. Esse conceito aparece pela primeira vez no relatório de J. Delors (1998) *Educação, um tesouro a descobrir*, que apresenta os quatro pilares da educação, elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – Unesco. A educação, nesse documento, é tratada sob o âmbito político e econômico e considerada a responsável por promover a solidariedade, cooperação, o bem-comum e a liberdade. Os termos do documento “insistem no fato de que a educação representa a chave de uma democracia participativa (p.177)”.

A corrida por essas habilidades e competências provoca no sistema educacional uma precarização que se define no propósito de certificação no “atacado de diplomas”. Podemos notar na massificação de centros universitários, na precarização das instituições de ensino fundamental e médio e na maioria das escolas de formação de trabalhadores, nos sistemas de progressão continuada, na ausência de estudos sociais das humanidades em sua grade curricular (SACRISTÁN, 1996).

Os efeitos dessa militarização do pensamento e da prática se deixam notar, por exemplo, nos sistemas de treinamento de habilidades e capacidades, no desenvolvimento da tecnologia educacional, na educação apoiada em computadores, na psicologia da instrução e na engenharia pedagógica, nos modelos de ensino baseados na resolução de problemas ou no processamento

de informação, no estímulo de competências cognitivas de alto nível, etc. (SACRISTÁN, 1996, p.61).

Hoje a educação se dá em múltiplos contextos e ao longo da vida inteira de cada indivíduo. Decorre daí a necessidade de construção de novas articulações entre a escola e os processos formativos, de um lado, e a vida profissional e social, de outro.

Cabe ainda salientar que, Morin (2000) faz a seguinte observação:

A educação deve contribuir para a autoformatação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (p.65).

Ao pensar uma educação que promova a autonomia, e não a adaptação ou subserviência, Morin (2000) garante que é imprescindível que os partícipes da educação estejam atentos para os erros e ilusões acerca do conhecimento. Assim, se faz necessário que o educador possa capacitar-se a fim de compreender todos os mecanismos que fazem parte da construção do conhecimento, minimizando desse modo as possibilidades de uma visão determinista e unidirecional dos fenômenos intrínsecos à aprendizagem.

Portanto, não basta haver um ensino, nas Escolas Agrícolas, que atenda somente aos interesses do mercado. É necessário o desenvolvimento de um tipo de ensino, que contemple também as dimensões política, cultural, humana, enfim, a formação integral do sujeito, que deve ocorrer independentemente da função que este irá desempenhar no setor produtivo.

Esta amplitude da educação permeia os textos legais, tal como o da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) que no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação - artigo 2º, assim a define:

A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos idéias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p.11).

Complementar a este, a LDB reservou um espaço para a educação profissional, em seu artigo nº 39, determinando que a educação profissional deve conduzir o cidadão “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, intimamente “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”. Na seqüência, em seu artigo 40, esta lei estabelece que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996).

O profissional de hoje deverá ser capaz de adaptar-se, de forma constante, às mudanças do modo de produção que é determinado pelas exigências do mercado de trabalho com uma velocidade cada vez mais crescente. Não basta apenas aprender a fazer, é necessário compreender, encontrar soluções e desenvolver cada vez mais a capacidade criativa.

2.2. O Ensino para competência como política educacional

As transformações ocasionadas no mundo do trabalho levaram também à mudança na forma como a educação se relaciona com o trabalho. Especificamente, à medida que houve a agregação de maior complexidade ao trabalho, a qualificação emanada da educação profissional passou a ter significado cada vez mais realçado no cenário educacional, político e econômico (RAMOS, 2002).

A ênfase anterior nos conteúdos do ensino transfere-se para as competências a serem construídas pelo sujeito que aprende. A ótica contábil ou bancária, como a identificou Paulo Freire (1981); presente na linha conteudista-acumuladora da educação tradicional, e, mesmo, a busca de alternativas menos monótonas, mais lúdicas e prazerosas, que orientou, muitas vezes, a escolha de métodos, de estratégias e de recursos de ensino, são substituídas pela visão de que conteúdos não se constituem núcleo do trabalho educacional: são insumos ou suportes de competências. Assim como os métodos ou processos não mais têm um papel secundário ou simplesmente animador, mas se identificam com o próprio exercício das competências.

Ainda quanto à competência, encontramos a seguinte afirmativa nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000):

As competências enquanto ações e operações mentais articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e sócio-afetivamente) e os valores e atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional (p.10).

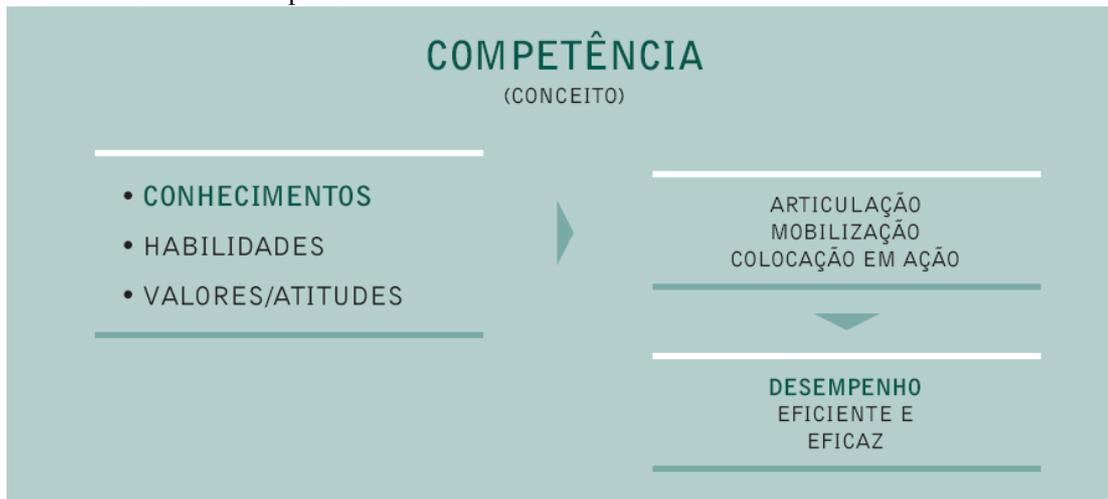
Segundo Kuenzer (2002), é possível compreender a categoria competência como sendo:

(...) a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos de vida e laborais vivenciados ao longo das histórias de vida...vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (p.8).

Em síntese, a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos. A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes (BRASIL, 2000).

O quadro abaixo transcrito reproduz o conceito de Competência acima explicitado.

Quadro 01 - Conceito de Competência



Fonte: MEC/SEMTEC. RCN da Educação Profissional de Nível Técnico (2000:11).

O quadro a seguir identifica os pontos essenciais da mudança de paradigma que está no núcleo da reforma da educação, particularmente da educação profissional.

Quadro 02 - Paradigma em Superação e Paradigma em Implantação

PARADIGMA EM SUPERAÇÃO	PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO
Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados.	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos SABERES (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.
Currículo como fim , como conjunto regulamentado de disciplinas .	Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio , pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: cumprimento do Currículo .	Alvo do controle oficial: geração das Competências Profissionais Gerais .

Fonte: MEC/SEMTEC. RCN da Educação Profissional de Nível Técnico (2000:11).

Ainda como fundo para o tratamento da questão das competências a serem desenvolvidas na educação profissional, vale ressaltar alguns pontos da atual configuração da educação, extraídos dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. BRASIL, 2000 (p. 17-18), a saber:

A educação profissional é uma modalidade própria de educação, que deve estar articulada com a educação básica e com Educação de Jovens e adultos e, no caso do nível técnico, ser complementar ao ensino médio;

À educação básica cabe o desenvolvimento de competências básicas da pessoa e do cidadão, bem como a preparação geral para o trabalho como dimensão da cidadania;

As competências básicas a serem desenvolvidas no ensino médio estão concentradas, pelas Diretrizes Curriculares que lhe dizem respeito (Resolução CEB/CNE nº03/98 e Parecer CEB/CNE nº15/98.), em três áreas: Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias;

A educação profissional requisita competências básicas, que devem ou deveriam ser garantidas pela educação básica - ensinos fundamental e médio, sendo que a verificação e, se for o caso, a recuperação das mesmas, em etapas ou módulos de entrada ou de nivelamento de bases, por exemplo, são previsíveis, considerando as atuais condições e os resultados ainda insatisfatórios da educação chamada geral.

Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, “a nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro (p.10)”.

Temos a salientar também que,

(...) no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, emerge o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas (BRASIL, 2000, p.10).

A compreensão do conceito de competências, para aqueles que vivem do trabalho, ganha importância cada vez maior, tendo em vista que a certificação de competências traz a possibilidade de reconhecimento formal dos saberes desenvolvidos ao longo das trajetórias laborais dos trabalhadores.

Entretanto, Kuenzer (2002), faz um importante alerta sobre o caráter parcial e, portanto, ideológico do significado que tem sido atribuído ao conceito de competências, pois embora este seja apresentado como universal, “...refere-se a uma modalidade específica do trabalho: o reestruturado, que demanda forte articulação entre dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser).” Para a autora, “o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social.” (p.2)

Em seu artigo “Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia de trabalho”, Kuenzer (2007) salienta que as características demandadas pelo trabalhador flexível são as seguintes:

(...) desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações,

criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. Mesmo para desempenhar tarefas simplificadas, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado exige trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, além de observar normas que assegurem a competitividade e, portanto, o retorno do investimento, através de índices mínimos de desperdício, retrabalho e riscos (p.2).

Em outras palavras poderíamos afirmar que sendo a educação sensível às transformações que se processam na produção capitalista e, tendendo educação a ajustar-se às exigências demandadas pelo capitalismo, espera-se que novos modelos e propostas pedagógicas acompanhem a evolução das tecnologias e das novas formas de organização da produção.

Perrenoud (2000), outro estudioso do assunto, afirma que:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (p.53).

Neste ponto de vista observa-se que as bases científicas e instrumentais são as que propiciam o desenvolvimento de competências que permitem a apropriação e a sistematização de novos saberes em articulação com a continuada transformação dos processos produtivos.

Por outro lado, Ferreti (1997) destaca que o “modelo de competências” surge no meio empresarial para orientar a formação dos recursos humanos compatível com a organização do trabalho, e que competência é contraposta ao conceito de qualificação profissional e complementa:

O modelo de competência põe em lugar da relação definida pela qualificação, uma outra que é marcada pela imprecisão, pela fluidez, pela instabilidade, em que o saber, a posse do conhecimento do ofício, tende a ser colocado em segundo plano, elevando-se ao primeiro conjunto de capacidades gerais e mal definidas que tendem a crescer com a aceleração das valorizações das organizações e das atribuições (de cargo). Quanto menos empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por “saber ser” (p.259).

Frente a este posicionamento podemos afirmar também que a reestruturação do mundo do trabalho na produção capitalista necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho (integral, parcial, terceirizada, etc.). Por conseguinte, neste novo contexto de economia globalizada, mesmo nas empresas organizadas segundo o paradigma hegemônico, existem diferentes categorias ou tipo de trabalhadores, para os quais se destinam diferentes tipos de qualificação profissional.

Não podemos deixar de mencionar que, conforme Delors (1998), ao confrontarmos o conceito de qualificação com o conceito de competência tendemos a conceituar qualificação como capacidade potencial de um indivíduo, estando mais associada ao regime taylorista-fordista, o qual possui uma visão mais estática do mundo do trabalho e, competências como sendo as manifestações subjetivas da capacidade de cada um, estando mais identificadas com a dinâmica e as transformações que vem ocorrendo na produção capitalista.

Outra opinião a se considerar sobre o conceito de competência é a de Lima (2004). O autor entende que competência se reporta à dialética da amplitude neoliberal, visto que não deixa de reforçar o sentido de competição. Seu vocábulo significa (competência=competir). Assim, conduz à hostilidade e competitividade, que regem a lógica produtiva capitalista. Apesar de, à primeira vista, parecer atingir a dimensão do aprende a ser, remetem a educação ao estatuto econômico e à vantagem competitiva.

Frente ao conceito defendido por Lima podemos afirmar que há um contraponto entre a dimensão social da qualificação e a característica individual da competência, pois enquanto a qualificação tem um caráter político que valoriza as relações entre empregados e empregadores, a competência assume um caráter estritamente técnico com tendências a dispolitizar estas relações. Vamos observar o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Área de Agropecuária, objeto de nosso estudo.

Em 2000, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), vinculada ao MEC, editou os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPNT), definindo a Área Agropecuária da seguinte maneira:

Este segmento envolve atividade de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária e extração vegetal). É a soma total das operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. Dessa forma, o agronegócio engloba os fornecedores de bens e serviços à agropecuária, os produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final (BRASIL, 2000, p.9).

Em síntese, o texto apresentado neste documento considera a dinamicidade da produção agrícola e a complexidade do agronegócio, que expande as suas atividades para além das porteiras da propriedade rural. Fala-se de uma agropecuária interligada à economia globalizada, no qual se privilegiam as relações entre agropecuária, indústria de transformação e distribuição.

Por conseguinte, para que o técnico seja capaz de acompanhar as transformações aplicadas às técnicas agropecuárias e atender às novas competências que lhe são exigidas, é necessário que ele seja possuidor de uma série de habilidades relacionadas à leitura, aos cálculos, à estatística, bem como de uma ampla variedade de competências comportamentais e geradas pelas bases tecnológicas. De acordo com a análise realizada dos Referenciais Curriculares, é possível se encontrar neste documento alguma menção sobre uma demanda crescente na produção de alimentos através do uso de tecnologias menos agressivas ao meio ambiente e sobre o modelo de agricultura familiar.

Como resultado de levantamentos realizados em diversos segmentos do setor agrícola é apresentado o perfil do técnico em agropecuária com as seguintes atribuições e responsabilidades:

Controle de produtos acabados; registro de produção; coordenação de pessoal; distribuição de tarefas; gerenciamento de abatedouro de aves; classificação de grãos; vigilância sanitária animal e vegetal; inspeção em laticínios e frigoríficos; comercialização agrícola e assistência técnica no campo; levantamento econômico da propriedade; testes regionais de variedades; armazenamento (da chegada dos grãos à expedição); supervisão incubatório industrial; supervisão de produção de ovos férteis; gerenciamento da área administrativa da empresa; gerenciamento da produção de sementes; execução de projetos de pesquisa; vendas de máquinas; peças e implementos; regulagens de máquinas e implementos; responsabilidade por todas as fases da produção agrícola – desde o plantio até a colheita; responsabilidade pelo patrimônio e manutenção de instalações; manejo de animais. (BRASIL, 2000, p.22).

Os Referenciais Curriculares estabelecem, além da listagem das competências, as Funções (que se referem às cadeias produtivas), Subfunções (que representam as etapas do processo produtivo) e as Matrizes de Referência (que constituem as competências e as bases tecnológicas relativas a cada subfunção). Desta forma, torna-se possível, inclusive, a certificação de competências prevista na legislação. As funções determinadas são: Planejamento e Projeto, Produção Vegetal, Produção Animal, Produção Agroindustrial e Gestão.

Quanto à obrigatoriedade do atendimento às competências gerais na Agropecuária os Referenciais Curriculares afirmam que:

(...) seja qual for o critério referencial para a construção de itinerários de formação, é importante lembrar que as competências profissionais gerais, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, deverão estar necessariamente contempladas, assim como garantindo o cumprimento da carga horária mínima obrigatória, de 1.200 horas (BRASIL, 2000 – Área Agropecuária, p.56).

Face ao exposto anteriormente e às determinações MEC, percebe-se que há, ainda, um longo caminho a percorrer para que o papel da educação não se restrinja à dimensão particular de adaptação e subordinação aos ditames do capital. A educação é algo muito mais amplo e globalizado, a partir de um prisma político-formativo da condição humana, pois além do domínio operacional de “como fazer” e/ou formativo “por competências”, requer o conhecimento global do processo produtivo que abrange, além da apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e os princípios e valores necessários à tomada de decisões.

CAPÍTULO III

O COLÉGIO AGRÍCOLA DE CAMBORIÚ

O Colégio Agrícola de Camboriú é o espaço onde se desenvolveu a pesquisa de campo. Ele apresenta características e objetivos que são comuns a todas as Escolas Técnicas Agrícolas que, portanto, serão destacados no início deste capítulo.

3.1. As Escolas Técnicas Agrícolas

Uma Escola Técnica Agrícola (ETA) tem por objetivo formar alunos aptos a desempenhar diversas profissões, dentre elas, a de Técnico em Agropecuária, utilizando para isto práticas educacionais e capacitação técnica. Do ponto de vista da estrutura curricular, a ETA oferece informações que desenvolvem conhecimentos comuns de um aluno de ensino médio (português, matemática, geografia, história, etc.), além da teoria necessária para dominar os princípios técnicos específicos. Para atingirem estes objetivos, as ETAs contam com professores do núcleo comum (ou disciplinas não técnicas, comuns aos alunos de ensino médio) e professores da área técnica (agricultura, avicultura, zootecnia, etc.).

As ETAs devem, oficialmente, educar e capacitar os alunos nos vários aspectos da ciência e da agricultura aplicada para lhes permitir desempenhar a contento suas atividades profissionais. Isto envolve também um investimento em programas de capacitação em idiomas (português, inglês básico e técnico). Além disto, espera-se que a escola tenha o compromisso com a formação de seus educandos enquanto cidadãos, preocupações tais como o potencial de liderança e o sentido de cidadania. Além do aspecto puramente educacional, a ETA deve também proporcionar ao aluno, durante sua formação, condições para aplicação prática dos conteúdos vistos em sala de aula, estimulando pesquisas em laboratórios, trabalhos de campo, mostras científicas, mini-estágios e intercâmbios com outras instituições a fim de socializar o conhecimento. O estímulo ao desenvolvimento das habilidades e competências é destacado em todos os documentos oficiais atuais, objetivando proporcionar ao aluno formando condições para que estes apliquem no agronegócio o que aprenderam durante os anos de formação técnica. Outro fato que dever ser observado pelas ETAs, em suas grades curriculares, é a inserção de disciplinas, tais como: Técnicas Administrativas e de Gestão Empresarial, que capacitem o aluno a lidar com uma agricultura cada vez mais empresarial e fortemente condicionada às regras do mercado.

3.2. O Colégio Agrícola de Camboriú

O Colégio Agrícola de Camboriú (CAC) está localizado no município de Camboriú, Estado de Santa Catarina. Possui uma área total de 1.930.000m², sendo 15.400 m² de área construída, com 15 salas de aula e laboratórios de Física, Química, Biologia, Informática e Biotecnologia, além das unidades didáticas e de produção que se dividem em três áreas: área de fitotecnia (olericultura; silvicultura; fruticultura e culturas regionais), área de zootecnia (suinocultura; cunicultura; psicultura; avicultura de corte e postura; bovinocultura de corte e ovinocultura caprinocultura) e área de apoio administrativo (abatedouro-escola; comércio, indústria rural; marcenaria; mecanização agrícola e ferramentaria).

O Colégio Agrícola de Camboriú (CAC) foi criado em de 08 de abril de 1953, pelos termos do Acordo celebrado entre o Governo da União e o Governo do Estado de Santa Catarina, publicado no Diário Oficial da União no dia 15 de abril de 1953.



Figura 01 - fachada do Colégio Agrícola de Camboriú - data: 10/01/2008

O estabelecimento foi criado tendo em vista o disposto nos artigos 2º e 4º do Decreto-Lei Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947 e as disposições do Decreto-Lei nº 9.613 de 20/08/46, chamado de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”.

Em 1961 entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do país, Lei 4.024/61. Esta lei foi de fundamental importância para a educação profissional, pois reconheceu e estabeleceu a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de continuidade dos estudos. A LDB de 1961 também organizou a estrutura de ensino em três graus: primário, médio e superior, sendo que o médio era ministrado em dois ciclos (ginasial e colegial).

O CAC iniciou suas atividades pedagógicas em 1962, portanto, em consonância com a Lei 4.024/61, com o Curso Ginasial Agrícola, que ministrava as quatro séries do 1º ciclo (ginasial), atribuindo aos concluintes o certificado de “mestre agrícola” e, de 1965 até 1968, simultaneamente, oferecia o Curso Técnico em Agricultura, onde eram ministradas as quatro séries do 1º ciclo (ginasial) e as três séries do 2º ciclo (colegial), atribuindo aos concluintes, o diploma de “técnico em agricultura”.

Pelo Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, o CAC foi vinculado a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), restringindo as atividades ao ensino médio profissionalizante (2º ciclo). Cabe aqui salientar que, desde esta data, o CAC ficou subordinado à UFSC administrativa e financeiramente e ao SEMTEC/SETEC/MEC pedagogicamente.

Durante a década de 1960, o MEC direcionou a filosofia do ensino agrícola para a metodologia do sistema escola-fazenda, alicerçado no princípio “aprender a fazer, fazendo”, filosofia adotada pelo Colégio Agrícola de Camboriú até os dias atuais.



Figura 02 - Vista aérea - parcial - do Colégio Agrícola de Camboriú data: 20/12/2007

Em 1971, já durante a ditadura militar, a Lei 5.692/71 reformulou mais uma vez estrutura de ensino. O primário e o ginásial transformaram-se em ensino de primeiro grau e o médio foi denominado de segundo grau. Além disso, a referida lei tornou o ensino profissionalizante obrigatório em todo ensino de segundo grau, o que acabou por redefinir a política para o Ensino Técnico Agrícola. A idéia era de que todos os alunos obtivessem, no 2º grau, uma habilitação como técnico ou auxiliar técnico. O CAC, assim como os demais colégios de segundo grau passaram por transformações para se adequarem às novas normas legais.

Em 1973 o Curso Técnico em Agricultura passou a denominar-se Técnico em Agropecuária. Em 1975 foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão autônomo do MEC, que tinha por finalidade prestar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados em ensino agrícola. No mesmo ano, o Parecer 76/75 restabeleceu a modalidade de educação geral, mas o retorno ao modelo anterior a 1971 somente iria acontecer em 1982, com a Lei 7044/82, quando o ensino de segundo grau volta a retomar suas duas funções: propedêutica e profissionalizante.

A Portaria nº 071, de 10 de setembro de 1981, firmada pelo Secretário de Ensino de 1º e 2º Graus, do Ministério da Educação e Cultura, declarou a “Regularidade de Estudos” do Colégio Agrícola de Camboriú – Processo nº 240.497/80-MEC. Sete anos depois, em 05 de dezembro de 1988, após ter sido submetido à apreciação da administração superior da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi aprovado o Regimento Interno do Colégio Agrícola de Camboriú – Portaria nº 1.155/GR/88. Cabe aqui salientar que existe, atualmente, um novo Regimento Interno do CAC em fase de aprovação, em instâncias superiores da UFSC.

No ano de 1990, o CAC passou a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária para alunos com o ensino médio já concluído. Em dezembro de 1996 foi homologada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, que assegura a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integrem a educação geral e formação profissional. Em contrapartida, o Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar a educação profissional, impôs obstáculos ao que preconizava a nova LDB, uma vez que passou a exigir o certificado de conclusão do ensino médio para a continuidade dos estudos em nível superior.

Após o decreto 2.208/97, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu (através do parecer 17/97) que o certificado de técnico somente seria outorgado aos egressos dos cursos técnicos que também tivessem concluído o ensino médio, anteriormente ou simultaneamente a este. Isso significava que a equivalência, anteriormente conquistada, tinha se perdido. Os cursos profissionais e propedêuticos foram separados, mesmo se fossem dados na mesma escola, gerando sérias distorções.

Em 1999, entra em vigor a Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 25 de novembro de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, com o objetivo de nortear as escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. Cabe destacar que, nesta Resolução, surge também, o conceito de “competência” como referência pedagógica para as instituições de ensino.

No ano de 2000 começaram a ser oferecidos novos cursos na Instituição: Curso Técnico em Meio Ambiente e Curso Técnico em Informática para alunos com o ensino médio já concluído. Em 2001 foi implantado o novo Plano Político Pedagógico (PPP) do CAC em consonância com a Lei 9.394/96 e, em 2003, o CAC passou a oferecer a modalidade de concomitância externa para o Curso Técnico em Informática, ou seja, um curso direcionado a alunos regularmente matriculados no ensino médio de outras instituições. Também neste ano foi iniciado o Curso Técnico em Transações Imobiliárias, para alunos com o ensino médio já concluído.

Em 2004, o Decreto 5.154 de 20 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/97, e estabeleceu as formas de integração entre o médio e o técnico: integrada, concomitante e subsequente ao médio. Com isso, o Colégio Agrícola de Camboriú voltou a oferecer os cursos médio e técnico de forma integrada, uma vez que as duas últimas (concomitante e subsequente) já estavam sendo oferecidas.

Em 2007, o Colégio Agrícola de Camboriú passou a oferecer o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com objetivo de complementar os estudos de jovens e adultos que estavam afastados dos bancos escolares, iniciando suas atividades com uma turma de trinta e três alunos. No primeiro semestre do ano de 2008, teve início a primeira turma do Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade, com um número inicial de trinta e cinco alunos.

Atualmente o CAC, além do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: PROEJA, supra citado, oferece cinco cursos distintos (Técnico em Agropecuária, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Informática, Técnico em Transações Imobiliárias e Técnico em Turismo e Hospitalidade) e três modalidades de ensino (concomitância interna, concomitância externa e subsequente – pós-médio), conta com aproximadamente 600 alunos, sendo 170 em regime de internato, 43 professores do quadro efetivo, 12 professores do quadro temporário, 43 técnicos-administrativos concursados e 06 técnicos-administrativos cedidos de outras instituições.

O Colégio Agrícola de Camboriú é uma instituição pública e gratuita, vinculada a UFSC e a forma de ingresso dos alunos em seus cursos se dá através de processo seletivo (provas do tipo vestibular), com conteúdos do ensino fundamental e médio. Por conseguinte implementou as mudanças necessárias, acarretadas pelas diferentes legislações no decorrer de sua existência e desenvolveu seu novo Projeto Político Pedagógico (PPP), a partir do ano 2000, criando novos cursos e reformulando os já existentes.

3.3. O Curso Técnico em Agropecuária

O presente estudo tem por objetivo investigar a formação do Técnico em Agropecuária do Curso Técnico em Agropecuária, modalidade subsequente ao ensino médio, do Colégio Agrícola de Camboriú.

O Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú foi estruturado para formar profissionais para atuar no complexo rural, desde a produção e beneficiamento até a comercialização agropecuária. Enfatiza a gestão dos empreendimentos agrícola, pecuário, florestal, paisagístico e agroindustrial. Tem por objetivos: a) preparar o aluno para atuar ativamente no mercado de trabalho, como um profissional capaz de desenvolver ações concretas para uma produção sustentável, tecnologicamente moderna e dentro de uma visão holística nas áreas do complexo rural; b) capacitar o aluno para o planejamento e execução de tarefas nas áreas de fitotecnia, zootecnia, agroindústria e engenharia rural; c) preparar o aluno para ser um profissional consciente e agente de seu crescimento pessoal e da transformação do mundo que o cerca.

O Curso Técnico em Agropecuária na modalidade subsequente ao ensino médio tem duração de 02 (dois) anos, com organização curricular modular e é oferecido nos períodos matutino e vespertino. Sua matriz curricular está registrada no CNTC/SETEC/MEC sob o NIC 23.000010/2007-58 e é distribuída em 04 (quatro) módulos conforme quadro abaixo transcrito.

Quadro 03 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA COLÉGIO AGRÍCOLA DE CAMBORIÚ					
MATRIZ CURRICULAR GERAL (2 ANOS) EM VIGOR					
ÁREA: AGROPECUÁRIA					
HABILITAÇÃO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA					
VIGÊNCIA: 2007					
Fundamentação Legal: Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Resolução Federal CNE/CEB nº 04/99 e Decreto Federal nº 86.551 de 09/11/81, Portaria nº 629/MEC de 26/11/81. Registrado no CNCT SOB Nº 23.000010/2007-58					
MÓDULOS	SUB-FUNÇÕES/ DISCIPLINA	2º ANO Horas aula	3º ANO Horas aula	Horas aula	
Módulo I Fundamentos de Agropecuária	Introdução à Agricultura	34		34	
	Introdução à Zootecnia	34		34	
	Introdução à Agroindústria	34		34	
	Associativismo	23		23	
	Conservação Recursos Naturais	23		23	
	Formação Ambiental	23		23	
	Desenho Técnico	45		45	
	Informática Aplicada	45		45	
	Construções e Instalações Rurais			45	45
	Metodologia Científica	23			23
Módulo II	Seminários de Agroecologia	23		23	
	Topografia	45		45	
	Mecanização Agrícola		68	68	
	Irrigação e Drenagem		45	45	

Infra-estrutura Rural	Administração e Economia Rural		45	45
	Impacto Ambiental		23	23
	Sociologia e Extensão Rural		34	34
Módulo III Produção Vegetal	Defesa Sanitária Vegetal	45		45
	Grandes Culturas		45	45
	Olericultura		45	45
	Fruticultura		45	45
	Silvicultura		34	34
	Forragicultura		23	23
	Jardinagem e Paisagismo		23	23
Módulo IV Produção Animal	Defesa Sanitária Animal	45		45
	Nutrição Animal	28		23
	Suínocultura	51		56
	Avicultura	45		45
	Bovinocultura de Corte		34	34
	Bovinocultura de Leite		34	34
	Aqüicultura		45	45
	Ovinocultura	23		23
	Apicultura	23		23
Sub-total		612	588	1200
Práticas Profissionais Orientadas		640	640	1280
Estágio Habilitação Profissional				400
Total Geral				2800

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/setec>

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÕES: AVALIAÇÃO DO ENSINO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE CAMBORIÚ

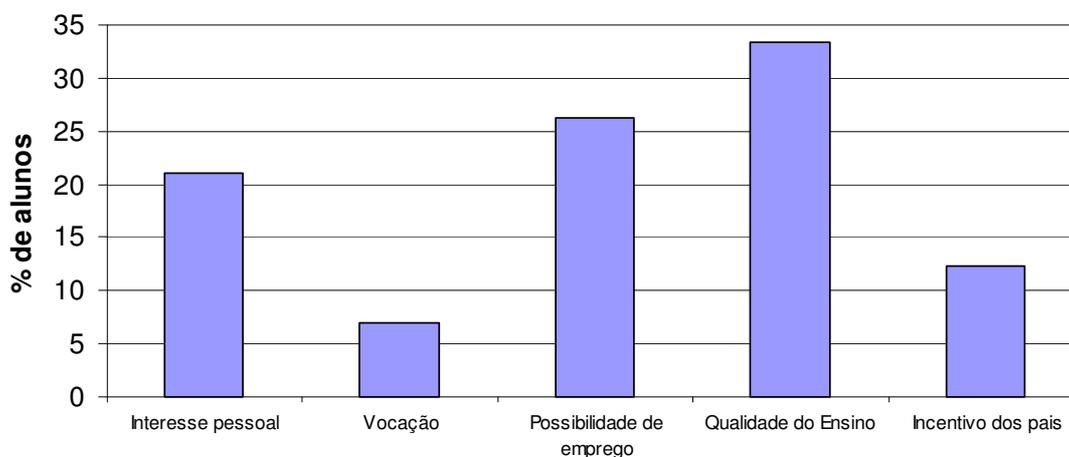
Com o objetivo de analisar a percepção do ensino no Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú (CAC), na visão dos estudantes egressos do ensino técnico, e das empresas que lhes oferecem estágios e/ou trabalho, o presente estudo contou com um universo amostral composto por 88 alunos formados no Curso Técnico em Agropecuária e 76 empresas que estão regularmente conveniadas com a Instituição de Ensino. O estudo foi baseado na coleta de dados de uma amostra representativa composta por 57 alunos formados (64,77% do total de formados) entre os anos de 2005 e 2007 e 45 empresas (59,21% do total de empresas) que ofereceram estágio neste mesmo período.

Para os egressos formados pelo CAC no Curso Técnico em Agropecuária foi elaborado um questionário contendo 19 (dezenove) questões com os seguintes objetivos: a) caracterizar o perfil dos egressos; b) verificar se o curso técnico em agropecuária oferecido pelo Colégio Agrícola de Camboriú está atendendo às expectativas dos alunos, em relação à estrutura, disciplinas e formação; c) verificar se a formação do técnico agrícola está atendendo às expectativas das empresas.

Para as empresas conveniadas também foi elaborado um questionário contendo 06 (seis) questões, visando investigar: a) o nível de ensino oferecido pelo CAC; b) a necessidade ou não de maior capacitação do aluno em alguma área.

4.1. Perfil do aluno egresso formado pelo CAC

Como ponto de partida, quando da elaboração do questionário apresentado aos alunos egressos formados, antes de caracterizar o perfil dos mesmos, procurou-se saber quais as razões e/os motivos que levam um aluno oriundo do Ensino Médio a tomar a decisão de ingressar no Curso Técnico em Agropecuária no Colégio Agrícola de Camboriú (Gráfico 04).



Motivo para escolha do Curso Técnico em Agropecuária

Gráfico 04 – Motivos de opção pelo curso Técnico em Agropecuária

No Gráfico 04 podemos observar claramente que as maiores razões que levaram o aluno a optar pelo Curso Técnico em Agropecuária são: o padrão de ensino oferecido pelo CAC e as boas possibilidades de trabalho após a conclusão do curso. Para melhor entendimento das discussões acerca do presente estudo, tivemos a preocupação de investigar também a vida do egresso do ensino médio, formado no ensino profissionalizante no CAC, fazendo um levantamento de quantos trabalhavam durante o curso.

Do total de 57 alunos egressos, 15 afirmaram que trabalhavam durante o Curso Técnico em Agropecuária, o que equivale a um percentual de 26,32% (Gráfico 05).

Alunos que trabalhavam em concomitância com o Curso Técnico

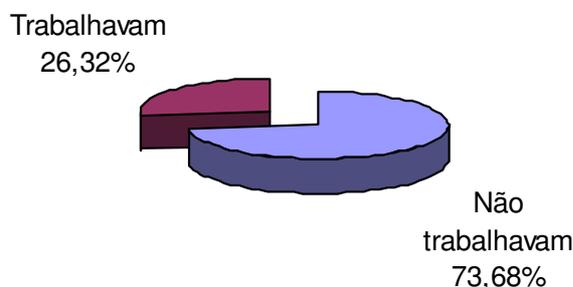


Gráfico 05 - Alunos que trabalhavam enquanto cursavam o curso técnico.

Para melhor entendimento do perfil dos referidos egressos formados, deveremos levar em conta, também, que 15 destes egressos ou 26,32% do total de nossa amostra já trabalhavam durante o curso desenvolvendo atividades no comércio, na indústria e comércio (dois vínculos empregatícios), em propriedades rurais e em propriedades da família. Cabe aqui destacar que do total, 46,67% destes estavam inseridos em atividades de comércio e 33,33% trabalhavam na propriedade dos pais. O local de trabalho destes 15 alunos egressos era variado, incluindo a propriedade dos pais, o comércio, a indústria e comércio, e outras propriedades rurais (Gráfico 06).

Cabe ainda salientar que a Cooperativa do CAC também oferece oportunidade de trabalho remunerado aos alunos do CAC.

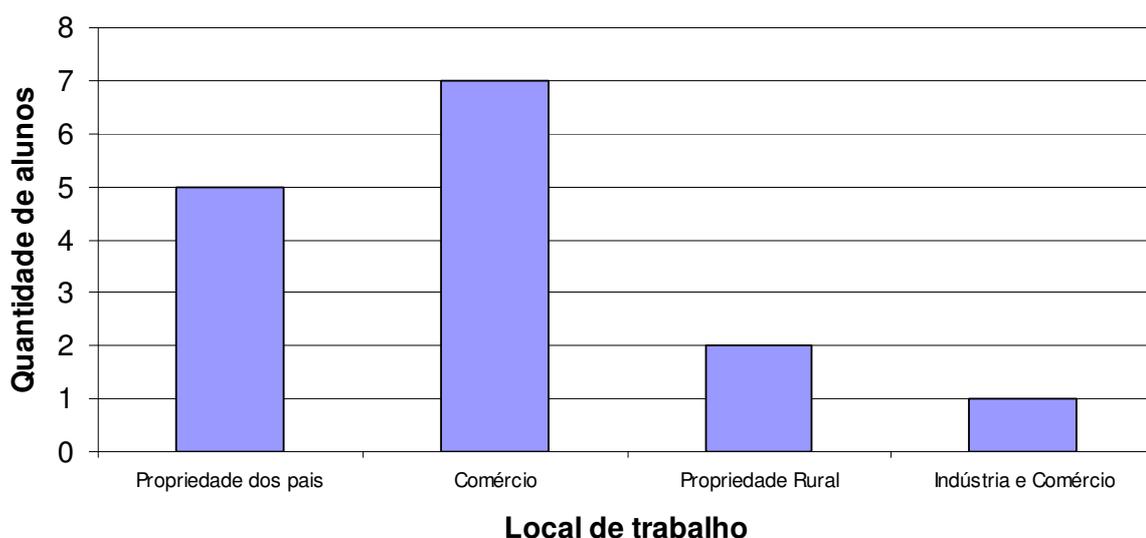


Gráfico 06 - Local de trabalho dos alunos enquanto cursavam o curso técnico.

Os períodos do dia em que os 15 alunos egressos trabalhavam eram, principalmente, os períodos ou da manhã ou da tarde, pois o Curso Técnico em Agropecuária subsequente ao ensino médio é oferecido nos períodos matutino e vespertino. Também se pode afirmar que os alunos que trabalhavam durante o curso permaneceram em seus empregos por um tempo médio de 01 ano e 10 meses, ou seja, durante quase todo o tempo em que estavam cursando o Técnico em Agropecuária.

Quando da investigação através do questionário dirigido aos egressos formados pelo CAC também tivemos a preocupação de coletar dados *in loco* que pudessem caracterizar os egressos quanto ao sexo, a idade, a área de atuação, as necessidades de capacitação e continuidade de estudos.

O Gráfico 07 apresenta as informações coletadas a respeito do sexo dos egressos.

Perfil dos alunos quanto ao sexo

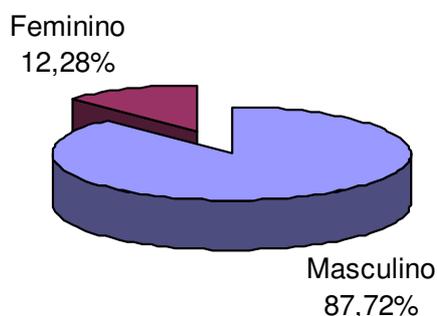


Gráfico 07 - Perfil de alunos formados quanto ao sexo.

No gráfico 07 podemos visualizar que do total de 57 alunos egressos entrevistados, 87,72% são do sexo masculino e somente 12,28% são do sexo feminino.

Observou-se que há predominância do sexo masculino na composição dos egressos, isso se deve ao fato de que, tradicionalmente, há um maior incentivo dos pais aos filhos do sexo masculino para desenvolver as atividades agrícolas, embora isso já esteja mudando paulatinamente. Outra razão para isso é que, conforme demonstrado no gráfico 06, 33,33% dos alunos são filhos de produtores e a realização do Curso Técnico em Agropecuária permite que, após sua formação, venha auxiliar os pais na lida diária no campo, nas técnicas de culturas, no beneficiamento dos grãos ou até mesmo na industrialização e comercialização da produção.

A fim de visualizar a faixa de idade dos alunos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do CAC, foi elaborado um histograma (Gráfico 08) com agrupamentos de alunos por idade, ou seja, quais as idades que aparecem com maior frequência, o que nos permite, através da amostra em estudo, caracterizar a idade média dos técnicos em atividade no momento.

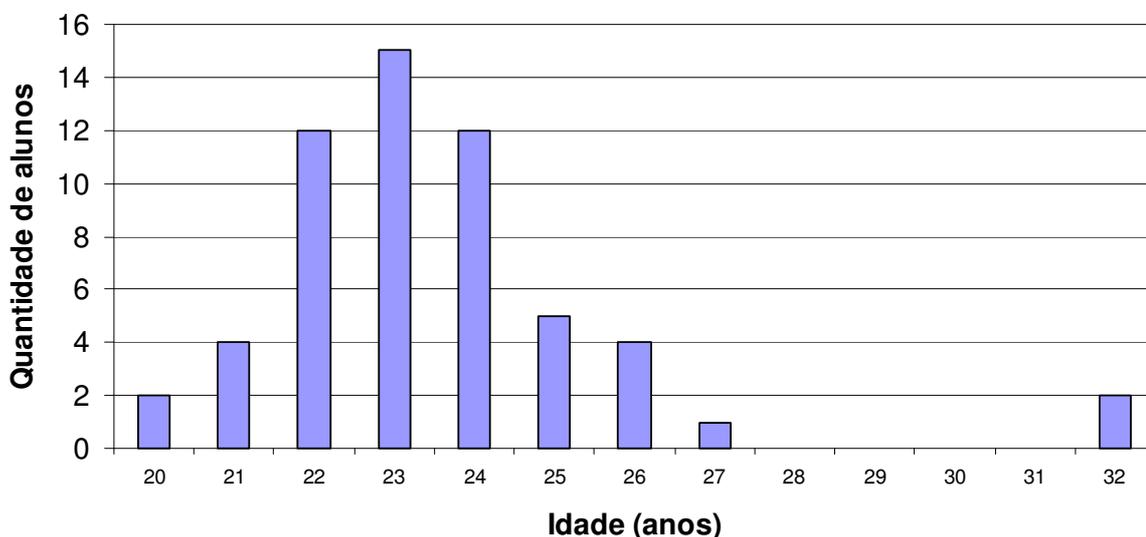


Gráfico 08 - Quantidade de alunos dos alunos egressos formados de 2005 a 2007, por idade, na faixa de 20 a 32 anos.

Observa-se através do Gráfico 08, que grande parte dos egressos entrevistados apresentam atualmente, idade entre 22 e 24 anos, o que nos leva afirmar que a grande maioria dos entrevistados é composta por jovens que optaram pelo Curso Técnico em Agropecuária, imediatamente após o término do Ensino Médio, para poderem desenvolver, na qualidade de técnicos, atividades ligadas a área rural.

Do total de 57 alunos egressos entrevistados, 46 ou 80,70% destes responderam que estão trabalhando ativamente no mercado de trabalho e, 11 ou 19,30% destes responderam que não estão inseridos no mercado de trabalho.

Para melhor visualização do percentual de alunos egressos que está inserido no mercado de trabalho apresentamos o Gráfico 09.

Alunos que estão trabalhando

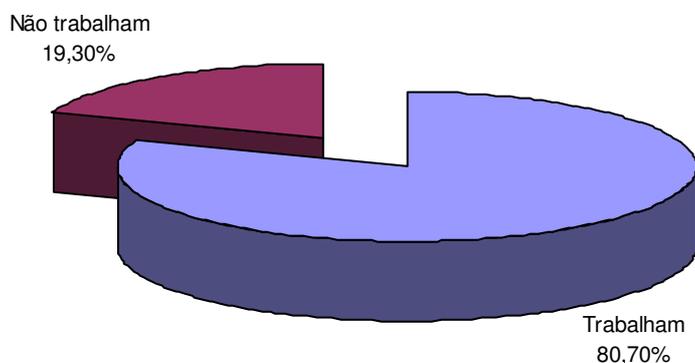


Gráfico 09 – Percentual de Egressos inseridos no mercado de trabalho

Através do Gráfico 09, pode-se observar que a grande maioria dos egressos formados no Curso Técnico em Agropecuária do CAC, ou seja, 80,70% deles encontram-se, de alguma forma, inseridos no mercado de trabalho e que, apenas 19,30% deles, ainda não fazem parte da mão-de-obra ativa da região. Constatou-se, ainda, que os egressos formados que não estão inseridos no mercado de trabalho são aqueles que optaram por dar continuidade a seus estudos através de algum curso de graduação relacionados ou não a área agrícola.

Cabe também destacar que, dos 46 alunos que estão inseridos no mercado de trabalho, 44 (95,65%) responderam que estão trabalhando como Técnicos em Agropecuária e, somente 02 (4,35%) não exercem atividades ligadas à agropecuária (Gráfico 10).

Alunos que trabalham como Técnico em Agropecuária

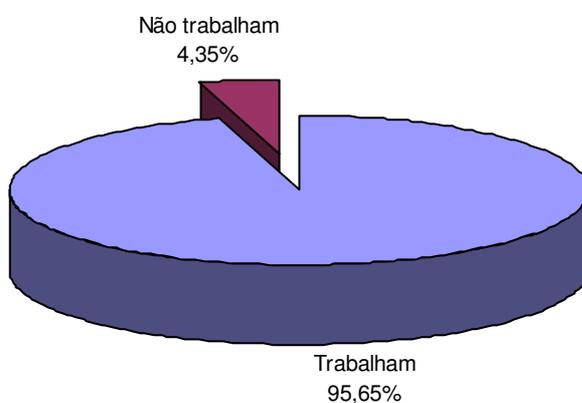


Gráfico 10 – Percentual de alunos que trabalha como Técnico em Agropecuária

O gráfico 10 nos mostra o elevado percentual de alunos que estão inseridos no mercado de trabalho, trabalhando como Técnicos em Agropecuária.

Através do Gráfico 11, pode-se observar a real ocupação dos egressos entrevistados no atual mercado de trabalho, já incluso a parcela dos inativos (daqueles que não estão trabalhando).

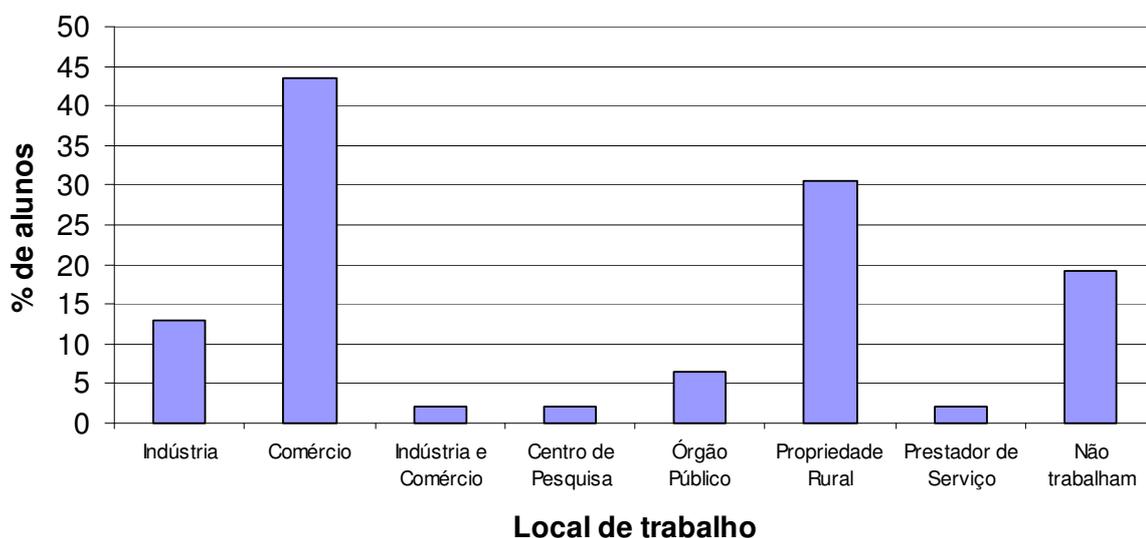


Gráfico 11 - Local de trabalho dos alunos egressos.

Observa-se através do Gráfico 11 que do total de 46 alunos egressos formados pelo CAC que efetivamente trabalham, 43,48% destes desenvolvem suas atividades no comércio, com destaque para atividades ligadas a empresas agropecuárias, tais como: venda de rações, adubos e herbicidas e, também, venda de produtos veterinários. Em segundo lugar aparecem aqueles que estão inseridos na Propriedade Rural (30,44%), ou seja, que estão desenvolvendo atividades em médias e pequenas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos durante o curso e, conseqüentemente melhorando as técnicas de cultivo e manejo. Já em terceiro lugar, porém, em percentual bem menor, 6,53%, aparecem os alunos egressos que estão inseridos em órgãos públicos (prefeituras) ligados a Secretaria de Agricultura.

Outra preocupação do presente estudo foi a de identificar como está distribuída a jornada de trabalho destes egressos, ou seja, em qual período do dia eles se encontram envolvidos em seus empregos desenvolvendo suas atividades (Gráfico 12).

Período do dia em que trabalham

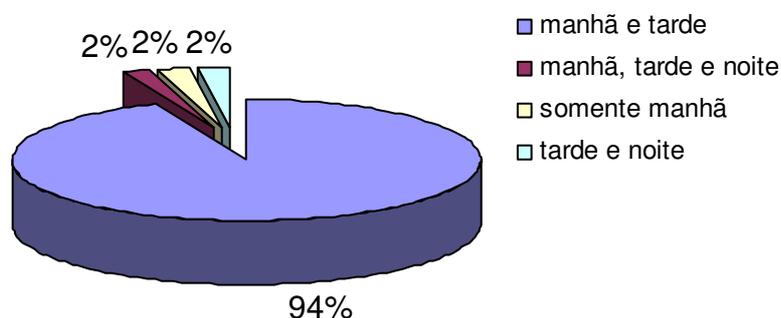


Gráfico 12 – Período do dia em que o egresso trabalha

Outro objeto de investigação foi também, a média de tempo que os alunos egressos, formados no CAC, estão inseridos no mercado de trabalho. O Gráfico 13, abaixo em destaque, leva em consideração todos os alunos egressos, formados nos anos de 2005 a 2007 e que estão efetivamente inseridos no mercado.

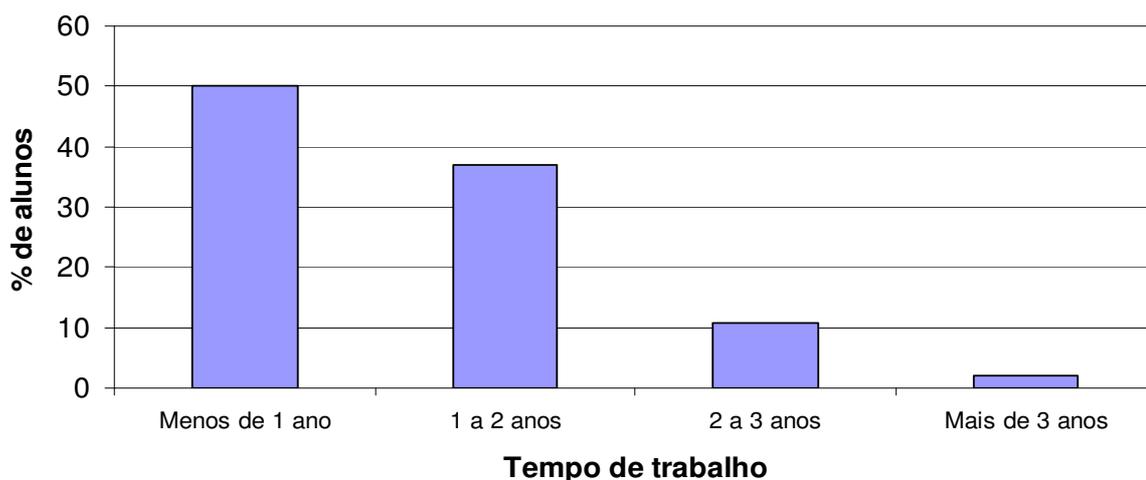


Gráfico 13 – Tempo de permanência no trabalho

Se levarmos em consideração o total de egressos formados inseridos no mercado de trabalho, independente do ano que colaram grau no CAC, podemos afirmar que estes, em média, se encontram inseridos no mercado de trabalho por um ano e quatro meses.

Quando questionados sobre a satisfação dos egressos em seus atuais postos de trabalho, 37 egressos (65%) responderam que pretendem permanecer no atual emprego, 09 egressos (16%) responderam que pretendem mudar de emprego e 11 egressos (19%) não responderam à referida questão. Para melhor entendimento fizemos a tabulação das respostas em percentuais que foram transcritos para o Gráfico 14.



Gráfico 14 – Opinião sobre o atual emprego

Ainda quanto ao Gráfico 14 ficou evidenciado que os alunos egressos que não responderam ao presente questionamento (19%) equivalem ao mesmo percentual daqueles que não estão inseridos no mercado de trabalho.

Por outro lado, dos 57 egressos formados que responderam ao questionário, 15 deles (27%) que não estão trabalhando, estão estudando, buscando uma maior profissionalização nas mais diversas áreas. Cabe ainda destacar que 1/3 destes egressos estão estudando em áreas não correlacionadas a agricultura. Para melhor entendimento, buscamos apresentar estes dados através do Gráfico 15.

Atividade de estudos dos alunos egressos

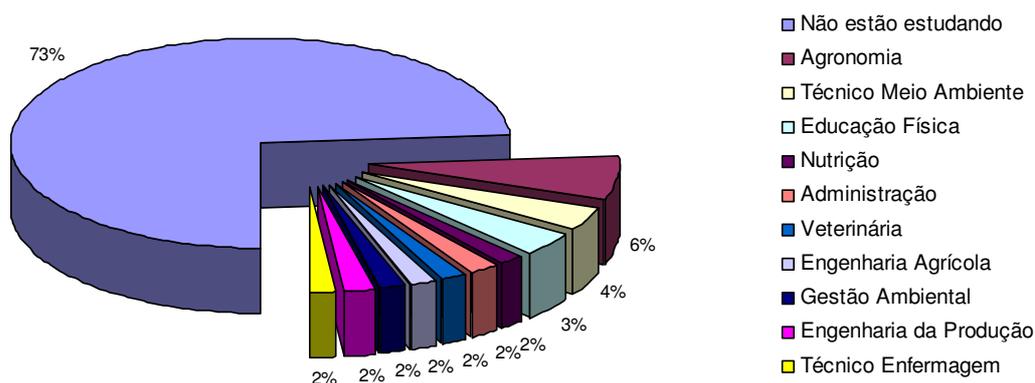


Gráfico 15 – Cursos em andamento

Observa-se, através do Gráfico 15, a predominância de egressos (73%) que atualmente não estão estudando, ou seja, não continuaram a trilhar o meio acadêmico, provavelmente fomentados pela “missão” das Escolas Fazendas, que preparam os técnicos para, após formados, retornarem a origem e contribuírem com a melhoria da vida no campo.

O presente trabalho também teve a preocupação de descobrir e evidenciar outras atividades que vêm sendo desenvolvidas ou praticadas pelos alunos egressos além da atividade laboral e dos estudos. Para a representação das atividades extras, desenvolvidas ou praticadas pelos alunos egressos em concomitância com a atividade laboral e com os estudos, elaboramos o histograma abaixo (Gráfico 16).

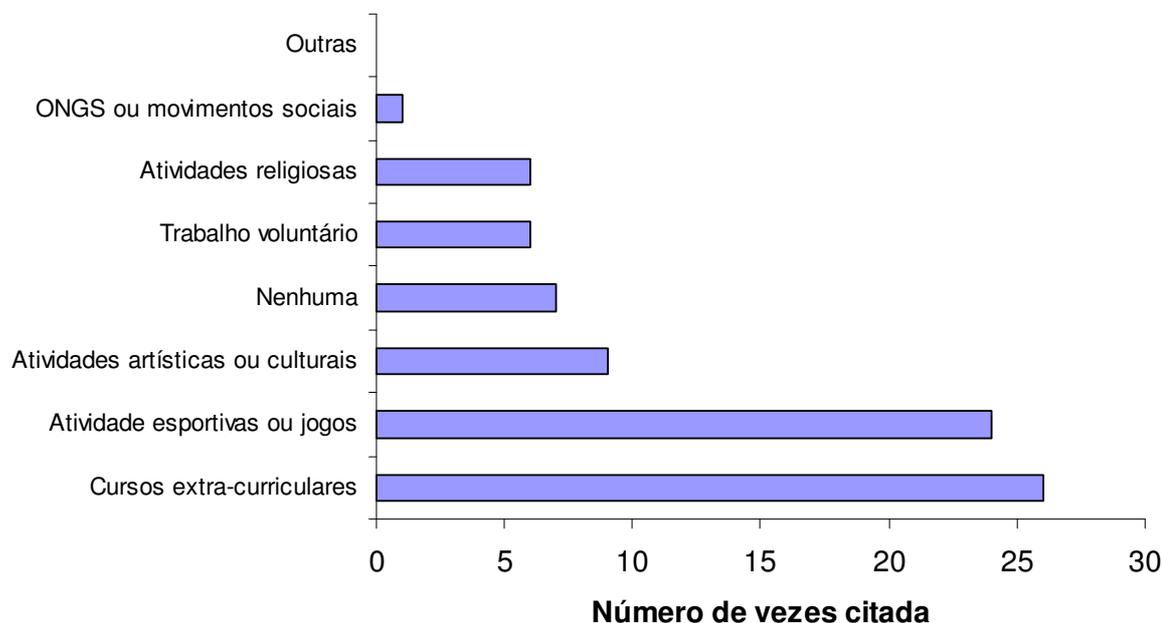


Gráfico 16 – Atividades-extras praticadas pelos alunos egressos

No gráfico 16 podemos perceber a grande preocupação dos alunos em continuar desenvolvendo cursos voltados às atividades inerentes ao técnico agrícola e atividades ligadas à educação e a sociedade, pois a formação continuada é um dos pré-requisitos do mundo contemporâneo e gradativamente, quanto mais avanço se tem de tecnologia, maior é a necessidade de atualização para o desenvolvimento econômico e social.

4.2. Avaliação da qualidade do Curso Técnico em Agropecuária na visão dos egressos formados no CAC

Para podermos avaliar a qualidade do Curso Técnico em Agropecuária foi necessária, também, a elaboração de algumas questões aos alunos egressos formados, que pudessem contribuir e enriquecer o presente estudo.

4.2.1. Expectativas dos alunos em relação ao curso

Um dos objetivos específicos do presente estudo foi o de verificar se o Curso Técnico em Agropecuária, oferecido pelo Colégio Agrícola de Camboriú, está atendendo às expectativas dos alunos em relação à estrutura, disciplinas, conteúdos e formação, pois ao ingressarem no mercado de trabalho, eles se deparam com as exigências de mercado, algo que muitas vezes docentes com muitos anos de academia, e pouco contato com o mundo empresarial, apresentam pouca sensibilidade para captar e incorporar aos seus conteúdos curriculares.

Ao perguntarmos aos egressos se o curso oferecido pelo CAC prepara o aluno para o mercado de trabalho, apuramos o resultado demonstrado no Gráfico 17:

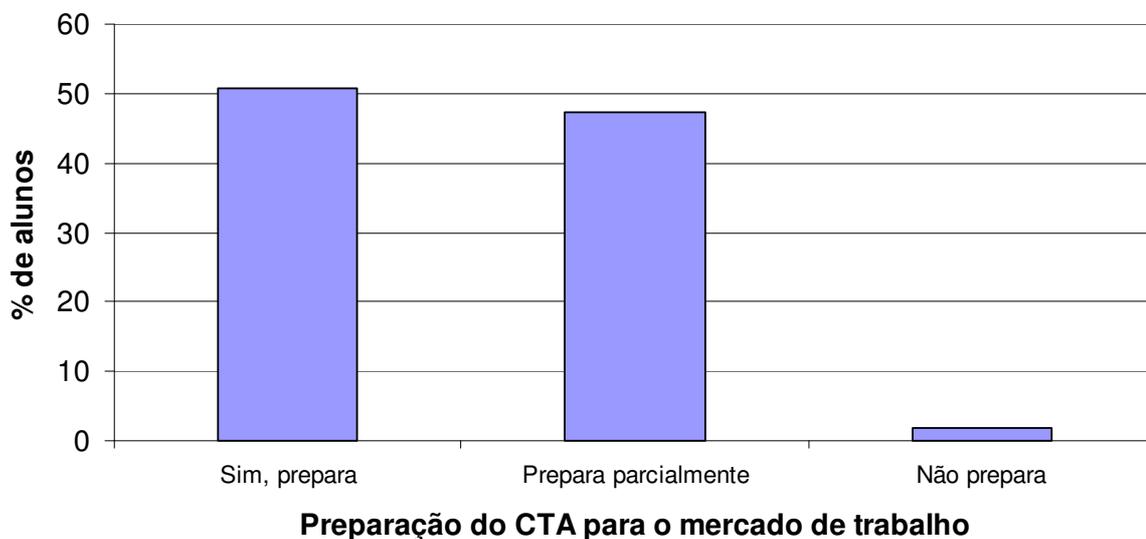


Gráfico 17 – Formação Técnica para o Mercado de Trabalho

Dos alunos questionados 50,88% acreditam que o Colégio Agrícola de Camboriú prepara adequadamente o aluno para o mercado de trabalho. Dos 49,12% restantes, 47,37% acreditam que a formação recebida atende parcialmente às necessidades e, apenas, 01 aluno (1,75%) respondeu que o Colégio Agrícola não atende às necessidades de mercado.

4.2.2. Necessidade de capacitação na visão dos alunos egressos

Uma das questões utilizadas para avaliação e estudo foi referente à necessidade de oferecimento de cursos de capacitação pelas empresas empregadoras, ao técnico em agropecuária, como recurso complementar aos seus conhecimentos. Dos 46 egressos formados que estão efetivamente trabalhando, 22 destes, ou 48% do total, responderam que as empresas onde trabalham oferecem curso de capacitação/atualização e, 24 egressos, ou 52%, do total responderam que as empresas onde trabalham não oferecem curso de capacitação. Porém, não podemos deixar de mencionar que 14 egressos, ou 30%, do total que efetivamente trabalham estão inseridos em propriedades rurais que, geralmente, pertencem à família, necessitando custear sua própria capacitação. O Gráfico 18 representa o oferecimento de cursos de capacitação/atualização pelas empresas segundo opinião dos egressos inseridos no mercado de trabalho.

Oferecimento de Cursos de Capacitação/atualização pela Empresa

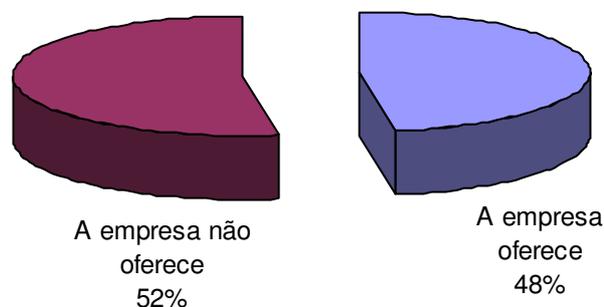


Gráfico 18 – Capacitação/atualização

4.2.3. Qualidade do Curso Técnico em Agropecuária na visão dos alunos egressos

A qualidade do curso técnico em agropecuária oferecido pelo Colégio Agrícola de Camboriú, na visão dos estudantes, pode ser observada no Gráfico 19. Do total de alunos pesquisados, 74 % deles acreditam que o curso propicia boa qualificação técnica para o mercado de trabalho e 12 % classificam a qualidade na preparação dos técnicos como sendo ótima. Os restantes, 14 %, a consideraram razoável e nenhum dos entrevistados avaliou a qualidade do curso como ruim ou péssima.

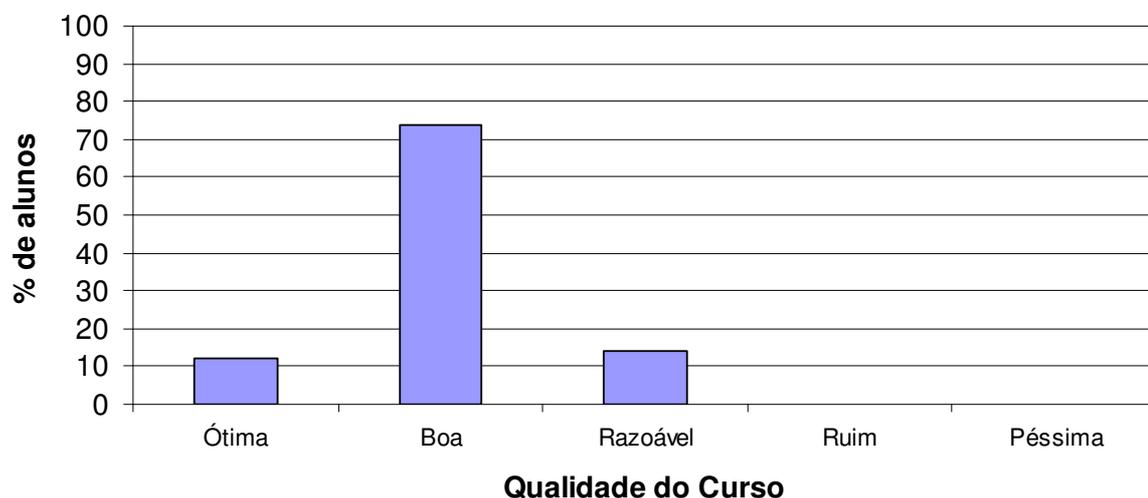


Gráfico 19 – Avaliação do Curso pelos alunos egressos

Ainda com relação à qualidade do curso técnico, os alunos egressos apontaram quais as disciplinas que são por eles consideradas fundamentais para a formação do técnico em agropecuária. O resultado está explicitado no Gráfico 20.

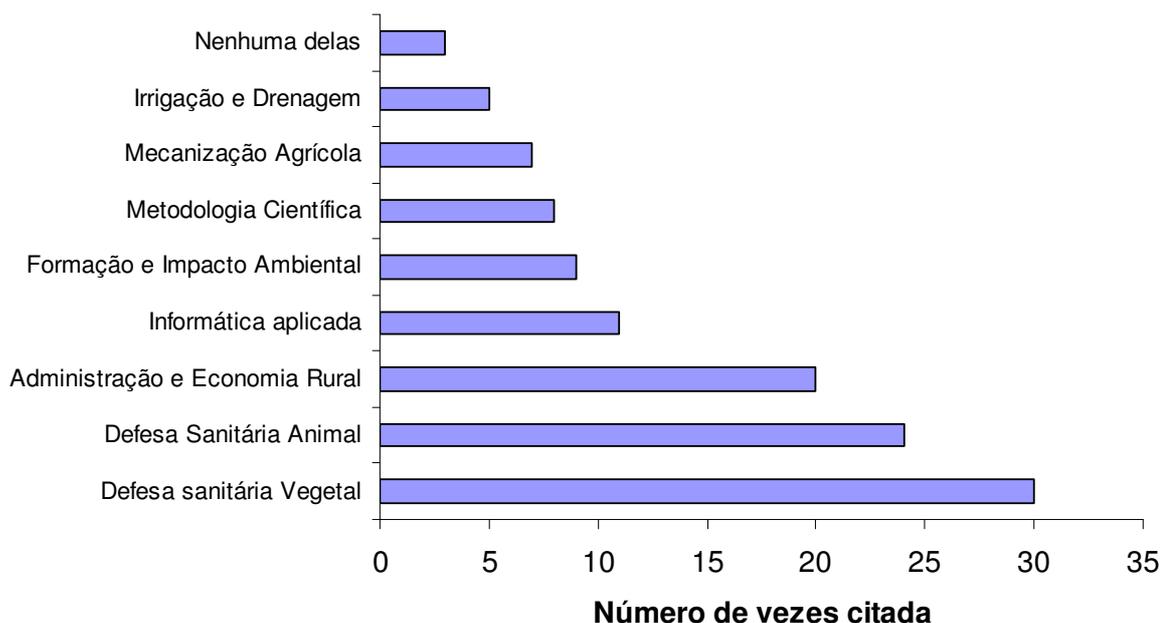


Gráfico 20 - Disciplinas fundamentais a formação do Técnico em Agropecuária (opinião dos egressos).

Através do Gráfico 20 pode-se observar o grau de importância das disciplinas escolhidas pelos egressos como fundamentais à formação técnica dos alunos. Dentre as escolhidas, alguns alunos optaram por assinalar mais de uma disciplina, julgando não haver somente uma que seja fundamental para a formação, e sim várias, o que caracteriza a grande diversidade de áreas de atuação do Técnico em Agropecuária e a gama de informações necessárias ao desempenho das funções inerentes ao técnico.

Por outro lado, também foi dada oportunidade para os egressos selecionarem as disciplinas que julgassem de conhecimento insuficiente para o atendimento do mercado de trabalho. Dentre elas, foram citadas as seguintes (Gráfico 21):

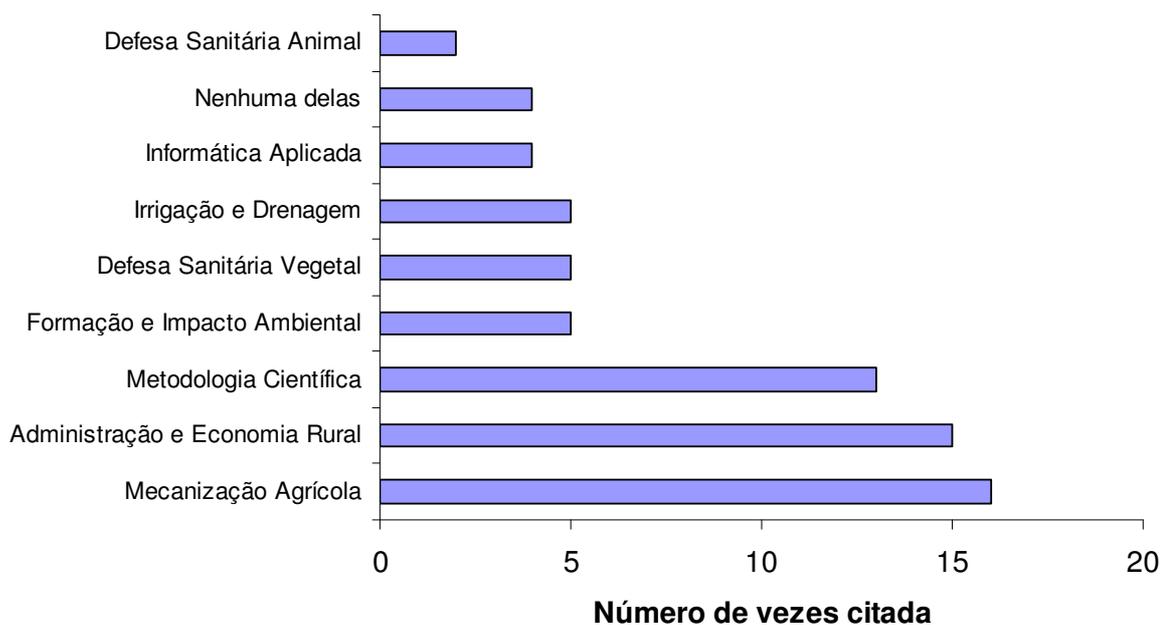


Gráfico 21 - Disciplinas Insuficientes à formação do Técnico em Agropecuária (opinião dos egressos).

No Gráfico 21 podemos perceber claramente as três disciplinas que os egressos consideraram os conteúdos insuficientes na formação do técnico em agropecuária. Na ordem são elas: Mecanização Agrícola, Administração e Economia Rural e Metodologia Científica.

4.2.4. Uso de novas tecnologias na visão dos alunos egressos

Também tivemos a preocupação em detectar junto aos egressos formados, se as empresas onde estão inseridos estão investindo em novas tecnologias, demonstrando a preocupação delas de se manterem à frente no mercado competitivo. Segundo opinião de 42,11% dos egressos, as empresas onde estão inseridos não costumam investir em novas tecnologias e, em contrapartida, 33,33% dos egressos afirmaram que as empresas onde estão inseridos investem em novas tecnologias. Ainda do total consultado, 5,26% responderam que a empresa empregadora não é da área agrícola e 19,30% deixaram a questão em branco.

O Gráfico 22 expressa a opinião dos alunos quanto à utilização de novas tecnologias no ambiente de trabalho.

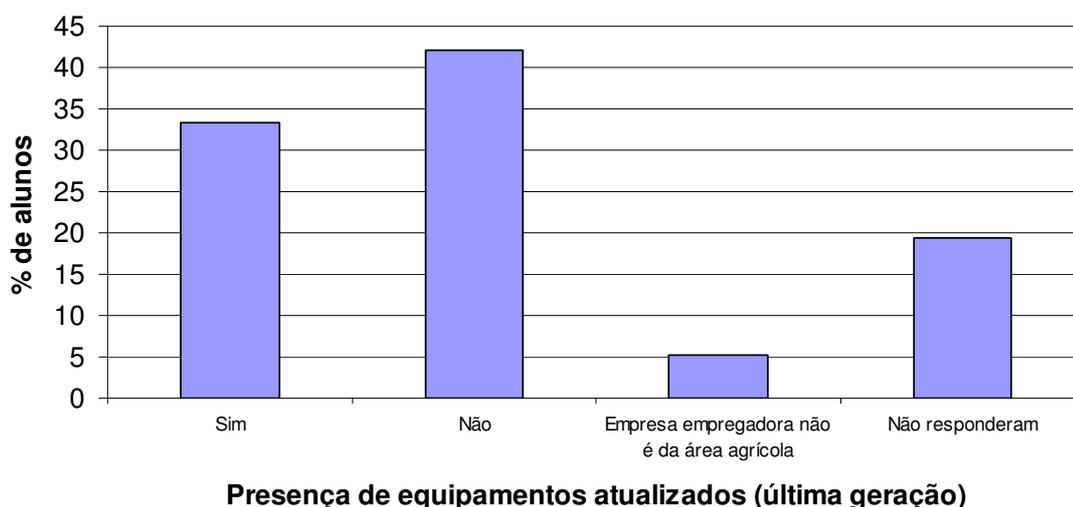


Gráfico 22 – Situação das empresas quanto aos equipamentos na visão dos egressos

Através do Gráfico 22, se consideramos apenas as opiniões positivas e negativas, podemos observar que é ainda bastante expressivo verificar que 42,11% das opiniões apontam para empresas da área agrícola que ainda não possuem equipamentos de última geração.

4.2.5. Inserção no mercado de trabalho do aluno egresso formado no CAC

Do total de alunos entrevistados, 56 (98,25%) consideram que o Estágio Profissional, exigência do Curso Técnico em Agropecuária, colabora para a inserção do profissional no mercado de trabalho. De fato, o estágio foi criado com o objetivo de facilitar a posterior inserção no mercado de trabalho, considerando que este instrumento serve como um treinamento no campo, onde o aluno põe em prática o que lhe é ensinado dentro da sala de aula, em laboratórios e em atividades práticas da agropecuária. As formas de inserção dos alunos do CAC no estágio profissional são diversas, como podemos observar no Gráfico 23.



Gráfico 23 – Formas de inserção no Estágio Profissional

No Gráfico 23 pode-se observar que o maior percentual de encaminhamento para estágio está concentrado dentro da própria Instituição de Ensino, na Coordenação de Estágio, Pesquisa e Extensão - CEPE. O referido setor não mede esforços para facilitar a vida do aluno, solicitando e oferecendo vagas de estágios, nas empresas que se encontram devidamente credenciadas junto ao CEPE/CAC. A carga horária mínima exigida atualmente para estágio no Curso Técnico em Agropecuária do CAC é de 400 horas e a opinião dos alunos sobre a referida carga horária está representada no Gráfico 24.

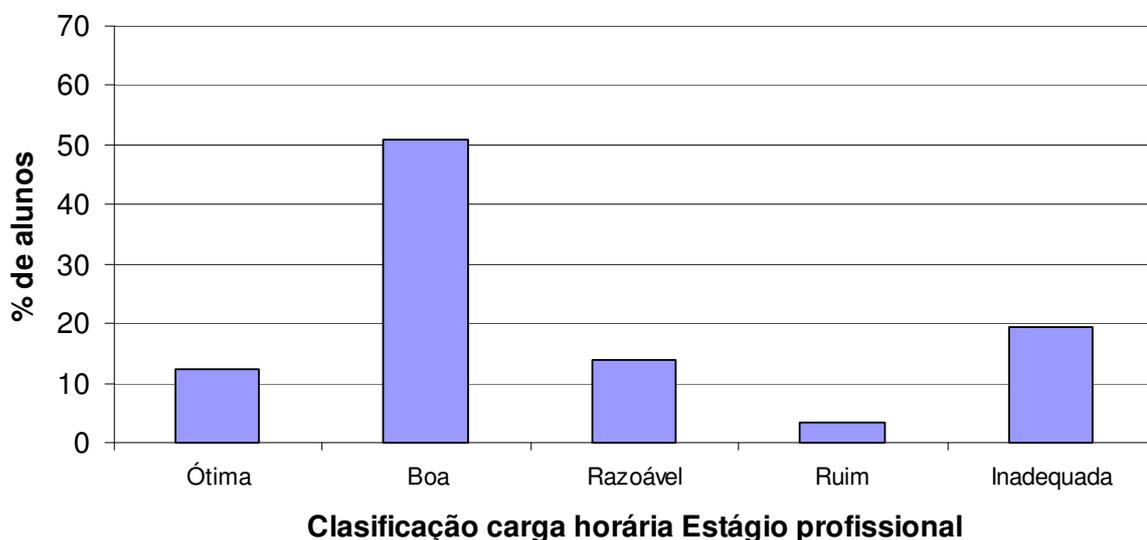


Gráfico 24 – Avaliação da carga horária do Estágio Profissional pelos alunos

No Gráfico 24 podemos observar que mais de 60% dos egressos formados consideram que a carga horária do estágio profissional é boa e/ou ótima. Um percentual de 19,30%, correspondente a 11 egressos, a consideraram inadequada, enquanto 17,54% (10 egressos) a avaliaram como razoável ou ruim.

Em relação às dificuldades na operacionalização de máquinas e equipamentos agrícolas durante as aulas práticas desenvolvidas no CAC, 28 egressos (49,12%) responderam que encontraram dificuldades, enquanto que 29 egressos (50,88%) responderam que não encontraram dificuldades.

Ainda em relação às máquinas e equipamentos, 39 egressos (68,42%) consideram as máquinas e equipamentos agrícolas utilizadas nas aulas práticas do CAC modernas e/ou atualizadas, enquanto que 17 egressos (29,83%) consideram as máquinas e equipamentos agrícolas antigas e/ou ultrapassadas. Há um estudante (1,75%), ainda, que considera as máquinas antigas e modernas, pois assinalou as duas opções. Na verdade, o CAC, como toda a Instituição Agrícola de Ensino, possui equipamentos antigos e modernos para as mais diversificadas práticas de atividades.

Em relação ao manejo com animais nas aulas práticas, 35 egressos (61,40%) afirmaram não encontrar dificuldades, enquanto 22 deles (38,60%) responderam que encontraram dificuldades.

4.3. Avaliação da qualidade do Curso Técnico em Agropecuária na visão das empresas

O presente estudo buscou investigar, junto às empresas conveniadas que ofereceram estágio aos alunos do Curso Técnico em Agropecuária no período de 2005 a 2007, qual a visão delas no que diz respeito à qualidade da formação dos técnicos agrícolas pelo Colégio Agrícola de Camboriú.

Do total das 76 empresas consultadas, que ofereceram estágio nos três últimos anos (2005, 2006 e 2007), somente 59,21% (45 empresas) responderam às questões propostas para análise deste estudo. O questionário dirigido às empresas foi composto por 06 (seis) questões que versaram basicamente sobre avaliação da qualidade do ensino oferecido pelo CAC e a necessidade ou não de maior capacitação do aluno em alguma área. Na análise da primeira questão, verificou-se que 75,56% das empresas consultadas assinalaram que o Técnico em Agropecuária formado pelo Colégio Agrícola de Camboriú atende satisfatoriamente às suas necessidades e, apenas 24,44% afirmaram que o Técnico em Agropecuária atende parcialmente às suas necessidades. A resposta a esta questão está representada no Gráfico 25.

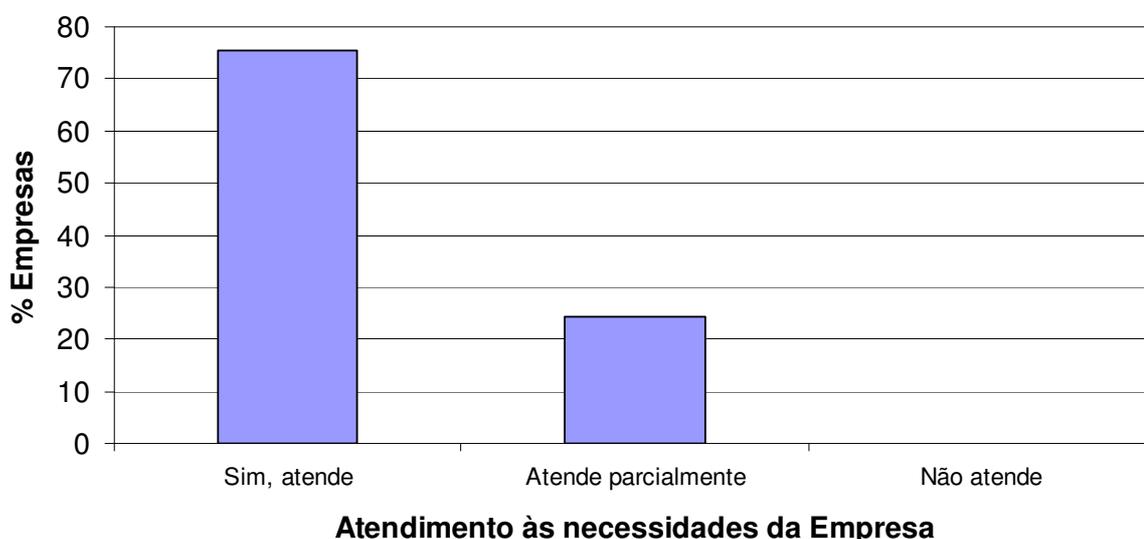


Gráfico 25 – Atendimento as necessidades da empresa

Ainda quanto ao Gráfico 25, dentre a amostra dos 24,44% das empresas que responderam que os alunos atendem parcialmente suas necessidades, somente uma delas se pronunciou a respeito da resposta assinalada, apontando que há falhas na capacitação dos alunos para trabalharem com topografia.

Na segunda questão dirigida às empresas, verificou-se que 68,89% destas assinalaram que o Técnico em Agropecuária formado no Colégio Agrícola de Camboriú possui conhecimentos necessários para atuar como profissional no mercado de trabalho, porém, temos a destacar também que, 26,67% das empresas responderam que os conhecimentos são parciais e, 4,44% delas responderam que os conhecimentos não são suficientes para o profissional atuar no mercado de trabalho (Gráfico 26).

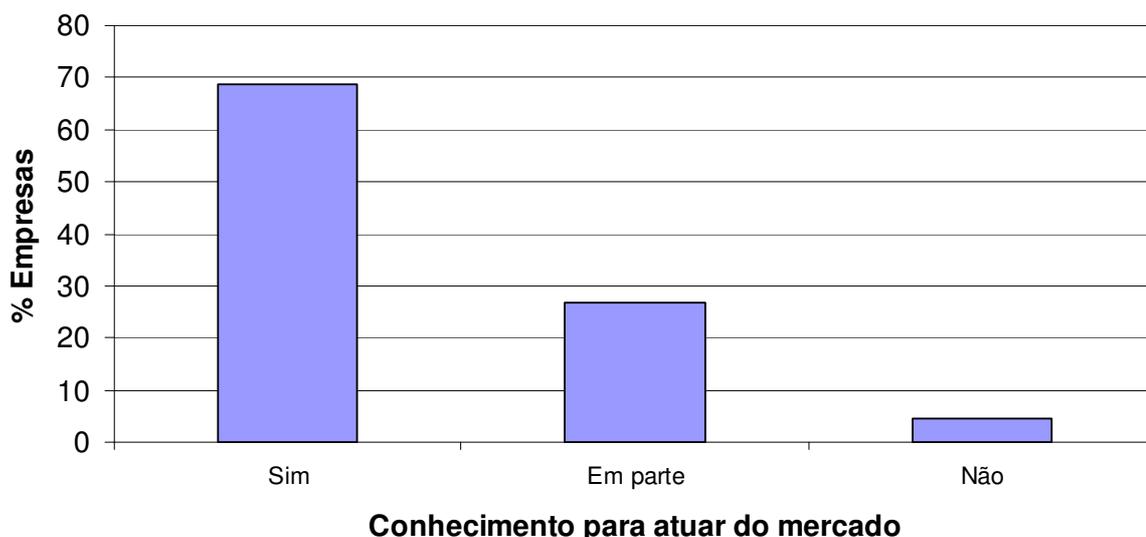


Gráfico 26 – Opinião das empresas quanto aos conhecimentos

As empresas que responderam negativamente à questão apontaram a insuficiência de conhecimentos dos alunos no ramo de suinocultura, a falta de prática em comercializar produtos e, também, a ausência de argumentações no momento de implantar idéias no ambiente de trabalho.

A terceira questão dirigida às empresas versou sobre necessidade ou não de capacitação complementar dos técnicos em agropecuária oriundos do CAC. Nesta questão, 37,78% das empresas consultadas responderam que não há necessidade de capacitação complementar para que estes técnicos venham a atuar em suas empresas, porém, 62,22% destas responderam que há necessidade de capacitação complementar para que eles possam vir a atuar como profissionais técnicos em suas empresas e no mercado de trabalho.

Dentre as justificativas elencadas pelas empresas foram destacadas necessidades de aprofundar conhecimentos sobre:

- a) olericultura;
- b) cultura da cana-de-açúcar;
- c) controle de estoque e vendas;
- d) técnicas de vendas, cálculos e comércio;
- e) topografia;
- f) culturas locais;
- g) genética;

- h) mecanização agrícola;
- i) cultura do algodão;
- j) uso de defensivos agrícolas;
- k) sementes;
- l) agrotóxicos;
- m) pragas de lavouras;
- n) práticas de campo;
- o) crédito rural;
- p) análise de solos;
- q) receituário agrícola;
- r) pequenos animais;
- s) reprodução de plantas em viveiros;
- t) condição físico química e microbiológica da água;
- u) gerenciamento de pessoal;
- v) doenças em animais de pequeno porte e medicamentos veterinários;
- w) fisiologia de animais domésticos (nutrição e reprodução);
- x) empreendedorismo;
- y) informática, autoCAD para área de topografia;
- z) Sistema GPS (Global Position System): para obtenção de coordenadas via satélite.

Além das necessidades acima explicitadas, podemos destacar, ainda, algumas sugestões, apresentadas por algumas das empresas consultadas, para melhoria da formação do técnico em agropecuária tais como: aumento das práticas de campo, aumento da vivência dos alunos em empresas, melhoria de capacitação quanto ao repasse de informações técnicas ao homem do campo, e capacitação por áreas afins e de interesse.

4.3.1. Necessidade de capacitação na visão das empresas

Das empresas que integraram a amostra, 62,22% (28 empresas) responderam que não há necessidade de cursos de capacitação e/ou atualização aos egressos formados oriundos do CAC. Já 37,78% (17 empresas) das empresas consultadas oferecem incentivo à capacitação/atualização, por entenderem que o egresso necessita de complementação.

4.3.2. Qualidade do Técnico em Agropecuária formado pelo CAC na visão das empresas

A quarta questão dirigida às empresas objetivava verificar como elas (empresas) classificam o profissional Técnico em Agropecuária formado pelo Colégio Agrícola de Camboriú. Dentre as respostas de múltipla escolha estavam as seguintes opções: excelente, bom, regular e ruim. O resultado desta consulta pode ser observada através do Gráfico 27.

Qualidade do profissional formado

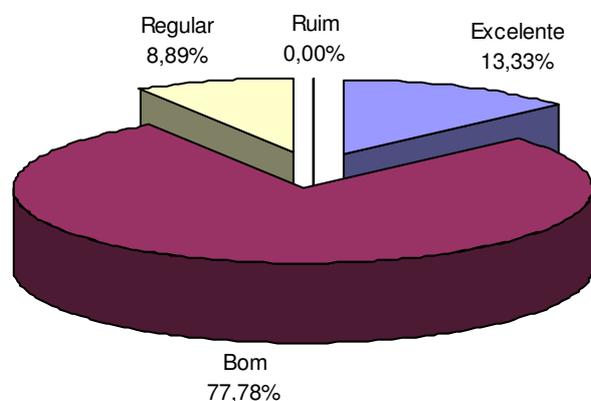


Gráfico 27 – Qualidade na preparação de técnicos para o mercado de trabalho.

Das empresas consultadas, 77,78% classificaram os alunos oriundos do CAC como sendo bons profissionais e, 13,33% destas classificaram os alunos como excelentes. O somatório dos resultados positivos atinge um total de 91,11%. Somente 8,89% consideraram os alunos do CAC como regulares.

4.3.3. O Técnico em Agropecuária em geral na visão das empresas

Na quinta questão dirigida às empresas, tínhamos como objetivo identificar qual a visão que elas têm do Profissional Técnico em Agropecuária em geral (não só do profissional técnico formado no CAC). Dentre as empresas consultadas, 44,45% delas responderam que o profissional Técnico em Agropecuária deveria receber uma formação técnica que contemplasse a visão empreendedora. Já 24,44% delas, responderam que os profissionais deveriam receber uma maior formação específica (técnica) do que geral. As respostas confirmam as necessidades e carências explicitadas pelos empresários nos complementos da terceira questão que versava sobre necessidades de investimento em capacitação complementar.

4.3.4 - O Técnico em Agropecuária formado pelo CAC na visão das empresas

A sexta questão, também dirigida às empresas, teve por objetivo identificar qual a visão que as empresas têm do profissional Técnico em Agropecuária formado pelo CAC. Quanto aos profissionais capacitados pelo CAC, podemos afirmar que 40% das empresas consultadas optaram por assinalar que estes deveriam receber uma formação técnica que contemplasse a visão empreendedora; 22,22% assinalaram que o profissional deveria receber maior formação específica (técnica) do que geral; e, muito próximo a este percentual, 17,78% assinalaram que o profissional deveria receber maior formação geral do que específica (técnica).

Nesta questão percebe-se claramente o tipo de profissional que a maioria das empresas espera receber da escola, ou seja, profissionais empreendedores, que atendam às necessidades

de um mercado competitivo. Por outro lado, profissionais empreendedores necessitam de sólida formação geral que deve ser dada por uma escola que priorize outros valores além daqueles que simplesmente visem atender às imposições mercadológicas, tão contraditórias e mutáveis. Cria-se, portanto, um impasse entre o que a empresa deseja e o que a escola deve oferecer para formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, que envolve valores como respeito ao outro e colaboração, que vão muito além da simples competição e, na maioria das vezes, a ela se contrapõe.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve por objetivo geral analisar o ensino no Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú (CAC), na percepção dos alunos egressos do ensino médio que cursaram o ensino profissionalizante de forma subsequente ao ensino médio, e das empresas que oferecem estágios e/ou trabalho para os mesmos. Visava responder às seguintes questões: 1) Qual a visão dos estudantes em relação ao Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú? 2) A atual formação técnico-profissional dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú está facilitando a inserção dos seus egressos no mercado de trabalho? 3) Qual a expectativa das empresas em relação ao profissional formado pelo Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú?

Para responder às questões foram elaborados questionários dirigidos aos estudantes e às empresas, objetivando a caracterização do perfil dos egressos e a verificação se o curso oferecido pelo CAC está atendendo às expectativas dos estudantes e das empresas que lhes oferecem estágios. As respostas a esses questionários, nos levaram às conclusões que listamos a seguir.

Em relação ao perfil dos estudantes, constatamos uma predominância de alunos do sexo masculino (87,72 %), e da faixa etária entre 22 e 24 anos. Os dois motivos mais destacados pelos entrevistados para a escolha do Curso Técnico em Agropecuária foram a qualidade do ensino no Colégio Agrícola de Camboriú e a boa possibilidade de empregabilidade ao final do curso. O bom acesso ao emprego foi comprovado pela inserção de 80,72% dos ex-alunos no mercado de trabalho. Destes, 95,65% trabalham como técnicos em agropecuária. A continuidade dos estudos, no entanto, não foi prioridade para a maioria, pois 73% não estão estudando atualmente, levando-nos a constatar a primazia do trabalho sobre o estudo. Aliás, o trabalho já fazia parte da vida de 26,32% dos alunos enquanto ainda cursavam o técnico. O percentual considerado por nós como significativo, nos leva a caracterizar o grupo amostral como preocupado com o futuro, ou com dificuldade de manutenção, onde a necessidade se sobrepõe ao anseio por ampliar a formação.

No que se refere à análise e percepção do curso pelos alunos, 50,88% dos entrevistados afirmaram que o Curso Técnico em Agropecuária prepara o aluno integralmente para o mercado de trabalho, 47,37%, que prepara parcialmente e somente 1 (um) entrevistado declarou que o curso não prepara para o mercado de trabalho. O percentual de 1,75% não foi considerado representativo, levando-nos à constatação de que os estudantes avaliaram positivamente a qualidade do curso. Os alunos egressos do ensino médio, em sua maioria (74%) declararam que o curso técnico oferecido pelo CAC propicia uma boa qualificação técnica; 12% a consideraram ótima, 14% ruim e nenhum dos integrantes da amostra a avaliou como ruim. Os dados nos remetem a 86% de aprovação do curso pelos alunos.

Quanto às opiniões sobre a carga horária do Estágio Profissional, detectamos um percentual significativo de respostas considerando a carga horária insuficiente e/ou inadequada (19,30%), possivelmente por considerarem que o referido estágio é realizado concomitantemente com a formação, o que muitas vezes pode comprometer o aprendizado e a prática. No entanto, a maioria (60%) a considerou boa ou ótima. Se cruzarmos os dados e levarmos em conta as opiniões sobre a qualidade do curso, podemos afirmar que o Estágio Profissional está cumprindo sua função na formação profissional.

No entanto, os ex-alunos apontaram as disciplinas que consideram fundamentais para o curso e aquelas que, segundo eles, apresentam falhas no conteúdo. A análise do Gráfico 21 permitiu a constatação das três disciplinas que os egressos consideraram com conteúdos insuficientes na formação do técnico em agropecuária. As mais citadas, na ordem, foram: Mecanização Agrícola, Administração e Economia Rural e Metodologia Científica. Quanto à esta questão, paira, ainda, uma pergunta: Se o Curso Técnico em Agropecuária do CAC enfatiza a gestão dos empreendimentos agrícola, pecuário, florestal, paisagístico e agroindustrial como pode o aluno apontar conhecimentos insuficientes nestas disciplinas? Além da interligação e dependência destes conteúdos no complexo agrícola ainda aparece a carência em Metodologia Científica que é uma disciplina que capacita ou deveria capacitar o aluno para trabalhar com as normas técnicas da ABNT, apresentar relatórios, resumos, projetos, seminários, dentre outros. Os estudos desenvolvidos para a presente dissertação apontam para a necessidade de revisão imediata dos conteúdos e práticas pedagógicas das disciplinas destacadas, a fim de tentar suprir as deficiências apontadas pelos estudantes.

Na avaliação feita pelas empresas, 75,76% daquelas que responderam às questões afirmaram que o Curso Técnico em Agropecuária atende de forma satisfatória às necessidades das empresas e 24,44%, que atende parcialmente. Em nenhuma das empresas, porém, o curso foi avaliado como não atendendo às expectativas, o que foi considerado, por nós, como positivo. Ao serem perguntadas se os alunos do CAC apresentam os conhecimentos necessários para atuar no mercado de trabalho, 68,89% afirmaram que sim; 26,67% que apresentam conhecimentos parciais; e somente 4,44% disseram que os conhecimentos dos estudantes são insuficientes. Vale destacar que muitas empresas oferecem cursos de qualificação que complementam a formação escolar. Ao cruzarmos as respostas com aquelas que avaliaram a qualidade do profissional formado pelo CAC, constatamos um alto índice de satisfação das empresas, pois 77,78% classificaram os alunos do CAC como bons profissionais e 13,33% como excelentes. Isso representa um total de 91,11% de resultados positivos, demonstrando que as empresas que recebem os estudantes do CAC aprovam, de forma geral, o profissional formado pelo Colégio.

No entanto, no questionário apresentado, as empresas destacaram algumas áreas que deveriam ter os conteúdos aprofundados pelo Colégio. Recomendamos que professores e o apoio pedagógico do CAC avaliem as sugestões e incorporem aquelas que forem pertinentes. Foi sugerida, ainda, a ampliação das práticas de campo, da vivência em empresas e melhoria da capacitação quanto ao repasse de informações técnicas ao homem do campo. Todas as falhas apontadas, se devidamente analisadas, podem ajudar o Colégio a suprir as deficiências do curso ou torná-lo melhor e mais adequado às demandas sociais.

Em relação às dificuldades de operacionalização das máquinas e equipamentos, ocorreu uma divisão percentual nas respostas, possivelmente pelo fato de que grande parte dos alunos inseridos no CAC serem oriundos de pequenas propriedades, nas quais as máquinas e equipamentos agrícolas usualmente são ultrapassados ou inexistentes, gerando insegurança quanto ao manuseio de algumas delas, havendo assim a necessidade de maiores conhecimentos, que também deverão ser avaliados pelos professores e o apoio pedagógico do CAC.

Ao questionarmos as empresas sobre qual tipo de formação que ela espera da Instituição de Ensino (CAC) ofereça ao aluno, percebemos que a grande maioria delas evidencia, em suas respostas, que elas têm a necessidade de especialistas em determinados setores, o que faz com que elas optem em assinalar que o egresso formado pelo CAC

necessita de uma maior formação específica do que geral para que possa atendê-las em suas particularidades. O estudo permitiu-nos constatar que às vezes as empresas nos forneciam respostas que pareciam contraditórias. Em algumas ocasiões, afirmavam a necessidade de profissionais com uma boa base geral de conhecimentos, o que nos levava a inferir a necessidade de ampliação da formação geral do educando. Já em outros momentos, destacavam que queriam um profissional especialista em sua área de atuação, portanto com ampliação na área específica. A pesquisa que fundamentou estudos a respeito do perfil do técnico em agropecuária, porém, nos forneceu as bases necessárias para o entendimento de que um técnico não se faz somente com formação técnica, ele precisa de uma formação geral bem estruturada a fim de que possa saber até mesmo o que fazer com a técnica que ele domina. Precisa aprender a aprender, porque o avanço das novas tecnologias é mais rápido a cada dia e ele necessita saber buscar as novas informações. Um profissional “empreendedor”, como as empresas almejam, é formado, portanto, por sólida formação geral e uma significativa parte específica, amparada na prática, e sempre aberta às inovações.

Um dos pontos relevantes detectados na nossa pesquisa de campo, que merece uma reflexão mais cuidadosa, foi a de que 43,48% dos alunos egressos formados pelo CAC que estão, hoje, efetivamente atuando como Técnicos em Agropecuária, desempenham atividades somente relacionadas ao comércio. Isso significa que grande parte do contingente de técnicos em agropecuária formado pelo CAC vem sendo contratada e utilizada pelas empresas (agropecuárias, cooperativas, *petshops* e outros) somente como aquele que sabe/tem formação sobre o assunto e pode vender um determinado produto ou assinar receituários agronômicos/agrícolas, como técnico responsável (exemplos: venda de sementes, dosagens de herbicidas, fungicidas, vermicidas, etc.)

A análise que fazemos é que a finalidade dessa contratação é a venda (comércio) e para efetuar esta venda a empresa deverá contar com um técnico responsável (técnico em agropecuária). Em nossa avaliação, é um desperdício uma instituição de ensino formar e/ou direcionar um técnico em agropecuária apenas para colocá-lo atrás de um balcão, uma vez que os objetivos do curso são bem mais amplos. No entanto não se pode negar que este é um importante mercado de trabalho dentro da profissão, apesar de não corresponder exatamente às propostas do Curso Técnico em Agropecuária que foi estruturado para formar profissionais capacitados para atuar no complexo rural, desde a produção e beneficiamento até a comercialização agropecuária. Consideramos ser difícil para o aluno egresso formado pelo CAC que, trabalha basicamente em atividades de comércio (vendas e pós-vendas) estar engajado e comprometido com produção sustentável, tecnologias modernas de beneficiamento e agroindústria.

Sugerimos, portanto, ao Coordenador da CEPE que re-avalie o tipo de empresa a qual deverá encaminhar seu técnico em agropecuária, pois grande parte das empresas conveniadas está somente direcionada à comercialização e venda de produtos. Na verdade, o direcionamento do estágio está voltado mais para o comércio, o que acaba se confirmando através do elevado percentual de alunos egressos formados, inseridos nessa atividade.

De posse dos dados analisados, pudemos constatar que o Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú está atendendo, de maneira geral, tanto às expectativas dos alunos como as das empresas. Os resultados auferidos podem ter sido decorrentes de anos de dedicação e investimento em educação/capacitação do quadro docente do CAC bem como, o crescente uso de novas tecnologias, aquisição de máquinas e

equipamentos de ponta, implementação de novos laboratórios, criação e desenvolvimento de projetos de pesquisa e investimentos em salas ambientes com recursos de multimídia.

A pesquisa demonstrou, portanto, a importância dos investimentos para os cursos técnicos, pois eles são mais sensíveis às inovações tecnológicas do que os cursos voltados somente para a educação geral, como são os cursos médios. Se o governo brasileiro pretende, como vem sendo divulgado atualmente pela mídia, ampliar a oferta da educação profissional, é imprescindível que esteja atento para este detalhe, que não deve ser aqui entendido como subordinação ao mercado de trabalho, mas sim como uma preparação que proporcione, realmente, a esses indivíduos condições de inserção nesse mercado e plena afirmação social. O fato é que não dá mais para encarar a educação profissional como uma política assistencialista, como tem sido ao longo da história brasileira, porque hoje ela pode ocupar um lugar estratégico na nova ordem econômica mundial. Investir em educação profissional é agora, mais do que nunca, investir no futuro.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Daniel J. Recursos computacionais e formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p. 35-45, jan./abr., 1990.
- ALVES, Gilberto L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1998.
- BRAVERMAN, Harry **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar 3ª. Ed., 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Ensino Médio. **Plano de desenvolvimento do ensino agrícola do 2º grau**. Brasília, 1973.
- _____. Ministério da Educação. **Lei 8.948/94**. Brasília, dezembro, 1994.
- _____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**. Brasília, dezembro, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Lei 2208/97**. Brasília, abril, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto 2.208**. Brasília, abril, 1997.
- _____. **Resolução CEB/CNE nº03/98 e Parecer CEB/CNE nº15/98**.
- _____. **Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Área Profissional: Agropecuária. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Lei 5154/04**. Brasília, julho, 2004.
- _____. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica**. Brasília, setembro, 2005.
- BUSSAB, Wilton de O. e MORETTIN, Pedro A. **Estatística Básica**. 5ª edição. São Paulo: Ed. Saraiva, 2007.
- CAVALET, V. A formação do engenheiro agrônomo em questão. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 9-17, 1999.
- CARMO, Maristela Simões, A produção familiar como locus ideal da agricultura sustentável. In: FERREIRA, Ângela D.D., BRANDENBURG, Alfio (Org.). **Para pensar outra agricultura**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 215-238, 1998.
- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica para Uso dos Estudantes Universitários**. 3ª ed. Ed. McGraw-Hill Ltda, São Paulo: 1983.
- CHOMSKY, N., DIETERICH, H. **A sociedade global: educação, mercado e democracia**. Blumenau: Ed. FURB, 1999.
- CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. **Metodologia Científica: Teoria e Prática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004.

CUNHA, Flávio M. Educação tecnológica e a formação integral do homem. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, n.3, p. 17-20, jul/dez., 1996.

CURVELLO, Maria A. **A presença do enfoque agroecológico em currículo de curso técnico agrícola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

DELORS, Jacks. **Educação, um tesouro a descobrir**: Os quatro pilares da educação. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, Unesco, 1998.

DELUIZ, Neise. Formação profissional no Brasil: enfoques e perspectivas. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p. 225-242, set./dez., 1990.

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Relações de Trabalho. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.31, n.1, p. 5-17, 2005.

DINIZ, Clélio C. **O papel das inovações e das instituições no desenvolvimento local**. 2001. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2001/artigos/200105383.pdf>> Acesso em 10/01/2007.

DUARTE, Rosalia. Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FERNANDES, Raphael B. A. **O potencial Agrícola Brasileiro**, Trabalho apresentado no Forum Nacional da Agricultura. Ministério da Agricultura. Brasília; dez, 1997.

FERRETI, Celso J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 18, n.59, p. 225-269, ago.1997.

_____. A pedagogia das competências. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n. 81, p. 22, 2002.

FONSECA, Vitor. **Aprender a Aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1997.

FRANCO, Maria L.P.B. O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos. In: **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**, 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados, 1984.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à política de fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens. Projeto de Pesquisa. Niterói: UFF, 2001.

GARCIA, M.A.M. Taxionomia de objetivos educacionais, descrições ocupacionais e avaliação na formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, V.17, n.3, p. 227-254, set/dez. 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. Editora Atlas S.A., São Paulo: 1999.

GOUNAT, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUILHOTO, J.J.M.; SILVEIRA, F.G.; AZZONI, C.R.; ICHIHARA, S.M. **Agricultura familiar na economia**: Brasil e Rio Grande do Sul. Brasília: MDA, 2005. (Estudos Nead, 9)

IBASE. **Políticas Públicas e agricultura familiar, via de desenvolvimento?** Observatório da Cidadania. 2006. Disponível em: <www.ibase.br/userimages/oc2006_inicio.pdf> Acesso em 10/02/2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas geográfico escolar**. 4.ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p.113

KUENZER, Acácia. Z. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v28 n.2, p.2-11, mai./ago. 2002.

_____. **Educação profissional**: categorias para uma nova pedagogia de trabalho. Disponível em: <<http://senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>> Acesso em 08 mar.2007.

LAMARCHE, Hughes. **A agricultura familiar**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

LAUDARES, João B. **Escolaridade e qualificação profissional do trabalhador**: a relação escola/empresa. Belo Horizonte: Educação Tecnológica, jan./dez. 1999.

LEITE, F.; RADHAKRISHNA, R.; BAGGETT, C. **Integrando agricultura, ciência e tecnologia: potenciais contribuições do movimento agriscience dos Estados Unidos ao ensino agrícola brasileiro**. In: SIMPÓSIO DA INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION (IOESTE), 10., Foz do Iguaçu. São Paulo, 2002, v. 1, p. 237-246.

LIMA FILHO, Domingos L. **A desescolarização da escola**: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LIMA, L.C. **Do aprender a ser à aquisição de uma competência para competir: margem esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 2ª ed. Editora Atlas S.A., São Paulo: 1990.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 6ª ed. Editora Atlas S.A., São Paulo: 2006.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - SEAPRO. **Metodologia e Síntese**. Belo Horizonte, mai. 1995. v.1.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

OTRANTO, Celia R. **A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a construção da sua autonomia**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). CPDA/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2003.

OTRANTO, Célia R. e XAVIER, Gelta T.R. **A heterogeneidade de conteúdos, pesquisa e competências na prática de formação de Professores** – Trabalho apresentado no X Colóquio Internacional da AFIRSE. Brasil, UFRN, Set. 2001.

PAUWELS, Geraldo Jose. **Atlas geográfico do Brasil**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2002.

PAMPLONA, Ronaldo M. **As relações entre o Estado e a Escola: Um estudo sobre o desenvolvimento da Educação Profissional de nível médio no Brasil**, Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PERRENOUD, Philippe **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLANTAMURA, Vitangelo. A relação educação-trabalho e a organização da formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, V.19, n.2, p. 22-23, mai./ago. 1993.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001.

POURTOIS, J.P.; DESMET, H. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÀN, J.P. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação, 1996, p. 50-74.

SANTOS, Milton. A grande crise já se instalou. In, BENJAMIN, César, Elias, L.A. (Org.). **Brasil: crise e destino**. São Paulo, Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Repensando a relação trabalho-escola**. In: Debate, Pontifícia Universidade Católica. PUC, São Paulo, Set. 1996.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

SILVA, Teresa Cardoso da. Zoneamento Geoambiental dos Cerrados. In: SIMPOSIO AMBIENTALISTA BRASILEIRO NO CERRADO: Contribuições para um novo modelo de desenvolvimento. Goiânia, 1995 [**Anais X**]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Centro de Estudos Regionais – CER, 1995.

SOARES, Ana Maria D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária**, nos anos 90: regulação ou emancipação? Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, Jairo S. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil: Anos 90**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

THIEL, Afrânio A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico do Colégio Agrícola de Camboriú** – SC. 2001. 74f..

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio Agrícola de Camboriú. **Histórico** [2007]. Disponível em: www.cac.usfc.br. Acesso em 10 fev. 2008.

VALENTE, Carlos. Caracterização geral e composição florística do cerrado. In: GUIMARÃES, L.D; SILVA, M.A.D.da; ANACLETO, T.C. **Natureza viva cerrado – caracterização e conservação**. Goiânia. Ed. UCG, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – DECRETO LEI 9.613, DE 20 DE AGOSTO DE 1946.....	75
ANEXO 2 – LEI 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.....	76
ANEXO 3 – DECRETO N° 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.....	77
ANEXO 4 – DECRETO N° 5.154, DE 23 DE JUNHO DE 2004.....	81

ANEXO 1

Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946 (**Artigos**)

Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Lei Orgânica do Ensino Agrícola

TÍTULO I

Disposição preliminar

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

TÍTULO II

Da organização do ensino agrícola

CAPÍTULO IV

DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO AGRÍCOLA

Art. 12. Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino agrícola:

- a) escolas de iniciação agrícola;
- b) escolas agrícolas;
- c) escolas agrotécnicas.

§ 1º As escolas de iniciação agrícolas são as destinadas a ministrar o curso de iniciação agrícola.

§ 2º As escolas agrícolas são as que têm por objetivo ministrar o curso de mestria agrícola e o curso de iniciação agrícola.

§ 3º As escolas agrotécnicas são que se designam a dar um ou mais cursos agrícolas técnicos. As escolas agrotécnicas poderão ainda ministrar um ou mais cursos agrícolas pedagógicos e bem assim o curso de mestria agrícola e o curso de iniciação agrícola.

Art. 13. Quaisquer estabelecimento de ensino agrícola poderá ministrar cursos de continuação e bem assim cursos de aperfeiçoamento, salvo os destinados a professores ou a administradores, os quais só poderão Agrotécnicas.

ANEXO 2

Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (artigos de 39 a 42)

Título V

Dos níveis e das modalidades de educação e ensino

Capítulo III

Da educação profissional

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionadas a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

ANEXO 3

Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.

Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado à proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional que eventualmente venha ser cursada, independente de exames específicos.

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I – o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II – os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III – o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta

por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

§1º Poderão ser implementados currículos experimentais não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art.8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo de ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10 Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11 Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997, 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO 4

DECRETO N.º 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com

aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

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

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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

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

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.....	85
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA EMPRESAS QUE OFERECEM ESTÁGIO AOS ALUNOS DO CURSO TECNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAC.....	88

PESQUISA DE CAMPO
QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS EGRESSOS DO CAC
DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

1. Sexo: () M () F Idade: _____ Estado Civil: () solteiro () casado
Possui filho (s)? () sim () não Quantos? _____

2. Onde você trabalha? () órgão público () iniciativa privada
() indústria
() comércio
() centro de pesquisa
() outro(s). Qual (is)? _____

Em que período do dia você trabalha? () manhã () tarde () noite
Há quantos anos você trabalha? _____

3. Em relação ao seu emprego atual, pretende:
() permanecer nele () mudar de empresa

4. A empresa onde você trabalha oferece cursos de capacitação/atualização?
() sim () não

5. Você já trabalhava quando cursava o Curso Técnico em Agropecuária?
() sim () não
Onde você trabalhava?
() na propriedade dos pais (auxiliando nas atividades agropecuárias)
() numa propriedade rural (como assalariado)
() numa indústria
() no comércio
() outro(s). Qual (is)? _____

Em que período do dia você trabalhava? () manhã () tarde () noite
Por quanto tempo você trabalhou? ____ anos e ____ meses
Possuía carteira profissional assinada? () sim () não
Possuía vínculo com algum sindicato? () sim () não Qual? _____

6. Qual desses motivos contribuiu mais fortemente para que você viesse a estudar numa Escola Agrotécnica? (assinale uma única alternativa)
() boas possibilidades de emprego depois de formado
() vocação com área agrícola
() Ensino Técnico de boa qualidade
() incentivo dos pais
() interesse pessoal
() nenhum deles
() outro (s). Qual (is)? _____

7. Você está estudando atualmente?
() Sim () Não
Em caso afirmativo, qual o curso? _____
Qual a Instituição? _____

8. O Curso Técnico em Agropecuária do CAC prepara seus alunos para o mercado de trabalho?

- sim, prepara
 prepara parcialmente
 não prepara

9. De modo geral, como você define a qualidade do Curso Técnico em Agropecuária do CAC?

- ótima boa razoável ruim péssima

10. Dentre as disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária, abaixo relacionadas, qual (is) você considera fundamental (is) para o bom desempenho de suas atividades profissionais?

- Formação e Impacto Ambiental Metodologia Científica Informática Aplicada
 Defesa Sanitária Vegetal Defesa Sanitária Animal Irrigação e Drenagem
 Mecanização Agrícola Administração e Economia Rural Nenhuma delas
 outra(s). Qual (is)? _____

11. Quais disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária, abaixo relacionadas, você considerou insuficientes ou inadequadas a um bom desempenho profissional no mercado de trabalho?

- Formação e Impacto Ambiental Metodologia Científica Informática Aplicada
 Defesa Sanitária Vegetal Defesa Sanitária Animal Irrigação e Drenagem
 Mecanização Agrícola Administração e Economia Rural Nenhuma delas
 outra(s). Qual (is)? _____

12. Na sua opinião, o Estágio Profissional, exigência do Curso Técnico em Agropecuária, colabora para a inserção do profissional no mercado de trabalho?

- sim não

13. De que forma você foi inserido no Estágio Profissional?

- encaminhado pelo CEPE
 convidado pela empresa
 através de requerimento à empresa
 entrevista/seleção da empresa
 recrutamento através da imprensa

14. Na sua opinião, como você classificaria a carga horária de 400 horas do Estágio Profissional do Curso Técnico em Agropecuária do CAC?

- ótima boa razoável ruim inadequada

15. De quais atividades você participa, além de seu trabalho, nas suas horas livres?

- atividades artísticas ou culturais atividades ligadas a grupos religiosos
 atividades esportivas ou jogos cursos extra-curriculares
 trabalho voluntário ONGS ou movimentos sociais
 nenhuma Outra(s). Qual(is)? _____

16. Você encontra ou encontrou dificuldades na operacionalização de máquinas e equipamentos agrícolas durante as aulas práticas desenvolvidas no CAC?

- sim não

17. Como você classificaria as máquinas e equipamentos agrícolas utilizados nas aulas práticas do CAC?

antigas e/ou ultrapassadas modernas e/ou atualizadas

18. Você encontra ou encontrou dificuldades com o manejo dos animais nas aulas práticas realizadas no CAC?

sim não

19. A empresa onde você está inserido dispõe de maquinário e/ou equipamentos de última geração (tecnologia avançada)?

sim não

PESQUISA DE CAMPO
QUESTIONÁRIO DIRIGIDO ÀS EMPRESAS

1) Segundo sua avaliação, o Técnico em Agropecuária oriundo do Colégio Agrícola de Camboriú vem atendendo, satisfatoriamente, as necessidades da empresa?

- a) () SIM b) () NÃO c) () Em parte

Caso sua resposta tenha sido negativa (NÃO) justifique:

2) Você acredita que o Técnico em Agropecuária formado no Colégio Agrícola de Camboriú possui conhecimentos necessários para atuar como profissional no mercado de trabalho?

- a) () SIM b) () NÃO c) () Em parte

Caso sua resposta tenha sido negativa (NÃO) justifique:

3) Para o Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú atuar na sua empresa há necessidade de investimento em capacitação complementar?

- a) () SIM b) () NÃO

Em caso positivo (sendo sua resposta SIM), qual seria a capacitação complementar necessária? _____

4) Como você classifica o profissional Técnico em Agropecuária formado pelo Colégio Agrícola de Camboriú?

- a) () EXCELENTE b) () BOM c) () REGULAR d) () RUIM

5) Segundo a sua visão, para atuar no mercado de trabalho em geral, o Profissional Técnico em Agropecuária deveria (assinale apenas uma única resposta):

- a) () estar melhor preparado tecnicamente
b) () receber uma formação técnica que contemplasse a visão empreendedora
c) () receber uma formação técnica que contemplasse o desenvolvimento de pesquisas
d) () receber maior formação geral do que específica (técnica)
e) () receber maior formação específica (técnica) do que geral

6) Em relação à resposta anterior, você considera que o aluno do CAC (assinale apenas uma única resposta):

- a) () está melhor preparado tecnicamente
b) () não está preparado tecnicamente
c) () deveria receber uma formação técnica que contemplasse a visão empreendedora
d) () deveria receber uma formação técnica que contemplasse o desenvolvimento de pesquisas
e) () deveria receber maior formação geral do que específica (técnica)
f) () deveria receber maior formação específica (técnica) do que geral