

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

DISSERTAÇÃO

IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM GESTÃO DO
AGRONEGÓCIO NO ESTADO DO TOCANTINS: ANÁLISE
DA REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA - *CAMPUS*-PALMAS E
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DISCENTE

DENISE LIMA DE OLIVEIRA

2012



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

**IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM GESTÃO DO
AGRONEGÓCIO NO ESTADO DO TOCANTINS: ANÁLISE DA
REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA - CAMPUS-PALMAS E IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DISCENTE**

DENISE LIMA DE OLIVEIRA

Sob orientação do Professor
Dr. Flávio Anício Andrade

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

**Seropédica, RJ
Fevereiro, 2012**

658.93

048i

T

Oliveira, Denise Lima de, 1977-
Implementação do curso técnico
em gestão do agronegócio no estado do
Tocantins: análise da realidade do
Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia - Campus- Palmas e
implicações na formação discente /
Denise Lima de Oliveira - 2012.

94 f. : il.

Orientador: Flávio Anício
Andrade.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 103-108.

1. Administração agrícola -
Estudo e ensino - Teses. 2. Ensino
técnico - Tocantins - Teses. 3. Ensino
agrícola - Tocantins - Teses. I.
Andrade, Flávio Anício, 1968-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso 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**

Denise Lima de Oliveira

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 22/03/2012.



Flavio Anício Andrade, Dr. UFRRJ



Alvaro de Oliveira Senra, Dr. CEFET-RJ



Fernando César Ferreira Gouvêa, Dr. UFRRJ

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

*À memória de meu amado pai,
Enoc e à saudade, viva e latente de
minha amada mãe, Aires, exemplos
de vida, amor e dedicação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por todas as bênçãos derramadas sobre mim e por ter permitido que meu caminho fosse trilhado exatamente da maneira como foi: com coragem de aprender as lições e com agradecimento pelas recompensas, todas a seu tempo. Á Ele, toda glória e louvor.

A meus pais, por todos os ensinamentos que me foram dados e por deixarem de herança, o valor do conhecimento.

Às minhas queridas irmãs e sobrinhos, pela torcida silenciosa e constante.

Ao meu Anjo.

À Vaninha, pelo amor e cuidados confortantes, pelo olhar atento e crítico, pelos sábios conselhos e considerações, pela ajuda e apoio inestimáveis na realização desse trabalho e, principalmente, por acreditar incondicionalmente em mim, quando muitas vezes nem eu mesma o fazia.

Ao meu orientador, Professor Dr. Flávio Anício Andrade, pelas contribuições na construção da minha vida acadêmica, mas em especial, pela forma humana e bondosa que lidou com meus percalços ao longo do mestrado.

Aos professores e funcionários do PPGEA/UFRRJ, em especial, ao Professor Gabriel e Professora Sandra Sanchez, pela ousadia em acreditar na educação. Meus sinceros respeitos.

Aos Professores Fernando César Ferreira Gouvea e Álvaro de Oliveira Senra, que gentilmente aceitaram participar da minha banca de defesa da dissertação.

Aos colegas do Mestrado, Turma 2010/1, pelo respeito e momentos em que compartilhamos aprendizagens.

A minha parceira de jornada acadêmica e amiga, Ana Carolina Falcão. Sua amizade foi um grande presente nesse mestrado.

Aos companheiros de trabalho do IFTO, aos professores do curso técnico em Gestão do Agronegócio e à equipe de Gestão do Campus Palmas, em especial ao Diretor, Professor Otaviano Furtado, que não mediu esforços para que tivéssemos plenas condições de cursar o mestrado.

Aos companheiros do IFTO – Campus Paraíso e aos funcionários da CAT – Cooperativa Agropecuária Tocantinense, pela oportunidade de realizar o estágio e pelas aprendizagens.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da DRE de Tocantinópolis e da Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins, às “meninas da Gestão”, pelo carinho, apoio e torcida incondicional.

³

A todos os meus queridos amigos de Jataí, Tocantinópolis e Palmas, “ANJOS”, os quais não ousei nominar, mas que de longe me observam e me incentivam.

RESUMO

OLIVEIRA, Denise Lima de. **Implementação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio no Estado do Tocantins**: análise da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus* Palmas e implicações na formação discente. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011

Este estudo tem por objetivo analisar a implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)-Campus Palmas, com a finalidade de compreender como suas características pedagógica, curricular, estrutural e administrativa têm interferido no processo de formação e perfil profissional dos alunos. Os resultados obtidos indicaram que a criação do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio no IFTO-Campus Palmas não se deu a partir de uma demanda específica, mas foi motivada para atender aos interesses de um grupo de professores e gestores, no contexto do processo de expansão da rede federal de educação profissional. A pesquisa revelou a falta de clareza quanto ao perfil do profissional que se deseja formar; a desvinculação do curso em relação ao mercado de trabalho; o desrespeito ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação profissional; a ausência de integração curricular de forma contextualizada e interdisciplinar das áreas de formação geral e formação profissional; a inaplicabilidade prática da parte teórica da formação; e a inexistência de espaços para experimentação da prática profissional. Conclui-se que tais fatores contribuem para inviabilizar a absorção dos técnicos formados por este curso pelo mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Agrícola, Formação Profissional, Trabalho e Identidade.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Denise Lima de. **The Course Technician in Management of the Agrobusiness implementation process in the Tocantins State:** analysis of actual of Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins-Campus Palmas e implications for training of students. 2011. 121p. Dissertation (Master Course in Agrary Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

This study it has for objective to analyze the Course Technician in Management of the Agrobusiness implementation process in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO) - Campus Palmas, with the purpose to understand as its pedagogical, curricular, structural and administrative characteristics they have intervened with the process of formation and professional profile of the pupils. The gotten results had indicated that the creation of the Course Technician Integrated to High School in Management of the Agrobusiness in the IFTO-Campus Palmas did not occurred according to an specific demand, but were motivated to take care of to the interests of a group of professors and managers, in the context of the expansion of the federal institutions of professional education process. The research disclosed the lack of clarity about to the profile of the professional we desire to form; the desvinculation of the course in relation to the work market; the disrespect to the principle of education, research and extension indissociability in the professional formation; the absence of curricular integration to the areas of general formation and professional formation under the contextualized and interdisciplinar form guidance; the nonexistent conection between the practical and the theoretical part of the formation; and the inexistence of specific locals for the practical experimentation. One concludes that such factors contribute to make impracticable the absorption of the technician formed by this course for the work market.

Keywords: Agrary Education, Professional Education, Work and Identity.

LISTA DE SIGLAS

ADAPEC – Agência de Defesa Agropecuária do Tocantins.

AGROTINS – Feira Agropecuária do Tocantins.

CEE-GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás.

CEE-TO – Conselho Estadual de Educação do Tocantins.

CEFET-PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará.

CEFET-PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

CENOG – Casa do Estudante do Norte Goiano.

CONORTE – Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano.

ETF-Palmas – Escola Técnica Federal de Palmas.

GEPIEM – Gerência de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.

NATURATINS – Instituto Natureza do Tocantins.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.

PPC – Projeto Pedagógico Curricular de Curso.

PPI – Projeto Pedagógico Institucional.

RURALTINS – Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins.

SEAGRO – Secretaria da Agricultura, da Pecuária e do Desenvolvimento Agrário do Tocantins.

SEDUC – Secretaria da Educação e Cultura do Tocantins.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	1
1	CAPÍTULO I REVISÃO DE LITERATURA	4
	1.1 A Relação entre Educação e Trabalho.....	4
	1.2 Reestruturação Produtiva e Reestruturação do Estado: Impactos no Sistema Educacional Brasileiro.....	8
	1.3 A Reforma da Educação Profissional: Intertextualidade nos Decretos 2.208/97 e 5.154/04.....	14
	1.4 A Concepção da Escola Unitária de Gramsci.....	18
2	CAPÍTULO II CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	22
	2.1 Estado do Tocantins: A História de sua Origem e a Construção de sua Identidade.	22
	2.1.1 O surgimento da capital do novo estado.....	28
	2.2 Retrospectiva Histórica da Educação Profissional no Brasil.....	29
	2.3 Educação Profissional no Estado do Tocantins: O Contexto da Criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Palmas.....	42
3	CAPÍTULO III MATERIAIS E MÉTODOS	45
	3.1 Escolha Metodológica	45
	3.2 O Contexto e Objetivos da Pesquisa.....	46
	3.3 O Histórico da Pesquisa.....	48
	3.4 Os Procedimentos de Coleta, de Seleção, de Análise e Interpretação dos Dados	49
4	CAPÍTULO IV RESULTADOS E DISCUSSÃO: O CURSO TÉCNICO EM GESTÃO DO AGRONEGÓCIO NA VISÃO DOS ALUNOS.....	51
	4.1 O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio: Análise do PPC do Curso e das Estruturas Curriculares	51
	4.1.1 O Projeto Pedagógico do Curso.....	51
	4.1.2 Análise das Estruturas Curriculares do Curso	57
	4.2 Perfil Geral dos Alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio: de Quais Sujeitos Estamos Falando?	59
	4.3 A Percepção dos Alunos em Relação ao Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio	62

5	CAPÍTULO V RESULTADOS E DISCUSSÃO: O CURSO TÉCNICO EM GESTÃO DO AGRONEGÓCIO NA VISÃO DOS PROFESSORES E GESTORES	74
5.1	A Percepção dos Professores e Equipe Gestora em Relação ao Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio.....	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
7	REFERÊNCIAS	103
8	APÊNDICES	109
9	ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

A finalidade dessa investigação é analisar a implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no estado do Tocantins, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO), Campus Palmas.

O presente estudo examinou como este curso, a partir de sua especificidade pedagógica, curricular, estrutural e administrativa, tem contribuído ou não com a formação e perfil profissional de seus alunos, com a perspectiva da empregabilidade dos jovens, nesse setor.

Ao proceder à análise das implicações da implementação do curso no processo formativo dos alunos, a pesquisa partiu dos seguintes pressupostos:

a) para se ofertar um curso profissionalizante é preciso, inicialmente, realizar estudos sobre a demanda do mercado de trabalho que motivará sua criação e, a partir daí, planejar sua estruturação administrativa e pedagógica, garantir equipe de professores qualificados e o aparelhamento técnico necessário ao seu desenvolvimento, tais como a identificação de unidades adequadas para a realização do estágio e de outras atividades acadêmicas relacionadas ao curso;

b) a indefinição da proposta pedagógica do curso, bem como da sua estrutura curricular, especialmente por tratar-se de um curso de ensino médio integrado à educação profissional, entre outras providências, poderá interferir no desenvolvimento do curso, no delineamento do perfil técnico e na identidade profissional do trabalhador a ser formado.

O primeiro pressuposto decorre dos preceitos explícitos nos documentos oficiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, que afirmam que os Institutos Federais deverão manter o foco nas demandas crescentes por formação profissional, dando suporte aos arranjos produtivos locais.

Sendo assim, entende-se que a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica deve estar acompanhada de um conjunto de medidas subsidiárias a essas instituições, entre elas, a ampliação de recursos financeiros, humanos e tecnológicos, que fortaleçam e deem condições para a implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola e dos Projetos Pedagógicos Curriculares de seus cursos.

O segundo pressuposto baseia-se na premissa de que a definição do Projeto Político Pedagógico do curso como norteador das práticas pedagógicas, nascido dos interesses e determinações coletivas e, a partir dele, a definição da estrutura curricular, é condição necessária para que na prática diária das ações em sala de aula as concepções ideológicas defendidas pelo corpo escolar sejam materializadas.

Ao contrário, quando o PPC não é produto da discussão coletiva e não é legitimado pelos docentes, alunos e comunidades interna e externa, isso implica na ausência de diretrizes para a articulação da formação dos alunos, refletindo diretamente no perfil do profissional que se deseja habilitar.

Desta forma, em se tratando de um curso de formação geral (ensino médio) integrado à formação específica (educação profissional), embora legitimada pela legislação, a articulação entre esses dois pólos não se concretiza nos espaços escolares, mantendo-se, assim, a preponderância da educação tecnicista e reducionista que impede a combinação da formação política com a técnica e da cultura com o trabalho.

Em vista disso, alguns questionamentos nortearam a investigação: em que condições o curso técnico em Gestão do Agronegócio foi implementado? Quais as suas condições de funcionamento? Como a escola foi preparada para a oferta do curso? Quais as propostas curriculares e pedagógicas do curso? Como se dá a integralização das disciplinas do núcleo

comum e as disciplinas técnicas? Qual é o perfil técnico do profissional formado no curso técnico em Gestão do Agronegócio, ofertado pelo IFTO-Palmas?

Parte-se do princípio que as variáveis do tipo de organização da gestão escolar influenciam no processo de tomada de decisão das escolas, na definição de sua identidade, nos modelos de gestão, na definição e desenvolvimento do currículo, na oferta de qualificação dos professores, nas opções metodológicas, na definição da proposta política e pedagógica, e, obviamente, nos resultados educacionais da escola.

A partir das considerações mencionadas, este trabalho teve como objetivo, de maneira mais específica, verificar:

- os processos e condições de implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no IFTO-Palmas;
- a estrutura de funcionamento da escola objeto da pesquisa, verificando espaços físicos, aparelhamentos, perfil e formação de professores e condições de exercício da função docente;
- a estrutura curricular adotada pelo curso técnico em Gestão do Agronegócio, a fim de reconhecer as propostas de integralização das áreas de conhecimento;
- a organização curricular do curso técnico em Gestão do Agronegócio, em particular as especificidades da formação técnica profissional, entendendo sua contribuição na formação dos alunos.

Para discutir teoricamente cada uma das questões, tomou-se como referencial a concepção de educação profissional de Gramsci, considerando-o como um dos teóricos que toma o trabalho como princípio educativo, objetivando o desenvolvimento integral do homem, na perspectiva da omnilateralidade. Essa expectativa de escola unitária, situada no contexto do trabalho, tem sido aprofundada por diversos estudiosos da educação nacional, corroborando para uma nova perspectiva de formação profissional, integrada ao ensino médio.

As transformações dos eixos produtivos, as novas políticas educacionais definidas para a educação profissional no Brasil, a relação entre educação e trabalho e a perspectiva da formação integral do sujeito, são temas apreendidos e discutidos por estudiosos e teóricos da área, conforme observaremos na revisão de literatura.

Com a finalidade de facilitar a exposição da pesquisa, esta dissertação está organizada em seis partes, com cinco capítulos subdivididos em seções, sendo a primeira a parte que a introduz.

O primeiro capítulo, trata da revisão de literatura, com o objetivo de refletir sobre os impactos que as mudanças do eixo produtivo do sistema capitalista acarretaram ao sistema educacional, e de forma particular, à educação profissional. Analisa, também, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se inserem nessas alterações, e de que forma estas instituições de ensino constituem sua identidade, a partir das novas determinações legais que lhes foram apresentadas.

Na primeira seção discute-se a relação entre educação e trabalho; na segunda retrata-se dos impactos que a reestruturação produtiva e estatal provocaram no sistema educacional brasileiro; a terceira seção aborda a reforma da educação profissional, a partir da intertextualidade entre os Decretos 2.208/97 e 5.154/04; e na quarta seção, apresenta-se a concepção da educação unitária de Gramsci, tendo em vista que este pensador tornou-se referência para a discussão efetuada em torno das complexas relações entre educação e trabalho, contribuindo, sobretudo, para uma maior compreensão acerca da integração entre as duas categorias.

A contextualização histórica dos fatos que traduzem o cenário em que a presente pesquisa foi realizada é discutida no segundo capítulo. Este constitui-se de três seções, sendo que na primeira procura-se reconstituir o histórico da criação do estado do Tocantins, sua origem e construção de sua identidade, assim como o surgimento da capital do Estado,

Palmas. Na segunda seção é feita a retrospectiva histórica da educação profissional no Brasil e por fim, a reconstituição histórica da educação profissional no Tocantins, apresentando o contexto da criação do Instituto Federal de Educação, a origem e percurso do ensino técnico no Campus Palmas.

Estas três seções estão imbricadas e assim se faz necessário para melhor compreensão de como se deu a construção histórica da educação profissional no Brasil, estabelecendo a ligação entre este processo e o IFTO-Campus Palmas, *locus* da investigação. Há também o intuito de articular e aprofundar o conhecimento sobre o seu presente, uma vez que se discute de que forma o ensino técnico profissionalizante contribui para o desenvolvimento do Estado.

No terceiro capítulo indica-se a proposta metodológica escolhida para esta pesquisa, bem como a justificativa para sua aplicação. Esta, por sua vez, não está sendo discutida na visão reducionista da mera instrumentalização técnica, mas em seu sentido lato, como meio para o processamento do conhecimento científico, que interpreta a realidade quanto a sua origem, natureza e significado no contexto geral. As seções deste capítulo descrevem a escolha metodológica da investigação, o contexto, os objetivos, o histórico da pesquisa e, por fim, os procedimentos de coleta, seleção, análise e interpretação de dados.

No quarto e quinto capítulos, está a análise e discussão dos dados, onde procura-se responder às perguntas que nortearam esta pesquisa. As respostas encontradas contribuíram para o alcance do objetivo principal da pesquisa, que é o de analisar a implementação do curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio, no IFTO – Campus Palmas. No quarto capítulo, que também está subdividido em seções, inicialmente são apresentadas as informações referentes ao curso, obtidas a partir da análise crítica do seu Projeto Pedagógico Curricular e das duas estruturas curriculares que vigoraram desde sua criação até os dias atuais. Na segunda seção, discute-se os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários aos discentes que permitiram traçar o perfil dos alunos e, sobretudo, conhecer a percepção destes sujeitos em relação ao curso técnico em Gestão do Agronegócio. E, no quinto capítulo, a análise das entrevistas realizadas com professores e membros da equipe gestora do curso e do Campus Palmas, que possibilitou a identificação da concepção desses profissionais acerca do curso.

Concluindo, apresenta-se as considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida e dos resultados obtidos, bem como reflexões acerca do objeto investigado, saindo da denúncia ao anúncio. Tal seção exprime as contribuições que espero ter deixado por meio da realização desta pesquisa.

1 CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo desse capítulo é refletir sobre os impactos que as mudanças do eixo produtivo do sistema capitalista trouxeram à sociedade e ao sistema educacional brasileiro e, de forma particular, à educação profissional, a fim de analisar como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se inserem nessas alterações e de que forma estas instituições de ensino constituem sua nova identidade, a partir das determinações legais que lhes foram impostas.

Para tanto, é preciso compreender de que forma a reestruturação produtiva do sistema capitalista impactou na reestruturação do Estado e, a partir dela, analisar as políticas direcionadas à educação profissional inseridas nessa conjuntura, a partir dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04, regulamentadores da educação profissional na década de 90 e período atual, na perspectiva de estabelecer a interface entre os dois atos legais, no que se refere às propostas de integração política e pedagógica entre o ensino médio e a educação profissional.

Ainda, serão delimitadas algumas questões teórico-conceituais acerca da concepção de escola unitária em Gramsci, considerando-a como uma proposta de uma escola mais orgânica em relação ao mundo industrial moderno.

1.1 A Relação entre Educação e Trabalho

Para entendermos a relação entre educação e trabalho é preciso compreender a polissemia do termo trabalho, assumidas nas diferentes áreas de estudo das ciências humanas e sociais e, também, a partir das mudanças decorrentes do mundo contemporâneo.

Marx, em sua obra clássica, *O Capital*, assim o define

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1996, p. 297).

Este pensador, ao estabelecer que é por meio do trabalho que o homem se apropria da natureza para dela se servir e com isso ele a modifica e é modificado, reafirma que “no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente”, tendo em vista que, “além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...]” (p.298), sendo portanto, uma ação consciente que permeia todas as dimensões da vida humana.

Essa consciência se materializa no mundo do trabalho, a partir do momento em que o trabalhador vende sua força de trabalho, o que para Frigotto (2005) é a forma mais crucial da atividade, visto que ela “responde à produção dos alimentos necessários e imperativos à vida

biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza” (p.59) de forma a atender às necessidades de sua vida como um todo.

Para Marx, o homem é humanizado a partir de sua relação com a natureza por meio do trabalho. Essa humanização se dá a partir do processo de autocriação, em que o homem transforma a natureza pelo trabalho. As mudanças nos modos de produção estabelecem as referências das mudanças das relações de produção e das formas sociais em geral.

Frigotto (2005) explica que essa concepção ontocriativa do trabalho é mediada pelo conhecimento e ciência e se dá “no sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho” (p.59-60), assumindo, portanto, o caráter de um princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo, então não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução. (IDEM, ibidem, p.60-61)

Entende-se, então que a categoria trabalho sempre esteve presente na constituição das relações sociais, uma vez que a definição do modo de produção de uma sociedade condiciona, por conseguinte, sua economia, sua estrutura social, política e educacional. É, dessa forma, que a indissociabilidade entre educação e trabalho só pode ser entendida a partir do conceito de trabalho como a capacidade do homem em adaptar-se à natureza conforme suas necessidades e interesses.

Para tanto, é preciso considerar a trajetória histórica e social que essa categoria vem assumindo ao longo dos séculos. Saviani (1996), ao trabalhar com a relação entre educação e trabalho, tendo este como princípio educativo, apresenta como a origem dessa trajetória foi constituída.

Segundo o autor, em tempos remotos, no modo de produção comunal ou primitivo, em que a economia de subsistência garantia o sustento e satisfação das necessidades materiais do homem, o trabalho estava associado aos rituais, mitos e festas, isto é, não tinha valor em si, se separado das outras atividades humanas. O trabalho só era entendido no contexto e a partir do vínculo direto entre a relação do homem com a natureza.

Nesse sistema comunitário em que não havia a divisão social das classes, os homens se educavam em conjunto, no seu próprio processo produtivo, sendo o conhecimento passado de geração a geração. A educação e o trabalho eram tidos, portanto, como processos naturais coincidentes.

A partir do instante em que o homem se fixa na terra com a finalidade de nela produzir, surge a idéia de propriedade privada e, com ela, a divisão social da humanidade.

Na Antiguidade clássica a divisão social das classes, originada pela divisão social do trabalho com base na divisão dos trabalhadores em braçais, manuais e intelectuais e a apropriação privada do trabalho socialmente produzido, fazia com que 1/4 da população fosse formada por escravos, e que todos os demais trabalhadores que garantiam o sustento dos senhores ou proprietários vivessem sob severa opressão.

Nessa lógica social, o trabalho braçal agrícola fazia com que uma parte do corpo social vivesse podendo desfrutar do ócio, uma vez que seu trabalho seria o exercício do pensamento sobre a sociedade, já que não tinham a necessidade de trabalhar para sobreviver.

É nesse contexto, da divisão social do trabalho e das classes sociais que, segundo Saviani (1996), surge a escola com a necessidade de se oferecer uma educação diferenciada àqueles que viviam do próprio trabalho e aos que viviam do trabalho do outro. Enquanto os primeiros continuavam como antes, se educando a partir do seu próprio trabalho e da prática diária do labor, os demais, os proprietários, seriam educados na escola. Este era um lugar legitimado para viver o ócio, ou seja, a escola a partir de sua criação para atender a classe ociosa, que não precisava trabalhar para sobreviver, foi também associada ao não-trabalho.

No período da Idade Média, a sociedade feudal ainda mantinha a terra como maior fonte de produção. Com o sistema servil adotado e o trabalho escravo banido, os servos poderiam produzir, todavia era dos senhores feudais o direito à propriedade, aos lucros e aos impostos. Assim, o trabalho era definido a partir dos parâmetros da igreja católica, que desestimulava o acúmulo de riquezas por parte da classe servil.

Nessa mesma concepção, a educação oferecida permanecia com suas características duais. À nobreza, uma educação escolar pautada na “ocupação do ócio digno”, com atividades consideradas dignas, a exemplo da arte e atividades físicas, que se distanciassem de quaisquer possibilidades de trabalhos manuais. Aos servos, uma educação ainda obtida a partir do seu contato com o meio produtivo, com o desenvolvimento de suas atividades diárias de trabalho.

Com o advento da Modernidade e os grandes acontecimentos que marcaram esse período, a exemplo do surgimento do capitalismo, a partir das atividades mercantis dos burgos e da industrialização dos artesanatos, houve o que Saviani (1996) denominou de “deslocamento do eixo produtivo do campo para a cidade”, provocando uma inversão de papéis quanto à importância do campo e da agricultura para a indústria e a cidade.

De acordo com o autor,

Esta sociedade rompe as relações predominantemente naturais que prevaleciam até a Idade Média, ou seja, dado que até aí a forma de produção dominante era lidar com a terra, as relações também dominantes eram do tipo natural e se constituíam comunidades segundo laços de sangue. Daí o caráter estratificado, hereditário: a nobreza passava de pai para filho. Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser *naturais* para serem predominantemente *sociais*. Neste sentido é que a sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer, com toda a força, a ideia de sociedade. Sendo assim, a sociedade capitalista traz a marca de um rompimento com a estratificação de classes. Isto é posto em evidência pelo fato de que a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural, mas passa a se organizar segundo um direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual. (IDEM, Ibidem, p. 154-155, grifos do autor)

Dessa forma, na Idade Moderna ocorre a ruptura com o modo de vida da humanidade de então, antes constituído por relações naturais e consanguíneas, justificando o legado hereditário e passa a ser constituído um novo modo de vida constituído pelas relações sociais, ultrapassando a ideia de comunidade para a concepção de sociedade.

A nova sociedade que se constituía, urbana e industrial, baseada nos princípios do liberalismo, do direito positivo estabelecido pelas convenções, pelas novas relações contratuais de trabalho necessitava de uma nova escola que generalizasse o conhecimento, de tal forma que fosse possível o progresso por meio da materialização e/ou industrialização da Ciência.

Com o avanço da indústria, da Ciência e da sociedade, agora urbana, torna-se urgente a propagação da escrita e a expansão da escolarização. A princípio, com a ideologia da obrigatoriedade, universalidade e gratuidade de acesso ao conhecimento como direito de

todos, para que posteriormente, na prática, fosse ofertada uma educação básica, em “doses homeopáticas”, conforme sugeria Adam Smith, que permitisse ao trabalhador inserir-se no processo produtivo, a fim de que este conseguisse lidar melhor com os meios de produção.

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria. O que tivemos com este processo? Que a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. E por isso que quando se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar. (Op.cit., p.157).

Saviani destaca que é a partir daí que a escola assume uma posição dominante no contexto dos processos de formação, tal como temos hoje, ou seja, que a escolarização formal que se dá na escola, passa a ser confundida com a educação propriamente dita e a tornar-se o centro de todo processo educacional, eclipsando as demais formas de educação.

Segundo o autor, essa generalização da escola aparece de forma contraditória quando a sociedade burguesa, visando seus interesses de classe, preconizou a generalização da educação básica de forma dual, reconstituindo a “diferença entre as escolas de elite, destinadas à formação intelectual e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida em que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais”. (p. 159)

Com o enfoque dado por Saviani, torna-se claro como a escola se caracterizou como espaço de formação para os que não precisavam trabalhar, pondo-se do lado do trabalho intelectual, da formação dos dirigentes, em sua origem, para posteriormente, se ocupar da generalização da escolaridade da classe trabalhadora.

Kuenzer (1998) destaca que o novo padrão de acumulação do capital devido à globalização da economia e à reestruturação do sistema produtivo implicaram em novas formas de relações sociais, novos procedimentos para comunicação em forma de redes interplanetárias, novos acessos às informações, formando assim, outros paradigmas econômicos, sociais e culturais, criando novos desafios para a educação.

Segundo a autora,

O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (p.3).

Nessa perspectiva, a educação de forma geral e a escola em específico assumem novos eixos do processo de formação, o que para a autora representa uma contradição entre o discurso e a prática da ampliação generalizada da educação básica visto que a racionalidade financeira que rege as políticas educacionais aponta que a universalização desse nível de ensino se dará balizada nos princípios de equidade sugeridos pelo Banco Mundial, isto é, dar a cada um, o que lhe é devido, o que significa tratamento diferenciado no processo formativo do trabalhador, segundo as demandas da economia.

Percebe-se assim, que as relações entre trabalho e educação ou trabalho e escola, conforme afirma Manfredi (2002), “se dão num contexto histórico de movimentos contraditórios” (p. 51). Se há alguns séculos a formação para o trabalho se dava na própria atividade diária da vida social, num processo de aprendizagem informal, com a expansão do capitalismo, a escola, como produto do industrialismo, passou a significar o caminho para a inserção no mundo do trabalho.

1.2 Reestruturação Produtiva e Reestruturação do Estado: Impactos no Sistema Educacional Brasileiro

O atual cenário do setor produtivo tem avançado a cada dia, canalizando não apenas as funções manuais para a máquina, como também as operações intelectuais, automatizando o processo produtivo devido à evolução tecnológica.

Esse novo panorama exige da educação e da escola a mudança de paradigma, de forma que a escola unitária se volte à formação omnilateral do sujeito, desenvolvendo-lhe competências profissionais, intelectuais e sociais, direcionadas às necessidades do próprio processo produtivo.

Se anteriormente a escola se ocupava da formação básica do trabalhador, agora, o mercado de trabalho exige a generalização do trabalho intelectual, de forma que os trabalhadores dominem as operações complexas, múltiplas e amplas do sistema produtivo, evidenciando que no capitalismo as mudanças no mundo da produção exercem uma forte influência sobre o sistema educativo.

Manfredi (2002), seguindo Enguita (1989), afirma que as mudanças no eixo produtivo originaram um novo perfil de trabalho e de trabalhador, amparado em três circunstâncias: a separação entre os processos de criação e execução, ou seja, entre o trabalho manual e o intelectual, tendo em vista a apropriação do conhecimento pelo capital; a disciplinarização e o controle da qualidade e da intensidade da execução de tarefas e a fragmentação e desqualificação do trabalho e do trabalhador, devido sua precarização.

Frigotto (2005) ressalta que na sociedade capitalista

Tanto o trabalho quanto a propriedade, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores: resposta a necessidades vitais destes seres humanos. A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, como fim de gerar mais lucro ou mais valor para os capitalistas. O trabalho, então de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e os instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender [...]. (p. 63).

Todavia, para entendermos como se deu o processo de flexibilização, ou melhor, precarização do trabalho, é necessário destacar, como denomina Pires (2005), as relações de

trabalho vinculadas a dois símbolos da produção capitalista: o taylorismo-fordismo e o toyotismo.

As idéias de Frederick Taylor apresentadas em sua obra “Princípios de Administração Científica” (1911), cuja proposta era a introdução da parcelização máxima dos movimentos executados pelo trabalhador e o controle do ritmo de trabalho deste, são adotadas por Henry Ford na indústria automobilística, causando mudanças no modelo de produção então existente. Esse novo modelo fordista, de acordo com Kuenzer (2003), previa a execução de tarefas por um processo técnico padronizado de base rígida e parcelizada, no qual se dispensava qualquer grau de escolaridade. O treinamento e a experiência eram suficientes para o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e comportamentos necessários para o exercício da ocupação, predominantemente instrumental, mecânica e simplista, de modo a intensificar a exploração e aumento de produtividade por parte do trabalhador.

Entretanto, conforme afirma Pires (2005), “o fordismo não se limitou apenas aos espaços produtivos, buscou-se construir novas relações, novos padrões de consumo e de valores sociais que pudessem dar sustentação a uma determinada forma de produção” (p. 14), tornando-se, mais tarde, no padrão de organização de trabalho adotado pelos Estados Unidos.

No geral, pode-se dizer que o americanismo e o fordismo derivam da necessidade imanente de organizar uma economia pragmática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que assinalam a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática (GRAMSCI, 1988, p. 375 apud PIRES, 2005, p. 14).

Para Kuenzer (1998, p.1)

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção. Este, por sua vez, tem como paradigma a organização em unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobra em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas. [...] A mediação entre execução e planejamento é feita por supervisores, profissionais da administração de recursos humanos, que gerenciam pessoas por meio da utilização de metodologias que combinam os princípios da administração científica (Taylor e Fayol) e ao da administração comportamentalista que se utiliza de categorias psicossociais, tais como liderança, motivação, satisfação no trabalho, para conseguir a adesão dos trabalhadores ao projeto empresarial.

Com esse formato, tem-se a organização científica do trabalho e cabe ao trabalhador, entendido como extensão do maquinário, apenas repetir movimentos ritmados pela esteira de trabalho, considerando-se que este foi tolhido de sua liberdade de coordenar seus próprios movimentos físicos e aliado do processo de pensar, tanto a respeito das condições de trabalho às quais era submetido, quanto de suas condições sociais.

Segundo Antunes (2000), a chegada de novos processos produtivos, emergidos pelos avanços da ciência e da tecnologia, exigiu uma produção mais flexível, e com isso, a adoção “de novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à

lógica do mercado” (p.24), substituindo a antiga corrente de produção em série, apresentando novas relações para uma mesma estrutura.

Dessa forma, surge no “bojo da *globalização como mundialização do capital* que se desenvolve um novo regime de acumulação flexível e com ele um complexo de reestruturação produtiva [...]” (ALVES, 2003, p. 3, grifos do autor).

O Toyotismo, como ficou conhecido esse processo, passar a existir a partir da que alguns vão denominar de “Terceira Revolução Industrial”, impondo uma lógica de *produção enxuta*, a partir de novas formas organizacionais para a retomada da acumulação do capital e exigindo uma nova forma de subjetividade do trabalhador, tornando-se uma força destrutiva no que se refere às promessas integradoras do mundo do trabalho.

Para Alves (2003), “o aspecto essencial do toyotismo é expressar através de seus *dispositivos e protocolos organizacionais (e institucionais)* – uma nova hegemonia do capital na produção como condição política (e sócio-cultural) para a retomada da acumulação capitalista” (p.4, grifos do autor). Essa hegemonia do capital é capaz de capturar a subjetividade do trabalho pela lógica do capital, uma vez que o toyotismo é tido como um “estágio superior de *racionalização do trabalho*” (Idem, grifos do autor).

Segundo esse autor, o novo paradigma se sobressai em relação ao fordismo, por subsidiar um modo de transição para uma cooperação mais complexa, ligada à racionalização tecnológica, capaz de garantir maior eficácia à lógica da flexibilidade.

Antunes (2000), reforça que nesse novo modelo, ao contrário do anterior, o produto é desenvolvido a partir da demanda. “A produção é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo” (p. 35).

Em lugar de trabalho desqualificado pela fragmentação, preconizado pelo fordismo, nesse novo paradigma de produção, o operário é levado à polivalência, ou seja, ao invés da linha individualizada, o trabalhador se integra em uma equipe, o que exige uma organização flexível e integradora do trabalho e do trabalhador.

Para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado (Idem, p. 36).

Conforme afirma Krawczyk (2008, p.61), “a passagem do século vem assinalando profundas transformações no âmbito da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, quanto na natureza das relações entre esses diferentes âmbitos”. A Reforma Educacional da década de 90 configura-se como um elemento importante de tais mudanças provocadas, sobretudo, pelas alterações do eixo central da reestruturação do Estado, em decorrência da “mundialização do capital”.

A compreensão do processo da expansividade global irrefreável e incontrolável do capitalismo é condição para entender os “processos societários, principalmente, aqueles ligados às novas ideologias da educação profissional, centrada nas novas qualificações e no conceito de empregabilidade” (ALVES, 2003, p. 1).

Frigotto (2003) assinala que a globalização não é um fenômeno novo ou negativo em si; sua negatividade estaria no fato de se encontrar condicionada pelas relações sociais de classe, desde sua origem, que provocam, ao mesmo tempo, efeitos civilizatórios e progressistas e elementos de destruição, violência e exclusão social.

O ideário da globalização, aparentemente neutro, tende então, a encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como conseqüência, tem contribuído para provocar a ampliação do desemprego estrutural, o trabalho precário e o aumento da exclusão social, aprofundando as desigualdades entre as nações.

Palma Filho (2007), argumenta que esse tipo de globalização efetivada no contexto neoliberal, provocará mudanças radicais da ação do Estado no campo das políticas sociais. Desse modo, setores básicos como educação, saúde, transporte e habitação são diretamente afetados, visto que, “a separação entre a economia e a política, ao lado da proteção da primeira contra a intervenção da segunda, tem enfraquecido o poder regulador do Estado” (p.6), provocando muitas vezes o completo desamparo da população.

A crise do capital dos anos 70 e o fim do Estado de bem-estar social, causado, segundo Frigotto (2003), pelo rompimento crescente, pelo capital, dos controles à sua ganância máxima e por uma nova base científica técnica na produção e nos processos de gestão, ocasionou a reforma do Estado, fundamentada na “tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e a privatização, que são em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade-salarial” (p.8).

Dessa forma, a crise do padrão de reprodução capitalista eclodida em fins dos anos 60 do século passado implicou uma reestruturação do regime de acumulação taylorista-fordista, criando novas condições de flexibilização do trabalho e da produção. Isso ocasionou rupturas no modo de regulação social do Estado de Bem-Estar Social e, posteriormente, a redefinição do papel do Estado no que se refere às questões sociais, a fim de controlar o déficit público.

De acordo com Krawczyk (2008),

A primeira grande conseqüência da perda do sentido positivo do Estado nacional como mediador das exigências sociais e articulador das políticas destinadas a garantir a expansão econômica é a legitimidade do caráter subsidiário do Estado tanto no âmbito econômico quanto social, o questionamento da sua capacidade de governabilidade, a legitimidade dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais e a legitimação do mercado interno como espaço de governabilidade, outorgada pela sua capacidade de gestão para chegar aos resultados esperados (p. 64).

Com isso a autora afirma que a reforma educacional imposta a partir da década de 90 vem instaurando um novo modelo de organização e gestão da educação pública, sob o pretexto da modernidade e da democratização, todavia, explicitando seu alinhamento aos interesses do capital internacional, mediado pela produção flexível.

Apesar da retórica sobre a importância da socialização do conhecimento e da informação, a política educacional e o direito à educação voltam à limitação do seu “espaço de referência, coerente com as políticas econômicas e sociais de liberalização, de privatização e de desregulamentação das conquistas sociais e democráticas” (IDEM, Ibidem, p.64).

O paradigma toyotista corresponde ao novo modelo adotado pelo Estado Mínimo, recriado a partir das políticas neoliberais, que prevê a discreta atuação do Estado no acolhimento às necessidades básicas da população e uma inexpressiva intervenção na economia, que passa a ser regulamentada pelo mercado.

Partindo do princípio de que a globalização e a descentralização surgem como novas formas de organização de governo, de regulamentação econômica, social e política, há maior exigência quanto à maleabilidade dos processos produtivos e à adaptação dos trabalhadores aos novos processos de trabalho, passando estes últimos a incorporar qualidades como a capacidade de ser “multifuncional” ou “polivalente”.

O Toyotismo, de acordo com Alves (2003), torna o processo de produção mais versátil e integrado, capaz de dar respostas rápidas ao mercado de trabalho, inaugurando novos

mecanismos de conformação psicofísica do trabalhador, incorporando a subjetividade operária ao processo de valorização do capital, fortalecendo a falsa promessa da empregabilidade, por meio do trabalho flexibilizado.

Dessa forma, “está sendo substituída a promessa restrita do novo trabalhador, politécnico e liberado do taylorismo-fordismo, mas imerso numa nova forma de estranhamento e de objetivações fetichistas” (ALVES, 2003, p. 3). Segundo o autor, é “a lógica contraditória do Toyotismo e suas implicações objetivas e subjetivas no tocante a qualificação da força de trabalho que dá conteúdo à formação profissional e às políticas educacionais” (Idem, Ibidem).

Ferretti (1997), ao discutir os modelos de competência que passam a ser priorizados pelas empresas, afirma que tal processo desqualificará o antigo modelo de trabalhador para atender às novas exigências produtivas. “O ‘modelo de competência’ surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém” (p. 229).

O perfil do novo trabalhador, a partir do modelo de produção Toyotista, tem exigido um profissional com novas qualificações que agregam capacidades cognitivas e comportamentais, que causam a subsunção do trabalhador, provocando uma dependência psicofísica do trabalhador em relação à empresa. Com efeito, nesse processo essas transformações do sistema capitalista passam a ser condicionadas por um complexo ideológico, que segundo Alves (2003), “irá determinar as políticas de formação profissional, com seus conceitos significativos de *empregabilidade* e *competência*” (p.7, grifos do autor).

Para Kuenzer (1998), as novas determinações dos setores produtivos e do mercado alterariam radicalmente o eixo de formação de trabalhadores. Primeiramente, a autora destaca que a ideia da polarização das competências, por meio da educação técnico-científica não é direcionada a todos os trabalhadores e sendo assim, a exclusão dos demais tem provocado estratificação entre eles, formando o que a autora denomina de “casta de profissionais qualificados”, em detrimento de uma grande maioria precariamente formada e qualificada.

A autora aponta ainda que

a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos. Esta utopia, no entanto, parece ficar mais distante na medida em que não só os esforços neoliberais, mas a própria diversificação que ocorre entre os trabalhadores dificulta a organização coletiva indispensável para que se operem as transformações necessárias. (p.3).

Segundo Manfredi (2005), é a partir desse período que as discussões sobre a necessidade de reformar a escola para ajustes ao novo modelo de produção são retomadas, fazendo ressurgir alguns questionamentos antigos a respeito da relação entre educação e trabalho: que formação a escola deveria privilegiar? Quais parâmetros teórico-conceituais adotar? Como lidar com as controvérsias entre formação geral e formação profissional técnica e tecnológica? Como alinhar as políticas educacionais, o discurso oficial e os setores produtivos? Como construir os conteúdos curriculares sob essa nova ótica?

Tais questionamentos provocaram debates a respeito das expectativas acerca da educação profissional que historicamente assumiu vários papéis, desde o viés assistencialista e compensatório ao racionalista-instrumentalizador, trazendo à tona diferentes expectativas com relação à natureza da educação profissional, tendo em vista a contradição dos interesses de grupos antagônicos a qual a mesma iria servir de forma direta.

Manfredi (2005) salienta que de modo ambíguo e contraditório, o crescimento da economia dos países capitalistas desenvolvidos também esteve relacionado ao processo de expansão e disseminação de bens e serviços culturais como bens públicos. Sendo assim, a demanda pela escolarização formal como um bem público desejável associada à obtenção de títulos escolares, tornou-se instrumento de competição pelos empregos, fazendo com que a hierarquia ocupacional também fizesse parte do processo de democratização da sociedade e do Estado.

Diante desse cenário, a autora aponta algumas reflexões que merecem destaque. Primeiramente, a necessidade da distinção conceitual entre trabalho e emprego, visto que essa segunda categoria demanda direitos trabalhistas, enquanto a outra, não. Em seguida, realça que a “natureza, os tipos de trabalho e as condições de emprego, dependem muito mais de mecanismos estruturais que de processos educativos, sejam eles intencionais ou não, escolarizados ou não” (p. 49) e sendo assim, define que “a educação, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego” (Idem), tendo em vista que, “mecanismos de crescimento econômico, como políticas de desenvolvimento, de criação de novos empregos, de distribuição de renda (entre outras), é que são responsáveis pela criação de novos postos de trabalho e até de novas ocupações” (p. 50).

Nessa mesma linha de argumentação, a autora enfatiza que “a Educação Profissional, enquanto prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego” (p.50). Todavia, esclarece que isso não representa falta de conexão entre as necessidades e as transformações no mundo do trabalho e a importância da escola, mas que essa relação se dá em movimentos históricos contraditórios, considerando o atual contexto no qual ao mesmo tempo em que se pensa na urgência da ressignificação da educação, também está presente a redução do emprego estável e formal.

Pires (2005), debate tal questão ressaltando que no ensino profissionalizante, a proposta de mudança no cenário da educação chegaria a todos os níveis, mas de maneira mais pontual, no ensino médio das escolas federais.

A mesma autora destaca que o processo de cefetização das escolas técnicas e agrotécnicas federais é elucidativo em relação a tais mudanças visto que as mesmas foram diretamente afetadas e inseridas no novo modelo do mercado de trabalho, ofertando estratégias de formação profissional mais rápida, diversificadas, de acordo com os interesses do capital e das políticas neoliberais; todavia, na maioria das vezes, distantes da identidade e da vocação das instituições de ensino.

A ampliação das novas qualificações, através da extensão massiva da formação profissional, ao invés de garantir emprego a todos, apenas tende, por um lado, a criar, para o capital, a possibilidade de afirmar (e perpetuar) a existência de homens e mulheres como *instrumentalidade para si* (uma lógica do treinamento profissional intrínseco não apenas ao toyotismo, mas ao fordismo). Por outro lado, tende a explicitar, de modo candente, as contradições do sistema sócio-metabólico do capital. (ALVES, 2003, p. 14).

Percebe-se então que a hegemonia das formas de produção e do mercado tem orientado os modelos pedagógicos responsáveis pela formação de trabalhadores. A compreensão da constituição do “*complexo ideológico* que irá determinar as políticas de formação profissional, com seus conceitos significativos de *empregabilidade* e *competência*” (ALVES, 2003, p. 6), originou as novas demandas apresentadas à escola.

Tais demandas mais tarde são legitimadas à escola oficialmente por meio de atos legais, os decretos que regulamentaram a educação profissional na década de 90, os quais devem ser analisados como representação ideológica da reforma educacional conformista que

tem anunciado claramente seus objetivos de atendimento aos novos padrões de produtividade e competitividade.

1.3 A Reforma da Educação Profissional: Intertextualidade nos Decretos 2.208/97 e 5.154/04

Tendo como princípio constitucional que a educação escolar básica é um direito subjetivo do indivíduo, Frigotto (2003) afirma que ter acesso ao conhecimento histórico e cientificamente construído pela humanidade é a condição única de garantir a soberania da nação em relação a outras nações. Para tanto, a escola deve oferecer uma base de conhecimentos e valores, estimular crianças a aprenderem a estudar, a pensar, a aprender e a conviver com o outro em conjunto, não para o sentido de se adequarem ao novo cenário da empregabilidade, mas para terem clareza das suas responsabilidades sociais.

Todavia, conforme aponta o autor, a educação não tem conseguido garantir esse acesso e tem assumido uma forma fragmentada, tecnicista e economicista diante da chamada sociedade do conhecimento, da pedagogia de competências para a empregabilidade e da “teoria” do capital humano¹, que reforçava a ideia da educação como redentora da sociedade.

Para traçarmos como a educação assumiu essa condição é preciso fazer uma breve retrospectiva.

O ensino médio historicamente esteve subdividido em dois formatos, sendo que um contemplava o ensino propedêutico, voltado ao acesso à Universidade e o outro, direcionado à formação profissionalizante.

Nos anos 90, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e o financiamento das reformas educacionais brasileiras pelos organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial, houve um novo direcionamento para a educação profissional.

A partir das interferências desses organismos nas políticas adotadas pelo Ministério da Educação, que consideravam o ensino profissionalizante brasileiro bastante prolongado e desvinculado dos setores produtivos, tendo em vista que, uma vez que seus usuários davam continuidade aos seus estudos no ensino superior, se “desviavam” da “obrigatoriedade” de assumir uma ocupação técnica, iniciaram-se os debates que resultariam na adoção de políticas educacionais que direcionariam o ensino médio e profissionalizante do país nos anos seguintes.

A publicação do Decreto 2.208 em 1997 consolidou tais políticas que acarretaram em mudanças significativas para o ensino médio técnico-profissionalizante, o que para Frigotto (2005) representou um instrumento que não apenas impediu a formação integrada, mas, sobretudo, regulamentou estratégias fragmentadas e aligeiradas de formação profissional, com a finalidade de exclusivamente atender as demandas do mercado.

A nova organização curricular que possibilitava a oferta da educação profissional independente do ensino, fez com que aumentasse significativamente a quantidade de cursos técnicos de baixo custo, oferecidos pela iniciativa privada, uma vez que estes não precisariam mais estar atrelados ao ensino médio, podendo ser concluídos em períodos de tempo bastante curtos.

Segundo Tavares (2004),

¹ O conceito “capital humano” reaparece nos anos 80 no Brasil, no bojo de uma economia da educação que remete ao “terceiro setor”, supostamente responsável pelo resíduo de crescimento econômico que não se deixa explicar pelo capital fixo empregado. A educação passou a ser vista, simultaneamente, como o motor das etapas do “crescimento econômico”. (PAIVA, 2001)

Essa transformação da educação em mercadoria parece ter como alvo as camadas mais pobres da sociedade. Levados a acreditar que são os culpados pelo próprio desemprego e excluídos dos níveis mais elevados do ensino público, os indivíduos da classe operária vêm na qualificação profissional e nos cursos técnicos oferecidos pelas escolas particulares uma via de ascensão social ou, pelo menos, de inclusão social pelo ingresso no mercado de trabalho. (p.53).

Analisando o teor do Decreto 2.208/97, que se tornou o principal instrumento jurídico da Educação Profissional até 2004, Krawczyk (2009), destaca que a nova política organizacional do ensino médio se baseava na perspectiva de que a formação geral e a preparação para o trabalho estariam associadas, considerando-se suficiente a utilização do conhecimento acumulado no ensino médio para a educação profissional. Além disso, as escolas técnicas federais foram vítimas de críticas acusativas de que essas instituições não estariam cumprindo sua principal função na formação de mão-de-obra para a indústria e atendimento imediato ao mercado de trabalho, uma vez que ofereciam um ensino propedêutico capaz de dar acesso ao ensino superior à classe média e à “elite”.

Entre os principais fundamentos dessa reforma encontram-se a identificação do ensino médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; a diversificação e flexibilização curricular para o atendimento de diferentes clientela; e a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiem as competências e as habilidades voltadas a facilitar o deslocamento entre o ensino regular e a formação profissional. (p.16)

Para autores estudiosos do assunto como Frigotto (2005); Ciavatta e Frigotto (2006); Silva e Invernizzi (2007); Kuenzer (2000, 2009), a publicação do Decreto 2.208/1997 representou um retrocesso para a educação brasileira, especialmente no que se refere à equivalência entre o ensino médio e a educação da profissional garantida na LDB da década de 60.

Segundo esses pesquisadores, o governo FHC entendeu que poderia, mediante um Decreto, implementar seu projeto de educação profissional, o qual adotava ações arbitrárias, a exemplo da transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica com a destinação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) com a finalidade de estreitar os vínculos do ensino profissionalizante com o mercado; permissão ao Sistema S de assumir um viés mais privatista e segregador, em detrimento do cumprimento de sua função social de formação intensiva de trabalhadores; a vinculação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) ao Ministério do Trabalho e Emprego, passando a ofertar cursos de qualificação profissional que substituíram, na prática, a educação básica e por fim, a transferência da responsabilidade da definição do currículo, gestão e financiamento das instituições de educação, para os setores empresariais.

Tais medidas concluíam o conjunto de ações direcionadas às reformas estruturais de desregulamentação e privatização do ensino brasileiro, atendendo assim as sugestões apresentadas pelos órgãos internacionais de financiamento da educação, a partir dos modelos que vem sendo implementados na América Latina nos últimos anos, segundo as recomendações do Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

No que se refere ao modelo de organização curricular, o Decreto 2.208/97 impossibilitou a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, legitimado principalmente pelo artigo 5º, em cujo texto se afirma que a “educação profissional de nível

técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 2001, p.52).

Kuenzer (2000), compreende que o Decreto 2.208/97 determinou a política educacional adotada para a educação profissional seguindo a lógica de que ela é para poucos

[...] Compreende-se, também, a sua organicidade com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de novo tipo, a integrar ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que ‘nasceram competentes para estudar’ e que certamente não são os pobres. Realiza-se a recomendação do Banco Mundial de não se investir em formação especializada, custosa e prolongada, para uma população que viverá com poucos direitos, na informalidade, e que, ironicamente, ‘gozará de autonomia para fazer suas escolhas, ter seu próprio negócio, definir seu ritmo e horário de trabalho e seu tempo livre’. Contraditoriamente, os que ocupam os cargos que restam têm seu trabalho cada vez mais intensificado. Essa política é perversamente orgânica às novas demandas da acumulação flexível, que inclusive determina, quando há adesão dos dirigentes ao bloco hegemônico, o lugar que cada país ocupará na economia globalizada. Nesse sentido, a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores corresponde à renúncia à produção científica, o que equivale a dizer, à construção de um projeto soberano de nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política. (p.26).

Fica claro, portanto, que a opção por uma política educacional reducionista para a educação profissional estava a serviço da lógica de reprodução do capital, tendo em vista que a criação de cursos aligeirados, atrelados aos apelos do mercado e desmembrados da educação básica, atenderia à política de reajustes econômicos provindos da doutrina neoliberal.

Diante desse cenário, a revogação do Decreto 2.208/97 se tornou bandeira de luta para muitos estudiosos, educadores e entidades educacionais, científicas e sindicais, que explicitavam a necessidade de mudanças estruturais e pedagógicas na educação profissional, apontando para a necessidade da construção de novas regulamentações mais coerentes com a classe trabalhadora. A esse coro, somou-se o candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva que, em compromisso de campanha tendo em vista as eleições presidenciais de 2002, assumiu o compromisso com educadores progressistas e com a sociedade para a revogação do Decreto.

Tal revogação poderia se dar de forma jurídica, todavia, era sabido que as forças conservadoras dos setores dominantes defenderiam seus interesses no Congresso, portanto, decidiu-se por adotar primeiramente uma discussão aberta da questão o que culminou na elaboração do documento “Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, que subsidiou os debates no Seminário Nacional de Educação Profissional, realizado em junho de 2003.

Como resultado do Seminário e do Fórum Nacional de Educação Tecnológica, realizado no mesmo ano com o objetivo de avaliar a reforma da educação profissional, um novo decreto seria criado como medida transitória, enquanto pudesse ser realizada a mobilização da sociedade civil em torno do assunto e pudesse ser garantida a pluralidade de ações nas instituições de ensino. Dessa forma o Decreto 5.154/2004 revogava o Decreto 2.208/97.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as expectativas de mudanças da educação e, em especial a educação profissional, não se confirmaram, principalmente porque o que se pretendia “era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores

para uma concepção emancipatória dessa classe” (p.1090), contudo, um ano após a publicação do Decreto, nada em relação a essa mobilização foi feito.

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isso, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e não a uma lei específica para a educação profissional. (IDEM, Ibidem, p. 1090-1091).

Segundo esses autores, a materialização de uma política consistente de integração entre a formação geral e técnica, ou seja, entre a educação básica e a profissional e à integração dos sistemas de educação não aconteceu; contraditoriamente, foram conservados aspectos semelhantes ao decreto anterior, mantendo-se as bases da educação produtivista e as contradições anteriormente criticadas.

A proposta do Decreto 5.154/04 preconiza a organização da educação profissional, desenvolvida a partir de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional de nível médio e tecnológico, em nível superior. Porém, a manutenção da oferta de cursos modulares consolida o discurso ideológico hegemônico de que o enfrentamento do desemprego se dará com a promessa da empregabilidade.

Essa questão poderia ser facilmente resolvida, em conformidade com esses atores, se ao invés desses cursos regulares e modulares, fossem construídos itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades pertencentes aos setores produtivos, todavia, simultaneamente, a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Considerando que a intenção do governo com o novo Decreto era a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura, deveria ter sido imediatamente proposta a revisão das diretrizes curriculares para a educação profissional, de forma a constituir uma maior coerência entre a concepção e o instituído legalmente.

Ao contrário disso, segundo Silva e Invernizzi (2007), o Conselho Nacional de Educação, em concordância com o MEC, manteve a mesma concepção de currículo que sustentou a Reforma da Educação Profissional na década de 90, a qual recomendava a independência entre o ensino médio e o ensino profissional, reforçando assim a acomodação conservadora por parte do governo.

A promessa de mudança trazida falsamente pelo novo Decreto promoveu um verdadeiro “transformismo”, que na concepção gramsciana trata-se da “assimilação do novo para subjugar-lo ao velho” (DORE, 2006, p. 341) e, por isso provocou uma das maiores contradições desse processo. O equivocado entendimento acerca do currículo, como por exemplo, a noção de *polivalência* tomada como sinônimo de *politécnica*, fere a concepção de integração, entendida precipuamente como a indissociabilidade entre teoria e prática, evidenciando-se assim, as limitações para a prática da integração.

Sobre essa concepção, Ciavatta (2005), nos ensina que a educação integral pressupõe a superação da divisão do homem, fruto do histórico processo de divisão social do trabalho, devido a distinção entre as ações de pensar/planejar e de executar, isto é, na redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e desprovido dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

E nesse sentido, Frigotto (2007) esclarece ainda que a formação profissional do trabalhador brasileiro terá outra qualidade e significará a possibilidade de avanços no sistema produtivo, ao mesmo tempo em que representará a emancipação da classe trabalhadora, a partir da integração entre educação básica na concepção da politécnica ou da tecnologia universal, vinculadas às políticas de emprego e renda.

Conforme o autor, a educação técnica profissional integrada ao ensino médio não pode ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Para o autor, a formação profissional deve ter a educação básica (fundamental e média) como condição prévia, para assim articular-se às mudanças do processo produtivo.

Nesse sentido, afirma ele, o ensino médio, sendo parte integrante da educação básica e articulado com o mundo do trabalho, da cultura e da ciência, deve ser compreendido como direito subjetivo. Trata-se, portanto, de um alicerce para o desvendamento crítico de como funciona a sociedade da qual participamos. Ou seja, a unidade entre a formação básica e os fenômenos sociais, é condição necessária para a construção de sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com possibilidades efetivas de agir sobre ela, e ainda, de compreender e atuar, favoravelmente, no processo produtivo.

1.4 A Concepção da Escola Unitária de Gramsci

Antônio Gramsci é considerado um dos maiores pensadores de esquerda do Século XX, e se destacava por acreditar numa revolução proletária a partir de uma mudança de mentalidade a qual ocorreria com a participação da escola, que seria então, a responsável por contribuir com a elevação cultural das massas, livrando-a de uma visão de mundo impregnada de preconceitos, tabus e ideologias da classe dominante.

Nascido em 1821 em Ales, na ilha da Sardenha, foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Aos 21 anos, foi estudar letras em Turim, onde trabalhou como jornalista de publicações de esquerda.

Gramsci militou em comissões de fábrica e tornou-se um representante internacional do comunismo. Mais tarde em 1926 foi preso pelo regime de Mussolini, permanecendo recluso por dez anos. Na prisão, escreveu os textos reunidos em *Cadernos do Cárcere* e *Cartas do Cárcere*.

A maior parte da obra de Gramsci foi escrita na prisão e só tornou-se pública após sua morte, em 1937. O estudioso se deteve em discutir o papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica. Segundo Dore (2006), “Gramsci conferia à educação e à cultura uma importância que estas jamais desfrutaram no pensamento socialista” (p. 335).

Suas idéias sobre educação surgem desse contexto e inspiraram partidos comunistas, tornando-se mais disseminadas no Brasil nos anos 80, contribuindo para a construção e fortalecimento da ideia de escola pública de qualidade para todos.

Segundo Ferrari (2008), para escrever sua obra na prisão, Gramsci utilizou uma espécie de linguagem cifrada, que se desenvolveu em torno de conceitos originais, tais como bloco histórico, intelectual orgânico, sociedade civil, hegemonia, entre outros, além de criar expressões novas como filosofia da práxis, por exemplo, para designar o termo marxismo.

Conforme ressalta Tavares (2004), o pensamento gramsciano tornou-se uma das mais importantes referências para a discussão efetuada em torno das complexas relações entre educação e trabalho. A proposta de escola única, de caráter politécnico, defendida pelo autor, contribuiu, sobremaneira, para uma maior compreensão acerca da integração entre educação, trabalho e cultura.

Ferrari (2008), afirma que as reflexões de Gramsci sobre educação foram motivadas pela reforma empreendida por Giovanni Gentile, ministro da Educação de Mussolini, que

reservava aos alunos da elite o ensino tradicional, "completo", e aos das classes pobres uma escola que direcionava para a formação profissional.

Em relação a essa dualidade, Gramsci defendeu a manutenção de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa. Para ele, a escola unitária representava e constituía o “início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novos conteúdos”. (GRAMSCI, 2000, p. 40 *apud*, CARMO, 2011, p. 151).

Nesse sentido, Gramsci “ressalta a importância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência civil das massas populares e produzir novos comportamentos para que elas não se submetam à direção do Estado capitalista” (DORE, 2006, p. 339).

Segundo Dore (2006), para que Gramsci pudesse desconstruir a concepção de que a escola era um mero produto do domínio capital, precisou romper com as teorias dominantes do movimento socialista e fazer uma releitura das idéias de Marx, visto que segundo ele, era preciso distinguir o pensamento marxista quando este se referia a princípios ideológicos ou gnosiológicos.

Para essa compreensão, avançou no conceito de Estado, entendendo que este já não governava apenas com base na força e na opressão pura e simples dos trabalhadores, mas que havia um novo tipo de organização que “convencia” as classes subalternas a se submeterem ao seu domínio.

Gramsci apresenta então o conceito de hegemonia e trabalha a partir do princípio de que a sociedade civil é um “aparelho privado de hegemonia”

A hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola. É um movimento próximo daquilo que Gramsci, certamente inspirado na reflexão de Hegel, entendeu como ‘trama privada’ [...] (Idem, *ibidem*, p. 337).

Segundo Gramsci, o poder dos grupos dominantes é praticado de forma repressora, mas também, contraditoriamente, de forma compassiva, porque ele busca o consenso das classes subalternas. Para tanto, sua proposta é que essas classes construam sua própria hegemonia, superando os interesses particulares para enfim formular um projeto de dimensão universal, o que pode ser entendido como a construção de uma nova hegemonia.

Dore (2006), considerando a obra de Gramsci, diz que a “hegemonia é o exercício da direção intelectual e moral” (p. 338) da classe dominante, que não é exercida apenas no plano das idéias, mas é acompanhada de um modo de agir, ou seja, a direção intelectual para a sociedade também é moral, uma vez que implica na adoção de certos comportamentos na prática.

É nesse sentido que esse pensador propõe que haja um movimento intelectual que dissemine novas concepções de mundo capazes de elevar a consciência civil das classes subalternas e, por consequência, produza novos comportamentos contrários aos opressivos provocados pelas classes dominantes.

Entendendo que isso se dará por meio da cultura e da educação, Dore (2006), explicita que Gramsci procura entender duas dimensões da organização da cultura: uma didática, que explicita o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos da classe trabalhadora

condições de superação das dificuldades em aprender a pensar e a outra, organizativa, em que propõe criar um “centro unitário de cultura”, o qual deveria trabalhar tanto na perspectiva de uma concepção geral de vida quanto no desenvolvimento de um programa escolar.

Compreende-se dessa forma que Gramsci concebia a ideia de educação ligada à totalidade de seu pensamento social. A partir do princípio educativo e pedagógico da escola, ele formula a noção de “escola unitária”, que, segundo ele, “ultrapassa a escola como instituição” (GRAMSCI, 1977, p. 1538 *apud*, DORE, 2006, p. 339).

A escola unitária de Gramsci tem como precedente as relações sociais e se relaciona à luta pela igualdade social e pela superação das divisões de classe. Por isso, traz o conceito de escola interessada, ou seja, “uma escola mais técnica e mais orgânica em relação ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos, constituída num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual” (CARMO, 2011, p. 140).

Segundo Carmo (2011), a ação educativa em Gramsci prima pelos interesses da outra parte com a qual se relaciona, ou seja, se a dimensão política fundamenta-se na coerção, constituída numa relação de dominação; na educativa, funda-se na persuasão, configurando uma relação de hegemonia.

Dessa forma, complementa o autor,

Gramsci propõe um novo humanismo que está intrinsecamente unido ao domínio científico e técnico do homem sobre a natureza. Trata-se de um humanismo do trabalho, um trabalho que tem uma dimensão mais ampla que a dimensão didático-moral habitual nas escolas ativas. De acordo com Gramsci, nesse novo humanismo, há identificação entre filosofia e política, na medida em que a eleição de uma concepção do mundo é um feito político. Acena na construção e na concepção desse mundo, deve haver um “inventário” que trate da crítica das heranças que o processo histórico findou em cada ser humano. (p. 143-144).

Assim Gramsci desenvolve um conceito de escola capaz de superar a dicotomia entre a formação profissional e a formação humanista, denominando-a de Escola Unitária, que deve buscar o equilíbrio entre o trabalho intelectual e o trabalho físico. Essa concepção de educação, segundo Freitas (2008), deve ser ofertada em período integral e mantida pelo Estado, garantindo todos os espaços necessários para o bom desenvolvimento da aprendizagem: bibliotecas, dormitórios, refeitórios, salas de estudos, etc. Juntamente com os espaços físicos também se faz necessário uma reestruturação do currículo e a ampliação do corpo docente, visto que quanto maior a possibilidade do professor relacionar-se individualmente com o aluno, maior a garantia de aprendizagem.

A formação humanista dos alunos deveria priorizar lições de direitos, deveres, responsabilidade social, buscando o desenvolvimento da autonomia e disciplina intelectual dos alunos, que estariam aliados aos conhecimentos decorrentes da escolarização tais como ler, escrever, fazer contas e conhecimentos histórico-geográficos.

Por sua vez, o conceito de trabalho desenvolvido nesta escola estaria atrelado a sua concepção como princípio educativo. Assim, o trabalho não é reduzido à ideia de mera atividade braçal, mas, ao contrário, é tido como atividade imbuída de teoria e prática, uma vez que não é possível, na concepção gramsciana, a separação entre pensar e fazer, tendo em vista que todo esforço físico precisa do respaldo teórico.

[...] a escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das

capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000 p. 33-34 *apud*, CARMO, 2001, p. 148).

Para Carmo (2011), a educação em Gramsci é revelada “como um dos elementos de transformação social, ou seja, em seu caráter pedagógico, ela assume a luta política contra hegemônica com vistas à construção do novo bloco histórico”. Por outro lado, continua ele, “a educação revela-se como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, à medida que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte” (145).

Segundo o autor, esse saber ao ser apropriado pela classe dominada, torna-se artefato de sua afirmação e emancipação cultural na luta e na desarticulação da hegemonia capitalista e organização de uma nova ordem social, cuja finalidade seja também a consciência de classe.

É nesse contexto que surge a concepção da escola “desinteressada”, ou seja, uma escola que não é imediatista ou meramente utilizável por um grupo seletivo, mas útil a toda coletividade, uma escola que não se ocupa exclusivamente em garantir a aquisição de habilidades operacionais para a produção do mercado, ou que forme exclusivamente para satisfazer aos interesses do mundo do trabalho, mas, sobretudo, uma escola que crie uma nova relação com esse contexto e com toda a vida social do sujeito, cuja representação aconteceria em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma organização que desenvolve nos indivíduos a capacidade de vir a ser governante através do acesso à cultura historicamente produzida pela humanidade. Assim, as aproximações entre trabalho, escola e educação não seriam isoladas nem historicamente e nem socialmente, tendo em vista que seriam geradas no compromisso com a classe que vive do trabalho, garantindo os pressupostos para a conquista da hegemonia dos trabalhadores já que propondo a formação de um homem omnilateral.

Nesse sentido, tais aproximações propõem na organização e no funcionamento da escola únicos elementos básicos de relações pedagógicas, de conteúdos e de avaliação, em que a questão epistemológica, expressa na relação entre ciência, estrutura e superestrutura a relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Essa organização mostra-se pela unidade dialética entre atividades intelectuais e manuais, entre ciência e técnica, teoria e prática, cuja pretensão é contrariar a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual. Propõe a tarefa de realizar a unidade entre teoria e ação sob a ótica do materialismo histórico-dialético, cuja finalidade era a articulação entre a técnica do trabalho e a sua base científica (politécnica). Ainda profere a formação para o trabalho, numa perspectiva politécnica, centrada na escola de formação básica necessária à construção de uma concepção de mundo e de formação política. (CARMO, 2011, p. 160)

É importante reconhecer que a educação da classe trabalhadora, a partir da perspectiva gramsciana que visa à formação integral e omnilateral do homem, só seria possível a partir do advento da escola unitária, considerando que essa traria novas relações entre o trabalho e o mundo social. Tal perspectiva aponta para o fato de que não basta que o trabalhador se qualifique, é preciso, sobretudo, que este seja formado para ser dirigente, ou seja, para governar. As considerações e reflexões de Gramsci acerca da educação podem ser um dos caminhos apontados para isso.

2 CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Este capítulo se detém a trabalhar os aspectos históricos que traduzem o cenário em que a presente pesquisa foi realizada. Para tanto, apresenta-se dividido em seções que buscam reconstituir a retrospectiva histórica da criação do estado do Tocantins, a trajetória da educação profissional no Brasil e no estado, contextualizando a criação do Instituto Federal de Educação, a origem e o percurso do ensino técnico no Campus Palmas.

O texto dedicado à criação do estado do Tocantins se faz necessário para que possamos interpretar como se deu sua construção histórica, na tentativa de articular e aprofundar o conhecimento sobre o seu presente, uma vez que estaremos analisando de que forma a educação profissional contribuiu com o desenvolvimento do Estado.

Entender o processo histórico do ensino profissional tanto no Brasil quanto no Tocantins, é estabelecer a ligação com o cotidiano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Palmas, *locus* da realização de nossa investigação.

2.1 Estado do Tocantins: A História de sua Origem e a Construção de sua Identidade.

O Estado do Tocantins é a mais nova unidade federativa do Brasil, localizado na Região Norte, compondo a região da Amazônia Legal, tendo como limites geográficos os estados do Maranhão, Pará, Goiás, Piauí, Bahia e Mato Grosso. Possui 286.706 km² de extensão territorial e 139 municípios.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no censo demográfico de 2010, estima-se que o Estado possua cerca de 1.373.551 milhões de habitantes, o que representa um aumento de 29,3% de sua população desde a sua criação em 05 de outubro de 1988.

O Tocantins possui uma população bastante heterogênea que agrupa uma variedade de povos indígenas distribuídos em 10 etnias e um significativo número de comunidades quilombolas, totalizando 16 grupos afro-descendentes reconhecidos em todo o Estado.

A história da criação do estado do Tocantins apresenta uma diversidade de intenções que vão desde os interesses de grupos políticos do Norte, não hegemônicos na política goiana, a grupos econômicos interessados em ocupar os espaços vazios da região, além de grupos historicamente interessados na divisão política da região norte do estado de Goiás.

Entretanto, para se chegar ao período em que foi decretada a autonomia do estado do Tocantins, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é preciso percorrer um longo caminho histórico, a fim de se entender o contexto em que se deu o movimento divisionista liderado pela Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano (Conorte), na década de 1980.

O argumento mais forte para a separação da região que hoje é o Tocantins foi o de ordem econômica. Segundo Parente (2007), vários fatores contribuíram para a falta de acumulação de capitais no Norte de Goiás. Embora a capitania de Goiás tenha sido considerada uma das áreas mais ricas no período mineratório com a exploração do ouro, a partir do ano de 1760, a mineração começou a declinar de forma gradual e irreversível, instalando-se uma crise na capitania que causou o esvaziamento populacional e a diminuição de rendas governamentais.

Houve a tentativa de substituir a atividade mineradora pela agropecuária de subsistência, o que não encontrou suporte para seu desenvolvimento devido à resistência dos mineradores ao trabalho agrícola pouco rentável e economicamente desvantajoso em relação à exploração do ouro.

Aliado a essa questão, havia também dificuldades de transporte na região por conta da determinação da Coroa Portuguesa em restringir o escoamento da produção aurífera a um único caminho, na tentativa de se evitar o extravio do ouro, encarecendo, sobremaneira, quaisquer gêneros de consumo e impedindo a exportação da produção, refreando o desenvolvimento econômico da região.

Todos esses fatores, conforme afirma Parente (2007), fizeram com que a capitania de Goiás entrasse em uma situação de crise e decadência, provocando o descontentamento da população, que passou a defender a divisão administrativa da Província de Goiás como um mecanismo para se garantir a reorganização da economia local.

Essa divisão foi realizada pelo Decreto Real de 18 de março de 1809, quando D. João VI, tendo em vista seus objetivos mercantilistas, nomeou o desembargador Joaquim Theotônio Segurado como ouvidor responsável pela administração e desenvolvimento da Comarca do Norte, e o capitão-general Sampaio, pela do Sul. (OLIVEIRA, 2002, p. 14)

Para Parente (2007), a partir desse momento o governo tomava consciência de que para que a capitania de Goiás saísse da crise seria necessário implementar medidas para subsidiar o povoamento, a agricultura e a pecuária com a isenção de impostos às pessoas que se estabelecessem na região e a implantação do comércio fluvial através da navegação dos rios Tocantins e Araguaia, embora se soubesse dos obstáculos naturais dos próprios rios para a navegação, dificultando o escoamento da produção.

Embora o representante legal da região, desembargador Theotônio Segurado, tivesse incentivado a “lavoura, a pecuária e a navegação mercantil com a Europa, via rio Tocantins, com a praça de Belém” (SILVA, 1996, p. 141), não há citações nas obras de Segurado de que havia sido “sugerida a necessidade de melhorar a infra-estrutura no interior da capitania, as estradas, por exemplo” (PARENTE, 2007, p. 96).

Cavalcante (2002), reitera que Theotônio Segurado se destacou pela participação em torno das questões que envolveram interesses econômicos e políticos da região do Norte de Goiás, na intenção de promover o desenvolvimento da Província. Entretanto, segundo Oliveira (2002), o desembargador Segurado começou a explorar politicamente a situação de miséria atravessada pelos moradores da região, uma vez que as medidas administrativas tomadas não foram suficientes para alavancar o desenvolvimento da região, na tentativa de criar um governo provisório independente no norte goiano.

Dessa forma,

Theotônio Segurado, avesso à administração política do capitão-general Sampaio no Sul de Goiás e contrário ao movimento pela independência política do Brasil diante de Portugal, uniu-se aos padres Luiz Bartolomeu Marques, Freire de Andrade, José Cardoso Mendonça, Francisco Xavier de Barros, Felipe Antônio Cardoso, e ao soldado Nazaré em defesa da separação do norte goiano, entre 1821 e 1823. A maioria dos membros do grupo separatista visava, com a instalação do governo provisório independente do norte goiano, enfraquecer a administração política do capitão-general Sampaio e forçar a deposição deste. (p. 15)

Como forma de viabilizar a implantação de um governo independente do norte goiano, Segurado elaborou e defendeu a abolição de vários impostos, a organização da força policial e a suspensão da remessa de dinheiro para o Sul de Goiás. “Nessa linha, organizou e instalou em 14 de setembro de 1821, o governo provisório do norte de Goiás, tendo como presidente Joaquim Theotônio Segurado e secretário padre Francisco Coelho de Matos” (OLIVEIRA, 2002, p. 15).

Contudo, esse levante foi enfraquecido em virtude da desarmonia entre os líderes do movimento separatista, da posição de combate, por parte de Segurado, às ações favoráveis à independência do Brasil e de seu regresso à Portugal dois anos depois de ter sido eleito presidente da Comarca do Norte.

Segundo Cavalcante (2002), a partir dessa data uma série de atritos demonstraram que o grupo separatista havia se tornado acéfalo. Na ausência de Segurado, nenhuma liderança, capaz de impor-se com autoridade representativa da maioria dos arraiais, conseguiu se firmar, e os interesses particulares dos líderes se sobrepuseram à causa separatista regional.

Não havendo possibilidades de permanecer como unidade independente, a Comarca do Norte, mais uma vez foi reunificada à do Sul, sob alegação de que “sem condições de sustentar-se, em face das dificuldades internas de natureza política e financeira” (CAVALCANTE, 2002, p. 71), o enfraquecimento do movimento separatista foi evidenciado e, assim, a Comarca do Norte retornou à condição de dependente dos atos políticos e administrativos do centro-sul, em 1823.

Porém, mesmo com o enfraquecimento dos movimentos separatistas, os sentimentos de abandono, descaso e desprestígio dos habitantes do norte goiano, fizeram reascender os sentimentos de indignação da população e com isso, novas manifestações das lideranças regionais e nacionais em oposição ao domínio do centro-sul começaram a surgir, mesmo que apenas no plano ideológico e político.

A respeito disso, cita-se o projeto para a divisão de Goiás, do Deputado Imperial Visconde de Taunay, no ano de 1875, o qual alegava que “a salvação econômica do Sul de Goiás estaria na navegação mercantil do Rio Araguaia e, na região Norte, com a navegação do Rio Tocantins” (SILVA, 2008, p. 62). Anos mais tarde, em 1880, o projeto Fausto de Souza, com a publicação da “Carta-Projeto Redivisão Territorial do Brasil”, apresenta o mapa da Província do Tocantins e, ainda em 1885, o Deputado Carlos Leitão, defende a criação da Província do Tocantins, todavia, com sua integração territorial ao estado do Pará.

Assim, tem-se como marco inicial da luta pela criação do estado do Tocantins, a instalação da Comarca do Norte em 1809 e, a partir desse primeiro movimento separatista, somente na segunda metade do século XX, na década de 60, criava-se a Casa do Estudante do Norte Goiano (Cenog) “um movimento estudantil detentor de expressividade regional e nacional que atribuiu às reivindicações dos estudantes norte-goianos, conteúdo e objetividade” (SANTOS, 2002, p. 89), que destacavam, também, os problemas socioeconômicos que afligiam o norte goiano, visto que os objetivos declarados do grupo era lutar pela melhoria da qualidade de vida da população da região.

De acordo com Santos (2002), a entidade estudantil tinha a pretensão de ser reconhecida como um grupo apartidário, sem vínculos político-ideológicos, todavia, as idéias separatistas dos seus membros caracterizavam a entidade como de caráter político-apartidária, uma vez que os estudantes não recebiam orientações nesse sentido, mas voltavam suas intenções para estruturar as novas condições de vida da população.

A Cenog, embora fosse notavelmente uma instituição formada por estudantes, não excluía a possibilidade da participação dos diversos segmentos da sociedade em suas discussões e atividades realizadas.

Eram feitas campanhas, com o concurso da imprensa, de apoio ao movimento. Intelectuais da região participavam das reuniões estudantis e dos congressos realizados nas seccionais. Assumiam posições favoráveis às reformas estruturais e desenvolviam uma intensa atividade de militância. Discutiam calorosamente as questões regionais, nacionais e as perspectivas de transformação que mobilizam o país. [...] Diversas lideranças participaram dessa movimentação, inclusive deputados eleitos pela região [...]. (SANTOS, 2002, p. 92)

De acordo com Santos (2002), o desinteresse do governo pela região norte de Goiás era o fio condutor das discussões dos cenoguianos, que tinham a função de conscientizar os jovens estudantes sobre a situação da região, que por sua vez, transmitiam essa consciência à população sobre a realidade política, social e econômica do norte, sobretudo, em relação à infra-estrutura, estradas e obras educacionais.

No discurso cenoguiano, quatro elementos justificavam economicamente a emancipação do norte do estado: 1. a industrialização do babaçu, natural do Bico do Papagaio; 2. a possibilidade de navegação do Tocantins; 3. o incentivo à agricultura e à pecuária; 4. o transporte com as pontes do rio Tocantins (SANTOS, 2002, p. 96).

Apesar de sua alegada concepção apartidária, a Cenog esforçava-se para ter seus representantes na Assembleia Legislativa e na década de 50, chegou a ter seis deputados com sentimentos nativistas e regionalistas com vistas à separação do Estado.

Com o fortalecimento do movimento separatista, a partir da mobilização da população pelos estudantes, a cooptação de vários segmentos da sociedade, os diversos atos de manifestações dos intelectuais em várias partes da região norte-goiana e o apoio de políticos, as ideias de emancipação e a divulgação da campanha pró-criação do estado do Tocantins tornaram-se evidentes em nível nacional.

Contudo, o movimento separatista foi prejudicado com o golpe militar de 64. O autoritarismo do general Castelo Branco resultou no Decreto-Lei nº 228, de fevereiro de 2007, extinguindo os órgãos estudantis e entre eles, a Cenog.

Em 1981, cria-se a Comissão de Estudos dos Problemas do Norte (Conorte) que, empenhada na emancipação da região tocantina, estabeleceu uma “identificação artificial e uma legitimação histórica entre a reivindicação divisionista defendida pelo primeiro movimento ocorrido nas duas primeiras décadas do século XIX e o último em 1988” (OLIVEIRA, 2002, p. 17).

Para a Conorte, “considerada a sucessora da Cenog” (SILVA, 1996, p. 172), a criação do Estado se deu a partir das necessidades da descentralização da administração pública do Sul em detrimento dos legítimos interesses do Norte. Conforme narra a história, o estado de Goiás tinha uma grande região geográfica, implicando na diferença da qualidade de vida de quem vivia no norte e no sul do estado goiano.

Contudo, Oliveira (2002) afirma que o movimento pela criação do estado do Tocantins, empreendido pela Comissão na década de 80, possuía como único elo de identificação com os movimentos separatistas do passado, o fato de que ambos reivindicavam “a divisão como um instrumento para a superação do atraso e do abandono da região” (p.18)

Segundo a autora, a apropriação da história dos movimentos separatistas pela Conorte, serviu para produzir uma consciência da desigualdade da população local, todavia, omitindo as contradições políticas, econômicas e socioculturais presentes nos diferentes momentos passados na região.

Para Oliveira (2002), os reflexos desses condicionantes históricos são utilizados na perspectiva das “tradições inventadas”, na medida em que a reafirmação e reelaboração da tradição da luta divisionista, que foram componentes da legitimação histórica do movimento para a criação do estado do Tocantins em 1988, foram pautadas na inculcação de valores e comportamentos repetitivos à população, tais como “a retomada dos concursos para a escolha das bandeiras, brasão, hinos, poemas regionalistas idealizados pelo movimento” (Idem, 2002, p. 25), na tentativa de “traçar e reforçar uma identidade cultural dos habitantes da região com os hábitos e costumes locais” (Idem, Ibidem, p. 29).

[...] o movimento autonomista do Tocantins empreendido pela Conorte na década de 1980, sem explicitar as contradições políticas, econômicas e sociais subjacentes aos interesses das lideranças do movimento divisionista do século XIX, apropriou-se desse passado e teve como referência de luta a história do movimento divisionista liderado e defendido na região pelo ouvidor Theotônio Segurado, durante o período de 1821 a 1823. A reafirmação desse movimento feito pela Conorte nos anos oitenta, por meio da repetição quase obrigatória, transformou-o numa valiosa marca da ‘tradição’ (OLIVEIRA, 2002, p. 17).

Para a autora, a Conorte “volta-se para a crença do *status* simbólico das manifestações culturais como uma forma de legitimar a causa autonomista e, conseqüentemente, pressionar as autoridades estaduais e nacionais” (p. 25). Essa representação simbólica era a forma que o movimento encontrou para imprimir significado à sua própria história, a partir da construção de uma identidade regional, “na medida em que atuava na criação de uma opinião pública ‘própria ao tocantinense’” (p. 27), o que implicava na manipulação da massa tocantina que passava a ter “uma concepção bastante confusa e restritiva sobre os limites dos interesses da elite dominante quanto à causa da autodeterminação política do Tocantins” (p.27).

[...] a Conorte apresenta uma Emenda Popular para a criação do estado do Tocantins. Eram trabalhos isolados, sem uma coordenação suprapartidária em nome da população nortense, que se sentia órfã de uma luta secular. Na região, em Goiânia e Brasília, cada nortense procurava os meios de comunicação para expressar seu sentimento pela emancipação do Norte de Goiás. Havia líderes e lideranças em Brasília e em Goiânia para defender a criação do novo Estado, mas na área do futuro Estado ainda predominava o desentendimento entre lideranças locais e regionais, com a população nortense alheia sobre a importância da Assembleia Nacional Constituinte no futuro da região. O nortense ouvia falar, sem maiores explicações, da possibilidade de ser criada a sua unidade federativa, mas sem entender muito desse assunto de Constituinte. (SILVA, 1996, p. 174).

Sabia-se, contudo que,

Com a vitória desta, viria a criação de mais cargos eletivos: governadores e Secretarias de Estado, vagas no Senado e na Câmara Federal, criação de Assembleia e de Tribunais de Justiça etc. [...]. Nesse sentido, o elemento separatista defendido pela Conorte apontava em 1988 para a necessidade de uma forte presença da elite local na cena política, sob as mais diversas motivações (OLIVEIRA, 2002, p. 27)

Entretanto, embora a Conorte tivesse cunho ideológico evidenciado com a constante e eficaz ratificação das diferenças de hábitos, costumes, formação étnica, festas religiosas e

folclóricas da região norte com a região sul do Estado de Goiás, o movimento era tido também como uma ação política materializada, uma vez que os estudos realizados para retratar o panorama econômico e político da região, permitiam denunciar o forte dualismo entre as duas regiões, o descaso dos governos estadual e federal com o norte goiano e o uso da população local apenas para fins eleitoreiros.

Havia uma preocupação eminente do movimento em indicar, sobretudo, o potencial econômico da região, apontando as soluções para os problemas econômicos da região, “inclusive com previsões de verbas necessárias para os primeiros anos de desenvolvimento do futuro estado do Tocantins” (OLIVEIRA, 2002, p. 31). O documento da Comissão procurava mostrar que a divisão territorial do estado de Goiás seria a única forma de garantir o desenvolvimento daquela região.

Apropriando-se das ideias separatistas preliminares da antiga Cenog, trabalhadas e repaginadas pela Conorte, foi que José Wilson Siqueira Campos, deputado federal eleito por cinco mandatos consecutivos por Goiás, apresentou, ao longo de sua carreira política no Congresso Federal, inúmeros Projetos de Lei e Emendas Constitucionais visando à criação do estado do Tocantins. Por duas vezes, o projeto separatista havia sido aprovado pelos constituintes, embora em ambos os momentos, tivessem sido vetados pelo Presidente da República José Sarney. No último desses vetos, alegava que a criação de um novo Estado resultaria em prejuízos para a União, devido aos altos custos para os cofres públicos, uma vez que considerava-se a impossibilidade de o Tocantins sustentar-se independentemente dos recursos federais.

Baseando-se nesses argumentos, a Conorte apresentou amplo estudo sobre o desenvolvimento do estado de Goiás e o subdesenvolvimento do norte goiano, recomendando programas possíveis para resolver os problemas de ordem econômica da região, apresentando-a como uma terra viável e promissora.

Mais tarde, com o apoio de Henrique Santillo, governador de Goiás, que como marketing de sua campanha eleitoral de 1985, assumia-se favoravelmente à divisão do Estado, juntamente com demais líderes políticos e intelectuais da região, cria-se, em 1988 o Comitê Pró-Tocantins, que apresentou ao governo federal uma Moção de Apoio com assinatura de populares, reforçando o pedido para a criação do Tocantins.

Como resultado de todo esse processo, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o estado do Tocantins é criado, ficando estabelecido que a partir de 1º de janeiro de 1989, a área do norte goiano abrigaria o novo Estado.

O povo nortense passa e ter uma nova identidade. As expressões “Goiás” e “do Norte” que caracterizavam municípios e órgãos públicos são extintas, passando a vigorar apenas o nome Tocantins. Contudo, além dessa alteração, em termos históricos e econômicos, houve pouca mudança

O paralelo 13, a linha imaginária que separou os dois estados, deixou 95% de toda a riqueza do antigo Estado do lado goiano, enquanto o Tocantins passou a ser um desses lugares tão comuns no Brasil, onde falta quase tudo. O estado do Tocantins surge com pouco mais de 700 pequenas indústrias contra mais de 8 mil fixadas em Goiás. Com a divisão, 80% das 20 milhões de cabeças de gado do velho Goiás, permanecem nos pastos goianos. Até o população dos dois Estados é bem diferenciada. Enquanto os goianos vivem em residências confortáveis e dispõem de um padrão de vida de classe média, os moradores do Tocantins estão quase na miséria. (SILVA, 2008, p. 119-120).

Outros desafios foram postos aos novos tocantinenses. De acordo com Silva (2008), prevendo a instalação do novo governo, os funcionários públicos do então estado de Goiás,

promoveram a retirada de bens e patrimônios dos órgãos públicos, desde veículos pesados como tratores e caminhões, a cabos de eletricidade e transformadores de energia, que foram ora transportados para Goiás ora confiscados como bens privados, dificultando ainda mais a instalação do novo governo.

Em 15 de novembro de 1988, realiza-se o primeiro processo eleitoral do Tocantins, no qual Siqueira Campos é eleito governador do Estado para um mandato de dois anos, sendo empossados também o vice-governador e demais deputados que constituíram a Assembleia Legislativa, assumindo a responsabilidade de instalar e administrar o novo estado do Tocantins.

2.1.1 O surgimento da capital do novo estado

Conforme previa o texto constitucional que fazia emergir a nova unidade federativa do Tocantins, a escolha da capital do novo Estado seria uma atribuição do Presidente da República. Com o processo eleitoral instaurado no final de 1988, as lutas internas para a escolha da cidade que sediaría o governo estadual se iniciaram.

Araguaína e Gurupi, as duas cidades mais desenvolvidas da região naquela época, disputaram o direito de receberem o título da sede administrativa do novo governo estadual, todavia, em virtude da posição geográfica dos dois municípios, o primeiro no extremo norte e o segundo, no sul do Estado, desqualificavam as duas cidades.

Nesse ínterim, Porto Nacional, localizado no centro do Estado e palco dos vários movimentos de resistência e luta pela divisão do Estado, tendo sido inclusive a sede da Cenog, passou a ter destaque nesse cenário de disputas.

Todavia, o Presidente Sarney, responsável pela indicação da nova capital, atribui essa tarefa ao governador eleito, Siqueira Campos, que nomeou para ser a sede provisória do novo governo, a cidade de Miracema do Norte, que passava a ser denominado Miracema do Tocantins, situada no centro do Estado, à margem esquerda do rio Tocantins.

Segundo Nascimento (2009), a cidade de Miracema do Tocantins, que vivia no anonimato, passava a fazer parte do cenário nacional e com isso, muitas mudanças ocorreram na região, desde o acelerado crescimento populacional a construções de prédios públicos e conjuntos habitacionais para abrigarem os órgãos e membros do governo estadual.

Como uma das primeiras ações do governo, Siqueira Campos nomeou uma comissão para realização de estudos para a implantação da capital definitiva do Estado. Para o governante, não haveria de ser nenhuma das cidades já constituídas, a capital do Estado deveria ser planejada e construída desde seu início.

Assim, após os estudos realizados por técnicos de várias áreas, em 14 de fevereiro de 1989, foi escolhida a área da nova capital pela Assembleia Legislativa, localizada estrategicamente no centro do Estado, totalmente no bioma cerrado, em uma região pouco desenvolvida, que agregava poucos moradores, mas com boas condições para abastecimento de água e ladeada pela rodovia Belém-Brasília e pela futura ferrovia Norte-Sul, o que poderia atrair investidores para a região.

Escolhida a área, inicia-se a construção da nova capital, no dia 20 de maio de 1989, sendo batizada pelo nome de Palmas, topônimo que segundo Nascimento (2009) foi escolhido em razão de dois aspectos: histórico, por homenagear a antiga comarca de São João da Palma e ecológico, em função da grande variedade de palmeiras encontradas na região.

Embora a cidade tenha sido construída desde o seu início, juridicamente ela surge a partir do povoado de Taquaruçu, que mudou sua sede administrativa e política para o local em que seria construído o município de Palmas, a fim de atender os princípios constitucionais que garantem a emancipação de um município, a partir da definição dos poderes legislativo e

executivo independentes. Seis meses depois desse processo, Taquaruçu deixa de existir como município e passa a compor o território da nova capital.

A construção de Palmas foi marcada por desavenças e denúncias de autoritarismo e arbitrariedades do governador Siqueira Campos, no que se refere aos processos de desapropriação de terras para a construção da capital. O clima ideológico difundido pelo governante fortalece o “apelo a sua condição de criador e construtor do Estado mais novo da federação, sem levar em conta parte significativa de outros colaboradores históricos ou de primeira hora” (OLIVEIRA, 2009, p. 62).

Passados 21 anos de sua criação, Palmas, a mais nova capital do país, possui uma população de 223.817 habitantes que, segundo dados do último censo, representa um aumento de 61% de sua população em 10 anos, agregando migrantes de todas as partes do país.

Dados emitidos pela Prefeitura revelam que na capital do Estado, por ter sido concebida para ser um centro administrativo, a economia do terceiro setor é predominante. A área de prestação de serviços e administração pública se confirma como o de maior desenvolvimento correspondendo a 57% do PIB de Palmas, enquanto 35% da economia gira em torno do comércio varejista e atacadista e 8% encontra-se voltada às atividades industriais. O setor do agronegócio não aparece como atividade economicamente significativa, embora o Estado possua vocação agrícola e esteja investindo no cultivo de grãos e frutos e expandindo o mercado de carne.

A economia da cidade está em franco desenvolvimento e isso tem atraído investidores de todos os setores, especialmente os das áreas de serviços, indústria e comércio. O setor de turismo surge também como um dos fortes segmentos econômicos a ser explorado.

Pode-se afirmar que, assim como o estado do Tocantins, a cidade de Palmas está em construção. Muitos avanços são percebidos no Estado desde a sua criação, todavia, muitos desafios são postos ao poder público para acelerar o desenvolvimento do Estado. Tais desafios vão desde o investimento nos setores econômicos da região, à adoção de políticas públicas para a educação, a fim de combater o fracasso escolar, evidenciados nos altos índices de repetência e abandono na educação básica, como o combate ao analfabetismo da população jovem e adulta.

2.2 Retrospectiva Histórica da Educação Profissional no Brasil

A história da educação profissional no Brasil precede a criação e sistematização dos órgãos reguladores do ensino oficial. Conforme Manfredi (2002), o sistema de educação escolar é produto da complexa relação entre os elementos econômicos, sociais, políticos e culturais dos diferentes períodos produtivos que definem a sociedade e, por isso mesmo, a conexão entre escola e trabalho nem sempre refletem as “ligações existentes entre as estruturas, os processos e os interesses dos sujeitos sociais envolvidos” (Idem, *ibidem*, p.32).

Sendo o trabalho entendido como a capacidade do homem em adaptar a natureza conforme suas necessidades e interesses, constituindo-se assim, a pedra angular de toda sociedade, desde as comunidades primitivas, o trabalho aparece como um processo educativo.

Nessas comunidades primitivas, ocorria uma divisão sexual do trabalho, predominando o trabalho manual e o emprego da força física. Nas comunidades agrárias, prevaleceu esta divisão de trabalho por gênero, até o momento em que o desenvolvimento da agricultura ampliou a utilização de instrumentos, alargando também o desenvolvimento do artesanato que, por sua vez, atrelado ao surgimento das cidades, ao desenvolvimento das práticas comerciais e ao domínio da produção agrícola, gerou maior complexidade na divisão social do trabalho. O desenvolvimento deste processo acabará por levar ao surgimento das “corporações de ofício e a separação do trabalho manual e intelectual, a qual tenderá a se ampliar com o desenvolvimento da manufatura e da grande indústria [...]” (Op. cit., p. 36).

Segundo Manfredi (2002), a educação informal, passada de geração a geração e/ou dos mestres de ofícios aos aprendizes, constituiu, por muito tempo, a única maneira pela qual os trabalhadores e trabalhadoras das classes populares podiam ter acesso a alguma forma de aprendizagem e ao domínio da arte e das técnicas dos mais diversos tipos de ofícios.

No Brasil, a relação educação e o trabalho, entre os povos nativos, estava associada aos rituais, mitos e festas, isto é, não tinha valor em si, se separado das outras atividades tribais. O trabalho só era entendido no contexto destas atividades e a partir do vínculo direto entre a relação do homem com a natureza.

Muitas dessas práticas de aprendizagem persistem até nossos dias atuais, ainda que outras práticas de educação escolar tenham sido incorporadas ao padrão civilizatório inicial. Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade. [...] é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos. (MANFREDI, 2002, p. 66-67)

No período do Brasil Colônia, cuja base econômica era a agricultura, o sistema de trabalho predominante era o escravocrata. O trabalho manual, desempenhado por escravos índios e africanos, que exigia força física, era considerado desprezível e desqualificado, e somente era exercido por uma camada da população denominada como “inferior” em relação às demais. Assim, havia uma tendência na rejeição desse tipo de trabalho pela população branca, mesmo que empobrecida, e pelos mestiços.

Enquanto nos ofícios que exigiam trabalhadores braçais prevaleciam práticas educativas informais para qualificação da mão-de-obra, “as corporações de ofício faziam normas rigorosas, até mesmo com apoio das câmaras municipais, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios” (CUNHA, 2000, p. 90), na tentativa de “branquear” certas profissões.

De acordo com este autor, “homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social” (p.90). Para ele, tal atitude fortalecia o preconceito em relação a determinados ofícios e, conseqüentemente, em relação a seus trabalhadores, e sendo assim, todo trabalho manual que demandasse força física, era tido como desqualificado.

Com o intuito garantir trabalhadores para empreendimentos manufatureiros, foram criados alguns núcleos de educação profissional, dirigidos pelos padres jesuítas e denominados de “escolas oficinas”, mesmo sem que nessas houvesse, inicialmente, qualquer forma de sistematização curricular.

Se o Colégio das Fábricas não foi o primeiro estabelecimento de ensino profissional no Brasil, nem mesmo o que primeiro abrigou órfãos com esse propósito, ele foi a referência para os outros que vieram a ser instalados. O padrão foi começar com o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha). Mais tarde, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, depois todo o ensino primário. (CUNHA, 2000, p. 91)

A partir de então, conforme aponta Soares (2003), o Brasil Império é caracterizado pela oferta de educação às crianças desvalidas da sorte, órfãs ou pobres, especialmente da

população rural, cujo objetivo era que meninos e meninas fossem “educados na disciplina e nos hábitos necessários ao desenvolvimento posterior do trabalho, como mão-de-obra barata para os industriais” (p.26). Essas instituições ora de cunho filantrópico-religioso, ora estatal, foram criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros.

Para Cunha (2000)

No período imperial, enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido (p. 91)

A educação escolar surge então como processo criativo do próprio desenvolvimento da indústria e do capitalismo, que “criou a necessidade da universalização da escola como agência social de preparação para o mundo do trabalho” (MANFREDI, 2002, p.54).

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, foram adotadas as primeiras ações estatais para a oferta de educação para uma pequena parcela da população: a fundação de escolas de ensino superior e de cursos propedêuticos e ainda, ensino profissionalizante, “apartado do secundário e do superior, com objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p.75), este último, voltado aos estratos mais pobres da sociedade.

Entre 1840 e 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio. Tais casas, ao contrário dos liceus de artes e ofícios, geralmente criados e mantidos por sociedades particulares com auxílio governamental, eram integralmente mantidas pelo Estado: sua clientela era constituída de órfãos e desvalidos o que se fazia serem vistas mais como ‘obras de caridade’ do que como ‘obras de instrução pública’. (Op. cit., p.76-77)

Mais tarde, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, com cursos voltados às ciências aplicadas e às artes manuais, ofertados à população livre, que posteriormente, foram subsidiários da criação da rede nacional de escolas profissionalizantes.

De acordo com Cunha (2000), no período imperial as instituições públicas e privadas de formação profissional tinham objetivos claros e distintos. Enquanto as primeiras eram destinadas à formação compulsória da força de trabalho manufatureira, ensinando os excluídos e desvalidos da sorte, numa prática assistencialista e compensatória, as particulares eram destinadas, predominantemente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido, ou seja, a formação para o artesanato, já que esse era um ofício considerado digno, útil e qualificado socialmente.

Entretanto, conforme o autor, mesmo com objetivos distintos, ambos os tipos de instituição eram motivadas por ideologias disciplinadoras comuns: o incentivo à instalação de fábricas na medida em que seria garantida a formação de mão-de-obra barata e qualificada, o incentivo ao trabalho, com o favorecimento de trabalhadores melhor remunerados e a manutenção da ordem social e política.

A Primeira República (1889-1930) foi um período de grandes mudanças na estrutura da sociedade, em virtude do fim da escravatura e início dos novos empreendimentos industriais originados pela expansão do café, o que proporcionou a consolidação da economia agrário-exportadora.

Tais mudanças provocaram novas demandas de trabalho e, por conseguinte, a necessidade de qualificação dos trabalhadores que se daria por meio de novas iniciativas no campo educacional, especialmente voltadas ao ensino básico e profissional.

Cunha (2000), afirma que a mudança no cenário da educação brasileira se deu graças à perspectiva dos intelectuais positivistas que apresentaram um plano com medidas que visavam o estreitamento da relação entre educação e trabalho. Embora esse memorial não tenha sido adotado pelo governo na época, influenciou algumas ações destinadas à educação profissional, dentre elas, a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos, criado por volta de 1875, em Instituto de Educação Profissional.

Todavia, a medida mais efetiva direcionada à educação profissional foi tomada pelo então Presidente do estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, ao criar no ano de 1906, escolas profissionalizantes direcionadas ao ensino de ofícios e à aprendizagem agrícola.

Segundo o Ministério da Educação, foi no ano de 1906 que ocorreu a estabilização do ensino técnico-industrial no Brasil, tendo em vista três importantes feitos: a realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, que previa a criação de campos e oficinas que seriam mantidos com recursos da União e Estados, o aumento do orçamento para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais e a declaração do Presidente da República, Afonso Pena, de que a criação de institutos de ensino técnico e profissional contribuiria para alavancar o setor industrial brasileiro.

Entretanto, muitos autores consideram o ano de 1909 como o marco do ensino técnico brasileiro, quando o Presidente da República, Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, criava 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, dando assim início à rede federal de educação profissional, que mais tarde se transformariam nas escolas técnicas, em seguida, nos Cefet e por último, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo Soares (2003) e Manfredi (2002), a criação dessas escolas possuía um objetivo mais social e político do que técnico, servindo muitas vezes como elementos de confirmação da presença do governo federal nos Estados da Federação e de trocas políticas com o poder oligárquico local, já que as mesmas não se articulavam com os demais graus de ensino e, desde sua criação, mantinham a característica da dualidade estrutural. Como afirma Cunha,

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000, p. 94)

Para o autor, embora a finalidade dessas escolas fosse a oferta do ensino de conhecimentos práticos para formação de operários e contramestres, em consonância com as necessidades produtivas das indústrias e das regiões em que as mesmas estavam situadas, os ofícios ensinados em todas as 19 escolas eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, ou seja, atividades mais artesanais do que propriamente industriais, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus idealizadores e a realidade da articulação com o trabalho fabril.

Cunha (2000), explica que isso se deu em virtude de que

enquanto as escolas de aprendizes artífices obedeceram a um movimento centrífugo, pois foram instaladas de modo disperso, uma em cada estado, mesmo nos menores, o processo de industrialização apresentava uma tendência centrípeta. Não só as novas fábricas tendiam a se localizar no centro-sul, principalmente em São Paulo, como, também, para lá se transferiam atividades manufatureiras antes desenvolvidas em outras regiões do país. (p.95)

Em contrapartida, Soares (2003), afirma que o ensino secundário propedêutico era direcionado e reservado à elite, representante de uma minoria pensante de intelectuais, predeterminada a dirigir os rumos políticos e econômicos do país. Este pequeno grupo mantinha aversão ao ensino profissionalizante, por representar as origens de uma ordem social escravocrata.

E para atender à necessidade de introduzir inovações tecnológicas que pudessem suprir as demandas do setor agrícola da época, uma vez que este apresentava as conseqüências da utilização de técnicas e métodos rudimentares, apareceram às primeiras iniciativas oficiais para a qualificação de trabalhadores dos diversos setores da agricultura, com diferentes níveis de complexidade de formação.

Assim, em 1910, o Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto 8.319, de 20 de outubro, regulamentou o ensino agrícola em todos os seus graus e modalidades, estabeleceu as normas para criação e funcionamento de aprendizados agrícolas, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos práticos, cursos ambulantes, estações e fazendas experimentais, postos zootécnicos e outras instituições e, ainda, criava a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, no Rio de Janeiro.

Anos mais tarde, em 1918, foram criados os Patronatos Agrícolas. Segundo Soares (2003), a finalidade dessas instituições era a instrução cívica, a instrução profissional primária, por meio do ensino eminentemente prático de técnicas de agricultura, zootecnia e veterinária, visando à formação de trabalhadores – menores desvalidos da sorte, entre 14 e 18 anos – aos diferentes serviços agropecuários.

Um ano mais tarde, os Patronatos Agrícolas foram transformados em instituições semelhantes aos orfanatos, denominadas como Institutos de Assistência, Proteção e Tutela Moral de menores desvalidos, passando à oferta do curso primário e o profissional de forma simultânea.

[...] durante a Primeira República o predomínio da população rural sobre a urbana, em termos numéricos, é ainda bastante grande, o que tem sérias repercussões na composição da demanda escolar. Se para a escolarização urbana o ‘otimismo pedagógico’, corrente que propugnava a idéia de que o aumento da oferta de educação era fundamental para o país se desenvolver, procurando-se principalmente erradicar o analfabetismo, para a população rural tal ideário se configurava bastante distanciado de sua realidade. (SOARES, 2003, p.36-37)

É importante destacar que o ensino técnico profissionalizante, principalmente o agrícola, assumiu duplamente o caráter dualista: primeiro por estar direcionado aos socialmente excluídos, herdeiros dos trabalhos prestados pelos escravos; depois, pelo fato de que, enquanto as escolas superiores de agricultura preparavam professores e técnicos das práticas agrônômicas, dirigentes de agroindústrias, as escolas de ensino médio formavam agricultores e administradores rurais; e as escolas elementares, por sua vez, tinham a finalidade de formar trabalhadores rurais e capatazes, responsáveis eminentemente, pelos serviços práticos nas propriedades rurais.

De acordo com Soares (2003) e Tavares (2004), a progressiva decadência da aristocracia rural brasileira como classe hegemônica, provocada pela crise que afetou os cafeicultores brasileiros a partir da década de 30, possibilitou a substituição de uma economia agroexportadora por uma economia baseada na indústria nacional, o que permitiu as condições necessárias para a ascensão da burguesia industrial no país.

A mudança do eixo produtivo da sociedade brasileira trouxe consigo a inversão na distribuição da população, que deixava de ser predominantemente rural para se urbanizar fazendo com que os hábitos comportamentais urbanos redimensionassem os comportamentos antes inerentes ao mundo rural.

Assim, a educação passou a ter maior relevância para a economia da nação, visto que o novo poder hegemônico que se formava na sociedade, a burguesia industrial, necessitava do apoio da população para consolidar-se social, política e economicamente e, em troca desse apoio, seria oferecido um amplo programa de expansão industrial, perspectivas de emprego e melhoria das condições de vida dos trabalhadores, capaz de transmitir novos valores às massas e de formar condutas eficientes para transformar a identidade nacional.

Todavia, não só a esfera pública se interessou pelo ensino profissionalizante, a rede privada, representada por entidades de caráter religioso e filantrópico como as escolas salesianas, além das organizações industriais e das uniões sindicais, passaram também a investir na formação de trabalhadores.

Algumas ações oficiais foram fundamentais para impulsionar a educação profissional no Brasil: a determinação do Congresso Nacional, em 1927, quanto à obrigatoriedade da oferta do ensino profissional em todo país, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, que estimulou a política de criação de novas escolas industriais e ampliação de cursos nas escolas já existentes e a determinação da Constituição Brasileira de 1937, da obrigatoriedade do Estado ofertar educação profissional, bem como das indústrias e sindicatos criarem cursos destinados aos filhos dos operários e seus associados, em conformidade com suas especialidades.

Em 1942, empresários do setor industrial criaram o SENAI, denominado primeiramente como Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários e, posteriormente, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e mais tarde em 1946, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Segundo Cunha (2000), a origem dessas instituições foi motivada por pressões do governo quanto ao cumprimento da Constituição Federal que “incentivava” os industriais a assumir a formação profissional dos trabalhadores, incluindo os custos financeiros. Contudo, anos mais tarde, ambas as instituições comporiam o Sistema de Formação Profissional – Sistema S – consolidando-se então, como um grupo hegemônico no que se refere à formação de trabalhadores no Brasil.

Enquanto o Ministério da Educação e Saúde Pública se encarregava do ensino técnico industrial, a educação profissional agrícola ficava a cargo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Com a criação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, em 1940, este órgão passa a orientar e fiscalizar as profissões agrícolas de nível superior - agronomia e veterinária, ministrar o ensino médio elementar da agricultura, promover a

educação direta das populações rurais e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicadas à agricultura. (SOARES, 2003).

Nesse cenário de abundantes reformas de Estado, é que se inscrevem as reformas educacionais idealizadas pelo Ministro Gustavo Capanema, as já mencionadas Leis Orgânicas, que legislam sobre os ramos de ensino técnico-profissional Industrial (1942), Comercial (1943), e sobre o ensino Secundário (1942). O ensino Normal (1946), e o Agrícola (1946), além do ensino Primário (1946) têm suas reformas procedidas já no período de democratização pós Estado Novo. Essas reformas acenavam com uma equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos, mas limitavam-se a oferecer uma equiparação em termos de duração dos cursos, sendo o acesso ao ensino superior vinculado à formação recebida em nível técnico, ou seja, no caso do indivíduo oriundo do Ensino Agrícola só seria permitido o acesso a curso superior da área agropecuária, reforçando o que já havia sido disposto na Reforma Francisco Campos. Ficava explícito que o objetivo do ensino secundário era o de *formar as elites condutoras do país* e o do ensino profissional era o de *oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.* (Op. cit., p.49, grifos do autor)

Dessa forma, a partir da Reforma Capanema, houve a redefinição do currículo na educação básica de forma geral: o ensino fundamental passou a ter caráter generalista, enquanto o ensino profissional passou a ser deslocado para o ensino de nível médio; a seleção dos alunos ingressantes nas escolas técnicas industriais passou a ocorrer via exames de admissão; os cursos profissionalizantes foram divididos em dois níveis, um correspondendo aos cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria e o outro, correspondendo ao curso técnico industrial, com esquema 3+1, sendo três anos de duração e mais um ano de estágio; as escolas de aprendizagem foram distinguidas das escolas industriais, uma vez que essas eram direcionadas aos trabalhadores empregados e àquelas, a menores não trabalhadores (CUNHA, 2000).

No ano de 1942, o Decreto nº 4.127, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário e ainda, vinculando o ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo. Este ato possibilitou aos alunos formados nos cursos técnicos a ingressarem no ensino superior, todavia de forma restrita, uma vez que lhes eram facultado apenas os cursos nas áreas equivalentes aos da sua formação, restrição essa que não ocorria com os alunos egressos dos cursos secundários.

Conforme Soares (2003), o ensino técnico profissional agrícola também foi abrangido pela Reforma. Em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, houve uma equiparação dos cursos técnicos aos propedêuticos, embora esta tenha sido referente apenas em termos de duração dos cursos. Estes passaram a ser organizados em dois ciclos, sendo o primeiro, o básico agrícola, com quatro anos de duração e o segundo, com vários cursos técnicos e três anos de duração.

O acesso ao ensino superior também foi vinculado à formação recebida em nível técnico, sendo assim, os estudantes dos cursos técnicos agrícolas apenas poderiam fazer curso superior na área agropecuária. E, além dos cursos técnicos, a Lei previa ainda três tipos de cursos de caráter pedagógico: economia rural doméstica, didática de ensino agrícola e administração do ensino agrícola.

Os estudos de Soares apontam que a implantação do modelo de substituição de importações e com os problemas decorrentes da impossibilidade de importar mão-de-obra

especializada, forçou providências no sentido da urgente preparação de trabalhadores, o que concerniu ao SENAI e SENAC, implicando na oferta de cursos aligeirados destinados principalmente às camadas mais pobres da população e direcionados para as exigências da produção do mercado.

Segundo a autora citada acima, “a matrícula no ensino técnico profissional oficial era bastante reduzida, sobretudo no ensino agrícola, o que reafirma a dualidade presente, desde os primórdios da educação no Brasil” (p. 50), uma escola destinada a atender a elite, representada pelos cursos secundários e superiores, e uma escola das camadas populares, representada pelos cursos primários e pelo sistema não oficial de ensino profissional.

Essa dualidade, alicerçada na separação de classes sociais, ainda permaneceu após a queda do Estado Novo, restringindo anos de lutas a favor de uma escola secundária unificada, que não estabelecesse a separação entre o trabalho manual e o intelectual.

No período que sucedeu o Estado Novo, de 1945 a 1964, o Estado continuou sendo o principal protagonista dos planos, projetos e programas de investimentos que alicerçaram o empresariado industrial brasileiro, visto que o processo de substituição de importações, acelerado a partir da segunda metade de década de 40, é estendido até os anos 60.

Tavares (2004) salienta que a segunda metade da década de 50 é caracterizada por mudanças profundas na estrutura produtiva brasileira, tendo em vista que a industrialização já não era encarada apenas para substituir as importações, mas já possuía uma força propulsora própria capaz de integrar a economia brasileira à mundial em virtude do apoio dado pelo Governo Juscelino Kubitschek à instalação e participação das empresas multinacionais em nosso país, consolidando o Plano de Metas desse governo dito “desenvolvimentista”.

No campo, conforme aponta Soares (2003), observava-se “incremento de um processo de modernização da base técnica de produção agropecuária (a partir da importação de tratores e fertilizantes) com o objetivo de aumentar a produtividade” (p.50). Embora a produção desse setor tivesse sido direcionada para atender o mercado interno, as “transformações de sua base técnica ainda permaneciam atreladas ao mercado externo, pois sua modernização dependia da importação de insumos e máquinas” (idem), possibilitando assim o franco desenvolvimento da agricultura.

Essa integração, materializada pela presença do capital estrangeiro que possibilitava novas frentes de investimento econômico, implicou transformações no ensino profissionalizante, que a partir dos acordos internacionais estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos, conhecidos como acordos MEC/USAID, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientações, remodelou as escolas técnicas brasileiras.

Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, solidificaram concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmica com conhecimentos mais amplos a cada grau de ensino, e de outro, a Educação Profissional, que oferecia uma gama de informações importantes sobre o exercício profissional sem, contudo, detalhar elementos teóricos, de formação humana ou científica (MANFREDI, 2002).

Essa dualidade persistia mesmo após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4.024/61, que embora manifestasse pela primeira vez a equivalência entre os ramos propedêutico e profissional de nível secundário, garantindo maior flexibilidade para fins de acesso ao nível superior, não conseguiu que tal equivalência fosse incorporada à prática escolar, já que projetos pedagógicos distintos para a formação dos trabalhadores instrumentais e para a formação dos trabalhadores intelectuais continuavam existindo. Este quadro se mantém na década seguinte, mesmo que de forma mais complexa.

Considerando que na década de 70, a indústria brasileira já havia se consolidado e que o princípio do trabalho havia sido organizado de acordo

com os paradigmas tayloristas/fordistas, que se baseia no trabalho parcelizado e na divisão dos atos de planejar e executar tarefas, o ensino técnico do país passou a ser balizado por tais preceitos. “Aquele ensino técnico inicialmente dirigido aos pobres, cegos e aleijados, agora se torna responsável pela formação dos profissionais demandados pelas indústrias que surgiam nos centros urbanos” (TAVARES, 2004, p.25).

Surge assim a necessidade de um funcionário capaz de lidar com as dificuldades geradas pela parcelização do trabalho e a perda de visão de conjunto causada pela separação entre o ato de pensar e executar. “Com a bandeira da *modernização*, o governo militar passa a adotar um modelo de desenvolvimento em que o Estado passa a ter um papel controlador do processo inflacionário e do processo social” (SOARES, 2003, p.72, grifos do autor).

O planejamento passa a ser a ferramenta fundamental para o alcance das metas estabelecidas e as políticas educacionais implementadas pelo Estado nos períodos de 60 a 70, que corroboram para essa tendência, visto que estas são consubstanciadas nos propósitos tecnicistas-cientificistas de intervenção, controle e racionalização.

A perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento desse período fortaleceu o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais, por intermédio do PIPMO e da Lei 6.297/57, que concedeu incentivos fiscais para que as próprias empresas desenvolvessem seus projetos de formação profissional. Essa lei e sua regulamentação concederam às pessoas jurídicas a possibilidade de deduzir do lucro tributável, para fins de imposto de renda, o dobro das despesas realizadas, no País, com projetos de formação profissional previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho. Tais incentivos poderiam ser empregados tanto em projetos de preparação imediata para o trabalho ‘de indivíduos menores ou maiores, através da aprendizagem metódica, da qualificação profissional, do aperfeiçoamento e da especialização técnica em todos os níveis’, como na dedução de despesas de construção ou instalação de centros de formação profissional e/ou de aquisição de equipamentos. Os incentivos fiscais concedidos por essa lei foram suspensos por medida provisória do presidente Fernando Collor de Melo, em 1990. (MANFREDI, 2002, p.104-105)

Para Soares (2003), no plano educacional, o Estado assume e legitima a ideologia tecnocrata a se mantém como detentor do saber e do poder, desconsiderando a participação dos diferentes setores representativos da sociedade civil, a fim de atender os interesses dos setores produtivos. Esse cenário é analisado pela autora como um mecanismo para mascarar os reais objetivos de controle das tensões sociais, sob o pretexto da ampliação da oferta de emprego, garantindo assim, uma maior mobilidade social aos indivíduos e, sobretudo, para contribuir para o progresso da nação.

A partir da promulgação da Lei 5.692/71, com a intenção de otimizar a formação da força de trabalho ao máximo, atendendo as diretrizes exigidas pela divisão internacional do trabalho, instituiu-se um processo de profissionalização compulsória para o ensino secundarista, na perspectiva de que a escola fosse transformada numa instituição de preparação de recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

Todavia, segundo as autoras Manfredi (2002) e Soares (2003), a nova Lei promulgada no início da década de 70, não conseguiu garantir que esse processo de profissionalização compulsória saísse do texto oficial e se efetivasse na prática. A falta de condições objetivas para que o 2º grau público fosse transformado em uma instância de profícua articulação entre a formação geral e a profissional, principalmente por insuficiência de recursos humanos e materiais para atender às exigências da Lei, fez com que várias escolas ofertassem o ensino

propedêutico concomitante com o profissional, mas ofertando habilitações fictícias, burlando a legislação, ou ainda, oferecendo habilitações de baixo custo, sem articulação com as necessidades do mercado de trabalho.

Dessa forma, a educação profissional permaneceu restrita às escolas públicas e privadas que já ofereciam esse tipo de formação antes da promulgação da Lei. “Num momento em que a técnica assume um papel de destaque no cenário do desenvolvimento do país, a formação profissional oferecida pelo sistema deixa a desejar e a esperada qualificação se torna na realidade desqualificação da força de trabalho” (SOARES, 2003, p.79).

Conforme argumenta Manfredi (2002), as mudanças do sistema educacional, fruto da adoção do padrão capitalista de acumulação flexível, geraram conflitos e contradições em relação às novas demandas de trabalho e ao modelo de educação profissional vigente, provocando novos debates para a reestruturação do ensino médio e profissional nos anos 90.

Tais debates deveriam sanar dois grandes desafios: o primeiro, de atender ao déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante; e, o segundo, de fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade com condições de lidar com os processos de reestruturação produtiva, da internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais.

Dessa forma, na década de 90 a legislação educacional brasileira é submetida a um amplo processo de análise e reformulação, resultando na criação de uma nova LDB – Lei 9.394/96. A argumentação baseada na necessidade da superação das antigas formas de organização e gestão do trabalho e na emergência de novas demandas de qualificação profissional, fez com que a proposta da redação do Projeto de Lei, apresentada pela sociedade civil, após amplos momentos de estudos e debates, fosse desconsiderada, desrespeitando o processo democrático de construção da lei que versaria sobre as diretrizes educacionais do país.

Otranto (1996), ressalta que após uma manobra regimental, o Senador Darcy Ribeiro, retira de discussão o Substitutivo Cid Sabóia, semelhante ao projeto representativo do processo democrático e apresenta uma nova proposta de LDB para o país, de sua autoria, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores.

No que se refere à questão da dualidade histórica do ensino médio e a educação profissional, conforme os estudos de Soares (2003), o Ministério da Educação, encaminhou às escolas da rede federal um documento intitulado “Planejamento Político-Estratégico para 95/98”, que deixava clara a separação entre a formação acadêmica e a formação profissional, tanto nos aspectos conceituais, quanto operacionais, a recomendação quanto à flexibilização dos currículos das escolas técnicas, adaptando-os às mudanças no mercado de trabalho e, ainda, o estímulo a parcerias para financiamento e gestão e criação de mecanismos de avaliação das escolas, com a finalidade de promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho.

Assim, com a promulgação da LDB 9.394/96, que compreendia a educação profissional integrada a outras formas de educação, deram-se início às discussões acerca das políticas educacionais que direcionariam o ensino médio nessa década e na seguinte, com a finalidade de estreitar as relações do novo contexto produtivo, a partir da associação entre educação, ciência e tecnologia.

Um ano após a promulgação da nova LDB, o governo publica em 17 de abril de 1997, o Decreto no 2.208, já discutido em suas linhas gerais, com o objetivo de regulamentar os artigos da Lei que se referem à Educação Profissional. Este ato legal provocou mudanças significativas para o ensino médio técnico profissionalizante, dando-lhe nova organização com currículo próprio e independente do ensino médio propedêutico, cuja oferta poderia ocorrer ou concomitantemente ao ensino médio, ou subsequente a ele.

A partir de sua regulamentação, a educação profissional passou a ser desenvolvida em três distintos níveis: o básico, para atender a qualificação e reprofissionalização e atualização de trabalhadores, sem exigência de escolaridade prévia e de regulamentação curricular; o técnico, que proporcionaria habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com currículo próprio, podendo ser ofertado de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio e o tecnológico, que corresponderiam aos cursos de nível superior para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas (SOARES, 2003).

Segundo essa mesma autora, o Decreto 2.208/97, expressava a intenção do governo em apresentar como algo vantajoso tanto para o aluno, que teria mais flexibilidade na escolha de seu itinerário formativo, quanto para as instituições, a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, sob o pretexto de garantia de maior versatilidade e atualização dos seus currículos.

Analisando o Decreto que regulamentou a educação profissional durante o governo Fernando Henrique Cardoso, Frigotto (2007), considera que o mesmo “reestabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco do ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET” (p.1139). Sob essas condições de dualidade, o autor afirma que o ensino médio se constitui numa ausência socialmente construída, como o indicador da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania.

Segundo Maués, Gomes e Mendonça (2008), a lei concretizou

[...] outro caráter à política pública destinada à educação profissional. O mencionado Decreto condicionou a aprovação de cursos à gestão tripartite composta por empresários e trabalhadores; favoreceu a experiência em detrimento da formação no tocante à contratação de professores; e reduziu os investimentos nas escolas da rede federal, condicionando a sua expansão à realização de parcerias, inclusive com as organizações não governamentais e o setor privado. (p. 110).

Nesse sentido, os autores asseveram que o Decreto 2.208/97 obrigou as escolas a adotar o currículo por competências e a organização de saídas intermediárias no caso de cursos organizados por módulos, com a paulatina obtenção de certificados de qualificação, equivalendo à diplomação de técnico.

Tais mudanças curriculares e na gestão da educação profissional, a partir do referido Decreto, constituíram ajustes econômicos e ideológicos, com vistas à redução de custos, restrição dos cursos ofertados ao mercado de trabalho e à contenção de possíveis tensões sociais, devido a exaltação à competitividade, principalmente ao propor a articulação da educação profissional com o setor empresarial, transferindo-lhe, inclusive, a responsabilidade com o financiamento dessas instituições, bem como a definição do currículo e da gestão.

A partir do ano de 2002, com a chegada do governo do Partido dos Trabalhadores ao poder, as expectativas de mudança da concepção política voltada para os trabalhadores cresceram, especialmente pelo compromisso de campanha assumido pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva em seu primeiro mandato (2002-2006), no que se refere à superação da dívida social em relação à educação.

A partir dos encaminhamentos do Fórum Nacional de Educação Tecnológica e como consequência das cobranças de organizações científicas, culturais e sindicais, inicia-se o debate para a revogação do Decreto 2.208/97, que culminou no ato da promulgação do

Decreto 5.154 de 2004, dispondo sobre o modelo de educação profissional que passaria a ser adotado no país.

Contudo, a revogação desse primeiro ato não aconteceu de forma pacífica, ao contrário, foi uma disputa polêmica por distintos grupos teóricos, que, segundo Silva e Invernizzi (2007), eram representados por três posicionamentos: dois grupos progressistas que cultivavam a concepção de uma política afirmativa para a educação profissional integrada a políticas de educação básica de qualidade, de modo a garantir qualidade de educação a todas as faixas etárias e a inclusão dos trabalhadores sustentada por uma política integradora de geração de emprego e renda, divergindo, entretanto, na forma de implementação dessa nova orientação (um grupo defendia que tais políticas deveriam ser implementadas por meio de um Decreto facilitando assim a transição, enquanto o outro insistia na adoção de metas de reconstrução da educação profissional e na revisão da LDB); já um terceiro grupo, de viés conservador, lutava pela manutenção da concepção de educação profissional preconizada pelo Decreto 2.208/97.

A proposta do programa de governo que previa ampla revisão na legislação que direcionava a política para a educação profissional, tendo em vista os equívocos conceituais expressos no Decreto 2.208/97, foi esquecida e o novo Decreto 5.154/04 não conseguiu resolver ou minimizar as heranças da regulamentação anterior.

A perspectiva de uma política afirmativa da educação profissional, integrada às políticas de educação básica, não se consolidou e o atual Decreto manteve ares da regulamentação anterior, uma vez que a lógica economicista continuou orientando a formação do trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado para essa nova lógica do mercado mundializado.

Silva e Invernizzi (2007), ao analisarem as políticas diretoras da educação profissional após o Decreto 5.154/04, afirmam que

O instrumento legal decorrente deste processo é o reflexo das contradições com as quais o novo governo se depara. Ou seja, por um lado o Decreto possibilita a superação legal da desarticulação entre ensino médio e educação profissional realizada na década de 1990, sendo essa a expressão do seu avanço. Mas, por outro lado, ele também contempla as pressões dos setores conservadores que disputam espaço no sentido da manutenção de concepções e práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior que, de maneira explícita, dissociou a educação profissional da educação básica e aligeirou a formação técnica em módulos estanques, dando um cunho de treinamento superficial à educação profissional técnica e tecnológica de jovens e adultos. (p.8)

Conforme Frigotto (2007), o resgate do ensino médio na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica e na superação do academicismo quanto à visão de adestramento para a profissão, foram propostas que não avançaram com o novo Decreto por algumas razões específicas: falta de vontade política do Governo Federal e resistência dos governos estaduais em rever a política educativa do ensino médio; acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral na implementação da nova proposta e falta de coordenação política por parte do MEC que deveria encaminhar ao Conselho Nacional de Educação as diretrizes para a operacionalização do Decreto, ao invés de transferir a este órgão a responsabilidade pela reforma da educação profissional, o que resultou no enquadramento do Decreto 5.154/04 como um simples arranjo da concepção tradicional da regulamentação anterior.

Assim, torna-se claro que um dos grandes desafios postos à educação profissional, após o Decreto 5.154/04, é a integração política e pedagógica entre o ensino médio e a educação profissional, na perspectiva de superar a dicotomia teoria e prática, sob os princípios do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura.

Esse é um desafio a ser superado, inclusive, pelo próprio Ministério da Educação, que após o Decreto, separou o ensino médio localizando-o na Secretaria da Educação Básica, enquanto a Educação Profissional passou a ser de responsabilidade da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2007, outro ato legal estabeleceu novas diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica (escolas técnicas federais, das escolas agrotécnicas federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e demais Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais) para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. O Decreto 6.095, de 24/04/2007, pode ser considerado como um marco institucional antecedente e articulador no que se refere à instituição da Rede Federal de Educação Profissional.

Mais tarde, em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sanciona a Lei 11.892, que efetivamente, cria os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja proposta é “desenvolver estratégias formativas que viabilizem a formação de mão de obra em consonância com a realidade local” (ARRUDA, 2010, p. 9).

Segundo Sobrinho (2007), o referido Decreto, por ter sido publicado sem prévio debate com a rede federal, causou diversas reações de cunho ideológico e político, uma vez que o que se discutia anteriormente à edição do Decreto era a transformação de alguns CEFET em Universidades Tecnológicas.

A novidade da criação dos Institutos Federais, por não estar inserida na discussão coletiva, causou estranheza aos diferentes sujeitos coletivos que compõem a rede federal: uns demonstraram incompreensão em relação à proposta; outros manifestaram receio; e outros conjecturaram alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo.

A estranheza era de se esperar, visto que, de um momento para outro, os membros das antigas escolas técnicas federais “foram tomados de surpresa ao descobrirem que a escola em que seus filhos estavam matriculados não era aquela cuja tradição eles haviam aprendido a reconhecer”. (ARRUDA, 2010, p. 4).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao mesmo tempo em que possibilita a reestruturação, expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mantém o grande desafio histórico da articulação da educação profissional científica e tecnológica e da educação superior com a educação básica e da graduação com a pós-graduação, com ênfase na inovação e ciência aplicada, conforme definido no Termo de Metas e Compromissos assinado com o Ministério da Educação.

Para Arruda (2010), embora os Institutos Federais tenham que ofertar metade de suas vagas à educação profissional de nível básico e médio, a exigência legal vinda de uma determinação de cima para baixo, de que estes Institutos ofertem 20% de suas vagas a cursos de licenciatura para formação de professores, conforme estabelecido no Termo de Acordos e Compromissos assinado entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais, induz a questionamentos sobre os limites da autonomia desses Institutos e a refletir sobre a tendência de que estas instituições de ensino assumam uma identidade diferente das de suas instituições de origem, podendo este fato repercutir inclusive na qualidade do ensino ofertado.

Com isso, se anteriormente a maioria das escolas técnicas ofertava predominantemente o ensino médio técnico, a partir da reforma estas escolas passaram a ofertar diversos cursos, desde o ensino médio ao ensino médio integrado à educação profissional, cursos tecnológicos de nível médio e superior, cursos de educação de jovens e adultos, na modalidade da educação profissional, cursos de licenciatura e até mesmo cursos de pós-graduação em nível de especialização, além dos cursos de educação a distância como atividades regulares, alterando radicalmente sua estrutura organizacional e pedagógica.

As modificações advindas desse processo pressupõem a adaptação de uma concepção de mundo estranha e recebida por outro grupo pelo consenso e submissão, o que representará mais um desafio a ser ultrapassado pelos atores que compõem as escolas da rede federal de educação profissional.

2.3 Educação Profissional no Estado do Tocantins: O Contexto da Criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Palmas.

A educação profissional do estado do Tocantins, obviamente pelo processo histórico da concepção do Estado, é remanescente da criação das escolas técnicas profissionalizantes do estado de Goiás.

Conforme informações fornecidas pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Tocantins (SETEC), a escola mais antiga proveniente desse período é o Colégio Agropecuário Dr. José de Souza Porto, situado no município de Pedro Afonso, ao norte do Estado, que funcionava como unidade escolar desde 1973, embora tivesse sido reconhecido legalmente apenas em 1975, pela Lei nº 8.022/75. Por meio da Resolução nº 342, de 19/09/1985, do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), o Colégio Agropecuário habilitou-se a formar Técnicos em Agropecuária, com a finalidade de atender à demanda da região.

Mais tarde, na década de 1990, o Colégio Agropecuário Dr. José de Souza Porto tornou-se jurisdição do Tocantins, cujo curso foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO).

Ao longo de sua trajetória, o Colégio Estadual Agrícola Dr. José de Souza Porto esteve inoperante durante quatro anos, período em que se refletiu sobre sua importância junto à população de Pedro Afonso, o que ocasionou em sua reabertura, por se entender a relevância social da escola para o município.

Em 1982, criou-se o Colégio Agropecuário de Natividade, localizado no município de Natividade, situado na região sudeste do Tocantins. Inicialmente recebendo o nome de “Colégio Cenecista Agropecuário de Natividade”, teve a abertura oficial de suas atividades apenas em 06 de fevereiro de 1984. A autorização do funcionamento da unidade escolar de 2º grau só efetivou-se em 19 de setembro de 1985, pela Resolução 339/85 do CEE-GO.

O Colégio Agropecuário de Natividade ofertava, inicialmente, o curso Técnico em Agropecuária, atendendo não apenas aos munícipes, mas a alunos de outras regiões do Estado ou ainda de estados vizinhos como Maranhão, Bahia e Piauí, em regime de internato.

A concretização do Ensino Profissionalizante veio com a autorização para funcionamento e aprovação do Plano de Curso, por meio da Resolução 169/2001 do CEE-TO, em 13 de dezembro de 2001.

Segundo Marques (2009), concomitantemente ao poder público, a iniciativa privada também investiu na educação profissional no antigo norte goiano, atual estado do Tocantins. No ano de 1984, no município de Formoso do Araguaia, região sul do Estado, foi fundada a Escola Agrotécnica de Canuanã, com recursos do Banco Brasileiro de Descontos, atual Bradesco, por meio de sua Fundação. A escola atendia a juventude socialmente carente da região, incluindo os jovens indígenas, e oferecia, além da formação técnica profissional, alojamento e alimentação aos alunos.

Já constituído o estado do Tocantins, no ano de 1991, houve a implantação do curso Técnico em Edificações no Colégio Irmã Aspázia, uma escola de cunho confessional católica, na cidade de Porto Nacional.

Em 2005, a Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins começava a discutir a possibilidade de ofertar a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, como política educacional. No segundo semestre de 2006, em regime de colaboração com o

Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), os cursos começam a ser ofertados no Estado.

A Rede Federal de Educação Profissional, por sua vez, inicia suas atividades ainda no antigo norte goiano, em meados da década de 80. Em 1985 foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, extremo norte do Tocantins, por meio do Decreto nº. 91.673, de 20 de setembro de 1985. Contudo, as atividades na Escola Agrotécnica são iniciadas apenas em 23 de março de 1988, com o funcionamento do 1º e 2º graus profissionalizantes, com habilitação em Agropecuária, Agricultura e Economia Doméstica.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

A instalação da Escola Agrotécnica Federal foi feita em cooperação com o Ministério de Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD), por intermédio do Grupo Executivo das Terras de Araguaia-Tocantins – GETAT. O GETAT foi autorizado a adotar providências necessárias junto ao Ministério da Fazenda para aceitação, pela União, da doação de uma área de 561,84 hectares de terras férteis banhadas pelo rio Taquari em 8 km de extensão, no município de Araguatins, de que trata a lei Municipal nº 321, de 08 de outubro de 1984, para a instalação da Escola Agrotécnica Federal. (PDI, 2009, p.9-10).

Em 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins foi transformada em uma Autarquia Federal, a partir da sanção da Lei nº 8.731, oferecendo os cursos de Ensino Médio e cursos de Técnico Agrícola nas habilitações de Agricultura, Agroindústria e Zootecnia.

Somente no ano de 1993 iniciaram-se os primeiros movimentos para a criação da segunda Escola Técnica Federal no Tocantins. Com a promulgação da Lei nº 8.670, de 30 de julho de 1993, dava-se início à efetivação de uma escola federal no município de Palmas, capital do Estado.

De acordo com as informações apresentadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF-Palmas), a instituição “surgiu através de um projeto idealizador do Governador Siqueira Campos e de uma equipe de professores da antiga Escola Técnica Federal de Goiás em 1989”. (PPI, 2007, p. 8).

Contudo, a escola passou a funcionar oficialmente somente a partir do ano de 2003. Isso se deu por conta da morosidade na tramitação para sua construção.

Através da Lei 310/91, o então Governador do Estado de Tocantins, Moisés Nogueira Avelino, autorizou a primeira doação de uma área para construção da ETF-Palmas. Em 18 de abril de 1993, o Prefeito Eduardo Siqueira Campos lançou a pedra fundamental. E em 30 de junho, através da Lei nº 8.670/93, o Presidente Itamar Franco criou a Escola Técnica Federal de Palmas. [...]. Em 2001, a Prefeitura de Palmas entregou a obra para o secretário executivo do MEC, que a repassou para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA). No ano seguinte, por decisão do MEC, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) assumiu o processo de implantação e realizou o primeiro concurso público para o corpo docente e administrativo [...]. (PPI, 2007, p. 8-9).

Durante esse trâmite, ainda em 1998, por meio do Decreto nº 2.980, de 21/12/98, a ETF-Palmas tornou-se uma Autarquia Federal, mesmo ainda sem existir enquanto instituição de ensino, efetivamente. A partir do momento em que o CEFET-PR encarregou-se pela implementação da escola, realizou-se concurso para o quadro de servidores da escola, assim

como o exame de seleção para os primeiros cursos técnicos ofertados pela ETF-Palmas: Eletrotécnica, Edificações e Informática.

Em 04 de abril de 2003, era inaugurada, oficialmente, a Escola Técnica Federal de Palmas, pelo então Ministro da Educação Cristóvam Buarque e, a partir desse período, a escola passou a funcionar independentemente do CEFET-PR. Em 2004, realizou-se novo concurso público ampliando seu quadro de funcionários, bem como a oferta de ensino com novos cursos técnicos: Eletrônica, Agrimensura, Turismo e Hospitalidade, Secretariado Executivo, Gestão do Agronegócio e Saneamento Ambiental.

A partir do ano de 2005, com a publicação do Decreto 5.154/2004 que define novas orientações para a Educação Profissional, período em que a Secretaria de Educação do Tocantins também iniciava as discussões a respeito da integralização do Ensino Médio com a Educação Profissional, a ETF-Palmas estabeleceu convênio com o Estado, passando a ofertar cursos do Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio, com habilitações em Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Edificações.

No final de 2005, a instituição foi autorizada a ofertar também cursos superiores de tecnologia: Desenvolvimento de Sistemas para Web, Construção de Edifícios, Gestão Pública e Sistemas Elétricos, que passaram a funcionar no ano de 2006.

Com a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, a ETF-Palmas inicia as atividades do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, ofertando vagas para os cursos de Qualificação em Leitura de Projetos, Atendimento e Manutenção e Operação de Microcomputadores.

Em 2007, o Decreto 6.095, de 24/04/2007, estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 11.892, criando os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Assim, a ETF-Palmas, passa, a partir desse momento, a constituir um dos *Campi* da rede que compõe o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Embora essa seja uma prerrogativa legal, a escola, assim como os demais Institutos Federais, não se preparou e/ou se mobilizou para atender um público tão diverso de alunos, com diferentes faixas etárias e diferentes interesses, bem como oferecer diferentes níveis e modalidades de educação, o que tem desgastado a imagem institucional da escola, em virtude da perda provisória de sua história e da difícil consolidação de sua nova identidade.

Mesmo sendo recente o processo de criação da escola, sua história apresenta em si o legado da preparação do trabalhador brasileiro, base constituinte das escolas profissionalizantes desde a sua criação em 1909, cujo papel era o de educar os “trabalhadores livres”, “despossuídos da fortuna”, a fim de atender a demanda de trabalho daquele período.

Todavia, nota-se que mesmo após oito anos de sua criação, a antiga Escola Técnica Federal de Palmas, hoje, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, ainda não tem relações concretas estabelecidas com as demais instituições de ensino, sejam elas do âmbito municipal, estadual ou federal.

A comunidade palmense, pouco conhece sobre a escola, os cursos que oferta, a qualidade de profissionais formados pela instituição, o nível do seu corpo docente, o reconhecimento de que a escola oferece cursos de nível superior (inclusive pela universidade). Enfim, esses são elementos que destacam que a escola ainda precisa alargar as relações com outras instituições de ensino, visando atender sua missão institucional e, assim, constituir sua identidade.

3 CAPÍTULO III

MATERIAIS E MÉTODOS

Neste capítulo apresento a metodologia escolhida para esta pesquisa, bem como a justificativa para essa escolha. Em seguida, descrevo o contexto da pesquisa, apresento o objeto investigado – Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Palmas – as principais características dos participantes, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Todavia, é preciso esclarecer que entendemos a metodologia na ótica apresentada por Demo (1989), a qual apreende esse processo como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, investigando e questionando acerca de seus limites e possibilidades. Não se reduz, portanto, ao mero debate sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência.

Dessa forma, pode-se afirmar, segundo os dizeres de Martins (2004), que a metodologia deve ser compreendida como uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; uma vez que nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica. Assim, o método científico que se utiliza da observação, descrição, comparação, análise e síntese, além dos processos mentais da dedução e da indução, em virtude das exigências unicamente lógicas e racionais, interpreta a realidade quanto a sua origem, natureza e significado no contexto geral. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

É importante ressaltar que, embora constituam campos de descrição distintos, participantes, contexto e pesquisa se relacionam constantemente.

3.1 Escolha Metodológica

O objetivo desta pesquisa é analisar a implementação do curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio no estado do Tocantins, a partir da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO), Campus Palmas, considerando como suas especificidades impactam na formação profissional de seus alunos.

A pesquisa examinou como o curso, a partir de suas características pedagógica, curricular, estrutural e administrativa, vem contribuindo com a formação e perfil profissional dos alunos e com a perspectiva da empregabilidade deles, nesse setor, levando em conta duas contradições: a primeira em relação à economia do município de Palmas (57% dela baseada no setor de prestação de serviços e administração pública; 35% no setor de comércio de atacado e varejo e 8% em pequenas indústrias, não apontando o agronegócio como atividade economicamente relevante na economia palmense) e, a segunda, pelo fato de o Campus Palmas ser uma escola eminentemente urbana, que não tem tradição na oferta de cursos voltados à agricultura, mas sim, nos cursos direcionados ao setor de serviços.

Considerando a oferta do curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio e a realidade do município de Palmas, questionou-se: em que condições o curso técnico em Gestão do Agronegócio foi implementado? Quais as suas condições de funcionamento? Como a escola foi preparada para a oferta do curso? Quais as propostas curriculares e pedagógicas do curso? Como se dá a integralização das disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas? Qual é o perfil técnico do profissional formado no curso técnico em Gestão do Agronegócio ofertado pelo IFTO-Palmas?

Para realizar uma pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986), afirmam que é “preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (p.1)”. Afirmam ainda que, sendo uma atividade humana e social, o “papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (p.5).

De acordo com Gil (1999), a pesquisa pode ser classificada em três grandes grupos: exploratória, descritiva e explicativa. A pesquisa descritiva objetiva a definição das características de determinada população ou fenômeno ou então, o estabelecimento de relações entre as variáveis. Portanto, essa proposta trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva, tendo em vista que procederá uma reflexão a partir dos dados coletados, subsidiada pela teoria estudada.

A pesquisa qualitativa aqui é definida em conformidade com Martins (2004), que destaca

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo [ou pelo pesquisador], num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também — o que é muito importante — para a liberdade do intelectual. (p. 290).

Para sua efetivação foram adotados procedimentos de investigação como pesquisa documental e bibliográfica, a partir do levantamento e análise de documentos oficiais e materiais bibliográficos; pesquisa de campo, com a aplicação de questionários com todo o universo de alunos do curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio; e por fim, entrevistas com professores e equipe gestora do curso e da escola.

Os documentos foram analisados tendo como parâmetro os estudos apontados por Bardin (1977), que organiza a análise de conteúdos em três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa da pesquisa se deu com o levantamento e leitura da documentação indireta, em fontes primárias, para a triagem de documentos referentes à implementação do curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio no Campus Palmas do IFTO. Para tanto, foram pesquisados textos produzidos pela própria instituição do Campus Palmas, a exemplo do Projeto Pedagógico Curricular do Curso, bem como documentos emitidos pelo MEC (leis, decretos, resoluções, pareceres).

Segundo Bardin (1977), essa etapa poderia ser nominada como a pré-análise, isto é, a definição do universo de documentos que serão submetidos a estudos a priori e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos que constituem o objeto da pesquisa, ou seja, os professores, gestores e alunos, com a finalidade de se constatar as hipóteses levantadas anteriormente acerca do tema do estudo.

Por fim, como última etapa, os resultados e as conclusões obtidas na pesquisa estão descritos neste documento formal que será apresentado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao Campus Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

3.2 O Contexto e Objetivos da Pesquisa

O Estado do Tocantins é a mais nova unidade federativa do Brasil, localizado na Região Norte, tendo sido criado em 5 de outubro de 1988. O Tocantins se caracteriza nesta primeira década do século XXI por ser um Estado multicultural. Com 1.332.441 habitantes, segundo dados do censo realizado pelo IBGE em 2010, o Tocantins possui uma população bastante heterogênea que agrupa uma variedade de povos indígenas e comunidades quilombolas.

Considerando que no estado do Tocantins tem se desenvolvido o cultivo de grãos e frutas, se expandido o mercado de carne e, tendo em vista a riqueza e a diversidade natural da Região Amazônica, acredito que os estudos da biodiversidade e das mudanças climáticas é que se impõem às escolas públicas do Tocantins que se habilitaram à oferta de cursos técnicos profissionalizantes na área agrícola, um papel fundamental na preservação dos ecossistemas locais e na elevação na qualidade de vida da população rural.

Embora o Estado possua vocação agrícola, 57% de sua economia se concentra no setor de prestação de serviços, ficando 25% de peso para a indústria (sendo 52% deste último setor formado por pequenas indústrias) e 18% em agropecuária.

O município de Palmas, criado em 20 de maio de 1989, possui atualmente 228.332 habitantes, sendo que destes, 221.742 pessoas estão localizadas na zona urbana e apenas 6.590 habitantes estão na zona rural, o que caracteriza o município como essencialmente urbano.

Dados emitidos pela Prefeitura de Palmas revelam que no município há a mesma tendência da economia de serviços, o que poderíamos denominar como a “economia do contra-cheque”, tendo em vista que o funcionalismo público tem grande representatividade e importância nesse aspecto. O setor do agronegócio sequer aparece como atividade economicamente significativa, conforme informações apresentadas no censo agropecuário realizado em 2006.

Tendo em vista esse contexto sócio-econômico, o presente trabalho pretende analisar a implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no estado do Tocantins, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO), Campus Palmas. Para tanto, partiu-se do princípio de que para se ofertar um curso profissionalizante é preciso, inicialmente, realizar estudos sobre a demanda do mercado de trabalho que motivará ou não sua criação e, a partir daí, planejar sua estruturação administrativa e pedagógica, garantir equipe de professores qualificados e o aparelhamento técnico necessário ao seu desenvolvimento, deliberar sobre sua estrutura curricular, identificar unidades adequadas para a realização do estágio e de outras atividades acadêmicas alusivas ao curso, entre outras providências que poderão interferir no desenvolvimento do curso e no perfil técnico do profissional a ser formado.

Nessa lógica, destacam-se os seguintes objetivos que nortearam este trabalho:

- reconhecer os processos e condições de implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no IFTO-Palmas;
- conhecer a estrutura de funcionamento da escola objeto da pesquisa, verificando espaços físicos, aparelhamentos, perfil e formação de professores e condições de exercício da função docente;
- analisar a estrutura curricular adotada pelo curso técnico em Gestão do Agronegócio, a fim de reconhecer as propostas de integralização das áreas de conhecimento;
- analisar como a organização curricular do curso técnico em Gestão do Agronegócio, em particular as especificidades da formação técnica profissional, contribuem com a formação dos alunos.

A investigação se preocupou em detectar os aspectos motivadores da implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio integrado ao Ensino Médio no IFTO – Campus Palmas, considerando que esta instituição se localiza no centro da cidade de Palmas, ou seja, é uma escola eminentemente urbana e que tem “tradição” na oferta de cursos voltados

principalmente ao setor de serviços (Agrimensura, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento Ambiental, Informática), sem nenhuma tradição na oferta de ensino profissionalizante para o setor agropecuário.

3.3 O Histórico da Pesquisa

Para contextualizar melhor meu papel como pesquisadora, faço um breve relato do processo histórico que originou a pesquisa intitulada “Implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no estado do Tocantins: análise da realidade do IFTO – Campus Palmas e implicações na formação discente”, com a finalidade de destacar o surgimento do interesse em relação a essa temática.

Sou professora há 18 anos e trabalhei em diversos setores da escola e da educação de forma geral. Sou formada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar, ambas pela Universidade Federal de Goiás. Sempre tive interesse pela educação, pela gestão escolar e desde muito cedo a pesquisa fez parte da minha atuação como professora.

Em 1998, tive minha primeira experiência como professora do ensino superior e, desde então, senti a necessidade de dar continuidade à minha formação profissional.

No final de 2009, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva de contribuir com a elevação da qualidade do ensino ofertado no Campus de Palmas, por meio de minha trajetória acadêmica e profissional, bem como, de estreitar as relações do IFTO com as escolas estaduais, na expectativa de estabelecer a colaboração entre as duas redes de ensino, tendo em vista que também sou funcionária pública estadual.

O interesse na realização dessa pesquisa surgiu após o ingresso no Campus do IFTO em Palmas. Esta aproximação favoreceu o conhecimento da estrutura e do funcionamento dos cursos da rede federal, contato com professores que trabalham com o ensino técnico, bem como a apreciação das condições de trabalho dos profissionais de educação da rede federal, no que se refere à carga-horária, qualidade de equipamentos e laboratórios, políticas de valorização e qualificação do quadro de pessoal. Aí foi possível perceber o contraste com a realidade conhecida e vivenciada pelas escolas estaduais do Tocantins, que ofertam cursos técnicos profissionalizantes, muitos dos quais implantados sem a estrutura mínima.

Portanto, partia do princípio que o tipo de organização definida em cada rede de ensino influenciava na tomada de decisões pelos gestores das escolas, na definição de sua identidade, nos modelos de gestão, na definição e desenvolvimento do currículo, na oferta de qualificação dos professores, nas opções metodológicas, na definição da proposta política-pedagógica, e, obviamente, nos resultados educacionais das escolas de cada rede. A necessidade da compreensão destes questionamentos levou-me ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGA.

A princípio, a ideia da proposta da pesquisa era a compreensão e análise da implementação dos cursos técnicos agrícolas no estado do Tocantins, a partir das realidades das escolas das redes estadual e federal, tendo em vista que meu conhecimento e vivência com os processos de gestão na Secretaria de Educação do Estado poderiam contribuir com a realização desse desafio.

Posteriormente, percebi que a compreensão do caso da implementação do curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio, no IFTO – Campus Palmas, em observância aos objetivos definidos e apresentados anteriormente, seria o objeto de investigação e de grande interesse da minha parte, especialmente diante do atual cenário da educação profissional no Brasil.

3.4 Os Procedimentos de Coleta, de Seleção, de Análise e Interpretação dos Dados

Os dados desta pesquisa foram obtidos através de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica e a análise de documentos foram realizadas paralela e concomitantemente aos demais procedimentos metodológicos, com o objetivo de identificar e reunir a produção científica e os documentos existentes sobre o objeto deste estudo.

Por meio das informações obtidas na primeira etapa da pesquisa, a partir da análise dos documentos, das informações e da revisão da literatura realizada, esperava reunir informações suficientes para que pudesse ter uma visão global do processo de implementação da Reforma da Educação Profissional, na década de 90 e, a partir disso, reconhecer os processos de implementação de cursos e, no caso específico, do curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio.

O estudo do Projeto Pedagógico Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio e das duas estruturas curriculares do curso, adotadas desde sua implementação em 2007, me possibilitou conhecer a concepção de formação técnica profissional adotada no curso e identificar a carga-horária das disciplinas técnicas e de formação geral para contrastar com as respostas dos professores e alunos que são frutos desse trabalho.

Alcançado este objetivo, elaborei então os questionários aplicados aos alunos do curso, abrangendo todo universo dessa população, ou seja, dos 101 alunos que se mantiveram matriculados e freqüentes no curso e na escola, após os 3 meses de greve da qual a escola participou no ano de 2011 (compondo o movimento nacional reivindicatório dos Institutos Federais), 83 deles participaram da pesquisa respondendo ao questionário.

O questionário utilizado como instrumento de pesquisa continha dezenove questões, subdividas em perguntas fechadas, abertas e semi-abertas. O mesmo foi dividido em duas partes, a primeira com doze questões buscando informações referentes à percepção dos alunos sobre a escola e sobre o curso em Gestão do Agronegócio e a segunda parte com sete questões visando caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes.

A aplicação do instrumento de coleta de dados se deu no mês de novembro de 2011, um mês após a finalização do movimento grevista, contando com o importante apoio de dois colegas docentes do Campus Palmas. Para essa atividade, reunimos todos os alunos dos 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso em Gestão do Agronegócio no mini-auditório da escola, momento em que fizemos uma breve apresentação da pesquisa, dos seus objetivos e dos impactos esperados com a conclusão da mesma.

Para a tabulação e tratamento dos dados fiz uma separação entre os questionários respondidos pelos alunos do 1º ano do dos demais alunos, com a finalidade de compreender a visão e percepção dos alunos especialmente em relação à estrutura física da escola, à estrutura curricular do curso e à relação entre as disciplinas e entre os professores das áreas técnicas e áreas de conhecimento geral, sobre a realização do estágio no curso e, por fim, sobre a percepção dos alunos quanto à qualidade da formação e da preparação para atuar como técnico em gestão do agronegócio.

Ainda como parte da pesquisa de campo, realizou-se entrevistas semi-estruturadas com professores e equipe gestora da escola e do curso. As questões foram dirigidas a nove profissionais que indicaram sua predisposição em colaborar com essa pesquisa. A seleção dos professores entrevistados baseou-se em um critério previamente definido: a exigência de que atuassem diretamente na formação de Técnicos em Gestão do Agronegócio. Assim, participaram seis professores, sendo que cinco deles são das áreas técnicas e um professor da área de formação geral.

Em relação à equipe gestora da escola, houve a preocupação em definir como critério de seleção aqueles que trabalhavam diretamente com o curso e também que estivessem na escola desde o momento da implementação do mesmo. Todavia, ressalta-se que houve dificuldades quanto ao segundo quesito, visto que a alta rotatividade de profissionais na escola e também a recente construção do seu quadro profissional, considerando que a mesma possui sete anos de existência, limitou nossa rigidez neste ponto.

Dessa forma, entre os membros da equipe gestora foram selecionados: o Diretor Geral da escola; o ex-Diretor de Ensino, pelo fato deste ser professor na escola desde sua inauguração; a Gerente do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio; o Coordenador da Área de Recursos Naturais da escola, na qual o curso se encontra administrativamente vinculado; e o Coordenador do Curso em Gestão do Agronegócio. Ressalta-se que em relação a esses dois últimos participantes citados, foram-lhes direcionadas questões tanto relativas à gestão do curso, quanto à atuação enquanto professores, uma vez que estes desempenham ambas as funções na escola.

As entrevistas com questões semi-abertas tinham por objetivo que os consultados apresentassem suas impressões e conhecimentos a respeito: dos processos e condições de implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no IFTO-Palmas; da perspectiva dos professores em relação à formação dos alunos e empregabilidade dos mesmos como técnicos em Gestão do Agronegócio; da percepção dos professores em relação às condições estruturais da escola e como essas questões sobre estrutura física, aparelhamento, local para realização de estágios e atividades práticas contribuem e/ou interferem na formação dos alunos; da identificação de quais os procedimentos que a escola tem adotado na orientação dos professores, no que concerne a integração curricular, bem como reconhecer as práticas pedagógicas adotadas pelos professores no que se refere a essa integração.

A realização das entrevistas se deu nos meses de agosto e setembro de 2011, exatamente no período em que as atividades docentes se encontravam paralisadas devido ao estado de greve.

Após fazer uma análise geral sobre as informações obtidas, destaca-se que embora não se tenha, neste trabalho, a pretensão de atingir uma representatividade precisa da população investigada, as percepções convergentes e complementares de professores, gestores e alunos quanto aos fenômenos em estudo indicam uma proximidade entre o panorama visualizado através da amostra e a realidade concreta que se deseja apreender. Acredita-se, portanto, que os dados obtidos sejam suficientes para atender aos objetivos desta pesquisa.

4 CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

O CURSO TÉCNICO EM GESTÃO DO AGRONEGÓCIO NA VISÃO DOS ALUNOS

Neste capítulo, analiso os dados coletados procurando responder as perguntas que nortearam esta pesquisa apresentadas nos capítulos anteriores: em que condições o curso técnico em Gestão do Agronegócio foi implementado? Quais as suas condições de funcionamento? Como a escola foi preparada para a oferta do curso? Quais as propostas curriculares e pedagógicas do curso? Como se dá a integralização das disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas? Qual é o perfil técnico do profissional formado no curso técnico em Gestão do Agronegócio, ofertado pelo IFTO-Palmas?

As respostas de tais questionamentos, pretendem subsidiar a compreensão do objetivo principal da pesquisa, que é o de analisar a implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no estado do Tocantins, a partir da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO), Campus Palmas, considerando o quanto suas especificidades impactam na formação profissional dos alunos.

Na primeira parte, apresento informações referentes ao curso, conferidas a partir da análise crítica do seu Projeto Pedagógico Curricular e das duas estruturas curriculares que vigoraram desde sua criação até os dias atuais.

Em seguida, apresento os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários aos discentes que nos permitiu traçar o perfil dos alunos e, sobretudo, conhecer a percepção destes sujeitos em relação ao curso técnico em Gestão do Agronegócio.

4.1 O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio: Análise do PPC do Curso e das Estruturas Curriculares

4.1.1 O Projeto Pedagógico do Curso

O Projeto Pedagógico Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio do IFTO – Campus Palmas foi elaborado por ocasião da antiga Escola Técnica Federal de Palmas, com vigência para 2007 a 2010. O documento possui 173 páginas, das quais 133 são anexos dos planos de ensino das disciplinas.

O curso, na modalidade integrada ao ensino médio foi criado no ano de 2007, com duração de 4 anos. Sua carga-horária é de 3.600 horas, sendo 2.400 horas para as disciplinas do ensino médio e 1.200 horas para as disciplinas de formação profissional, excluído o período destinado ao estágio supervisionado de 200 horas que não é computado no total geral. Esta carga-horária é diluída em 200 dias letivos, sendo 6 aulas de 45 minutos, no período vespertino.

A forma de ingresso no curso é por processo seletivo, exigindo-se as competências e habilidades previstas para Ensino Fundamental. Para obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos, tanto da parte de formação geral (ensino médio) quanto da específica do curso (técnico).

É ofertado na forma integrada, em função da habilitação profissional técnica de nível médio, planejado e desenvolvido num mesmo currículo, com matrícula e conclusão únicas para cada aluno.

A justificativa do Projeto Pedagógico do Curso é escrita a partir de dados publicados pelo Mercoeste². Esta pesquisa foi realizada em 2006 pelo setor industrial do Tocantins e apresenta o perfil competitivo do Estado, destacando o que denominaram como suas principais cadeias produtivas: apicultura, carne, couro e leite, fruticultura e grãos.

Os dados apontam para o estado do Tocantins uma economia em formação, com potencial de desenvolvimento, todavia, com sérios desafios a serem superados, entre eles, a qualificação profissional da mão-de-obra, a alta rotatividade de trabalhadores nos postos de trabalho, o baixo índice de empreendedorismo no Estado e o alto índice de empresas mantidas na informalidade.

Mesmo que a intenção da apresentação dos dados da pesquisa tenha sido para justificar a necessidade da implementação do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio em Palmas, a maneira fragmentada de como essas informações foram tratadas não esclarece ou convence para a necessidade do curso.

A utilização de quatro tabelas com os resultados da pesquisa mostram, claramente, a necessidade de mão-de-obra e a falta de qualificação do trabalhador para o manejo da apicultura, fruticultura, grãos e bovinos. Todavia, não há destaque ou informações que nos remeta à falta de profissionais que apliquem técnicas de gestão e comercialização ou ainda, que façam planos de marketing, aplicados ao agronegócio, como necessidade para resolver a demanda do Estado ou do município de Palmas, que fortalecesse a ideia da criação do curso.

Por meio desses dados, demonstrou-se que seria emergencial a criação de cursos direcionados ao eixo tecnológico de produção alimentícia, tais como os técnicos em apicultura, ou ainda do eixo tecnológico de recursos naturais, como os técnicos em agricultura, agropecuária, agricultura, como forma de sanar dificuldades mais prementes.

A expectativa, de acordo com o PPC, seria a de contribuir com a ineficiente formação profissional e empresarial do Estado, “preparando cidadãos para o exercício profissional qualificado, propiciando a muitos alunos terminarem o ensino médio já com uma profissão” (p.7-8). Para tanto, estabelece como objetivos específicos “formar profissionais com visão crítica e globalizada para compreender, organizar, executar e gerenciar todas as atividades de Agronegócios, com ética, responsabilidade social e ambiental” (p.9).

No item que define o perfil profissional do técnico em Gestão do Agronegócio, o PPC apresenta duas aspirações como habilitação profissional:

O aluno do curso técnico integrado ao ensino médio será um profissional habilitado, com sólida formação teórico-prática, postura humanística e ética, capaz de atuar de forma empreendedora junto ao mercado, incorporando e transferindo tecnologias, apto a desempenhar funções gerenciais e técnicas, na qualidade de agente de transformação social, de forma a contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico de sua região e do país. (p.13)

O profissional Técnico **Gestão do Agronegócio** no uso de suas atribuições profissionais deverá ser um indivíduo responsável, criativo, crítico, diligente, prudente, pontual, consciente da ética, com espírito de liderança e participante no processo transformador da sociedade, podendo atuar em

² Mercoeste é um projeto estratégico regional do SENAI – FIETO, que visa aglutinar as forças das lideranças empresariais, políticas e comunitárias do oeste brasileiro com vistas à viabilização do seu desenvolvimento auto-sustentado. Maiores informações, acessar: <http://www.fieto.com.br/Mercoeste.aspx?Cat=1>.

empresas privadas, públicas, de pequeno, médio e grande porte, podendo atuar inclusive como autônomo em todos os ramos do agronegócio, tais como gestão administrativa e financeira de organizações rurais e agroindustriais, marketing e comercialização rural e agroindustrial, gestão de projetos rurais e agroindustriais. (p.13, grifos no original)

O primeiro fragmento ressalta de forma muito genérica o que se espera desse profissional. Observa-se que esse mesmo texto poderia ser utilizado como referência para qualquer outro curso, tendo em vista que não aborda em específico sobre a função do técnico em Gestão do Agronegócio. No segundo, embora já apareça referência ao agronegócio, na parte em que trata das qualidades do profissional é possível afirmar por conhecimento próprio, que é a mesma redação utilizada na composição dos demais cursos técnicos ofertados pela escola, tendo sido introduzidos novos elementos sobre o curso.

Contudo, refletindo sobre os objetivos específicos e o perfil do profissional que se deseja habilitar, entendemos que não há clareza do que se pretende com o curso ou do que se espera do profissional técnico em Gestão do Agronegócio. Essa falta de nitidez acerca do curso tem causado embaraços aos alunos e aos professores que não têm total segurança ao definir ou falar sobre sua finalidade, conforme podemos observar no fragmento da entrevista realizada com professores do curso:

[...] quando você vai numa secretaria, ou você vai no Sebrae, e **a gente diz que tem um curso Técnico em Agronegócio; a primeira pergunta que vem é: o que faz um técnico em agronegócio? Nós, os docentes, temos dificuldade em responder, o aluno tem dificuldade de falar;** então, é aquela história, [...] **ninguém sabe.**

[...] aí, **quando pergunta [o aluno] para o professor o que eles vão fazer, o professor engasga também, não sabe responder o que eles vão fazer e aí eles [os alunos] vão desmotivando, e vão abandonando, ou vão trocando de curso, ou vão evadindo.** (PROFESSOR 4, grifos nossos)

Para apresentar os princípios que regem o Ensino Médio e a Educação Profissional, o PPC se embasa na LBB 9394/96, no Parecer Nº 16/99 CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e no Parecer nº 15/98 da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, citando, tal qual este documento, que a estrutura curricular do curso será organizada sob os princípios da sensibilidade, igualdade e identidade.

Por utilizar o Parecer CEB/CNE Nº 16/99, o curso declara que irá reger-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua articulação com o Ensino Médio e os comuns com a Educação Básica, tais como o desenvolvimento de competências para o trabalho, a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização, como princípios pedagógicos.

Todavia, durante as entrevistas realizadas, percebe-se que tal articulação não acontece na prática. A interdisciplinaridade e a contextualização, embora sejam importantes elementos pedagógicos, não fazem parte do cotidiano dos professores do curso, conforme podemos notar na declaração a seguir:

Não existe [articulação das áreas técnicas com as disciplinas do núcleo comum], **a tal da transdisciplinaridade que a Pedagogia discute tanto aí, realmente não existe**, seria muito mais fácil se um professor de Matemática no curso de agronegócio dar como exemplo lá boi, soja, alguma coisa ou estatística e realmente não existe. **Cada um dentro da sua área, cada um dentro dos seus departamentos, dentro das suas coordenações e pronto. Eu vou lá dou minha aula no meu horário, outro professor entra e**

muitas vezes a gente nem sabe quem é quem, quem são os professores de outras áreas. Se perguntar pra mim quem é o professor de matemática, quem é o professor de física, eu não sei nem o nome e nem a aparência física. Nunca houve aquele momento de sentar e dizer: ‘vamos aliar física a zootecnia e vice-versa...isso não existe. Cada professor dentro do seu mundinho, cada um vai lá e faz o seu melhor. E, talvez, esse seja um dificultador do curso, porque o aluno não vê ligação entre uma coisa e outra... e existe isso em toda escola técnica, em todo o instituto: professores da área comum acham que são mais importantes do que os da área técnica e vice-versa e pouco se conversam e pouco se articulam, e aí, a gente vê mais um reflexo disso no aluno [...] (PROFESSOR 4, grifos nossos)

Embora legitimada pela legislação, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional ainda não se concretizou no chão da escola. Relacionando o documento institucional que norteia as ações do curso e sua prática, percebemos a dificuldade de efetivação do Projeto Político Curricular, do exercício da docência.

Se anteriormente havia uma latente dificuldade por parte das escolas quanto à elaboração do documento norteador das práticas pedagógicas, que considerasse tanto as premissas legais e as “vontades coletivas”, embora isso ainda se constitua um grande desafio, a expectativa hoje é que os professores consigam transpor o que está descrito no Projeto Pedagógico Curricular do curso para a prática diária das ações em sala de aula, de forma que as concepções ideológicas definidas pelo corpo escolar sejam materializadas.

Para organização dos componentes curriculares do ensino médio que irão compor a estrutura do curso, a escola apresenta como ato norteador, a Resolução CEB/CNE nº 3 de 26/06/1998, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e os princípios pedagógicos que integram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. E para a educação profissional, os já citados atos normativos, Resolução CNE/CEB nº 4/99 e Parecer CNE/CEB Nº 16/99.

Baseados nesses marcos regulatórios, prevê que no planejamento curricular seja destacada a indissociabilidade entre teoria e prática, “como metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado”, de forma que sejam desenvolvidas “atividades como estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, visitas técnicas, estágios e exercício profissional efetivo” (p.16).

Apresenta também as competências e habilidades definidas oficialmente pela legislação para as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

Como competências e habilidades para o Técnico em Gestão do Agronegócio, estão definidas no PPC, as seguintes características:

Competências e Habilidades Gerais: i. Conhecer, organizar e executar as atividades relacionadas com os seguintes enfoques: comercialização, avaliação de custo, marketing; produção e comercialização de produtos e serviços ligados ao agronegócio; ii. Compreender análises econômicas para implantação de novos produtos e serviços; iii. Elaborar controles contábeis ligados às atividades do agronegócio; iv. Conhecer técnicas de elaboração de projetos, planejamento e administração das atividades do agronegócio.

Competências e Habilidades Específicas: i. Compreender e praticar os princípios básicos administrativos e financeiros no controle e gestão das organizações rurais e agroindustriais; ii. Conhecer, organizar e executar as técnicas de marketing, estratégia e competitividade rural para efetiva comercialização no agronegócio; iii. Elaborar e analisar projetos rurais e

agroindustriais, para eficiente desenvolvimento da atividade no Estado.
(p.21)

É preciso destacar, entretanto, que nessa parte específica do PPC que trata das competências e habilidades do técnico em Gestão do Agronegócio é o único espaço em que percebe-se singularidade com a área do curso. Excetuando os poucos parágrafos da justificativa e a descrição da habilitação, o restante do documento analisado é tão genérico que poderia ser aplicado a qualquer outro curso, pois aborda questões macro do ensino médio e da educação profissional, sem necessariamente, se ater às particularidades do curso em foco.

Não é por acaso que encontramos na página 35 do PPC a seguinte redação: “*O quadro abaixo, retrata o quadro de docentes e técnico-administrativos que atendem ao Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Eventos*”, o que nos leva a inferir que o PPC não é produto da discussão coletiva dos docentes, gestores, alunos e comunidade ligada ao curso de Gestão do Agronegócio e não foi pensado especificamente a partir do contexto desse setor no Estado, visando atender sua demanda, mas pode sim, ter sido fruto de outras discussões na escola e com outras finalidades.

Quanto ao processo avaliativo o PPC do curso defende:

A proposta pedagógica do curso prevê uma avaliação contínua e cumulativa, a qual assumem, de forma integrada, no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa. Essas funções devem ser utilizadas como princípios para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades. Devem funcionar também como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, que deve sempre levar em consideração os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (p.35).

Contudo, não há clareza sobre quais estratégias serão adotadas para lidar com essas três perspectivas de avaliação nem tampouco, quaisquer referências, relações e/ou menções a respeito das competências e habilidades que os alunos devem atingir.

Considera-se que, o fato de a escola documentar suas concepções acerca de competências, avaliação, relação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo e expor quais objetivos, características e princípios deveriam formar a identidade do curso, não garante que as ações realizadas sejam direcionadas por esse entendimento nem que o PPC seja referendado como instrumento norteador do cotidiano do curso. O que equivale dizer, que não se percebe o movimento dialético que o PPC deveria dar à prática pedagógica dos professores em sala de aula.

Nos aspectos metodológicos, o PPC traz a ideia de “mudança do ensino transmissivo para o aprendizado participativo, contextualizado em uma realidade específica de uma instituição de Educação Profissional” (p.23). Trabalha na perspectiva “de que a educação não é algo a ser transmitido, mas a ser construído, a metodologia de ensino adotada se apoiará em um processo crítico de construção do conhecimento, a partir de ações incentivadoras da relação ensino-aprendizagem, baseada em pressupostos pedagógicos” (p.23).

Ainda, ressalta que:

Para viabilizar aos alunos o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionadas a determinadas bases tecnológicas, científicas e instrumentais, serão adotadas, como prática metodológica, formas ativas de ensino-aprendizagem, baseadas em interação pessoal e do grupo, sendo função do professor estimular a integração dos alunos para que se aperfeiçoe o processo de socialização na construção do saber. (p.23)

Mais uma vez, percebemos a generalidade do texto. Nesta seção em que deveriam ser abordados os procedimentos metodológicos e estratégias de ensino para um ensino interdisciplinar, flexível e contextualizado, conforme a legislação adotada (Parecer CEB/CNE Nº 16/99), se sequer são citados, do mesmo modo como são ignorados os princípios pedagógicos para a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e as atividades práticas ou estágio.

A seção que trata do estágio profissional é bastante resumida e aponta apenas que a carga-horária totaliza 200 horas e será “realizada, preferencialmente, na modalidade de projetos desenvolvidos na própria unidade de ensino, a partir da 3ª série, objetivando a integração entre teoria e prática e baseando-se no princípio da interdisciplinaridade” (p.37).

Sobre a metodologia a ser adotada define-se que esta será através de pesquisas de campo, levantamento de problemas relativos às disciplinas objeto da pesquisa e elaboração de projetos de intervenção na realidade pesquisada.

Embora estejam explicitadas as intenções de superar as tendências pedagógicas conservadoras com a adoção de pedagogias mais críticas no PPC do curso, não há demonstração dos meios como tal transição será promovida. A superação das práticas pedagógicas conservadoras pressupõe, entre outros fatores, o exercício do ensino aliado à pesquisa e à extensão.

O documento não cita como irá direcionar esse tripé, apenas menciona que a integração deverá ser planejada, executada, acompanhada e avaliada sob a influência de um ambiente de constante interação com o mundo do trabalho e a sociedade em geral.

A subjetividade ou desentendimento sobre essa questão implicou na ausência de diretrizes para a articulação da formação geral com a específica, da formação política com a técnica, da cultura com o trabalho, do humanismo com a ciência e da educação com a qualificação profissional (FRIGOTTO, 2005). E, sobretudo, prejudicando a constituição dessas relações, mantendo a prática tecnicista e reducionista.

Quanto à estrutura física, o PPC não traz nenhuma especificação de materiais, equipamentos, laboratórios ou unidades demonstrativas experimentais próprias para atender às necessidades de formação do técnico em Gestão do Agronegócio. As informações nesse sentido referem-se apenas aos equipamentos e áreas de uso comum da escola. Apenas no que tange ao acervo bibliográfico o documento apresenta uma relação de 132 livros, com títulos de referências à formação comum e à formação profissional.

Pensar em uma escola que consiga cumprir com as novas exigências feitas à educação, em virtude do novo panorama econômico-social, uma escola unitária que se volte à formação omnilateral do sujeito, desenvolvendo-lhe competências profissionais, intelectuais e sociais, direcionadas às necessidades do próprio processo produtivo, perpassa primeiro pela consciência de seus profissionais sobre as mudanças sociais que impulsionam as reformas educacionais. Para além de constituir um documento norteador das ações da escola, há que se trabalhar para o “despertar” dos profissionais, os responsáveis “pela revolução” na educação.

A elaboração coletiva do Projeto Pedagógico Curricular do Curso pode tornar-se o momento ideal para esse “exercício revolucionário”, tendo em vista que, como nos ensina Veiga (1998),

Exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Sua construção aglutinará crenças, convicções, conhecimento da comunidade escolar, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. É, portanto, fruto de reflexão e investigação. (p.9)

Portanto, o ato de planejar na escola, seja ele nas dimensões macro (Plano/Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, Plano/Projeto Pedagógico Curricular - PPC) ou micro (plano de ensino e plano de aula), requer dos educadores a reflexão em torno da definição de valores, princípios e significados das práticas inerentes ao espaço escolar. Para tanto, precisa ser assumido como um ato político em processo de ação-reflexão-ação.

Para Veiga (1998), o Projeto Pedagógico, que por sua vez também é político, deve ser um processo participativo de decisões e conter opções explícitas na direção da superação de problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica.

Sendo assim, referenda a autora, o PPC deve nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais eles aparecem, ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento de suas finalidades e, sobretudo, optar por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e explicita o compromisso com a formação do cidadão.

Portanto, repensar apenas a estrutura curricular do curso técnico em Gestão do Agronegócio, como estratégia para dar-lhe direcionamento ou definir sua identidade não será suficiente. Esse processo implica, sobretudo, na mudança da cultura escolar pela busca da identidade institucional, que deverá ser construída e reconstruída pela coletividade e por sua vez, materializada em um Projeto Pedagógico Curricular que deverá configurar-se como o resultado da reflexão e ação conjunta.

4.1.2 Análise das Estruturas Curriculares do Curso

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio, conforme já mencionado anteriormente, possui carga-horária de 3.600 horas, distribuídas em quatro séries com 900 horas cada uma.

Embora o curso na modalidade integrada ao ensino médio tenha sido criado em 2007, já possui duas estruturas curriculares em funcionamento e há uma discussão entre os professores com a finalidade de rever e modificar outra vez essa estrutura, com vistas a melhorar o funcionamento do curso.

Por meio das entrevistas realizadas, as justificativas para que tais mudanças ocorressem foram diversificadas:

[...] eu não vi uma preparação da gestão para o curso; tanto que, dois meses, quatro meses após o curso ter sido implantado a grade já foi mexida; isso sem comunicação à gestão; mexido assim aleatoriamente; coordenador achou por bem, vamos mudar, vamos mudar; então você tinha aluno com uma grade, outro aluno com outra grade e já estava-se pensando numa terceira grade. Então, dentro da minha visão da gestão só podia tá mesmo pra um lado, de encerrar o curso. E aí, qual seria a nossa vocação? Isso não foi pesquisado; a gestão não parou pra pesquisar qual é a nossa vocação em termos de agronegócio. E é por isso que o curso muda constantemente. (EX-DIRETOR DE ENSINO, grifos nossos)

[...] houve necessidade de fazer pequenas alterações na grade curricular desse curso; dentre elas um grande número de disciplinas na área de informática e muitas em tecnologia, informática aplicada, informática básica que, muitas vezes, não está atendendo a necessidade de formação do aluno houve necessidade de extinguir e aumentar a carga horária de outras disciplinas; como é um curso do Ensino Médio Integrado, aumentou-se a carga horária de algumas disciplinas do núcleo comum,

se não me engano é Matemática, Química, Física, essas matérias básicas, vamos dizer assim. **E nas áreas técnicas não houve nenhuma alteração.** Simplesmente foi a extinção nessas disciplinas na área de informática; que era uma carga horária muito grande e, às vezes, desnecessária. [...] Por isso, então, realmente surgiu duas grades, e **há possibilidade, sim, de surgir uma terceira.** (COORDENADOR DE ÁREA, grifos nossos)

[...] quando assumimos essa coordenação na época, mesmo implantado o curso, **havia muitas dúvidas em relação à matriz curricular** que foi adotada, tanto que em 2010 ela foi reformulada e **o que nos preocupa em relação a essa reformulação é o como novamente; não foi feito um estudo mais aprofundado do que seria mais apropriado, foi mais um ajuste de termos;** estamos aí vendo se fez uma mudança efetiva; que essa turma de 2010 já vem na grade nova; **algumas mudanças pequenas foram feitas, não foram muito grandes.** [*Alguma coisa significativa na área técnica, ou não?*] Não. (GERENTE DO ENSINO PROFISSIONAL, grifos nossos)

As falas dos profissionais entrevistados são elucidativas em relação à construção da estrutura curricular do curso técnico em Gestão do Agronegócio. O curso foi criado e imediatamente houve a necessidade de alterar sua estrutura curricular, todavia, conforme a declaração, “não houve um estudo aprofundado do que seria apropriado” para a formação dos alunos, havendo apenas “ajustes de termos”, ou seja, as poucas alterações não influenciaram nem positivamente, nem negativamente a trajetória do curso.

Analisando as duas estruturas, percebemos coerência com as afirmações feitas nas entrevistas. Não houve mudanças significativas nem na ordem das disciplinas, nem na carga-horária, apenas a supressão de componentes curriculares da área de informática e algumas alterações de nomenclaturas.

A seguir apresentaremos pontos congruentes e divergentes das estruturas em questão:

- ✓ ambas as estruturas apresentam o mesmo total de carga-horária, 3.600h;
- ✓ na estrutura antiga há um total de 54 disciplinas, sendo 12 na 1ª série, 16 na 2ª série, e 13 disciplinas em cada uma das 3ª e 4ª séries. Na estrutura atual há um conjunto de 52 disciplinas, sendo que na 1ª, 3ª e 4ª séries são 12 componentes cada, permanecendo as mesmas 16 disciplinas na 2ª série;
- ✓ na matriz antiga, havia duas disciplinas que foram subtraídas no processo de revisão: Informática Básica, com 60h, na 2ª série e Informática Aplicada também com 60 horas, na 4ª série;
- ✓ para compensar essa carga-horária, elevou-se o número de aulas na 3ª série, na componente de Matemática, passando de 90 para 120 horas e em Química, de 60 para 90 horas. Na 4ª série a carga-horária de duas disciplinas também foi modificada: Desenvolvimento de Agroempreendimentos e Cooperativismo e Associativismo, que passou de 30 para 60 horas cada;
- ✓ a nomenclatura de duas disciplinas foram alteradas na versão atual da matriz curricular: na 1ª série a disciplina Agricultura Familiar e Desenvolvimento Regional, passou a ser denominada “Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário” e a disciplina Comércio Exterior, na 2ª série, passou a ser nomeada “Agronegócio e Comércio Exterior”.
- ✓ igualmente, as duas matrizes apresentam o mesmo quantitativo de disciplinas na base nacional comum e de formação profissional específica, excetuando-se as que foram extintas. Sendo assim, no 1º ano há 10 disciplinas do núcleo comum e apenas 2 de formação específica; no 2º ano são 12 componentes de formação comum e 4 de formação profissional; no 3º ano são 9 disciplinas de formação geral e 3 de específicas; e no 4º ano, apenas 3 disciplinas do núcleo comum e 9 de formação profissional;

✓ as disciplinas de formação profissional da nova estrutura são: Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário – 30h, Introdução ao Agronegócio – 60h, Cadeias e Complexos Agroindustriais – 30h, Técnica Agrícolas – 60h, Higiene e Segurança do Trabalho – 30h, Agronegócio e Comércio Exterior – 60h, Introdução à Economia – 60h, Contabilidade Rural – 120h, Gestão de Empresas Rurais – 120h, Comércio e Mercado Agroindustrial – 60h, Marketing Rural – 120h, Gestão Ambiental e da Qualidade – 90h, Análise e Elaboração de Projetos – 60h, Gestão de Projetos – 90h, Desenvolvimento de Agroempreendimentos – 60h, Política Agrícola – 30h e Cooperativismo e Associativismo – 60h.

Diante do exposto, podemos inferir que as mudanças realizadas na estrutura curricular do curso pouco contribuíram para constituir a identidade do técnico em gestão do agronegócio. Embora a carga-horária das disciplinas de formação profissional seja condizente com a legislação em vigor, percebemos a miscelânea de áreas afins ao agronegócio e à administração, o que não nos dá a certeza da solidez dessa formação profissional.

A pesquisa nos revelou que a concepção dos alunos, professores e equipe gestora acerca do curso é perceptivelmente obscura e a origem dessa confusão está atrelada à generalidade da proposta pedagógica e curricular do curso, haja vista que não se tem como referência básica, o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área.

Um ponto em específico que nos chama atenção é a organização e disposição das disciplinas ao longo do curso. A pretensão de se ofertar um curso técnico integrado ao ensino médio é a de garantir que a parte diversificada esteja organicamente integrada com a base nacional comum, entretanto, não é o que ocorre com a estrutura do curso analisado.

A disposição das disciplinas de formação profissional se assemelha muito ao antigo esquema previsto na Lei da Reforma da Educação na década de 70, com o formato 3 + 1. A exígua presença de disciplinas específicas nas primeiras séries e a alta concentração de componentes técnicas de formação profissional no último ano do curso, nos leva a crer que o curso está estruturado em bases tecnicistas, desvinculando, portanto, o pensamento da ação e o trabalho da cultura.

Contudo, a investigação nos revelou também que os rumores no interior da coordenação para uma nova mudança na estrutura do curso não será tão profícua quanto o necessário. Dos professores entrevistados, apenas os que trabalham com as disciplinas de formação profissional disseram conhecer os movimentos para alteração do currículo do curso e que foram convidados a discutir o assunto, os demais professores alegaram que desconheciam o fato.

Todavia, tendo em vista a estrutura organizacional da escola e as demandas internas de trabalho, esses professores apontaram que, embora saibam da importância da participação nesse instante de revisão da estrutura curricular do curso, a responsabilidade concentra-se mais na figura do coordenador e, portanto, tornado-se tendenciosa conforme a área de atuação desse profissional.

Sendo assim, sem essa participação no processo de discussão, corre-se o risco de reincidir nos mesmos equívocos em que o curso foi erguido, sem, contudo, encontrar parâmetros que o respalde.

4.2 Perfil Geral dos Alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio: de Quais Sujeitos Estamos Falando?

Para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio, aplicamos um questionário em que a segunda parte continha sete questões que pudessem caracterizar os respondentes da pesquisa.

A maioria dos alunos do curso é composta por mulheres. Dos 83 alunos que responderam ao questionário, 66% é formado por estudantes do sexo feminino, enquanto o sexo masculino representa 34% do total de alunos.

Esse dado revela uma contradição, tendo em vista que nas pesquisas realizadas visando traçar o perfil do alunado atendido pelos cursos técnicos em agropecuária, observa-se a predominância de estudantes do sexo masculino.

Em pesquisa realizada em quatro Escolas Agrotécnicas Federais do Sul do Brasil realizada por Moacir Tavares em 2004, com o título “Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola”, como forma de obtenção do título de mestrado pela Universidade Federal do Paraná, aponta-se a predominância de estudantes do sexo masculino nos cursos agrotécnicos, representando 87,15% dos alunos consultados.

O mesmo autor salienta em seu trabalho, que essa sempre foi uma tendência nos cursos técnicos voltados à agricultura, uma vez que historicamente, as instituições que ofertavam o ensino agrícola, ofereciam gratuitamente aos seus estudantes, além do ensino, moradia em forma de regime de internato, para os alunos do sexo masculino.

Segundo Franco (1994, *apud* TAVARES, 2004), a ausência do sexo feminino no ensino agrotécnico revelava a existência de um preconceito evidente a esse respeito, por parte de alguns dos seus dirigentes, que ofertavam sistema de internato apenas aos alunos do sexo masculino por considerarem que a formação de alunas técnicas em agropecuária, “não era compatível com a ‘natureza feminina’, por exigir um estafante e ‘sujo’ trabalho braçal” (p.63).

Vale ressaltar que, pelo menos neste aspecto, ou seja, na questão do gênero, o perfil dos alunos que procuram pelo curso técnico em Gestão do Agronegócio no IFTO, Campus Palmas, foi alterado.

A faixa etária do público do curso no IFTO, Campus Palmas, varia entre 14 a 21 anos. Em relação aos alunos do 1º ano, predomina a idade de 15 anos e entre os alunos do 2º, 3º e 4º anos, a média etária é de 17 anos, o que revela que não há distorção idade série considerável. A maior parte dos alunos é composta por um público bastante jovem para ser inserido no mercado de trabalho tão complexo como o do agronegócio.

Em conversa informal realizada com o Presidente da Federação Tocantinense de Agricultores do Tocantins – FAET, perguntei se na visão dele e da Federação, haveria campo de trabalho para os alunos que estão saindo desse curso técnico de Gestão do Agronegócio, na faixa etária de 17 a 19 anos. Em sua resposta, ele foi categórico em afirmar que não há campo de trabalho para absorver tal mão-de-obra, destacando: “aqui pra nós que somos agrônomos (ele também se insere nessa categoria de Engenheiros Agrônomos) quase não temos campo de trabalho, você imagina um menino, com essa faixa etária, com essa imaturidade e saindo de um curso com formação que não é nem uma coisa e nem outra”.

Ao perguntar se esses alunos exerciam alguma atividade profissional, além da de estudantes, 29% dos respondentes disseram que trabalham, enquanto 71% dos entrevistados afirmaram que não exercem outra atividade profissional.

Dos alunos que afirmaram trabalhar, 8 deles apontaram que são bolsistas no IFTO, os demais citaram como atividades profissionais a atuação no comércio, nos ramos atacadistas, de informática e, na maioria, em práticas administrativas. Nenhum dos alunos mencionou atuar no setor do agronegócio ou da agropecuária, embora outras questões apresentadas no questionário revelam que eles têm parentes proprietários de terras, isso não garante que esses alunos possuem familiaridade com o meio rural.

Ao questionar o bairro em que esses alunos moravam, as respostas foram bastante variadas aparecendo cerca de 15 bairros/setores diferentes. Todavia, 37% dos alunos disseram residir em bairros localizados próximos à escola, os demais afirmaram residir em bairros

periféricos, distantes da escola. Apenas um aluno apontou a zona rural como localização de sua residência.

Ao perguntar quem financiava os estudos desses alunos, 88% afirmaram que essa era uma atribuição do pai ou da mãe, 4% apontaram que os estudos são financiados por outro parente, 4%, disseram que outras pessoas financiam seus estudos e 4% responderam que ele próprio é responsável pelos gastos com sua educação. Ou seja, mesmo que 29% dos estudantes tenham uma atividade remunerada, boa parte deles é dependente de terceiros para ter acesso à educação, inclusive com a locomoção até a escola.

Outro aspecto que chama atenção em relação a esses alunos é o poder aquisitivo das famílias. Perguntando qual a renda mensal da família, considerando o ganho de todos que trabalhavam e o valor de R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais) como salário mínimo, 50% deles responderam que a média salarial da família é de 1 a 3 salários mínimos, 7% dos alunos afirmaram que a renda familiar é de menos de um salário mínimo, 28% afirmaram que a renda da família seria de 4 a 6 salários mínimos, 10% disseram que a renda familiar corresponde de 7 a 11 salários mínimos, 3%, com renda superior a 11 salários mínimos e 2% não declararam. Essa questão revela que os alunos são oriundos da classe trabalhadora.

Embora a maior parte dos alunos resida no meio urbano, ao questionar se a família ou parentes de até segundo grau possuíam alguma propriedade rural, a grande maioria deles, ou seja, 81% afirmou que são proprietários de terra. Desse total, 40% disseram ser propriedades de pequeno porte, 33%, afirmam ser propriedades de médio porte e 8% propriedades rurais de grande porte.

Embora tenha sido significativo o quantitativo de alunos que afirmaram ter familiares ou parentes próximos proprietários de terra, ao perguntar na questão 3 as razões que levaram os alunos a optarem pelo Curso Técnico em Gestão do Agronegócio integrado ao Ensino Médio, apenas 19% dos alunos afirmaram que seria pelo fato de já ter contato com o meio rural e poder levar ao campo conhecimentos mais especializados, ou seja, um quantitativo insignificante se considerarmos o total de 81% da questão anterior, o que confirma a falta de afinidade com o meio rural.

Ressalta-se que nessa questão (3), os alunos poderiam escolher mais de uma opção oferecida e que 12% dos alunos afirmaram não saber do que se tratava o Curso Técnico em Gestão do Agronegócio ao se inscreverem no processo seletivo, uma vez que o interesse era apenas cursar o ensino médio. Essa consideração foi reforçada quando 43% dos alunos escolheram a segunda alternativa que apresentava “ao saber sobre o processo seletivo, considerou o nome do curso interessante e sentiu-se motivado a cursá-lo”, o que demonstra a falta de conhecimento e de aptidão dos alunos para freqüentar o curso.

Ainda, 31% dos alunos aliam ao fato de terem sido influenciados por outras pessoas (pais, amigos, parentes, conhecidos) que já tinham contato com o curso/área de atuação e apenas 37% deles consideraram a opção pela possibilidade de conseguir emprego na área do agronegócio, após a conclusão do curso.

Outras razões foram nomeadas por 9% dos respondentes, dentre elas, cito textualmente as considerações dos alunos: “é o curso que mais se aproxima da área que quero me especializar”; “por ser uma área que cada vez mais vem crescendo, se inovando”, “uma melhor chance de me sair bem no vestibular”, “pelo fato de ter sido transferida de curso e gestão do agronegócio ser o único a se enquadrar na minha grade”, “aproveitar o ensino já que é de qualidade”, “porque queria a possibilidade de mais contato com a natureza”.

Estas informações revelam que o grupo de alunos que compõem o quadro discente do curso técnico em Gestão do Agronegócio, do IFTO – Campus Palmas é formado por alunos da classe trabalhadora, que na sua maioria, desconhece a área do agronegócio e, não tendo

razões específicas que os direcionassem a tal curso, aguardam na sua formação, a esperança de se qualificarem para atuar no mercado de trabalho.

4.3 A Percepção dos Alunos em Relação ao Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio

Para captar as impressões dos alunos acerca do curso em Gestão do Agronegócio, foram elaboradas 12 questões com objetivo de conhecer a percepção dos discentes sobre seu processo de formação profissional, acadêmica e sobre a escola. Para se ter melhor essa dimensão, especialmente no que se refere ao curso, apontaremos, quando necessário, as respostas emitidas pelos discentes do 1º ano, separadamente dos alunos dos 2º, 3º e 4º anos.

A primeira questão interrogava sobre as razões que levaram o aluno a escolher o IFTO – Campus Palmas para cursar o Ensino Médio. O objetivo desse questionamento era o de perceber as relações estabelecidas entre a escola e os alunos, especialmente no que se refere à busca dessa instituição como referência na educação profissional.

Ressalta-se que mais de uma alternativa poderia ser selecionada nessa questão. Das alternativas apresentadas, 80% dos alunos escolheram a opção “em razão de a escola ofertar educação profissional e a possibilidade de fazer um curso técnico integrado ao ensino médio”. A alternativa “pela chance de fazer o ensino médio em uma escola da rede federal”, foi a segunda opção escolhida por 60% dos alunos respondentes. A alternativa “devido à qualidade do grupo de professores da escola”, foi a terceira opção escolhida, por 37% dos alunos. A alternativa “devido à estrutura física oferecida pela escola” foi a quarta opção escolhida por 23% dos alunos e, a opção menos selecionada pelos alunos, ficando em quinta posição, “pela opção de fazer o curso técnico em Gestão do Agronegócio” foi escolhida por 19% dos respondentes.

Apenas 3 alunos escolheram a alternativa “por outras razões”. Um aluno do 1º ano justificou que escolheu a escola porque todos os colegas do 9º ano do ensino fundamental falavam em fazer o processo seletivo para ingressar no ensino médio. Quanto aos demais, um justificou que a opção pelo IFTO se deu “pela ampla capacitação dos professores” e o outro, afirmou: “no início, foi apenas pelo incentivo da minha família pelo ensino que a escola oferecia. Hoje, amo o curso”.

O ordenamento das respostas emitidas pelos alunos nos permite inferir que os alunos matriculados no curso técnico em Gestão do Agronegócio não tinham, efetivamente, interesse pela formação profissional específica dessa habilitação, mas pela possibilidade de realizar o ensino médio em uma escola da rede federal, possivelmente atraídos pela qualidade da formação dos professores.

Nota-se que, embora um número significativo de alunos tenha optado pelo IFTO devido à possibilidade de cursar o ensino médio integrado a uma formação profissional, ficou claro que a escolha dessa habilitação não fazia diferença para os alunos. Esta afirmativa pode ser comprovada se analisarmos dados apresentados anteriormente, quando destacamos a resposta dada à terceira questão, em que 43% dos respondentes afirmaram que se sentiram motivados a se inscreverem para Gestão do Agronegócio por achar o nome do curso interessante.

Se considerarmos esse dado aliado à informação de que 12% dos alunos desconheciam o curso e 37% foram influenciados por terceiros para cursá-lo, teremos, então, o quantitativo de 92% dos alunos que fazem o referido curso, todavia, sem necessariamente ter interesse por essa habilitação profissional. Consideramos este um aspecto preocupante, que pode interferir negativamente na formação dos alunos, deixando-os desmotivados em relação a sua profissionalização.

Ao questionar se os alunos já sabiam do que se tratava a área do agronegócio, quando optaram em fazer o curso técnico, do total de 34 alunos do 1º ano que responderam o questionário, 88% afirmaram conhecer a área em que atuariam, enquanto apenas 12% disseram não ter conhecimento. Contraditoriamente, dos 49 alunos dos 2º, 3º e 4º anos, 59% disseram que não tinham conhecimento sobre essa área ao iniciarem o curso e 41% afirmaram conhecê-la.

Mais uma vez, a resposta a esse questionamento revela uma contradição, no que corresponde à opção pelo curso como uma possibilidade de formação profissional, ou seja, se considerarmos o percentual total nessa questão, teremos 60% dos alunos afirmando conhecer a área do curso, porém, mesmo assim, este conhecimento não foi fator decisivo ao escolher a habilitação do curso técnico, a qual os alunos resolveram se habilitar.

Na questão, “Você considera a estrutura da escola adequada e/ou suficiente para a oferta do curso técnico em Gestão do Agronegócio, isto é, a estrutura da escola é adequada para a sua formação como Técnico em Gestão do Agronegócio”? O objetivo era compreender como os alunos percebem as condições estruturais da escola e como a questão de aparelhamento contribui ou interfere em sua formação profissional.

Para essa questão, apresentaremos o posicionamento dos alunos do 1º ano separados dos demais, tendo em vista que por estarem na instituição e no curso por pouco tempo, pode haver divergência no posicionamento dos mesmos.

Dos 34 alunos do 1º ano, 32% destes optaram pela alternativa “Sim. A estrutura da escola oferece laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico suficiente e adequados para a minha formação como técnico em Gestão do Agronegócio”. Outros 56% dos alunos optaram pela afirmativa “Em partes. A escola possui acervos bibliográficos, mas não dispõe de equipamentos ou laboratórios específicos para a formação do técnico em Gestão do Agronegócio” e 12% do total de alunos responderam que não conhecem a estrutura física da escola e não sabem como a falta de tal estrutura afetaria sua formação. Nenhum aluno do 1º ano optou pela alternativa “Não. A escola não foi preparada com laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico e a sua infra-estrutura não é adequada para a oferta do curso técnico em Gestão do Agronegócio”.

Entretanto, em relação aos alunos dos 2º, 3º e 4º anos, essa mesma alternativa “não”, foi a opção de 67% do total de alunos. Apenas 4% dos alunos escolheram a alternativa que considera a estrutura da escola adequada para o curso, 27% dos estudantes optaram pela alternativa que aponta que a escola atende parcialmente as necessidades do curso e 2% dos alunos afirmaram desconhecer a escola.

Esses dados nos levam a acreditar que a contradição apontada em relação à opção afirmativa dessa questão, pode estar relacionada ao fato de alguns alunos do primeiro ano não terem a dimensão ou maturidade acadêmica suficientes para discernir o que é necessário na garantia da qualidade de sua formação técnica.

Outrossim, ao escolherem a opção “em parte”, demonstram que a maioria dos alunos, representando o percentual 62% do total, reconhecem que para se ofertar um curso profissionalizante é preciso garantir planejamento administrativo, de forma que as providências referentes ao aparelhamento sejam tomadas, e que a estrutura mínima de laboratórios e equipamentos possam contribuir com o desenvolvimento do curso e com o perfil técnico do profissional a ser formado.

As questões 5 e 6 objetivavam saber se os alunos conheciam a estrutura curricular do seu curso, limitando ao conhecimento das disciplinas que seriam cursadas do 1º ao 4º ano e saber como tiveram acesso a essa informação. Assim, 88% dos alunos que responderam a questão 5 afirmaram que não conhecem a estrutura do curso, enquanto apenas 9% afirmaram conhecer o rol de disciplinas que seriam cursadas. Não responderam a questão 3% dos alunos.

Em relação aos alunos do 2º, 3º e 4º anos, 47% deles apresentam desconhecimento sobre a estrutura curricular e 53% disseram conhecê-la.

Ao questionar como os alunos tiveram acesso a essa informação, ou seja, sobre a estrutura curricular do curso, eles afirmaram o seguinte: “a escola disponibilizou a estrutura do curso no ato da matrícula”, opção escolhida por 18% dos alunos do 1º ano e por 8% dos demais períodos; “a escola reuniu os alunos para apresentar a estrutura e explicar sobre o curso”, opção escolhida por 12% dos alunos do 1º ano e por apenas 4% dos demais alunos; “descobri sozinho sobre o curso, acessando o *site* da escola”, opção escolhida por 20% dos alunos do 1º ano e por 49% dos demais e “outras formas de acesso”, foi a opção escolhida por 18% dos alunos do 1º ano e por 24% dos alunos do 2º, 3º e 4º anos.

Nessa questão tivemos ainda 20% dos alunos do 1º ano dizendo desconhecer a estrutura curricular do curso e 12% de abstenções a questão e em relação aos alunos do 2º, 3º e 4º anos, 13% de abstenções e 2% afirmando que “não faz diferença conhecer a estrutura do curso para a minha formação em técnico em gestão do agronegócio”.

Entre essas outras formas de acesso, os alunos citaram textualmente: “por acaso vi o horário das outras turmas na coordenação e tive conhecimento”, “um amigo me falou um pouco mais sobre o curso que eu não sabia”, “vou conhecer no decorrer do curso”, “ninguém disponibilizou nada no *site* da escola e nem sequer foram nas salas de aula nos informar”, “pelo edital e por conhecer gente que trabalha nessa área e deu bons conselhos”, “descobri sozinho por outros *sites*, pois o *site* do colégio não era claro sobre a finalidade ou sobre o curso em si”, “tive no decorrer do curso, somente após cursar até o 4º ano (resposta de 6 alunos), a escola não disponibilizou tais informações anteriormente”, “conversando com outros alunos do curso” (resposta de 3 alunos), “pesquisei sobre o curso”, “não sei, pois a escola tem obrigação e não nos passou informação”, “não tivemos acesso, muito menos pelos professores da área técnica”, “soube por amigos”, “não conheço todas as informações do curso”.

O desconhecimento da estrutura curricular do curso no momento em que os alunos estão em plena formação é preocupante, tendo em vista que o número de alunos que fazem o curso por mais de um ano e afirmam não conhecer as disciplinas que serão cursadas é relativamente alto, representando quase a metade do quadro discente e quase a totalidade dos alunos que ainda estão no primeiro ano. Mais preocupante ainda é a afirmativa dos alunos sobre os poucos procedimentos adotados pela escola para divulgarem o curso no ambiente escolar.

Embora 37% dos alunos tenham afirmado que descobriram sozinhos sobre o curso, acessando o *site* da escola, esse serviço não está sendo oferecido, por falta de atualização do mesmo. Entende-se que as equipes gestoras do curso e da escola devem buscar estratégias para dar visibilidade ao curso perante os alunos e as comunidades interna e externa, especialmente para os pais dos alunos, de forma que a escola se transforme em um espaço de sociabilidade.

A sétima questão interrogava: “você consegue perceber se os professores das áreas técnicas desenvolvem trabalhos em conjunto com os professores das disciplinas de formação geral?” O objetivo desse questionamento era perceber se os alunos reconheciam as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, no que se refere à integração curricular, bem como se reconheciam a contextualização das práticas disciplinares de sala de aula entre os professores das áreas técnicas e comuns. Sendo positiva a resposta, ainda foi solicitado que os alunos citassem algumas ações para exemplificar tal integração.

Para a alternativa “Sempre os professores das áreas técnicas trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação geral, desenvolvendo projetos em conjunto”, apenas 2% dos alunos marcaram essa opção, citando como exemplo de projetos integradores, a perspectiva da criação da empresa júnior e projetos de iniciação científica.

Para a alternativa, “em alguns momentos os professores das áreas técnicas trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação geral, a partir de ações específicas”, a opção foi marcada por 14% dos alunos. Muitos alunos não souberam citar ações que exemplificassem a integração; um deles disse que em alguns momentos os professores comentam sobre assuntos de outras áreas; outros declararam que a disciplina de Marketing Rural necessitou de gráficos para o desenvolvimento de um projeto, e que então, utilizaram a aula de informática para fazê-los; apontaram também que alguns professores das áreas comuns trazem textos específicos sobre a área do agronegócio e por fim, que só percebem essa integração, quando as matérias coincidem uma com a outra.

A grande totalidade, 80% dos alunos apontou a alternativa “nunca os professores das áreas técnicas trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação geral. Cada área desenvolve suas disciplinas de forma isolada”. Não souberam responder essa questão, 4% dos alunos.

Essa questão também foi apontada pela maioria dos professores entrevistados como um dos maiores desafios a ser enfrentado na integração do ensino médio com a educação profissional. A fala da Gerente do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio do IFTO, Campus de Palmas, evidencia essa preocupação durante a entrevista concedida, pois ao ser questionada como se dá a relação, a articulação, entre as disciplinas do ensino médio com as disciplinas da área técnica, ela respondeu:

Aí não vou responder nem pelo curso; nos horários há uma grande lacuna para essa integração entre a técnica e a do núcleo comum; e isso é perceptível, tanto pelos professores do núcleo comum, que eles reivindicam, eles pedem, eles querem se integrar mais com os professores das componentes curriculares técnicas e os próprios alunos visualizam isso também; em vários momentos eles comentam; são problemas que estão aí para serem discutidos, questionados e no caminho da mudança; como você perguntou anteriormente nos Conselhos é falado isso? Nos Conselhos de Classe um dos pontos que sempre volta à discussão é essa questão da integração; hoje já caminhou alguns passos; tá no início da caminhada para a integração ainda, mas não tem outra forma; nós passaremos, agora sim, por uma revisão completa de todos os cursos e caminhando para uma integração. (GERENTE DO ENSINO PROFISSIONAL, grifos nossos)

Continuando o assunto perguntei que fatores ela acreditava dificultar essa integração. E mais uma vez, a Gerente foi enfática em sua resposta:

Eu vejo o fator tempo e o fator espaço; fator tempo, porque, principalmente os professores do núcleo comum eles têm uma carga horária muito alta e não dispõem de muito tempo para participar das reuniões da coordenação específica do curso, pra essa integração; e o outro é o espaço; eu brinco muito dizendo que cada um tem o seu pequeno espaço, sua pequena caixinha e a gente chega, se dedica ao trabalho todos na sua caixinha e esquece de abrir as portas; então isso dificulta um pouquinho; por exemplo, tem matérias técnicas do agronegócio, que poderiam muito bem ser trabalhada em conjunto com a química, fazer estudo do solo...mas, a gente não consegue proporcionar esse tempo de vivência entre os professores das duas bases; isso tem dificultado essa integração. (GERENTE DO ENSINO PROFISSIONAL, 2011)

Finalizando o assunto, questionei se a escola havia pensado em estratégias ou possibilidades para resolver ou amenizar essa questão, de estabelecer o diálogo entre os professores. E a Gerente afirmou:

Nós começamos um trabalho em agosto/setembro de 2010, com reuniões mais periódicas, encontros, fizemos pequenas oficinas com a participação dos professores técnicos e do núcleo comum, com grupos de trabalho e foi uma experiência que eles gostaram e que eles pediram que continuasse; já fizemos três encontros; é pouco ainda, mas foi um passo, foram alguns passos para que aconteça essa integração; estamos sensibilizando os professores das técnicas e é interessante quando algum deles reconhece; semana passada mesmo, uma professora das técnicas falou que se sentiu muito envergonhada quando chegou ao Conselho de Classe e os professores sabiam tanto sobre os alunos que ela nunca havia reparado e nunca tinha parado pra conversar com os colegas; essa própria conversa do dia a dia, sem pensar em currículo; “nossa, os professores sabiam quem era que tinha déficit de aprendizagem, quem estava em depressão, quem estava com problemas familiares e eu não sabia nada” [*a Gerente citando fala dos professores*]; então, ela mesma se dispôs a estar mais presente nos momentos de encontros; então, eles começam a sentir a necessidade e isso é interessante que é onde dá o primeiro passo, quebra a primeira barreira; aí, quando quebrar essas barreiras, técnicos e núcleo comum, a gente vai conseguir fazer um planejamento adequado. (GERENTE DO ENSINO PROFISSIONAL, 2011)

A Gerente continuou sua fala afirmando que os alunos percebem nitidamente a falta de integração entre as disciplinas, o que foi comprovado quando 80% deles declararam nunca haver percebido trabalhos em parceria dos professores das áreas de formação geral e formação técnica.

Conforme discutido anteriormente, reafirmamos que a integração curricular não se dará a partir de uma legislação específica. Mesmo que a possibilidade do trabalho interdisciplinar tenha animado os professores, quando da publicação do Decreto 5.154/08, pela perspectiva do diálogo entre as áreas de conhecimento e a possibilidade de gerar novos saberes, a partir da integração das diferentes disciplinas, a efetividade de práticas integradoras pelas escolas e professores, ainda não se concretizou.

Segundo Thielsen (2008), “as múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas”. Nesse complexo trabalho, complementa o autor, “o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável” (p.551).

Nessa perspectiva, a questão 8 abrangia a seguinte consideração: “você consegue perceber aproximação dos assuntos trabalhados pelos professores das áreas técnicas e das disciplinas de formação geral?”, 28% dos alunos optaram pela alternativa “sim, há conteúdos semelhantes e complementares entre as disciplinas de formação técnica e as disciplinas de formação geral. Frequentemente os professores das áreas técnicas utilizam os conteúdos trabalhados pelos professores da formação geral e vice-versa”; 60% dos alunos optaram pela afirmativa “às vezes percebo que os assuntos se assemelham, mas isso não tem sido explorado pelos professores, que muitas vezes apenas citam que tal assunto foi ou será trabalhado em tal disciplina” e 12 % optaram pela alternativa “nunca percebi semelhança ou proximidade dos conteúdos da formação técnica com a formação geral. Os professores dessas áreas são diferentes e não costumam falar sobre conteúdos de outras disciplinas”.

Mais uma vez percebe-se que a prática interdisciplinar no curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio, ainda não acontece. Se adicionarmos as duas alternativas que negam a existência dessa prática, teremos o total de 72% dos alunos afirmando que a mesma não ocorre em sala de aula. Embora os alunos percebam semelhanças e proximidades nos conteúdos trabalhados nas disciplinas de formação geral e específica para a profissionalização, essa relação não tem sido explorada por seus professores.

A nona questão apresentava textualmente, os objetivos expressos no Projeto Pedagógico do Curso quanto à perspectiva da formação dos alunos e solicitava aos respondentes que apontassem as atividades proporcionadas para que os mesmos fossem alcançados: “o objetivo do curso técnico em Gestão do Agronegócio visa preparar o aluno para atuar em empresas privadas e públicas do ramo do agronegócio, dando condições ao técnico para atuar na gestão administrativa e financeira de organizações rurais e agroindustriais, marketing e comercialização rural e agroindustrial, gestão de projetos rurais e agroindustriais. Marque todos os tipos de atividades que sua escola oferece para atingir esse objetivo”.

A intenção dessa questão era a de perceber a ótica dos alunos sobre as ações adotadas pela escola para que analisássemos a congruência entre os objetivos desejados para a formação dos técnicos em Gestão do Agronegócio e a prática realizada pelos professores.

Ao responderem essa questão, considerando que mais de uma opção poderia ser marcada, obtivemos as seguintes informações: 1% dos alunos afirmou que há a “realização de aulas em laboratórios na própria escola”, 8%, que há a “realização de aulas práticas das disciplinas técnicas em locais que possibilitem ao aluno experienciar o conteúdo trabalhado em sala de aula”, 21% dos alunos, que a escola promove a “realização do Estágio em propriedade ou empresas do ramo do Agronegócio. Duas opções foram escolhidas por 31% dos alunos: “realização de visitas técnicas em empresas do ramo do agronegócio (empresas privadas, cooperativas, associações, etc.)” e “realização de visitas técnicas em propriedades rurais”; 82% optaram pela alternativa “oferta de cursos ou palestras voltadas para o ramo do Agronegócio”; 5% disseram que nenhuma das alternativas correspondia às práticas da escola e 7% citaram que outras atividades, além das apresentadas nas alternativas anteriores, destacando que eram promovidas viagens e visitas técnicas a feiras ou eventos ligados ao agronegócio, sendo citado a Agrotins³, como a de maior relevância.

A maioria dos alunos destacou como prática mais frequente da escola a realização de palestras. A coordenação do curso vem promovendo por dois anos consecutivos, ciclos de palestras direcionadas ao agronegócio envolvendo o público interno e externo como forma de aproximar os alunos desse meio. Na feira tecnológica do Estado, Agrotins, os alunos participam como visitantes e observadores dos stands produzidos.

Nota-se que poucos alunos apontaram que a realização de aulas práticas das disciplinas técnicas em locais que possibilitem ao aluno experienciar o conteúdo trabalhado em sala de aula, fato que se confirmou ao realizamos as entrevistas com os professores, que também apontaram essa dificuldade, por falta de espaço físico e materiais e equipamentos adequados a esse fim.

Eu confesso que as aulas práticas se detêm realmente em pontos isolados; visitas técnicas, por exemplo, se tem uma disciplina que falou de produção de mudas, vai se marcar o dia, normalmente é no sábado e ir num viveiro aqui no município de Palmas, mais próximo possível, claro, fica mais fácil,

³ Agrotins é uma feira tecnológica do estado do Tocantins que ocorre há 11 anos, cujo propósito, segundo a Secretaria de Agricultura do Tocantins – SEAGRO, é de “divulgar e promover o desenvolvimento do setor agropecuário, destacando as potencialidades do agronegócio, assim como apoiar e divulgar as ações de pesquisa, adaptação, validação, divulgação e transferência de tecnologias ao setor produtivo.” (SEAGRO-TO, 2011).

mais prático e fazer algumas demonstrações lá; mas, de uma forma geral, é em sala de aula, através de datashow, através de vídeos técnicos; realmente nós temos muitas limitações, por enquanto, nesse sentido[...] (COORDENAÇÃO DA ÁREA DE RECURSOS NATURAIS)

[...] O curso não tem aulas práticas, o Campus não oferece estrutura física para que os alunos desenvolvam na prática o que eles aprendem na teoria em sala de aula; nós estamos buscando parcerias [...] no sentido de termos área para que possamos desenvolver o cultivo de grãos, do manejo com animais; infelizmente nós não temos atualmente essa estrutura[...] (COORDENAÇÃO DO CURSO)

Na questão de número 10, perguntamos: “Você se sente preparado para atuar como um técnico em Gestão do Agronegócio? Justifique a sua resposta”. A intenção dessa questão era a de compreender a percepção dos alunos sobre sua própria formação, especialmente após ter refletido para responder as questões anteriores. Para termos melhor essa percepção, apresentarei as respostas dos alunos do 1º ano separada dos demais.

Uma parte desses alunos afirmou, conscientemente, que ainda não se sente preparado para atuar na área, devido ao pouco tempo de curso: “no momento não, estou conhecendo o curso, cursando o 1º ano”; “não, pela falta de experiência no ramo do agronegócio”; “não totalmente, pretendo conhecer melhor o curso, me aperfeiçoar na área e futuramente atuar como um bom profissional”; “não, porque não tenho experiência o suficiente”; “ainda não, pois ainda faço o 1º ano, mas acho que ao longo do curso vou estar preparado”.

Outros, afirmaram que não, por falta de afinidade com o curso ou ainda, por inconsistência no mesmo: “não, esse não é o ramo que eu quero me especializar, apesar do curso ser um ótimo investimento estudantil”; “não, foi muito superficial”; “não, ainda não me identifico com o curso”; “não, porque os professores não têm explicado de forma clara nem quando vamos tirar dúvidas”.

Houve ainda os que se dizem preparados para o exercício da profissão: “sim, mas às vezes acho que deveriam explorar e abrir mais projetos de interesse nosso”; “sim, pois o curso foi muito proveitoso”; “sim, porque vou me especializar no curso e estar pronta para o trabalho”; “sim, pois os professores técnicos da área nos passam todas as informações para que nós, futuramente, sejamos profissionais capazes de ter sucesso profissional”; “sim, pois me dedico a estudar assuntos relacionados à área e gosto de fazer projetos de pesquisa que visam a melhoria da agropecuária”.

Os alunos mais antigos no curso, apenas cinco responderam essa questão, afirmando estar preparados para atuar como técnico em gestão, porém as justificativas apresentadas foram inconsistentes: “sim, porém seguirei carreira no curso de direito, deixando o curso de agronegócio só para o ensino técnico”; “sim, a área é bastante vasta e possibilita um maior ‘aproximamento’ da área”; “sim, o curso foi muito proveitoso”; “sim, porque um bom gestor precisa saber bem onde deve atuar e seus principais conceitos e bases dentro de uma propriedade do ramo”; “sim, pois sou o melhor da turma”.

Dois dos alunos consideraram que se sentem parcialmente preparados para o trabalho, alegando a falta de atividades práticas que auxiliem na compreensão da teoria estudada: “em partes, pois muitos assuntos que foram estudados em sala de aula precisam de estudo prático, o que não existe”; “em partes, porque não aprendemos a parte prática na escola e aí precisamos entrar numa empresa para daí, sim, aprender”.

A maioria dos alunos, totalizando 36 respostas, afirmou não sentir-se preparado para atuar no mercado de trabalho do agronegócio. As justificativas foram, em grande parte, direcionadas à falta de aulas práticas, tendo sido utilizada por 61% dos respondentes. A declaração quanto a falta de conhecimento técnico específico sobre o agronegócio foi citada

por 20% dos alunos. Ainda apareceram justificativas quanto à falta de clareza sobre o curso e sobre a função do técnico em Gestão do Agronegócio e pouco tempo de vivência no curso, como impeditivo para atuar na profissão, como podemos constatar em algumas falas dos alunos: “não, pois somente com aulas teóricas não é possível aprender o que um técnico em agronegócio realmente faz, as idéias ficam vagas”; “não porque há muita falta de estrutura física, aulas práticas, visitas em propriedades ou empresas do ramo”; “não porque é um curso muito confuso, pois não saber se é em campo ou comércio”; “não, pois não aprendi muito ainda, nós alunos já não nos interessamos pelo curso, logo tudo fica complicado para nós, eu só gosto da escola!”; “não totalmente, pois os professores do início do curso não estavam devidamente preparados para lecionar as disciplinas deixando a desejar, prejudicando os alunos que por tais motivos ficaram sem uma boa base nas disciplinas dos primeiros módulos e porque a estrutura da escola não nos permitiu aprender na prática os conteúdos”.

As representações dos alunos traduzem insatisfação com a própria formação e insegurança, no que se refere ao exercício profissional, justificado por falta de articulação entre teoria e prática. Todavia, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão e sua relação com o currículo, faz parte da proposta pedagógica do curso, que concebe “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (PPC-AGRONEGÓCIO, 2007, p. 15).

O fragmento da Proposta Pedagógica do Curso a seguir, revela a incoerência entre a intenção ao se construir um documento que deveria nortear o trabalho pedagógico no curso e as práticas educativas que vêm sendo adotadas na formação técnica-profissional desses alunos:

No Planejamento Curricular deve ser destacada a prática. Não pode haver dissociação entre teoria e prática. Daí, esta última configura-se não como situações ou momentos distintos do curso, mas **como metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado.** Nesse sentido, **a prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades como estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, visitas técnicas, estágios e exercício profissional** efetivo. (p.16, grifos nossos)

Essa incoerência entre o instituinte e o instituído não é destacada apenas na fala dos alunos, mas é notória por todos aqueles que lidam diretamente com o curso, conforme podemos analisar na entrevista da Gerente do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio, quando demonstrada sua preocupação com a falta de periodicidade das atividades práticas no Curso Técnico em Gestão do Agronegócio

Uma vez por semestre, duas vezes no máximo. Por exemplo, os grandes eventos do Agronegócio, não só no Tocantins, no que se refere a grandes eventos, as grandes feiras, exposições, então eles acabam saindo uma vez no primeiro semestre, esse ano eles foram para BH, teve uma exposição internacional de agronegócio lá e estão querendo sair mais uma vez agora creio que em Outubro, que tem outra feira na região Nordeste; mas, o mais importante da visita técnica, não seria esses grandes eventos; como é pra suprir um déficit que a instituição tem ainda em relação a laboratórios e espaços, poderiam ser locais mais próximos, mas que desse para eles vivenciarem as técnicas que estão aprendendo aqui, e é nisso que estamos trabalhando, tanto com os estudantes como com os professores; porque quando se fala em visita técnica eles pensam em viagem e que nem sempre é a viagem que vai suprir a necessidade; ao em vez de visitar uma granja aqui

próximo vai ter mais valor do que uma saída grande, para um local distante.
(GERENTE DO ENSINO PROFISSIONAL, 2011)

A fala da Gerente destaca a necessidade de a escola estabelecer parcerias com organismos públicos e privados para que as atividades práticas do curso sejam realizadas nesses locais e mostra desconhecer o público com o qual trabalha, visto que, conforme apresentado no perfil dos alunos, 81% dos estudantes afirmam que suas famílias ou parentes de até segundo grau, são proprietários de terra, ou seja, a questão poderia ser resolvida ou amenizada se a escola se dispusesse a desenvolver ações que ampliassem as relações com os alunos e suas famílias.

A superação da dicotomia teoria e prática, sob os princípios do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura, ocorrerá a partir da aplicação de metodologias de ensino adequadas à concepção do curso, incluindo abordagens inovadoras, procedimentos e recursos didáticos adequados, considerando as diferentes naturezas das unidades de estudo e atividades, na promoção de aprendizagem significativa.

Na décima primeira questão, ainda seguindo a proposta de compreender como se dá a formação profissional dos alunos, questionamos: “Como é o estágio em seu curso? Onde o realiza? Foi difícil encontrar locais para a realização do seu estágio? Durante o estágio, você consegue por em prática, os conhecimentos teóricos estudados em sala de aula?”. Mais uma vez, apresentaremos separadamente as respostas dos alunos mais antigos do curso, dos alunos do primeiro período, com a intenção de perceber as diferentes óticas sobre seus processos de formação.

Os alunos do primeiro ano que responderam essa questão declararam: “não, ainda não faço nenhum estágio, mais para frente eu vou querer”; “é muito difícil encontrar estágio mas, dependendo do lugar, não é possível por em prática, eu, por exemplo, estagiei em um laboratório agropecuário”; “o 1º ano possuiu poucos projetos visando justamente o 1º ano”; “não estivemos no ambiente rural”; “o estágio em meu curso é realizado em empresas vinculadas ao agronegócio”; “nem sempre é fácil encontrar estágio, e quando se encontra, raramente é remunerado. Durante o estágio é possível, sim, colocar os estudos em prática”.

Quanto aos demais, 21 alunos declararam que não realizaram estágios no decorrer do curso, alegando a dificuldade de encontrar locais para sua realização e a falta de direcionamento da escola para auxiliá-los nessa tarefa: “ainda não fiz estágio, pois é muito difícil encontrar aqui em Palmas”; “não sei, nunca fiz, é muito difícil arrumar”; “não conheço sobre o estágio em agronegócio”; “é horrível. Geralmente é muito difícil conseguir na área mesmo e daí, temos que estagiar em coisas que não tem nada a ver com o que aprendemos”; “ainda não fiz nenhum estágio, é bem complexo encontra na nossa área”; “é muito difícil encontrar estágio na área e quando encontramos não é remunerado e não torna-se possível a realização em práticas dos nossos conhecimentos”; “não sei como funciona o estágio. Não sei pois, não consegui encontrar empresas com esse tipo de área e ainda nossos conhecimentos são fracos, porque os professores não tem domínio da pedagogia, não sabem dar aula”; “nessa área não disponibiliza estágio para os alunos do Médio Integrado”, “o estágio ainda é muito escasso e ainda não conheço muitas possibilidades de encontrar estágio”.

Outros alunos, falaram que já realizam estágio, mas apontam as dificuldades que encontraram: “muito bom, ‘realizo ele’ na Superintendência Federal da Agricultura e foi difícil, sim, encontrá-lo, não consigo muito colocar em prática o conhecimento teórico porque os professores deveriam explicar mais o verdadeiro conteúdo que deve ser ministrado”; “Já fiz meu estágio numa empresa em que aprendi a parte administrativa e a parte econômica do agronegócio. Foi extremamente difícil encontrar o local para o estágio, porém aprendi com meus supervisores muitas atividades novas”; “realizo o estágio num viveiro onde sou mais um “peão de roça” do que um gestor do agronegócio, foi muito difícil encontrar o estágio, tanto

que nem remunerado sou. Alguns conhecimentos eu coloco em prática”; “a grade é de 200h, realizo o estágio no IFTO, onde realizo um projeto”; “foi difícil encontrar estágio já que não se tem muita divulgação do curso. Durante o meu estágio não pude colocar em prática as poucas coisas que aprendi, mas no estágio aprendi muita coisa útil”; “não faço a menor ideia, é quase impossível achar estágio, porém consegui realizá-lo em uma empresa privada, onde os profissionais me auxiliaram a me preparar para atuar no mercado de trabalho. No decorrer do estágio pude utilizar o aprendizado de diversas disciplinas ministradas no curso”; “o IFTO não ajuda a divulgar estágio, a gente que tem que procurar. Existe poucos locais de estágio sobre o agronegócio e fiz o meu no Ruraltins [*Instituto de Desenvolvimento Rural do Tocantins*], onde realizei projetos na empresa e planejamento sobre os seus próprios conceitos da empresa para aprendizagem”.

Outros ainda, mesmo não tendo realizado seus estágios, apresentam desconfiança quanto à possibilidade de essa prática subsidiá-los em sua formação profissional: “ainda não estagiei, mas me falaram que durante o estágio não se consegue por em prática os conhecimentos teóricos estudados em sala de aula. Ainda não consegui estágio”; “nunca tive oportunidade de estágio, mas os alunos que já formaram, me ‘disse’ que não há oportunidade de estágio no ramo”.

Apenas um aluno apontou satisfação com a prática do estágio e a facilidade de encontrar um local adequado para realizá-lo: “Legal, ele é realizado no viveiro de mudas Facto. Sim foi fácil encontrar”.

As respostas dos alunos demonstram que as dificuldades na aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, não se reduzem à ausência de aulas destinadas a esse fim, mas a prática profissional passa a ser vista como um desafio a ser superado no decorrer do curso.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio destaca que o estágio será realizado da seguinte forma:

A prática profissional será de 200 horas. Esta prática profissional será realizada, preferencialmente, na modalidade de projetos desenvolvidos na própria unidade de ensino a partir da 3ª série, **objetivando a integração entre teoria e prática e baseando-se no princípio da interdisciplinaridade, devendo contemplar a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso e tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho, na realidade social, de forma a contribuir para a solução de problemas.** A metodologia a ser adotada será através de pesquisas de campo, levantamento de problemas relativos às disciplinas objeto da pesquisa e elaboração de projetos de intervenção nessa realidade pesquisada. (p.38, grifos nossos)

Entretanto, conforme apontado nas falas dos alunos, a escola não tem proporcionado oportunidades para que os alunos realizem seus estágios, em concordância com o que está expresso na proposta do curso, o que pode ser também evidenciado na fala do professor 3 e do ex-Diretor de Ensino do Campus Palmas

Olha, se eu não me engano, o estágio do curso não é obrigatório [*no ensino médio?*] sim, no ensino médio; parece que ele não é obrigatório; isso tem sido uma discussão, que a própria Reitoria de Ensino vem fazendo, até porque eu estou numa comissão de elaboração de um curso de Apicultura, de um Técnico, que é não colocar o estágio como obrigatório, porque não pode garantir que você terá vaga pra todo mundo; isso não é um problema particular nosso, não; por conhecimento, isso acontece na UFT em outros cursos; mas, a gente percebe que alguns alunos até conseguem estágio nessas

instituições governamentais: Ruraltins, Naturatins, Adapec; mas também acho que não são estágios bem focados, bem direcionados com a habilitação deles, com a competência do curso; acabam cumprindo uma carga horária de estágio, que é uma vivência importante, mas acredito que não seja bem focado, bem direcionado na área deles não. (PROFESSOR 3)

[...] a única proposta que tinha naquele momento era o estágio externo, aproveitar os laboratórios externos; aí vem a pergunta, onde? De que forma seria feito esse deslocamento de nossos alunos? Ah, vamos fechar parceria com o Naturatins, vamos fechar parceria com a federação agrícola, mas de que forma seria feito isso? Se pensava muito nisso, mas de que forma isso iria se concretizar? Eu particularmente não via que seria isso, tanto que hoje nós não temos. Nós não temos nem como avançar em termos de espaço físico pra montar os laboratórios e isso pra mim é terrível. (EX-DIRETOR DE ENSINO)

A questão de número 12 procurava conhecer quais eram as expectativas dos alunos ao finalizar o curso. Para essa questão, mais de uma alternativa poderia ser marcada. No primeiro item, “conseguir um trabalho no setor do agronegócio, pois me identifiquei com essa área”, foi a opção de 56% dos alunos do 1º ano e 28% dos alunos do 2º, 3º e 4º anos. Mesmo sendo perguntados, em questão anterior, quanto os motivos pela opção do curso e 43% dos alunos terem afirmado que por “considerar o nome do curso interessante”, é relevante o número de alunos que pensam em trabalhar na área.

Sobre este item é interessante ressaltar que a resposta é mais significativa para os alunos do 1º ano, que ainda estão no início do curso e podem ainda não conhecer todas as suas dificuldades.

O segundo item “conseguir um trabalho em qualquer outro setor, visto que não me identifiquei com essa área de atuação”, foi a alternativa menos escolhida, tendo sido a opção de apenas 6% dos alunos do 1º ano e 18% dos demais.

A opção “dar continuidade aos meus estudos, fazendo o curso superior para Técnico em Gestão do Agronegócio, que o IFTO oferece”, foi a escolha de 29% dos alunos do 1º ano e apenas 8% dos alunos veteranos no curso.

“Dar continuidade a minha formação, fazendo outro curso superior, voltado à área agrícola”, foi a opção da maioria dos alunos, representando 38% dos estudantes do 1º período e 45% dos demais. A opção “dar continuidade aos meus estudos fazendo outro curso superior que não tenha relação com o setor agrícola”, também teve escolha expressiva entre os alunos, sendo 35% e 43%, dos alunos mais novos e mais antigos, respectivamente.

Estes dados nos revelam, que mesmo os alunos não tendo escolhido o curso pela habilitação profissional, a área agrícola desperta atenção dos mesmos, tendo em vista que 81% do total de alunos demonstraram expectativas em permanecer na área, seja atuando como técnico em Gestão do Agronegócio, seja cursando outro curso superior relacionado ao meio rural.

Entretanto, a inexpressiva opção por continuar na mesma área, seguindo o curso de Técnico em Gestão do Agronegócio ofertado pelo IFTO, nos leva a perceber que há certo descrédito por parte dos alunos na formação que lhes tem sido dada. A fala do Coordenador do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio é elucidativa quanto a essa questão:

É um dos grandes problemas aqui da instituição, o aluno que sai do Ensino Médio integrado ou Técnico ele sai para outras instituições, não dá seguimento aos estudos aqui dentro da instituição; existe só um caso de uma aluna que saiu do ensino médio e entrou para o Técnico; que eu saiba só um caso; o contato que está havendo entre os alunos do ensino médio e os

alunos do Superior é justamente através da Empresa Júnior, onde nós temos a Diretoria composta pelos alunos do Superior e os alunos do Médio para assessorar os alunos do Superior na criação da Empresa Júnior e conseqüentemente na evolução dos projetos, dos trabalhos que vão ser desenvolvidos; talvez com a Empresa Junior funcionando normalmente, vamos ter uma sintonia maior entre o Médio e o Superior. Nesse sentido; já estão ocorrendo algumas conversas e eu acredito que a Empresa Junior vem pra solucionar tanto o problema de estágio, anteriormente falado, a falta de estágio, vem solucionar a questão da prática da gestão; primeiro nós não temos laboratório para cultivo de grão e manejo de animais e o estágio quando ele é deficiente no sentido de dar condições pros alunos atuarem na gestão, porque as empresas não permitem que os alunos do médio atuem na gestão, eles vão pra trabalhar como boys; então a Empresa Junior ela vai dar essas condições para que o aluno atue efetivamente na gestão de um projeto, na gestão de uma empresa, na indicação; então a gente resolveria esse problema, obviamente eles estarão atuando juntos, estarão conversando e isso vai incentivar o médio a pensar em gargalos melhores, tipo entrar para o tecnólogo; então a gente entende que a Empresa Júnior é fundamental para uma das partes dessa engrenagem, a gente acha que vai dar mais incentivo. (COORDENADOR DO CURSO)

Ao debater sobre essa questão e a falta de motivação dos alunos em relação ao próprio curso e ao IFTO, a Gerente do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio, destacou:

Falta de motivação ou descontentamento ou alguma coisa nesse sentido a gente vê, por que, a princípio, eles estavam sem perspectivas do que vão fazer desse curso; eles entraram num curso, talvez por ser novo, por ser considerada a profissão do futuro, mas, agora que estão no curso eles não sabem para quê estão fazendo o curso, onde vão atuar, qual a perspectiva do mercado de trabalho, dificuldades enormes de conseguir estágio; então todos esses são fatores desmotivadores...são raros aqueles que persistem em buscar as suas oportunidades; isso desmotiva, você olha e pergunta: “poxa, eu estou me formando mesmo para quê? Vou trabalhar onde?” quando eles vão numa Feira, como eles foram nesse semestre, eles vêem um mundo maravilhoso pra eles no Sul ou no Sudeste; no Tocantins eles olham e não vêem nada. (GERENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2011)

A expectativa com a formação dos alunos, conforme expresso no PPC do curso Técnico em Gestão do Agronegócio é que sejam “profissionais habilitados, com sólida formação teórico-prática, postura humanística e ética, capaz de atuar de forma empreendedora junto ao mercado, incorporando e transferindo tecnologias, apto a desempenhar funções gerenciais e técnicas” ainda, prevê que esses alunos sejam “agente de transformação social, de forma a contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico de sua região e do país” (p.13). Todavia, para que tal expectativa seja atingida é necessário que haja uma análise rigorosa a respeito do que se pretende com o curso e o que efetivamente tem sido oferecido, principalmente pelo fato da desarticulação entre teoria e prática no curso terem incidido na (de)formação profissional dos alunos.

5 CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

O CURSO TÉCNICO EM GESTÃO DO AGRONEGÓCIO NA VISÃO DOS PROFESSORES E GESTORES

Nessa seção, apresentarei os resultados das entrevistas realizadas com professores do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio, equipe gestora do curso e equipe gestora da escola. As entrevistas tinham por objetivo reconhecer as impressões desses segmentos a respeito dos processos e condições de implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no IFTO-Palmas e, a partir disso, conhecer e analisar a percepção dos professores e gestores em relação à formação dos alunos e também, identificar a concepção desses profissionais acerca do curso.

5.1 A Percepção dos Professores e Equipe Gestora em Relação ao Curso Técnico integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio

Ao grupo de professores foram direcionadas, em média, 6 questões semi-abertas e 8 questões à equipe gestora. Em várias circunstâncias, ambas se repetiam com a finalidade de conhecer a concepção sobre o mesmo assunto, por parte dos dois grupos entrevistados.

É necessário ressaltar que cerca de 80% dos entrevistados (equipe gestora e professores) são pessoas novatas na escola, que não participaram do processo de criação do curso. Esse é o caso de dois professores, da Gerente de Ensino Profissional, empossados no Campus Palmas em 2009 e dos atuais Coordenadores de Área e de Curso, que embora tenham tomado posse em 2009, assumiram suas funções na gestão no ano seguinte.

Considerando o conteúdo de alguns depoimentos, é importante destacar essa informação, visto que embora esses profissionais estejam diretamente envolvidos com o curso, atualmente, não participaram de sua implantação desde o seu início. O que também nos leva a perceber a alta rotatividade de profissionais na instituição.

A primeira questão direcionada aos entrevistados foi: “Como surgiu à proposta de implantar o curso técnico em Gestão do Agronegócio no Campus Palmas? Houve pesquisa de demanda para a implementação desse curso?”. O objetivo dos questionamentos era identificar o processo de implementação do curso, a partir das falas dos professores e gestores, bem como compreender os aspectos que o motivaram, tendo em vista que não encontramos indícios de registros do início do curso na escola.

O Coordenador da Área de Recursos Naturais e também professor do curso, respondeu-nos dizendo:

Quando assumi a coordenação do curso técnico em Gestão do Agronegócio, acabei absorvendo o curso técnico em Gestão do Agronegócio; passei então a estudar o que esse curso faz e o que era; posteriormente, acabei descobrindo que existia um curso anterior a esse, o curso técnico em gestão do agronegócio integrado; existia o subsequente, investiguei porque foi extinto também o subsequente; não tive resposta nem verbal nem por escrito; encontrei somente a solicitação de um aluno que retornou solicitando o registro profissional no Conselho Regional de Engenharia – CREA; acontece que o CREA não registra curso técnico em Gestão do Agronegócio; então o

aluno ficou chateado e eu passei a investigar mais; já que criou-se o curso, o subsequente e também o integrado então, qual foi a justificativa? Após muita conversação busca de informação com os colegas mais antigos, que também se omitiram a dizer claramente quem era, eu consegui alguns projetos desses dois cursos; e a partir do quadro de professores daquela época, em 2009, havia docentes mais antigos fazendo parte do quadro, que posteriormente se afastaram para o doutorado; e esses professores foram os que encabeçaram esses cursos, tanto o médio integrado quanto o subsequente; a maioria dessas pessoas não me deram respostas do porquê a extinção do subsequente para justificar a criação do médio integrado; na verdade, a ideia de qualquer curso técnico médio integrado é de que vai atrair mais alunos; só que os alunos que são nossos clientes não são bobos, acabam percebendo a inserção desse curso no mercado de trabalho; um dos principais pontos que o mercado de trabalho exige é que o curso esteja registrado em algum conselho profissional, para ter responsabilidade técnica, que responde por aquele curso; e o curso técnico de gestão do agronegócio do ensino médio integrado, que é o existente hoje, apresenta esses problemas; é um curso que foi criado para atender a um grupo de professores aqui presente no Campus, devido sua área de formação, tanto na área das ciências agrárias quanto na área de ciências sociais aplicadas. (COORDENADOR DE ÁREA)

A fala do Coordenador mostra claramente que não há sinais que apontem a relação entre os motivos que originaram o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio e os arranjos produtivos locais, e que mesmo após pesquisar insistentemente essa questão, concluiu que o curso foi criado para atender a demanda da carga-horária dos professores.

As falas de outros dois membros da gestão, o Coordenador do Curso e o ex-Diretor de Ensino, que é funcionário do Campus Palmas desde sua criação, também apresentaram que não houve pesquisa de demanda regional que justificasse a implantação do curso.

Não, não houve. **Não houve essa pesquisa, não houve essa busca junto à iniciativa privada, junto aos órgãos governamentais da necessidade ou não desse curso. [...] o curso foi formado de uma forma assim, até certo ponto, por uma questão política, foi formado para atender um certo grupo de pessoas dentro a instituição e não visou o mercado [...]** O que a gente supõe, é que possa ter havido o seguinte: olha, nós estávamos num estado essencialmente agropecuário, agropecuária forte, uma agricultura boa e que seria o curso ideal para a região, a gente pensa que pode ter surgido... tanto é, que um outro curso de Agronegócio já foi extinto; ele foi criado e foi extinto em pouco tempo de funcionamento, foi o subsequente, o Técnico Subsequente. Eu não tive conhecimento por que ele foi criado, nem porque ele foi extinto; e o curso superior em Agronegócio esteve para ser extinto por falta de mão-de-obra pronta para trabalhar, ou seja, iniciou-se um curso sem a mínima condição de trabalho [...]a gente não sabe porque que esses cursos foram criados, nós não temos essa informação e já buscamos essa informação junto à Reitoria; a atual gestão não nos informa porque ela também não tem conhecimento de porque isso foi criado, de como foi criado; simplesmente foi criado e ponto final. E aí está para reestruturarmos. (COORDENADOR DO CURSO, grifos nossos)

[...] todas as propostas foram só feitas por um ato: vamos implantar, vamos implantar e vamos implantar; em nenhum momento eu vi uma discussão da gestão com a comunidade, até mesmo com os pares internos; em nenhum momento eu vi isso e isso me deixou preocupado, né! Principalmente quando eu participei das demais gestões essas foram as

minhas perguntas, um dos meus questionamentos, será que estamos no caminho certo? Qual é o perfil que a escola técnica deverá ter, pra onde temos que caminhar? Em nenhum momento a gestão parou pra pensar sobre isso. As alegações eram várias: entre elas é, temos que caminhar com o PDI, temos que fazer, temos que montar, temos que fazer isso por que é uma exigência do MEC, mas se você formar grupos de trabalhos, você tem como avançar em todos eles, até mesmo um dando sustentação ao outro; eu vi que isso não foi feito em nenhum momento, e isso me deixa preocupado. (EX-DIRETOR DE ENSINO, grifos nossos)

E quando questionado sobre a possibilidade de o curso ter sido criado para atender a carga-horária de professores que já atuavam na instituição, o ex-Diretor de Ensino afirmou:

Eu não vejo que foi só para atender carga horária de professor, não foi só por esse motivo; até mesmo porque nós não tínhamos professores pra isso; o núcleo do agronegócio, praticamente teve que ser contratado, via concurso ou via substituto; agora, eu vejo que foi uma proposta de ampliar os cursos, independente do que seja, do que seria a nossa vocação campus Palmas hoje, qual é a nossa vocação para o nosso mercado.

[...] Eu volto a falar, **não teve uma discussão entre os pares: entre os professores, entre a sociedade local, entre o próprio comércio local, a sociedade organizada, o sistema S, todo esse processo, não teve; teve sim, alguém que vislumbrou uma perspectiva e vamos implantar.** Só pra você ter uma noção, tem um componente, uma disciplina de Piscicultura e nós não temos tanques pra fazer a piscicultura, e aí? Qual é a prática que esse aluno vai ter em termos de agronegócio? O curso de Agronegócio começou com uma grade, imediatamente mudou, sem comunicar a própria gestão, então, quer dizer... só pra você ver o nível de organização que ficou, o curso, gestão, e sobrou na ponta pro nosso alunado; ele ficou sendo manipulado em todos os sentidos e sem escutá-los, principalmente (EX-DIRETOR DE ENSINO, grifos nossos).

O atual Diretor do Campus Palmas, que também é funcionário da escola desde a sua criação e conhecedor da história do IFTO, afirmou que a escola precisava criar cursos para se expandir e que a parti disso, surgiu a proposta da criação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio. Embora tenha garantido que houve a participação da sociedade civil organizada para a decisão da opção por esse curso, disse também não saber onde tais registros poderiam ser encontrados.

Nós funcionamos, praticamente por dois anos, ofertando os três períodos dos cursos; logicamente que a demanda vai diminuir, pois se oferta anualmente um número de vagas muito grande e ela se esgota. Em 2004, no processo de expansão da escola, há necessidade de a escola crescer, até pra atender arranjos produtivos locais e regionais que eram emergentes àquela época e a escola sentiu essa necessidade de ampliar. [...] evidentemente que todos nós temos a mínima noção do que está pra ser implantado, a demanda geral; **nós optamos por fazer audiências públicas, com a comunidade geral, chamamos aqui na escola, nos unimos;** qual o curso que a sociedade entende ser necessário para o desenvolvimento de Palmas? Então foram listados, tivemos muitas reuniões... apareceram as mais diversas demandas [...]. E, sempre se diz, o próprio plano plurianual, eles indicam o estado do Tocantins, como uma Estado com potencial agrícola. E **o Campus de Palmas, localizado numa região urbana, não indicava naquele momento,**

um curso na área de agropecuária, ou, necessariamente um curso na área de agroindústria, mas sim, alguma coisa na gestão do negócio, gestão do agronegócio; foram feitas algumas discussões à época, com a própria **Federação da Agricultura, não de forma direta, mas foram feitas consultas, na maioria das vezes informais,** que apontavam a necessidade de formação de profissionais pra virem a gerir o agronegócio; até porque, se planejava a época, eu não sei se está efetivamente implantado, o entorno de Palmas como um cinturão verde, quem sabe para fornecimento de legumes, frutas ou daquilo que fosse adequado ao clima daqui, para implantação. Então, a origem do atual curso técnico Gestão do Agronegócio, e aí independe da modalidade se é integrado ou subsequente ou como nós temos hoje de tecnólogo, ele remonta a essas consultas públicas e **aí a sociedade como um todo veio, participou; mas se a senhora me perguntasse hoje onde estariam esses registros, eu não saberia lhe informar,** efetivamente onde eles estão, mas eles existem aqui na escola, no registro das atas de participações, dessas discussões que desencadearam [...] (DIRETOR DO CAMPUS PALMAS, grifos nossos)

Todavia, percebemos uma contradição nessa afirmação quando, ao dar continuidade à entrevista, questionei se ele conhecia as razões que fizeram com que o primeiro curso em Gestão do Agronegócio, no formato subsequente, havia sido extinto, ao que ele respondeu:

Professora, agora a senhora me faz uma pergunta que eu terei uma dificuldade enorme pra te responder. Porque a época em que ele foi extinto, eu era Diretor no Campus Paraíso e me afastei um pouco, mas eu participei das discussões do antigo Conselho Diretor em que se discutiu a implantação do Tecnólogo; e, para implantação do tecnólogo, **até por uma questão de otimização do recurso humano, havia necessidade da extinção do subsequente.** Lembro-me perfeitamente, que durante as discussões, foi colocado que **não existiam estágios, que a demanda era baixa, que a comunidade e o mercado não conheciam esse curso,** então havia necessidade de extingui-lo para se criar o Tecnólogo. Eu me lembro, perfeitamente que na primeira reunião onde foi apresentada a propostas para o Tecnólogo e a supressão, **o representante da Federação da Agricultura do Estado, achou muito estranho que se propusesse a extinção de um curso médio e a criação de um subsequente, sendo que a Federação da Agricultura, que, a princípio deveria ser uma orientadora do ponto de vista de dados, ela sequer foi consultada; isso causou constrangimento, criou um mal-estar durante a reunião e essa reunião foi suspensa e pediu que se fizesse estudos comprobatórios da viabilidade da implantação do Tecnólogo, que se discutisse e apresentasse.** [...] Não tenho conhecimento dos dados que indicaram a supressão de um e a implantação do outro. Até porque, que eu tenha conhecimento, **não foram feitas consultas e, acredito que, a não existência na época de um instrumento ou marco documental** que estabelecesse critérios para supressão e implementação, **possibilitou que isso fosse direcionado mais à vontade de um grupo de professores, ou à vontade de um gestor,** ou seja, não posso dizer de A ou de B, mas tenho a percepção de que, **se você não tem um documento, um marco regulatório que estabeleça critérios,** de acordo com a **vontade da gestão com a vontade do grupo de professores ou de determinada coordenação posso apresentar projetos para implantação ou supressão de algum curso, sem necessariamente ter compatibilidade com o arranjo produtivo local,** que tenha uma indicação

do plano plurianual que indique para aquela região nos próximos anos, assim por diante, a viabilidade de um curso. (DIRETOR DO CAMPUS)

Entretanto, a existência desse diálogo entre a escola e os demais órgãos representativos do setor do agronegócio sejam eles públicos ou privados e demais setores da comunidade palmense, é questionado não apenas pelas contradições percebidas nas falas dos entrevistados, mas também, pela afirmação do Professor 4, que na época em que a criação do curso era discutida, era representante do Sistema S e não participou desse processo.

Em vista disso, apresenta como consequência, o desconhecimento das empresas sobre o trabalho desenvolvido pelo IFTO

Na verdade, se a gente for ler o projeto pedagógico do curso, onde tem lá as justificativas do curso, a economia do estado, tudo, fala-se de um modo geral do Estado, pensando nisso, talvez outros campi tivessem muito mais afinidade com essa área do agronegócio como é o caso de Araguatins que tem o curso de Agroindústria, tem o curso Técnico em Agropecuária, enfim [...] e até é uma surpresa nossa, numa visita ao Sebrae, por estamos fundando a Empresa Junior, **o Sebrae dizer que desconhecia o curso do Agronegócio do Instituto**, que se conhecesse já teria contratado esses profissionais há muito tempo [...] mas, como eu já disse em outra fala, o que acontece? O aluno não sabe exatamente o que está fazendo, **as outras empresas desconhecem o que a gente faz** e cada professor tenta dar um pouco da sua cara, ou o seu melhor dentro da sua área no curso; e isso infelizmente não está gerando resultado, não está, não estão sendo ações convergentes para o mesmo foco; então **a gente se surpreende quando as outras empresas dizem que desconhecem a gente**; por outro lado, **já existiram instituições na cidade oferecendo curso semelhante**, a UFT tem um MBA em Agronegócio, uma procura muito grande, pago; a **Unitins já teve o curso foi extinto o curso de Gestão do Agronegócio**, inclusive nós temos alunos que migraram desse curso; mas, a gente ver o que? **Se já teve um curso na cidade que se extinguiu por falta de alunos, talvez fosse uma boa história pra não ter feito o mesmo, insistir no mesmo erro**; e o da UFT talvez dê certo porque, como é MBA, é pessoa já formada que está lá porque quer, não é porque o pai manda; tem aluno que fala 'professor eu to aqui porque meu pai quer, não gosto de nada de agronegócio, não vou trabalhar na roça e não quero por a mão em terra de jeito nenhum'. (PROFESSOR 4, grifos nossos)

Por meio das entrevistas, descobrimos que o atual Curso Técnico em Gestão do Agronegócio integrado ao Ensino Médio, não foi o primeiro a ser ofertado pelo Campus Palmas. Anteriormente a ele, no ano de 2005, outro curso com a mesma habilitação havia sido criado no formato subsequente, todavia, os sujeitos participantes da pesquisa não souberam apontar as razões de sua origem, tampouco de sua extinção.

As conjecturas levantadas pelos professores e gestores entrevistados descrevem a inconsistência do curso subsequente devido à falta de espaços apropriados para a realização das aulas práticas e dos estágios, a fragmentação e desarticulação do currículo com a realidade da prática profissional do agronegócio e, principalmente, à ausência de postos de trabalho tanto na iniciativa privadas quanto pública, que pudessem inserir os alunos no mercado de trabalho.

Todos esses fatores provocaram o desinteresse por parte dos alunos que acabaram abandonando a escola, diminuindo o número de alunos a procura pelo curso e por fim, causando seu encerramento. A solução encontrada para reverter essa situação foi a

transformação do curso subsequente em curso integrado ao ensino médio, na perspectiva de atrair mais alunos para o curso. Contudo, a indefinição do curso, desde a sua criação, atraiu um público que não tem familiaridade com a terra.

Percebe-se que a criação do curso não estava diretamente vinculada a uma demanda específica ou para atender os arranjos produtivos locais, mas sim visando apenas à expansão dos cursos ofertados pelo Campus Palmas, considerando para isso, padrões mínimos de qualidade e a existência de professores que pudessem, de imediato, assumir as salas de aulas.

Apenas duas das pessoas entrevistadas apontaram que para a criação do curso houve pesquisa de demanda, todavia, desconhecem os dados ou sequer sabem onde tal pesquisa pode ser encontrada. Os demais entrevistados garantem que a pesquisa não foi realizada para a criação do curso, e que há fortes indícios de que o curso foi criado para atender a vontade daquela gestão da escola e de um grupo de professores, em razão de sua carga-horária de trabalho, visando atender, essencialmente, à política de expansão das escolas técnicas da rede federal de ensino do Ministério da Educação.

A afirmação do Diretor da escola é esclarecedora quanto a isso “as nossas instituições continuam formando feudos em que nós nos estabelecemos em determinadas zonas de conforto e a gestão como um todo tem grande dificuldade de quebrar isso”.

Se houve realmente pesquisa de demanda para a implementação desse curso, infelizmente seus registros não puderam ser localizados. Observa-se que a falta de registro das práticas de gestão das escolas ainda é muito comum, pois trabalha-se muito no campo da oralidade e não da escrita. O hábito de escrever como forma de historiar e documentar processos de decisões, organizar atividades e avaliar resultados, ainda é muito incipiente. Na maioria das escolas públicas, essa não é uma prática recorrente, e esse foi o caso do Campus Palmas na criação do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio.

Diante de toda essa conjuntura, entende-se que o desconhecimento do próprio curso e de suas finalidades tem provocado a perda do sentido pedagógico da escola e trazido à comunidade e aos alunos, a desconfiança em relação à qualidade da formação profissional que lhes está sendo oferecida pela instituição.

Os questionamentos feitos aos entrevistados a respeito da organização interna da escola para receber os alunos do curso técnico em Gestão do Agronegócio e do desenvolvimento de aulas práticas das disciplinas na área de formação técnica, trouxe informações que leva à compreensão da desconfiança gerada nos alunos acerca de sua profissionalização.

Ainda com base nas exposições dos entrevistados, fica evidente que a escola não se preparou internamente, disponibilizando laboratórios para a realização de pesquisa ou simulações de práticas, visando atender o curso de Gestão do Agronegócio. A formação técnica dos alunos se dá apenas “conceitualmente”, ou seja, a partir de aulas teóricas, tendo como subsídios recursos didático-tecnológico, como vídeos técnicos apresentados em datashow.

Esporadicamente os alunos participam de visitas técnicas em outros órgãos, cuja regularidade é, em média, duas vezes por semestre. Para realizá-las, o Campus garante a logística para o deslocamento e participação dos alunos em eventos, na tentativa de suprir o déficit na formação técnica.

Contudo, as falas dos entrevistados foram esclarecedoras no que se refere à ausência de relações institucionais para a realização das visitas técnicas. As atividades *in loco*, quando realizadas, são organizadas a partir do contato pessoal dos professores e não pela relação escola-empresa ou escola-comunidade.

Em depoimentos os professores mostram que a falta de estrutura mínima para a oferta de um curso profissionalizante, principalmente no que se refere ao aparelhamento técnico

necessário ao seu desenvolvimento, interfere negativamente no desenvolvimento do curso e no perfil técnico do profissional a ser formado.

Nós necessitamos, aqui no Campus de Palmas, realmente é de laboratório, não é nada assim de campo, porque realmente a grade do curso é limitada; nós necessitamos de estufas agrícolas, telado agrícola e laboratórios de fitotecnia, laboratórios de biotecnologia...de tecidos, laboratório de segurança do trabalho com foco na área rural, gestão também na área rural, laboratórios para os professores, direcionarem seus estudos e pesquisa para este fim; aí sim, dá um ...uma escola melhor de conhecimento didático, prático. (COORDENADOR DE RECURSOS NATURAIS)

Não, não. O ideal seria que nós tivéssemos esse curso funcionando realmente no Campus de Araguatins, porque o Campus de Araguatins é uma fazenda, então esse aluno poderia ter a vivência, a experiência do funcionamento da propriedade rural e como geri-la, como é o seu funcionamento de gestão mesmo como administrá-la, como aplicar seus recursos, como torná-la viável ou não. O Campus de Palmas, até agora, não tem uma estrutura própria mínima de laboratórios ou de uma área de produção e nem há essa possibilidade de ter uma área dessa, até por conta da legislação não nos permitiria ter, mesmo que fossem unidade bem pequenas, unidades demonstrativas no Campus Palmas, por ser uma região urbana, não poderia. (PROFESSOR 3)

Não. Hoje o Campus não tem estrutura nenhuma pra oferecer um curso de Agronegócio; se a gente quiser usar laboratórios, a gente pode usar os laboratórios que existem, de informática, de física, de química, **mas um laboratório de solos, de análise de plantas, uma área produtiva com animais como área demonstrativa, a gente não tem nada; e talvez nem tenha projeção de ter,** a não ser laboratório, estrutura física de prédio; mas, área animal, área demonstrativa: primeiro porque **é um Campus que está dentro da cidade e que não tem espaço físico; a gente já sabe que vai ter que continuar o curso dessa forma;** se quiser ter qualquer unidade demonstrativa, prática em parceria com outras instituições; mas, aí é aquela coisa, você está dando aula, diferente de Araguatins, o professor diz “vamos ali ver uma plantação”, ele sai da sala e vai ver; a gente teria que pegar um ônibus, marcar um horário, ir em outra instituição, depender de outras pessoas, servidores; então, hoje, é um curso muito difícil; os professores do curso, em sua grande maioria, é o curso que mais publica trabalho em área científica, experimentos, mas, feito assim na cara e na coragem, do interesse dos professores e um ou outro orientando, feito em outras instituições, com recurso, às vezes, do próprio bolso, a gente não deixa o curso parar, mas não é uma coisa que atinge a todos os alunos; eu mesmo tenho 4 orientandos com bolsa de iniciação científica, mas, são 4 num universo de 200 alunos que participa, que fazem as coisas; a gente não consegue atingir todo mundo, por falta também dessa estrutura. (PROFESSOR 4, grifos nossos)

E ao querer saber da gestão escolar se no planejamento havia ações previstas para instrumentalizar a escola com a finalidade de atender ao curso de Gestão do Agronegócio, obtivemos as seguintes respostas:

[...] temos aqui, 4 Coordenações que nos tem cobrado muito com relação a isso, dentre as quais, a atual Coordenação de Recursos Naturais que faz o acompanhamento; nós temos ‘n’ solicitações aqui de atendimento; tanto de

laboratórios, como de diversificação de seu quadro de servidores docentes; do ponto de vista de custeio como aplicação de bolsa, ou seja, nós temos muitas solicitações; infelizmente não temos recursos financeiros disponíveis para fazer a implementação; é lógico que isso passa obrigatoriamente por estabelecimento de critérios e prioridades; as prioridades sempre vão no sentido de ir atendendo, a cada semestre, aquilo que a gente atende. É o que é mais correto? Não, porque aí gente pode acabar não atendendo a todo mundo e atendendo de forma insatisfatória a alguns. Mas, quando o recurso é pequeno, é a maneira que nós temos para atender. Particularmente, neste ano e no ano passado nós, particularmente aqui do Campus Palmas, não tivemos um centavo de recurso para capital, ou seja, o recurso que veio pra este Campus neste ano, ele é especificamente pra custeio; nós não temos previsão nenhuma para capital. (DIRETOR DA ESCOLA)

Eu acho que ainda precisa fazer; quando você estiver conversando com os estudantes eles vão te dar um exemplo, olha se a gente precisar fazer um estudo de solo, a gente não tem como fazer por aqui. Aí é onde eles solicitam visitas técnicas para ver como seria feito o estudo de solo mais adequado para essa ou aquela economia agrícola; creio que a instituição ainda está em déficit quanto a espaço para oferta do curso. (*E durante as reuniões pedagógicas, do Conselho isso é discutido pelas pessoas que estão no curso Gestão do Agronegócio? Há interesse dos professores em discutir essas questões?*) Não muito significativa, mas há. Principalmente porque os alunos estão provocando; então, nós temos que dar respostas; então, começa-se a discutir o espaço. (GERENTE DO ENSINO PROFISSIONAL)

[...] para que haja laboratórios depende também do docente e da Coordenação de Área, o grande período do subsequente e o médio integrado até o ano passado, não houve a elaboração de projetos para esses fins; esse ano, sim, esse ano estamos iniciando o processo nesse sentido de apresentar um projeto para criação de centro de pesquisa, de laboratórios que atenda tanto o superior de Gestão do Agronegócio e posteriormente, com a alteração da grade curricular do curso Técnico em Gestão do Agronegócio, ou outro curso que vier, possam usufruir desses laboratórios. (COORDENADOR DE ÁREA)

Diante desse cenário, em que os professores apontam a falta de condições estruturais do Campus como um fator que traz prejuízos às atividades do curso, principalmente em relação às aulas práticas das disciplinas técnicas de formação profissional, ampliam-se as dificuldades da superação das práticas pedagógicas conservadoras, por meio do exercício do ensino aliado à pesquisa e à extensão e a impossibilidade de articulação da formação geral com a específica, que seria capaz de aliar a teoria à prática.

Nessa perspectiva, quando perguntado como ocorre à articulação do currículo entre as disciplinas técnicas e de formação geral e como a escola orienta, acompanha e avalia esse processo, todos os entrevistados afirmaram que não há integração curricular entre as disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica e, o mais agravante, é que cerca de 88% dos entrevistados, afirmaram que não percebem ações efetivas da escola para promover ou favorecer a articulação entre as áreas de formação.

A formação geral e específica no curso de Gestão do Agronegócio tem sido ofertada isoladamente e de forma paralela, sem diálogo entre os professores. O Coordenador de Área de Recursos Naturais afirmou: “[...] hoje eu vejo quase como uma utopia para se fazer essa integração, por enquanto; realmente é difícil, é difícil, mas tem muitas outras coisas para se fazer”. Essa visão também é compartilhada pelo Coordenador do Curso, que expôs:

Não há esse diálogo, não há essa integração, as reuniões são separadas, inclusive o núcleo comum nunca foi convidado para as reuniões, [...] nós nunca fizemos convites ao núcleo comum para participar das nossas reuniões. Hoje não há esse diálogo, essa busca de entendimento com o núcleo comum; existe, como se fosse assim, a gente sabe que eles estão lá, mas você nunca chegou lá e convidou; você sabe que eles estão lá, mas você nunca chegou até eles.

A falta de integração curricular no curso é nitidamente percebida pelos alunos, considerando que 80% deles afirmaram que não vislumbraram parceria entre os professores das áreas técnicas e das disciplinas de formação geral, visto que cada área desenvolve suas disciplinas de forma isolada.

Os professores reiteram o posicionamento dos alunos, afirmando que não há integração entre as áreas de conhecimento de formação geral e formação profissional. Muitos professores afirmaram que seria importante se esse diálogo fosse estabelecido, embora confundam a integração curricular com a simples possibilidade de reuniões coletivas.

Os docentes mencionaram que não percebem ações efetivas por parte da equipe pedagógica da escola para que sejam constituídas estratégias que possibilitem tanto o estudo acerca da temática, como a efetivação dessa prática.

Eu ainda vejo muito distante; vejo que não existe uma integração; existe uma, dentro da minha visão, seria quase que um curso concomitante; você faz o técnico, você faz o núcleo comum, você tem a formação. Então, hoje você tem o ensino médio integrado em propostas, mas eu não vejo as pessoas fazerem a ligação do que compete à área técnica, o que compete a área do núcleo comum e o que compete aos dois; quais são essas competências todas que nós podemos trabalhar para os nossos discentes; eu não vejo que isso foi despertado para os nossos professores, isso não foi colocado; já foi abordado, já foi ventilado, mas eu não vejo uma ação concreta pra que isso possa acontecer de fato. (EX-DIRETOR DE ENSINO)

Me parece que não. Essa percepção, dessa falta de integração aparece nos Conselhos de Classe. Nos conselhos de Classe que eu participei, há uma pequena participação, nem todos até agora, dos professores do núcleo comum; aparece num ou outro; se eles têm seis componentes do núcleo comum aparecem dois; então é pequeno. E não há essa integração no Colegiado com os professores do Núcleo Comum, que seria importante; porque é fácil dentro do meu colegiado que são os professores das áreas técnicas, estar conversando, converso com outro professor que é Zootecnista, a gente pode trocar uma idéia das disciplinas, ou com outro que seja Agrônomo; mas, eu não tenho, dentro da minha Coordenação ou nos momentos de reunião colegiada, participação de um professor, por exemplo, de Português; e seria extremamente interessante, porque, no Médio Integrado eu trabalho a disciplina de Marketing Rural, que tem tudo a ver com a disciplina Português, uso de metáforas, uso de recursos de linguagem, numa elaboração de uma propaganda, ou de uma promoção que faz parte dos textos de marketing; então, seria muito bom que eu tivesse um contato maior com a professora de Português [...] (PROFESSOR 3)

Muito pouco. Quase inexistente e geralmente ele parte do próprio professor. [...] Durante 2007, 2008 e 2009, praticamente, não. Eu não me recordo de nenhum momento proporcionando uma discussão sobre currículo integrado;

não vejo, não vejo mesmo; é realmente complicado. E, atualmente, depois que assumi essa Diretoria [*Diretoria do Ensino Básico e Técnico na Reitoria do IFTO*] eu me sinto na responsabilidade de retomar isso, que não é fácil. (PROFESSOR 5)

Entende-se que a partir do momento em que a formação geral e a formação específica deixam de estar integradas, a organicidade necessária ao processo formativo dos técnicos fica seriamente comprometida.

A concepção de educação integral, conforme o entendimento de Ciavatta, Ramos e Frigotto (2005), sobre a integração curricular do ensino médio com a educação profissional, sob os princípios do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura ainda não se tornaram realidade na maioria das escolas que lidam com a formação do profissional do trabalhador brasileiro, visto que ainda há que se oferecer o mínimo de condições objetivas de trabalho, sejam elas estruturais, espaciais ou pedagógicas, para que a política de educação profissional se consolide.

A dificuldade de compreensão da proposta de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, por parte dos professores da rede federal de ensino profissional, tem tornando impraticável a perspectiva da formação omnilateral dos alunos.

Vale destacar que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, não se dará por decreto, mas a partir de ações político-pedagógicas efetivas que proporcionem coerência entre esta concepção e a prática nas escolas, a fim de que seja possível a superação do caráter dual que tem acompanhado a educação profissional ao longo de sua história.

Embora os documentos norteadores da prática educativa do Campus Palmas e do Curso, sigam a legislação que rege a educação profissional e expressem textualmente a concepção de que a educação seja comprometida com a inclusão no mundo do trabalho, as práticas adotadas pela escola vão na contramão desse entendimento e não têm garantido a superação do dualismo entre a formação para o trabalho e formação acadêmica.

Outro aspecto que chama a atenção nas entrevistas realizadas é o estágio profissional do curso. No Projeto Pedagógico Curricular do Curso consta que o estágio se dará na modalidade de projetos desenvolvidos na própria escola, objetivando a integração entre teoria e prática, numa perspectiva interdisciplinar.

Todavia, a partir dos relatos apresentados, entendemos que não há possibilidade de que isso esteja realmente ocorrendo, seja pela falta de condições técnicas estruturais e operacionais do Campus, seja pela inexistência de práticas interdisciplinares entre professores e as disciplinas do curso ou ainda, por falta de locais para absorção dos alunos.

Por estas razões, o estágio é apontado por cerca de 88% dos entrevistados como um grande problema do curso, inclusive, há relatos dos alunos que no estágio, são desenvolvidas outras atividades não inerentes à formação do técnico em gestão do agronegócio. Contudo, há uma perspectiva de que, com a criação da Empresa Júnior, que nasceu a partir da iniciativa dos alunos, poderia solucionar o problema da demanda de estágio, como relatam a seguir, os gestores:

Em relação ao estágio, nós temos uma dificuldade muito grande de conseguir estágio para os alunos; a gente entende que o estágio está relacionado com as áreas em que os alunos estão inseridos, estudando, enfim...Então, a gente pede que os alunos não busquem ou corram atrás do estágio que não seja na área, inclusive não serve para contar as horas; nós estamos criando, por causa da dificuldade de encontrar estágio na área, a gente entender que os alunos não estão aqui, ou oferecer o trabalho deles para uma empresa, pra servir de boy, tirar xerox, entregador de documentos apenas, isso não adianta, isso não acrescenta nada ao aluno; por conta dessas

dificuldades, a gente está aproveitando um projeto do ano 2010, do 4º ano do Ensino Médio, os alunos iniciarão o projeto de criação da Empresa Júnior do Instituto Federal [...] **nós vamos conseguir com a Empresa Júnior ofertar estágios**, ofertar parcerias inclusive para várias instituições, a empresas para que os alunos consigam colocar seus saberes em prática; então, **a questão do estágio hoje é falha; existem algumas ofertas de estágios, mas não tem qualidade; a gente não tem como medir, não tem como aproveitar o que o aluno tenha aprendido realmente na prática; é muito difícil.** (COORDENADOR DO CURSO, grifos nossos)

O estágio, realmente é um outro ponto complicador, porque as instituições que tem para oferecer estágio, a grande maioria são instituições públicas mesmo, tem uma grande absorção, por exemplo, as secretarias, SENAR, são duas entidades que absorvem muito esses alunos; algumas propriedades rurais também, às vezes o aluno conhece um produtor, vai lá, se ajeta, alguns são filhos de produtores, por ele viver no meio, faz o estágio; mas, uma grande maioria, sim, faz o estágio fora da área afim; às vezes ele está fazendo estágio de onde ele está trabalhando, como é o caso de um aluno que ele trabalha numa empresa de logística; ele perguntou se poderia fazer o estágio nessa empresa que ele trabalha; falei, 'sim, mas tenta amarrar com um assunto do agronegócio; logística no agronegócio, transporte de carga, de grãos, alguma coisa, algum produto do agronegócio'. (COORDENADOR DE ÁREA)

É a busca incessante; alguns conseguem fazer na Secretaria da Agricultura, mas se queixam que ficam fazendo serviço de escritório e não necessariamente envolvidos com a área; alguns conseguem em alguns órgãos de pesquisa, mas é difícil; é realmente difícil a colocação deles até no próprio Estado. (GERENTE DO ENSINO PROFISSIONAL)

Como eu já disse, **com a questão do curso muito genérico, e do próprio desconhecimento do curso, é muito difícil a gente conseguir estágio para esses alunos, é reclamação constante no curso** [...] você colocar um aluno numa empresa particular ou num órgão do Estado pra fazer um estágio, vamos dizer assim que **é quase um favor que eles fazem em nome da amizade, de relacionamento profissional**; não é uma coisa que as instituições aceitam 'nossa, que bom, um estagiário'; eles não vêem como uma ajuda; na verdade eles falam 'nossa, vão me mandar mais um?' eles vêem isso como trabalho, até pelo fato de o aluno, na maioria das vezes, ser menor de idade e ter um série de implicações; mas, na medida do possível, eu brinco com eles que eu trabalho com quem quer trabalhar; então a gente seleciona os alunos, eu sei onde cada pode mais ou menos se encaixar, pode fazer e procuro encaminhar da melhor forma possível; mas, eu tenho visto aí, dos últimos anos, que após o estágio, na conclusão do curso, eles acabam não se efetivando nessas empresas onde fizeram o estágio; **realmente eles fazem o estágio não como uma fonte de aprendizado ou de oportunidade, eles fazem como um item obrigatório do curso**; a mentalidade é essa, 'eu vou fazer porque é obrigatório' e não 'eu vou fazer porque é importante, porque é uma oportunidade de trabalho'. (PROFESSOR 4)

A concepção de estágio é clara na legislação, ele vai experimentar aquela prática que de fato existe dentro da realidade; a percepção que eu tenho enquanto direção [*Diretoria do Ensino Básico e Técnico na Rectoria do*

IFTO], como figura indutora que é o papel da Reitoria, é de que se flexibilizasse o estágio pra situação de não obrigatório, independente do nível ou modalidade, seja qual for. Porque o estágio é obrigatório? [...] quando você coloca num projeto que o estágio é obrigatório, você acaba entrando na lógica do mercado de controle de emissão de certificado, diplomas que possibilitaria a pessoa de criar o seu próprio negócio; então, defendemos no campo de estágio como do currículo, do projeto da sua concepção como não obrigatória; isso não eximindo a responsabilidade da instituição de prover e ir à busca de vagas de estágio; em outras palavras, o Campus tem o seu setor responsável pelo estágio e vai correr atrás do estágio e aí nós teríamos dois tipos de certificação de alunos, um que estaria com seu estágio feito por opção livre, ele foi lá, conseguiu a vaga, aí tem a coresponsabilidade e o outro que não fez; a sua prática profissional foi realizada nas visitas técnicas nas aulas teórico-práticas dentro de sua formação dos mínimos estabelecidos pelo Catálogo [*Catálogo Nacional de Cursos*] [...] (PROFESSOR 5)

Acentua-se aqui a mesma perspectiva visualizada pelos alunos acerca da realidade do estágio profissional do curso: dificuldades de se encontrar locais para sua realização, falta de articulação entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática profissional, desenvolvimento de atividades que não são inerentes a função do técnico em gestão do agronegócio, entre outros problemas apresentados anteriormente.

O estágio profissional que deveria promover a articulação entre a teoria e prática não tem ocorrido com essa finalidade. Acreditar que a não obrigatoriedade da realização do estágio por parte dos alunos seria salutar para o curso, tendo em vista que as “atividades teórico-práticas durante as aulas ou as visitas técnicas” poderiam suprir esse déficit, demonstra o desconhecimento da realidade do curso e de suas problemáticas.

Além do curso Técnico em Gestão do Agronegócio integrado ao Ensino Médio, a escola oferta em nível de graduação, o curso Tecnólogo em Gestão do Agronegócio. Ao questionar como se dá a relação entre esses dois cursos, se o de formação de tecnólogos poderia ser considerado como uma continuidade avançada dos estudos realizados no curso técnico, surpreendentemente obtivemos as seguintes considerações:

Não, não há relação. É um dos grandes problemas aqui da instituição, o aluno que sai do ensino médio integrado ou técnico ele sai para outras instituições, não dá seguimento aos estudos aqui dentro da instituição; existe só um caso de uma aluna que saiu do ensino médio e entrou para o Tecnólogo; que eu saiba só um caso; o contato que está havendo entre os alunos do ensino médio e os alunos do superior é justamente através da Empresa Júnior, onde nós temos a Diretoria composta pelos alunos do Superior e os alunos do Médio para assessorar os alunos do Superior na criação da Empresa Júnior e, conseqüentemente, na evolução dos projetos, dos trabalhos que vão ser desenvolvidos; talvez com a Empresa Junior funcionando normalmente, vamos ter uma sintonia maior entre o Médio e o Superior nesse sentido[...] obviamente eles estarão atuando juntos, estarão conversando e isso vai incentivar o médio, tipo entrar para o tecnólogo; então a gente entende que a Empresa Júnior é fundamental para uma das partes dessa engrenagem, a gente acha que vai dar mais incentivo. (COORDENADOR DO CURSO)

Não, não. A idéia nossa é que a Empresa Júnior possa criar essa situação; essa ligação do curso técnico com o superior do Agronegócio; a idéia é essa, claro, né? Existe um curso técnico, seja ele subsequente ou MI, a instituição

vê esses cursos que possivelmente ele siga a carreira de graduação em um curso ligado a essa área, que no caso, hoje é o curso [Tecnólogo] do Agronegócio. (COORDENADOR DE ÁREA)

O objetivo é esse; eu não sei, sinceramente, se isso está ocorrendo; uma iniciativa dos alunos do Superior, do Tecnólogo que foi do primeiro período, foi a implantação da Empresa Júnior; isso é uma das funções do Núcleo Docente Estruturante também, que é fomentar, dar suporte na implantação de empresas, nas empresas juniores, eles estão elaborando essa criação dessa empresa júnior como uma participação dos alunos Ensino Médio Integrado, com o objetivo de mostrar para eles o que eles são capazes de fazer na consultoria, mostrar para eles que eles têm um bom campo de atuação; eu acho que isso vai ser muito positivo, principalmente para o ensino médio integrado, pra dar a eles uma luz no final do túnel me levar para o aluno isso: 'fiz meu médio integrado, já sou Técnico em Agronegócio, atuei na empresa Júnior, sei como é que é, sei o que eu tenho, então vou fazer o Tecnólogo'. Acho que é muito importante o funcionamento da Empresa Júnior, a gente está procurando dar o máximo de suporte para eles; o funcionamento da Empresa Júnior tem que ser por iniciativa dos alunos; os professores que vão dar todo o suporte técnico para eles; mas a iniciativa, a construção é tudo deles. (PROFESSOR 3)

A nossa expectativa é que nós estivéssemos formando o tecnólogo como uma continuidade da formação em nível superior. Acredito que o tecnólogo é uma formação que ainda tenha um preconceito entre os próprios sistemas que fazem a fiscalização da atividade profissional; ele sofre uma discriminação; acredito que os meninos que saem daqui eles não vão querer fazer um Tecnólogo em Agronegócio, mas busquem agronomia, porque o agrônomo tem o reconhecimento do sistema, CREA, eu não sei como é que o Sindicato dos Engenheiros Agrônomos enxergam um tecnólogo em Agronegócio, ou seja, nós estaríamos teoricamente formando no nível tecnólogo, profissionais pra uma determinada área com uma boa base, mas que o exercício profissional não é reconhecido e ele acaba sendo absorvido como um técnico ou um auxiliar de agrônomo, alguma coisa dessa natureza. Se eu disser para a senhora que a gente alimenta uma perspectiva, quem sabe, de manter ou de dar um nível de formação em nível de agronomia, nós teremos que caminhar muito ainda; até porque agronomia é ofertada por outras instituições de ensino e a gente estaria fazendo concorrência com o sistema público; particular nós temos aí a Católica, a própria UFT [Universidade Federal do Tocantins], a UNITINS [Universidade Estadual do Tocantins] aqui... então, talvez o desejo desses meninos que fazem o técnico, em continuação num nível superior, busquem uma dessas Universidades para fazer a sua continuidade. (DIRETOR DA ESCOLA)

É perceptível a falta de integração entre os dois cursos, embora ambos sejam de responsabilidade da mesma Coordenação de Área e tenham os mesmos professores como docentes, não é possível afirmar que tenha sido construída uma relação de continuidade entre os mesmos.

Podemos inferir que esta seja uma das razões do descrédito dos alunos do ensino médio integrado em relação ao curso de Tecnólogos em Gestão do Agronegócio, tendo em vista que apenas 17% dos alunos afirmaram que dariam continuidade aos estudos, fazendo esse curso superior ofertado no IFTO.

Ao perguntar aos entrevistados, diante de todo esse cenário apresentado, quais eram as suas expectativas em relação à formação de alunos técnicos em Gestão do Agronegócio, tivemos as seguintes respostas:

A coordenação já identificou vários pontos nessa conversa nossa aqui, já se percebeu que a expectativa é que os meus alunos, os alunos da minha sala tenham iniciativa, que durante o curso possam aproveitar o máximo possível das informações que o professor passa, seja pelo...tentar pegar alguma coisa dele, busque na biblioteca, ele tem que correr atrás, fazer estágio; que ele realmente consiga atender as necessidades reais do mercado; mas, a expectativa sempre é positiva; mas, nós sabemos que esses alunos ainda são bastante imaturos para realmente serem inseridos no mercado de trabalho e sabemos que boa parte realmente não vai estar inserido nessa área, nesse mundo do agronegócio, podemos dizer assim. [...] mas sabemos das dificuldades, muitos pontos negativos [...] mas as pessoas parecem **que querem continuar insistindo a enganar os clientes que são os nossos alunos, que são as famílias, somos nós mesmos e disso aí já estou cansado**; não só eu como os outros colegas aqui, estamos iniciando o trabalho concreto para promover essas mudanças e até quem sabe, pra uma mudança radical. (COORDENADOR DE ÁREA, grifos nossos)

[...] eu acho que eles ainda não têm essa percepção de que eles podem atuar como profissionais liberais; **não precisam ficar aguardando concurso na área ou se encaixar dentro de alguma empresa; isso não vai existir; talvez o curso seja muito forte, sem necessidade de existir essas vagas específicas para o técnico em Gestão de Agronegócio; mas eles também se imporem dentro do mercado sendo competente**. Eu estou tentando fazer isso com nessa turma agora, mas essa turma tá bem difícil, eles não lêem, não estão fazendo os projetos; e aí falei que iria tratá-los como profissionais e não como crianças [...] se vocês não querem, não tem problema, é nota o que vocês querem? Querem passar de ano? Eu vou dar nota, mas vocês vão ser uns profissionais ruins'. Posso ser criticado, **mas é uma tentativa de mostrar para eles que a responsabilidade é deles**. (PROFESSOR 3, grifos nossos)

Um percentual baixo vai sair empregado; outros vão sair com o certificado de ensino médio e vão pra outras carreiras, não vão continuar, grande maioria não vai continuar. (GERENTE DO ENSINO PROFISSIONAL)

Esperamos que os alunos saiam graduados do nosso curso, como gestores que realmente tenham condições e capacidade para administrar essas empresas do agronegócio; a gente espera que o curso dê condições para que esses alunos entrem no mercado de trabalho; sejam reconhecidos como profissionais competentes, que tenham ética, moral; esperamos que esses alunos consigam levar o nome da instituição ao mercado e que enfim, realizem um bom trabalho. A gente exige... às vezes eu até falo para os professores, às vezes a gente exige muito dos alunos, mas a preocupação nossa é que o nosso nome também está envolvido; então, nós não queremos pessoas com baixa capacidade de resolver problemas no mercado; **a gente não tem expectativa de formar cidadãos, mas a gente tem a expectativa de formar gestores técnicos, tecnológicos que estejam aptos a resolver problemas da empresas**. (COORDENADOR DO CURSO, grifos nossos)

E o Coordenador continuou expressando suas expectativas em relação à formação dos alunos quando questionado se ele considerava que o curso, mesmo diante de todos os problemas com falta de professores, falta de aulas práticas, professores ministrando disciplinas sem formação específica naquela área, entre outros, preparava bem os alunos para atuarem como técnicos em gestão do agronegócio:

Para aquele aluno que tem condições básicas na sua casa, no seu ambiente familiar e esse que tem aptidão para a gestão, ele sendo um aluno interessado que busque estudar, busque a informação, ele tem plenas condições, apesar de que nós não temos laboratórios, apesar de que tudo isso tem dificuldades, a gente acredita que aquele que procura buscar informação, buscar estudar, buscar conhecimento ele tem condições; porque nós temos hoje um corpo técnico muito bom; porém, a maioria dos alunos não consegue chegar até o final do curso por outros fatores que os professores não conseguem atender, no campo econômico, no campo social, foge do campo de atuação; eu acho que não existe uma força para que esses alunos permaneçam com a gente até o fim; tem que ter uma revolução nesse sentido; nós não estamos formando cidadãos, estamos formando técnicos para o mundo do trabalho. (grifos nossos)

Entretanto, ao questionar como todos esses problemas refletiam na permanência dos alunos no curso e na credibilidade com a própria formação profissional, os entrevistados revelaram:

[...] todos esses fatores negativos vão influenciar na evasão escolar; hoje nós temos a entrada com 30, 40 alunos, a gente chega ao final do curso com 15, com 10, 20; então o grande problema são esses, são várias situações que vão desestimulando os jovens e isso prejudica realmente até a tomada de decisão. O que a gente da área técnica entende, nós visualizamos que nós temos bons professores, professores Doutores, Mestres, Especialistas, são bons professores que fizeram uma formação excelente, mas que não conseguem, às vezes, transmitir toda essa informação aos nossos alunos, justamente porque o alunos ou está desmotivado, ou está desligado, ou não consegue captar todas as informações por questões familiares, por questões sócio-econômicas, etc. (COORDENADOR DO CURSO)

[...] todos esses fatores se somam negativamente pro curso; mas os alunos também não entram sabendo o que é o curso, querendo fazer o Ensino Médio, se prepararem para o vestibular, não estão muito preocupados com sua formação técnica; eles não têm aquela preocupação de sair e arrumar um emprego; seria muito fácil dizer que a culpa é do Instituto, só porque aí não tem a questão do estágio, não tem empregabilidade; eles são técnicos; o que a gente está tentando hoje que é uma das funções do Núcleo de Inovação Tecnológica é aumentar o empreendedorismo; eles são técnicos, são profissionais liberais; eles podem montar suas empresas de consultoria; eles não precisam ficar aguardando uma empresa contratá-los; podem abrir suas empresas; então, falta isso também, visão mais empreendedora, no próprio curso. (PROFESSOR 3)

[...] o campo de trabalho é difícil, que é uma profissão que ainda não tem reconhecimento e aí alguns começam a preocupar, começam a migrar para outros cursos, começam a abandonar a instituição e a gente vê as turmas que iniciaram com 45, 50 alunos terminarem com 12, 15, 17 alunos [...] às vezes

o aluno procura, diz que quer abandonar o curso e a gente faz um levantamento disso; e a maioria é desmotivação com o curso, porque eles andam pelo instituto e vêem os murais estágio para eletrotécnica, estágio pra não sei o que, estágio pra não sei o que e nunca tem nada pro Agronegócio; aí, quando pergunta para o professor o que eles vão fazer, o professor engasga também, não sabe responder o que eles vão fazer e aí eles vão desmotivando, e vão abandonando, ou vão trocando de curso, ou vão evadindo. (PROFESSOR 4)

Ainda está sendo construída [*a credibilidade dos alunos em relação ao curso*], está sendo questionado pelos alunos, em alguns momentos fica desacreditado, depois ganha um voto de confiança de novo. Está assim, muito ambíguo ainda; ninguém chegou a um consenso; isso tem gerado conflitos e dos conflitos é que vão sair as mudanças, assim a gente espera; quando é questionado, posto em xeque alguma coisa, se pensa nas respostas e se produz mudanças; mas, tem que esperar mais um pouquinho para solidificar; essa imagem do curso, essa credibilidade está em fase de construção ainda[...] a gestão também se questiona da continuidade da oferta não só desse curso como de outros, pela dificuldade do próprio estudante se realizar, porque a gente não tem como objetivo apenas formar técnicos, tem que formar profissionais realizados; estarmos formando profissionais para um mercado que não existe, não há profissional realizado. (GERENTE DO ENSINO PROFISSIONAL)

Parte dos profissionais entrevistados, mesmo apontando os inúmeros problemas que o curso apresenta e as graves interferências e implicações que estas causam na formação profissional dos discentes do curso Técnico em Gestão do Agronegócio, ainda espera que os alunos sejam bons profissionais, empreendedores e competitivos no mercado de trabalho.

O mais agravante nas falas é o entendimento de que os alunos e/ou suas famílias são responsáveis pela qualidade, permanência e sucesso profissional, independente das condições objetivas impostas à sua profissionalização. Ou seja, estamos diante da alternativa neoliberal da redefinição dos papéis econômicos e políticos do Estado, que dentre outras manobras, utiliza como estratégia governamental a redução de gastos do Estado com as políticas públicas e delega à sociedade civil, a responsabilidades pelos demais problemas sociais.

No caso da educação e nesse caso das declarações dos professores, em específico, essa lógica mantém o Estado no lugar de promotor das negociações educacionais, mas não como o único ou principal responsável do fornecimento de condições adequadas ao ensino, ou seja, “a responsabilidade pela superação das dificuldades de inserção social e produtiva existentes em nosso país, no entanto, é jogada sobre os ombros exatamente daqueles que serão obrigados a enfrentá-la”. (ANDRADE, 2010, p.25)

Conforme nos apresenta Kuenzer (2004), a formação profissional, na concepção neoliberal, baseia-se principalmente no desenvolvimento de competências comportamentais, tais como trabalhar em equipe, ter capacidade de liderança, ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, e assim sucessivamente, entendidas em seu conjunto como o grande diferencial responsável por uma formação de qualidade.

Tais competências passaram a ser requeridas pelo mercado de trabalho e como consequência, tem provocado a criação de curso cuja deficiência está sendo constatada, devido ao equívoco apresentado pela concepção que ignora a importância da relação entre sujeito, trabalho e conhecimento, reduzindo o trabalho a uma dimensão parcial e objetiva.

Acreditar que a escola deve apenas formar o técnico ignorando a perspectiva da integralidade e da formação omnilateral, é reduzir a prática criativa do trabalho ao mero domínio de técnicas de execução de atividades e tarefas no setor produtivo, afastando da

educação e da escola, o compromisso com o processo de formação dos homens como sujeitos históricos.

Ao desejarem que os alunos saiam do curso em condições de competir no mercado de trabalho, que sejam empreendedores do agronegócio e que não esperem por vagas nos setores públicos, mesmo que seu processo de formação profissional tenha sido inconsistente e não lhes garanta isso, é reafirmar às formas precárias de exploração do trabalho, típicos da atual fase de desenvolvimento capitalista, por não garantir a estabilidade de emprego, pelo não pagamento de determinados benefícios e vantagens à que têm direito os profissionais admitidos via concurso público e considerar como natural, a diminuição do nível de proteção social alcançado historicamente pelo trabalhador.

Isso significa, conforme afirma Andrade (2010), que persiste a lógica da preparação do estudante do ensino médio para a adaptação às demandas subjetivas trazidas pelas novas formas de organização do trabalho, ou seja,

Sua passagem pela escola média deve contribuir, portanto, para que estes indivíduos adquiram uma atitude de predisposição à aceitação do que é novo e desconhecido; em outras palavras, que sejam ‘flexíveis’ quanto à necessidade de se adaptarem a determinadas condições de realização do trabalho que signifiquem o abandono do estabelecido, do aceito como tradicional. Os estudantes são coagidos a se aperfeiçoarem não somente tendo em vista o domínio dos conhecimentos que possam vir a contribuir para seu crescimento intelectual e para sua auto-realização como ser humano, mas principalmente para se adequarem o mais perfeitamente possível às demandas específicas apresentadas pelas organizações empresariais. Além disso, eles são coagidos a aprenderem a introjetar a noção de que a responsabilidade pela obtenção ou não de uma vaga no mercado de trabalho é única e exclusivamente sua, na medida em que um eventual fracasso nesse intento teria como explicação unívoca uma deficiência pessoal em determinadas competências aferidas nos processos de recrutamento promovidos por aquelas organizações. (p.29-30)

Outro aspecto destacado pelos entrevistados é a falta de reconhecimento e registro profissional do curso pelos órgãos competentes. Segundo a equipe gestora, os órgãos fiscalizadores de classe como o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Tocantins – CREA-TO e o Conselho Regional de Administração do Tocantins – CRA-TO, não reconhecem e não registram profissionais formados no curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio. Conforme podemos confirmar nos depoimentos abaixo, essa é uma grande preocupação dos profissionais:

Aí vem a **questão da terminologia**; a gente precisa ter muito cuidado quando vai criar um curso, implantar cursos, [...] a terminologia, o nome do curso, ele vai ser o nome do profissional no mercado de trabalho; no caso do curso técnico, **colocou-se uma palavrinha ‘gestão’**; o Agronegócio, na sua definição, ele envolve o estudo da cadeia produtiva, desde a porteira até depois da porteira; ou seja, ele vê o processo de produção, de uma cultura ou de um animal e também a gerência desses recursos necessários para produzir esse recurso, vegetal, animal no campo; e **essa palavra gestão limita a grade do curso; a grade do curso é totalmente focada em gerenciamento, a planejar e isso aí delimita bastante o curso**; o Conselho Regional de Administração, que seria o órgão certo para absorver esse profissional, registrar ele como profissional, não registra nenhum curso técnico, auxiliar,

qualquer curso de ensino médio; somente superior; ou seja, o superior de tecnologia em agronegócio será lá registrado; o CREA [*Conselho Regional de Engenharia e Agronomia*] não, o CREA já tem uma outra linha de ação, mais focada nas ciências agrárias; ou seja, **o curso precisa realmente mudar a grade, para ter a possibilidade de ser registrado no CREA.** (COORDENADOR DE ÁREA, grifos nossos)

É um dificultador porque eles não têm o registro profissional, não tem um órgão de classe que os represente, e não tendo esse órgão de classe, não fica bem claro qual é a função de um Técnico em Gestão do Agronegócio; **na grade do curso, as disciplinas do curso, no planejamento do curso é um misto de produção, de agronomia, de zootecnia, de veterinária, de administração e na verdade, o aluno não tem um foco específico e é um grande dificultador, tanto para os professores, ‘pros’ docentes, para quem planeja o ensino, quanto para os alunos, ‘pros’ empregadores que querem saber, exatamente qual é o papel de um Técnico em Gestão do Agronegócio, até onde ele pode ir, o que ele pode assinar, o que ele pode fazer e o que ele não pode; hoje ele é limitado; ele não assina um projeto, não assina um laudo de perícia ambiental, ele não pode ter um escritório para fazer projetos de financiamento para bancos, então, ainda é uma profissão complicada.** Os editais para concursos não contemplam esse tipo de profissionais; então, o complicador hoje do curso, é esse. (PROFESSOR 4, grifos nossos)

O curso técnico foi criado, e a gente não tem muitos dados, mas, o curso técnico é de gestão e ao mesmo tempo ele tem disciplinas ligadas à área agrícola, agropecuária, de gestão; o CREA não reconhece o curso com a atual grade curricular; para o CREA reconhecer o técnico integrado ao ensino médio é preciso reformular todo o ensino, toda a grade curricular para que o CREA reconheça. (COORDENADOR DO CURSO)

E continuando a interpelação sobre essa questão, perguntei como se daria essa reformulação curricular, quais disciplinas deveriam ser inseridas e/ou excluídas para o que o Coordenador continuou explicando:

Inserindo novas componentes ligadas à área agropecuária. A palavra gestão tira a capacidade de o curso estar inserido no CREA, pelo fato dessa palavra estar inserida e por algumas exigências lá, não tem reconhecimento. No CRA que é o Conselho Regional de Administração eles não aceitam registro de Técnicos do Ensino Médio; por lei, o estatuto deles não aceita. Os nossos Tecnólogos o CRA aceita porque o CRA tem uma Resolução Federal [...] apesar de ter componentes curriculares ligados à questão agrônômica. Já o curso técnico, nenhum dos dois conselhos aceita; o CRA não aceita por causa do estatuto e o CREA até há a possibilidade de aceitar, porém tem que reformular todo o curso e adequar às exigências do CREA. **Eu não saberia dizer hoje quais seriam as exigências; mas, um dos nomes vai ter que tirar: gestão.** (COORDENADOR DO CURSO, grifos nossos)

Ainda querendo saber se os alunos sabiam desse problema e como reagiram diante dele, o Coordenador afirmou:

Sabem; foi uma das principais medidas que nós tomamos quando assumimos a Coordenação foi avisá-los, **porque eles estavam sendo enganados; eles**

estavam com a perspectiva de ter uma documentação para entrar no mercado de trabalho e na verdade eles não vão ter enquanto não acontecer essa reformulação; então, foi uma das primeiras medidas que nós tomamos foi avisá-los ‘olha, vocês não são reconhecidos, não pensem que vão sair com reconhecimento enquanto não houver essa reformulação’. *[E a reação?]* Foi a pior possível. Aí vem uma situação, seguinte: parece que você ‘tá’ enganando as pessoas, enganando os pais, enganando os filhos; **é interessante dizer; toda turma que entra tem que ser avisada; tem que ser discutido isso pra depois não ter um problema com a instituição, uma questão judicial ou coisa assim;** a questão do Tecnólogo está resolvida; como eu falei, o Tecnólogo é um gestor; ele precisa de outros profissionais como Técnico Veterinário, como o Engenheiro Agrônomo, precisa do Contador, ele precisa de outros para tomar suas decisões nas empresas; **já o Técnico tem essa dificuldade.** (COORDENADOR DO CURSO, grifos nossos)

Entretanto, esse não foi o mesmo posicionamento do Professor 4, que contradisse:

Não. Os alunos não têm consciência, a maioria dos alunos, 99% não têm ligação com o meio rural; eles chegam ao curso realmente sem saber nada, um ou outro já ouviu falar em agronegócio, a maioria entra porque quer um ensino médio de qualidade que o Instituto realmente oferece frente a outras instituições de ensino de Palmas, alguns dizem que entram porque é um curso de baixa concorrência, por isso escolheram gestão do agronegócio; eles vão se familiarizando com os assuntos do curso no decorrer do curso; e vão se atentar para essa questão do mercado de trabalho, estágio, o que pode ou não pode fazer na profissão lá no 4º ano, no último ano, aí, infelizmente é tarde [...].

As falas apresentadas acima não revelam apenas o problema da falta de reconhecimento dos órgãos de classe em relação aos técnicos formados em Gestão do Agronegócio pelo IFTO – Campus Palmas, mas também, aponta para a falta de critérios ao se implementar o curso, o que trouxe como consequência, a falta de identidade do próprio curso.

Os depoimentos revelam uma grande preocupação quanto à necessidade de redimensionar a estrutura curricular do curso, visando sua adequação aos parâmetros do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Tocantins, eminentemente como forma de registro neste órgão, deixando subtendido que esta seria a saída para todos os problemas que o curso vem apresentando desde o sua criação.

Essa ótica desconsidera e reduz como desafio macro, as evidentes lacunas no processo de formação dos alunos como tema determinante a ser debatido e solucionado pelo Núcleo Docente Estruturante do curso e equipe gestora da escola. Igualmente, ignora o contexto que se tem discutido a respeito da necessidade de incorporação de novas tecnologias à educação profissional e ao ensino agrícola, com a finalidade da formação de sujeitos responsáveis socioambientalmente e profissionais técnica e politicamente preparados para atender às demandas da sociedade.

Conforme consta no Projeto Pedagógico Curricular, o objetivo específico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio é “formar profissionais com visão crítica e globalizada para compreender, organizar, executar e gerenciar todas as atividades de Agronegócios, com ética, responsabilidade social e ambiental” (p.9).

Prevê ainda a habilitação de um profissional

responsável, criativo, crítico, diligente, prudente, pontual, consciente da ética, com espírito de liderança e participante no processo transformador da sociedade, podendo atuar em empresas privadas, públicas, de pequeno, médio e grande porte, podendo atuar, inclusive, como autônomo em todos os ramos do agronegócio, tais como gestão administrativa e financeira de organizações rurais e agroindustriais, marketing e comercialização rural e agroindustrial, gestão de projetos rurais e agroindustriais. (p.13)

Entretanto, a falta de identidade do curso em Gestão do Agronegócio é sentida também em outras afirmações dos entrevistados, quando estes apontam suas diferentes concepções acerca dos objetivos do curso, demonstrando falta de consenso sobre qual seja a natureza e finalidade deste:

Na verdade, o curso está direcionado, porque o pessoal confunde um pouco, à gestão, à administração, à formação de técnicos e tecnólogos que possam tomar decisões; preparar os alunos para tomar decisões; eles não são técnicos agrícolas, [...] o objetivo do curso é formar técnicos e tecnólogos para tomar decisões, **ajudar o dono da fazenda ou o dono da empresa do agronegócio a tomar decisões; usar as técnicas administrativas de uma forma objetiva pra ajudar na administração;** o que o curso faz na área de agropecuária é dar conhecimento aos alunos para que eles tenham uma noção geral da cadeia produtiva do agronegócio; a gente entende que é preciso conhecer o agronegócio de uma forma mais profunda pra você poder saber tomar decisões. (COORDENADOR DO CURSO, grifos nossos)

Na fala do Coordenador sobre os objetivos do curso há um dissenso em relação a sua declaração apresentada acima, quando dizia da necessidade do curso ser alterado para que fosse reconhecido junto ao CREA. Não se percebe, de fato, o que perfil do curso se deseja: um curso voltado à agricultura ou um curso voltado à gestão?

[...] a gente percebe que as instituições, as empresas de iniciativa privada e pública não vêem com bons olhos esse curso técnico em gestão do agronegócio; **tem muita limitação da área temática global, porque ela foca simplesmente gestão, não o aspecto da questão da produção, como produzir uma cultura, como manejar um determinado animal e isso o produtor necessita; não tanto a gerência;** não estou dizendo que a gerência não seja importante, **tem que haver dentro da grade do curso, tem que haver; mas o produtor quer que o técnico esteja apto a encarar qualquer dificuldade lá no campo; porque o campo não é fácil [...].** (COORDENADOR DE ÁREA, grifos nossos)

O objetivo do curso é que eles tenham um conhecimento geral do funcionamento das propriedades rurais, tenham uma noção, na área da zootecnia, os índices zootécnicos importantes, um entendimento do funcionamento para que eles ajam sim, na gestão da propriedade: gestão financeira, administrativa; é isso o que a gente passa pra eles. (PROFESSOR 3)

O Técnico de Gestão em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio visa preparar profissionais para as áreas administrativas de logística, de controle financeiro do agronegócio; a maioria das profissões tanto de Técnico Agropecuário como Zootecnista, ou Veterinário ou Agrônomo são voltados basicamente para a questão produtiva e o Técnico em Gestão do

Agronegócio seria para as questões administrativas, de logística, de planejamento, elaboração e análise de projetos. (PROFESSOR 4)

[...] a filosofia do Agronegócio é totalmente diferente, é um curso focado mais na gestão [...] **o curso de Agronegócio veio com uma idéia de dar subsídio aos produtores, principalmente logo após a produção; é um tema até novo** [...] a cada ano que passa o produtor rural tem mais acesso à informação; então, ele se profissionalizou; hoje, ensinar, vamos usar esse termo, o produtor rural já é desnecessário, não estou dizendo que a assistência técnica não seja importante; **mas, aí faltava um outro leque, uma outra área de atuação, que é o profissional que atue logo após os produtos gerados; quem vai auxiliar o produtor na venda, na comercialização, na transformação dos produtos?** (PROFESSOR 6, grifos nossos)

Existe uma perspectiva da concepção que chamamos de perspectiva legal e do Parecer que é o que está previsto dentro do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Então, esse curso, existe aí um problema de interpretação quando eles vão para a prática, os chamados preconceitos, **é que ele está diretamente relacionado com a questão da terra, da agropecuária, etc. e não é;** o eixo dele, de fato, **é prática de gestão, gestão em si, da administração do agronegócio e do agro business, a primeira coisa é isso;** o curso em si, na sua concepção mesmo, teria como uma das grandes possibilidades era de capacitar Técnicos de nível médio que estariam ligados à perspectiva da administração do negócio [...] (PROFESSOR 5)

Se compararmos o que está prescrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação, embora haja similaridade nos termos utilizados, nota-se que os objetivos e pretensões quanto à habilitação do curso técnico em Gestão do Agronegócio ofertado no IFTO – Campus Palmas é genérico e sua redação não apresenta de forma particular, quais as finalidades do curso.

Segundo o Catálogo, o curso técnico em agronegócio pretende que o profissional realize o seguinte conjunto de ações:

Aplica técnicas de gestão e de comercialização que visem ao aumento da eficiência do mercado agrícola e agroindustrial. Identifica os segmentos das cadeias produtivas do setor agropecuário. Avalia custos de produção e aspectos econômicos para a comercialização de novos produtos e serviços. Idealiza ações de marketing aplicadas ao agronegócio. Auxilia a organização e execução de atividades de gestão do negócio rural. (MEC, 2008, p.210)

Não houve nenhuma menção por parte dos entrevistados ou nos documentos oficiais do curso consultados quanto à abrangência da atuação do técnico em gestão do agronegócio, conforme o Catálogo. Aspectos relativos “às técnicas de comercialização, avaliação econômica para o aumento da eficiência do mercado agrícola ou a identificação de cadeias produtivas do agronegócio”, sequer constam nos apontamentos investigados como aspirações para a formação desses alunos.

As entrevistas ratificaram a falta de clareza por parte dos professores sobre o curso técnico em Gestão do Agronegócio do Campus Palmas e mais ainda, sancionaram a confusão acerca de sua concepção; alguns acreditam que o curso tenha o viés da gestão, outros, o viés da agricultura; há ainda os que, mesmo entendendo que a gestão é o fio condutor do curso, acreditam que deva haver uma adequação para que o curso assuma ares da agropecuária.

Essa afirmativa se confirma na seguinte declaração:

[...] já foi discutido várias vezes até pela extinção do curso ou pela mudança do curso **para um curso focado em áreas técnicas, como técnico em agropecuárias que tem as suas atribuições**, tem seu conselho de classe, mas hoje pra a gente oferecer um curso técnico em agropecuária nós não teríamos campo, unidade experimental, área demonstrativa, então não tem área, ficaria inviável [...] **é uma preocupação muito grande do colegiado em rever a situação do curso, inclusive o projeto pedagógico do curso**, como a maioria dos professores da área técnica são doutores, é um curso extremamente bem calçado em questões profissionais, a maioria Doutor, Mestre, mas, cada um na sua área específica e cada um quer ensinar aquilo que sabe mais e não contribui com a formação de um profissional de agronegócio; [...] **a nossa maior preocupação hoje é mostrar para a comunidade externa o que faz um técnico em agronegócio**, porque quando você vai numa secretaria, ou você vai no Sebrae, e **a gente diz que tem um curso Técnico em Agronegócio; a primeira pergunta que vem é: o que faz um técnico em agronegócio? Nós os docentes temos dificuldade em responder, o aluno tem dificuldade de falar**; então, é aquela história, [...] **ninguém sabe.** (PROFESSOR 4, grifos nossos)

Durante as entrevistas, os professores ressaltaram que a falta de identidade do curso ocorria devido o mesmo estar vinculado à Coordenação de Área de Gestão e que, para resolver essa questão, criou-se a Coordenação de Área de Recursos Naturais. Na visão dos professores, a desvinculação da primeira coordenação e a alocação na segunda, foi substantivamente importante para que o curso assumira nova direção.

[...] criou-se essa coordenação, criou-se uma identidade; nós estávamos sem identidade, agora nós temos uma identidade; os alunos vêem que existe um espaço, um local pra eles exigirem, brigar ou sugerir, mas também construir; então, há necessidade de os nossos produtores, que são nossos professores começarem a trabalhar mais dentro do próprio espaço, mais para o curso e não simplesmente vir aqui e dar a aula e reclamar que está faltando laboratórios; mas tem que ter alguém; a coordenação, os próprios coordenadores tomarem as rédeas, pra liderar e provocar o professor, qual é a demanda? Qual é a necessidade de que você precisa, pra poder realmente solicitar à direção e claro, à Reitoria a estrutura de que necessitamos, porque os cursos existem. (COORDENAÇÃO DE ÁREA)

Foi. Foi muito importante; antes a gente perceber que havia, eu pelo menos me sentia muito satisfeito em ter o curso de Agronegócio ligado à gestão, eram quatro cursos, era uma confusão; parecia que as coisas não se entendiam; e também acho que era uma necessidade, porque tinha que seguir o Catálogo Nacional, tinha o eixo de recursos naturais que tinha que ser seguido. Então, mais do que uma necessidade individual era uma necessidade legal. Parece que agora a gente está botando o carro pra andar; ver as dificuldades, tentar solucionar; e dentro do Colegiado, depois que dividiu, quem quiser passar, não foi nada imposto, aquele professor que queria permanecer no Colegiado de Gestão, permaneceu lá [...] Então, a gente está sentindo que tem muita coisa por fazer, mas a equipe que está, está unida, parece que agora está começando a criar essa identidade do curso. (PROFESSOR 3)

Por meio das entrevistas percebemos que o conceito de identidade expressa pelos professores está amortizado pelo entendimento de dependência a um determinado espaço físico e organizacional e não, necessariamente, ao significado de identidade profissional, como adoção de valores próprios do exercício laboral da profissão.

Entretanto, embora não tendo a pretensão de nos debruçar sobre o tema, tendo em vista que ele se localiza dentro de um campo semântico demasiadamente complexo para ser delineado aqui, a compreensão do termo identidade apresentado por Bauman (2005), é muito mais abrangente. O autor revela que

[...] o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo torna os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. Em outras palavras, a idéia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa idéia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (p. 17)

Nesse sentido, o conceito de identidade aparece relacionado a uma soma, um aglomerado de referências, de signos construídos como discrepâncias em relação ao outro e, nesse caso, do conhecimento profissional dos técnicos em gestão do agronegócio, deve ser composto de estratégias consolidadas e interiorizadas a partir da experiência e da reflexão sobre a experiência.

Contudo, para que haja a interiorização desse mundo especializado e profissional por parte dos alunos do curso técnico em gestão do agronegócio, é preciso haver inicialmente a contextualização com o próprio ambiente de formação profissional.

A identidade do curso se definirá, sob a constituição da institucionalidade e identidade do próprio IFTO, Campus Palmas. Definir qual é a vocação do Instituto em Palmas, que perfil a escola assumirá na região Norte e no estado do Tocantins, é fundamental para se traçar os rumos dos cursos ofertados pela instituição.

Tais indagações nos fazem retomar questões cruciais: o projeto de transformação das Escolas Técnicas em IFET foi suficientemente discutido entre os agentes que compõem a rede? As escolas e seus profissionais estão preparados para agirem diante de tais mudanças? Há familiaridade com o projeto apresentado ao instituir a “ifetização”? O diálogo com a rede foi suficientemente estabelecido? Os Institutos Federais terão condições de cumprir com as ousadas metas de curto e médio prazo referentes à eficiência e eficácia da escola e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva não-instrumental?

Seguramente são incertezas que perpassam por toda a rede e não havia outra alternativa a não ser a de “atribuir sentido ao desconhecido”. A nova institucionalidade e identidade da escola, ainda é um caminho indefinido, uma vez que os processos internos de sua constituição precisam ser apropriados pelos agentes que compõem a rede, como apropriação do significado do seu próprio trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, a finalidade é apresentar minhas considerações a respeito do trabalho como síntese dos resultados da análise, formuladas à luz das teorias escolhidas para respondê-las. E também, avaliar a metodologia escolhida, a fim de perceber a relevância da pesquisa, suas limitações e seus possíveis desdobramentos, tendo em vista que minha expectativa é de ter deixado aqui, o que espero tenham sido minhas contribuições.

Para iniciar o trabalho, alguns questionamentos foram provocados: em que condições o curso técnico em Gestão do Agronegócio foi implementado? Quais as suas condições de funcionamento? Como a escola foi preparada para a oferta do curso?, cujas respostas foram fundamentadas em dois objetivos específicos: no reconhecimento dos processos e condições de implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no IFTO-Palmas e na identificação da estrutura de funcionamento da escola objeto da pesquisa, verificando espaços físicos, aparelhamentos, perfil e formação de professores, e condições de exercício da função docente.

Entretanto, com a finalidade de entender os fatores propulsores da implementação do curso na escola em Palmas, considerando que esta instituição é urbana e não tem tradições na oferta de cursos direcionados ao setor agrícola, mas, sim ao terceiro setor da economia, tentei buscar nos documentos oficiais do Campus Palmas, a historicidade da criação do curso para contextualizá-lo no cenário econômico da região, considerando a obrigação legal de os Institutos Federais trabalharem para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.

Como tais documentos não puderam ser encontrados pela inexistência de registros que os comprovassem, as entrevistas realizadas com os professores do curso e a equipe gestora da escola, foram conclusivas em apontar que, a criação do curso não se deu a partir de uma demanda específica, mas foi motivada para atender aos interesses de um grupo de professores e gestores vislumbrados pela necessidade de ampliação da oferta de cursos pelo Campus Palmas, especialmente por este estar situado na capital do estado do Tocantins.

É válido ressaltar, que a política de reforma e expansão da rede federal de educação profissional, historicamente esteve condicionada à adesão das diversas instituições de ensino profissional e estão caracterizadas, como afirma Tavares (2004), pelo experimentalismo pedagógico e por uma administração que oscila na tentativa de ajustamento do sistema educacional às necessidades e interesses do capital produtivo.

Conforme estamos vivenciando no IFTO, Campus Palmas, a expansão da rede de educação profissional tem se dado de forma caótica e massificada. Embora não seja uma realidade exclusiva dessa instituição, o mais agravante é que essa expansão vem ocorrendo a partir de arranjos políticos, que definem onde determinados Campi deverão ser implantados e que cursos ali serão ofertados, desconsiderando a relação com os arranjos produtivos locais.

Embora a Secretaria de Educação Tecnológica exija das instituições de educação profissional a organização do Projeto Pedagógico da Escola, comprovando a adequabilidade de seus cursos às necessidades do mercado e a apresentação do perfil da instituição relacionando-o à caracterização da região, na qual ela se situa, é perceptível que a expansão da rede federal de educação profissional vem ocorrendo de forma arbitrária, tendo em vista que sua pulverização não se realiza dialética e suficientemente articulada com os organismos governamentais e com a sociedade civil organizada.

Tal arbitrariedade tem provocado perplexidade nos agentes que compõem a rede, com a implantação de cursos sem afinidade com a localidade, o que dificulta, sobremaneira, o seu direcionamento, a definição dos objetivos e, conseqüentemente, a desvirtuação do perfil dos profissionais ali formados.

E, nesse contexto, novas indagações voltam a incomodar: qual é o perfil do Instituto Federal do Tocantins para o Estado e para a Região Norte? Qual o perfil institucional e a vocação do Campus Palmas? A falta de sentido está expressa quando a escola e seus membros não conseguem definir qual o novo papel social do Instituto e não conseguem entender as razões pelas quais houve o aumento de tantas e diferentes demandas de trabalho, tendo em vista que o genérico e evasivo discurso da empregabilidade vem provocando desgastes na imagem da instituição.

Apesar de grande parte das escolas, em todos os níveis, tradicionalmente realizarem seus planejamentos, ainda que de forma fragmentada e sem a participação da comunidade escolar, a análise do Projeto Pedagógico Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Gestão do Agronegócio do Campus Palmas, mostrou não ter sido elaborado a partir de uma prática diferente.

O documento apresenta lacunas que deixam à margem aspectos fundamentais que apontam para uma desvinculação expressa, do curso ao mercado de trabalho, como o estabelecimento das demandas sociais devidamente identificadas, a relação de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, a integração curricular de forma contextualizada e interdisciplinar das áreas de formação geral e formação profissional, a aplicabilidade prática dos estudos conceitualmente trabalhados em salas de aula, a inexistência de espaços para experimentação da prática profissional e a inviabilidade do mercado de trabalho para absorção dos técnicos formados por este curso.

Esta constatação nos sugere que a criação dos Institutos Federais, ao mesmo tempo que possibilita a expansão e interiorização da Educação Profissional, traz o grande desafio da articulação entre a formação profissional técnica e científica, o ensino médio e os arranjos produtivos locais.

Para tanto, como forma de não compactuar com este cenário, faz-se necessário sair da posição de telespectadores do modo como a expansão vem se constituindo e tentar construir uma abordagem de como ela deveria ser. A consideração efetiva dos arranjos produtivos locais é uma construção razoável como ponto de partida para a definição de que curso deve ser implantado determinado lugar. A partir disso, os profissionais terão mais clareza quanto à vocação do Campus, seu papel social e seus objetivos.

Definindo-se essa questão prioritária, vem à tona uma segunda necessidade, que considero urgente nas escolas de educação profissional, em todas as instâncias federativas, e não exclusivamente ao Campus Palmas que é a constituição de grupos de estudos e debates sobre as políticas públicas voltadas à educação profissional.

Temos visto que o local em que menos se discute educação profissional é exatamente onde se oferta essa modalidade de ensino. O desconhecimento das políticas públicas que norteiam a educação profissional, dos aspectos propulsores da reforma e de como esses fatores impactam no fazer pedagógico e administrativo das escolas, gera falta de clareza quanto aos objetivos e a identidade institucional da escola.

Seguidamente, faz-se necessária a revisão dos documentos institucionais que gerem a escola, tais como Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projetos Pedagógicos Curriculares de Cursos, dentre outros documentos de cunho administrativo e pedagógico, visto que eles redirecionarão o fazer educativo da instituição, na medida em que houver a definição de sua identidade.

Do contrário, corre-se o risco de, mais tarde, pela falta de caracterização institucional, a prática da escola ser a de captar as tendências dos setores produtivos, tonando-as hegemônicas a tal ponto que causem a mercantilização dos cursos ofertados por essas unidades de ensino, assim como o rebaixamento da formação profissional.

Sobre a questão, KRAWCZY (2002) alerta que a descentralização para o mercado é uma forma de privatização da educação, sem necessariamente, haver a transferência de verbas

ou dos serviços público ao privado, podendo ocorrer em duas vias: o mercado assume a responsabilidade pelo controle e regulação educacional, ou seja, estabelece-se um ranking entre as escolas, aguça a competitividade entre elas pela captação de recursos e de prestígio (ao invés do Estado garantir boa educação para todos) ou por meio do *voucher* (crédito educativo).

O processo de descentralização para o que a autora define como o “quase-mercado”, parte da adaptação dos serviços da escola, introduzindo-lhe concepções privadas da gestão empresarial, cuja ênfase é posta nos resultados e nos produtos dos sistemas educacionais, através dos sistemas fiscalizadores de avaliação.

Os dados da pesquisa, por meio da aplicação dos questionários, de entrevistas, bem como da vivência no cotidiano da escola, realizando o reconhecimento físico-estrutural dos ambientes educativos, levou-me a concluir que não houve uma preparação com aparelhamento e ambientação para receber o curso técnico em Gestão do Agronegócio. Isto desencadeou elevado nível de insatisfação nos alunos e professores, tendo em vista as dificuldades operacionais do curso.

Portanto, o pressuposto de que para se ofertar um curso profissionalizante é preciso realizar estudos sobre a demanda, planejar sua estruturação administrativa e pedagógica e garantir o aparelhamento técnico necessário ao seu desenvolvimento, não se aplicou no Campus Palmas, quando da oferta do curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão do Agronegócio.

Para além desses temas, a pesquisa teve como foco as seguintes questões: quais as propostas curriculares e pedagógicas do curso? Como se dá a integralização das disciplinas do núcleo comum e as disciplinas técnicas? Qual é o perfil técnico do profissional formado no curso técnico em Gestão do Agronegócio, ofertado pelo IFTO-Palmas?

Para investigar estes questionamentos, tomei como perspectiva outros dois objetivos específicos: analisar a estrutura curricular adotada pelo curso técnico em Gestão do Agronegócio, para reconhecer as propostas de integralização das áreas de conhecimento e identificar a organização curricular do curso, em particular as especificidades da formação técnica profissional, a fim de entender sua contribuição na formação dos alunos.

A análise criteriosa do Projeto Pedagógico Curricular do Curso e das duas matrizes curriculares em vigor, aliada às análises das entrevistas e do produto dos questionários respondidos pelos alunos, permitiu-me a compreensão de tais objetivos.

Assim, considereei como pressuposto que a indefinição da proposta pedagógica do curso e de sua estrutura curricular, especialmente por tratar-se de um curso de ensino médio integrado à educação profissional, poderia interferir no desenvolvimento do curso, no delineamento do perfil técnico e da identidade profissional do trabalhador em formação.

A pesquisa revelou que a concepção dos alunos, professores e da equipe gestora acerca do curso é perceptivelmente obscura. A origem dessa confusão está atrelada à generalidade da proposta pedagógica e curricular do curso, haja vista que não se existe, como referência básica, o perfil do profissional que se deseja formar.

Outro aspecto apontado pela pesquisa diz respeito à atração de um público jovem, sem familiaridade com a terra, para o curso. Mesmo que estes alunos tenham optado pela escola pensando na possibilidade de fazer um curso técnico integrado ao ensino médio, constatou-se que a habilitação profissional pouca diferença fazia a eles, que também vislumbravam a chance de fazer o ensino médio propedêutico na rede federal.

Analisando as propostas de integralização das áreas de conhecimento da formação técnica profissional com a formação geral, identifiquei que as representações dos alunos traduzem insatisfação com a própria formação, pois há uma evidente desarticulação entre teoria e prática, afirmação categórica entre os professores de que essa integralização das áreas

de conhecimento no curso de Gestão do Agronegócio tem sido ofertada isoladamente, de forma paralela e sem diálogo, implicando na (de)formação dos alunos.

Considera-se que na medida em que a formação geral e a formação específica não se integram, a organicidade necessária ao processo formativo do aluno fica seriamente comprometida. Desta forma, o estranhamento por parte dos professores acerca da concepção e da prática da integração entre a Educação Profissional e Ensino Médio, torna impraticável a perspectiva da formação omnilateral dos alunos.

Constatado que essa articulação não se dará por decreto, mas a partir de ações político-pedagógicas efetivas que proporcionem coerência entre esta concepção e a prática nas escolas, o caminho é primar pela perspectiva da integralidade e da formação omnilateral, consolidando o compromisso da educação e da escola no processo de formação de homens como sujeitos históricos.

Contudo, a superação da dicotomia teoria e prática, sob os princípios do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura ocorrerá a partir da aplicação de metodologias de ensino adequadas à concepção do curso, incluindo abordagens inovadoras, procedimentos e recursos didáticos adequados, considerando as diferentes naturezas das unidades de estudo e das atividades na promoção de aprendizagem significativa.

Considera-se possível, para tanto, algumas ações importantes:

a) Criar grupos de trabalho na escola, com a finalidade de estudar aspectos importantes da prática pedagógica, tais como: avaliação, processo de ensino, processo de aprendizagem, metodologia de ensino, aprendizagens significativas, relação professor-aluno, concepções de currículo e currículo integrado.

b) Criar uma cultura de trabalho interdisciplinar, de forma que os professores possam conversar entre si sobre os processos educacionais da escola e suas disciplinas, e a partir do debate, estabelecerem práticas educativas mais significativas aos alunos.

c) Incentivar os professores a trabalharem em conjunto, de forma a estimular a troca de experiência entre os docentes, principalmente no que se refere à prática de sala de aula.

d) Ressignificar o papel da equipe pedagógica da escola e o papel do pedagogo, considerando este como um articulador e orientador do fazer pedagógico dos professores.

e) Criar mecanismos para que o planejamento administrativo da escola torne-se atividade-meio, atendendo as necessidades emergentes dos docentes, especialmente no que tange às aulas práticas das disciplinas de formação profissional.

Para que isso ocorra, a escola deverá resolver outro aspecto revelado na pesquisa, a constatação de que as discussões acerca das mudanças no mundo do trabalho, dos impactos da reestruturação produtiva nas políticas educacionais e os desacertos causados pelos Decretos que regulamentaram a educação profissional nas duas últimas décadas, ainda estão muito distantes do chão da escola, aparentando, na maioria das vezes, não fazer parte dos interesses dessa classe, por não constar em pauta nas discussões pedagógicas.

Entende-se, portanto, que a escola, quando não tomada como espaço de emancipação, transforma-se em instrumento das forças hegemônicas que descentralizam aos alunos e às suas famílias, a responsabilidade com sua formação acadêmica e profissional.

Se anteriormente a escola se ocupava da formação básica do trabalhador, agora, o mercado de trabalho exige a generalização do trabalho intelectual, de forma que os trabalhadores dominem as operações complexas, múltiplas e amplas do sistema produtivo, evidenciando que o modo de produção e o trabalho sempre determinarão o sistema educativo.

Tal tendência nos faz questionar se nós, professores, estamos preparados para tão grande desafio diante das novas demandas postas aos Institutos Federais, considerando, sobretudo, que muitos profissionais da escola não compreendem a lógica da criação dos IF e desconhecem as metas educacionais firmadas entre o IFTO e MEC, as quais lhes serão exigidas.

A realização da pesquisa permitiu-me compreender que tal apropriação ainda é incipiente considerando que, muitas vezes, pela própria configuração dos Institutos Federais complexificado pelo exaustivo cotidiano escolar, nossas práticas em sala de aula e o fazer pedagógico da escola se resumem a meras reproduções mecanizadas e massificadas, ou seja, ações irrefletidas.

Todavia, pensar em uma escola que consiga cumprir com as novas exigências feitas à educação, em virtude do novo panorama econômico-social, uma escola unitária que se volte à formação omnilateral do sujeito, desenvolvendo-lhe competências profissionais, intelectuais e sociais, direcionadas às necessidades do próprio processo produtivo, perpassa primeiramente pela consciência de seus profissionais sobre as mudanças sociais que impulsionam as reformas educacionais.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI.** Educação (UFAL), Macéio, v. 10, n. 16, p. 61-76, 2003.

ANDRADE, Flávio Anício. Conformação Curricular do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil Contemporâneo. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. I, p. 21-39, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades.** In: II SEPNET, [s.n], Belo Horizonte, 2010.

_____. **Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades.** In: II SEPNET, [s.n], Belo Horizonte, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 12/06/2011.

_____. **Decreto 2.208/1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>>. Acesso em 10/01/2010.

_____. **Decreto 5.154/2004.** 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>>. Acesso em 10/01/2010.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado.** Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARMO, Jefferson Carriello. **Algumas aproximações sobre trabalho, escola e educação no pensamento de Antonio Gramsci.** Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1920/1498>>. Acesso em: 14/12/2011.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. O discurso autonomista do Tocantins: primeiras manifestações. IN: GERALDIN, Odair (Org). **A (Trans) Formação Histórica do Tocantins.** Goiânia: UFG. Palmas: Unitins, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago, 2000.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1989.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/09/2011.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PALMAS. **Plano do Curso da Educação Profissional Técnica em Gestão do Agronegócio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Regular, 2007-2010.** Palmas-Tocantins. Disponível em <<http://palmas.ifto.edu.br/>>. Acesso em 19/09/2010.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI),** 2007. Palmas-Tocantins. Disponível em <<http://palmas.ifto.edu.br/>>. Acesso em 19/09/2010.

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade.** Campinas, Ano XVIII, n. 59, agosto, 1997.

FIETO. **Mercoeste.** Disponível em: <<http://www.fieto.com.br/Mercoeste.aspx?Cat=1>>. Acesso em: 30/12/2011.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. 2005. **A política de educação profissional no Governo Lula:** um percurso histórico controverso. Disponível em: em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 10/03/2011.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.175 p. p. 21-56.

FRIGOTTO, Galdêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15/09/2010.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.175 p. p. 57-82.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IBGE. **Resultados do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>. Acesso em 06/01/2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, 2009. Palmas-Tocantins. Disponível em <<http://palmas.ifto.edu.br/>>. Acesso em 19/09/2010.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A. & ROSAR, M. de F. F. **Política e Gestão da Educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 179. 61-74.

_____. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/291/boltec291b.htm>> Acesso: em 09/07/2010.

_____. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. Disponível em: <<http://drb-assessoria.com.br>>. Acesso em: 07 jul. 2003.

_____. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>> Acesso em: 07 jul. 2003.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. EPU. São Paulo. 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, João. **Quanto custa um técnico?** Da Nova República aos dias atuais. Goiânia: Kelps, 2009.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GOMES, Elenilce.; MENDONÇA, Fernanda Lopes. Política para a educação profissional média nos anos 1997-2007. In. **Trabalho & Educação** – Vol 17, nº1 – jan./ abr. – 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/et_recursos_naturais/t_agronegocio.php>. Acesso em 29/11/2011.

NASCIMENTO. Júnior Batista do. **Palmas: sua história, trajetória e conquistas**. Palmas: Top Mídia, 2009.

NOVA ESCOLA. **Grandes Pensadores**. Edição Especial, julho/2008. São Paulo: Abril, 2008.

OLIVEIRA, José Manoel Miranda de. Tocantins, da autonomia política ao reconhecimento histórico. IN: PEREIRA, Zezuca (Coord). **Ensaio Contemporâneos sobre o estado do Tocantins**. Goiânia: UCG, 2009.

OLIVEIRA, Rosy de. A “invenção” do Tocantins. IN: _____. **A (Trans) Formação Histórica do Tocantins**. Goiânia, UFG. Palmas: Unitins, 2002.

OTRANTO, Célia Regina. **A nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança**. Revista Universidade Rural - Série Ciências Humanas - Vol. 18, Nº 1-2, Dezembro/1996.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Impactos da globalização nas políticas públicas em educação**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/36/4/D03_Impactos_Globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 10/03/2011.

PALMAS. **Prefeitura Municipal**. Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/portal>>. Acesso em 10/01/2011.

PARENTE, Gomes Temis. **Fundamentos históricos do estado do Tocantins**. Goiânia: UFG, 2007.

PIRES, Luciene Lima de Assis. Trabalho e flexibilização. **Itinerarius Reflectionis** (online): Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, v. I, n.1, jan/jul, 2005. Disponível em: <<http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/itinerarius/article/view/180>>. Acesso em 20/10/2011.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.

SANTOS, Jocyléia Santana dos. A Cenog no discurso dos seus integrantes. IN: _____. **A (Trans) Formação Histórica do Tocantins**. Goiânia, UFG. Palmas: Unitins, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, Márcia. INVERNIZZI, Noela. **Qual educação para os trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores?** A educação profissional após o Decreto 5154/04. In: IV Simpósio Trabalho e Educação, 2007, Belo Horizonte. IV Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Otávio Barros. **A nova história do Tocantins**. Goiânia: Kelps, 2008.

_____. **Breve história do Tocantins e de sua gente: uma luta secular**. Brasília: Solos Editora, 1996.

SOARES, Ana Maria Dantas. **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.

SOBRINHO, Moisés Domingos. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf>>. Acesso em 20/09/2010.

TAVARES, Moacir Gubert. **Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola**. Dissertação (Mestrado em Educação). 132f. Curitiba. UFP, 2004.

THIESEN. Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 02/01/2012.

TOCANTINS. **Secretaria da Agricultura, da Pecuária e do Desenvolvimento Agrário do Estado do Tocantins**. Disponível em: <<http://agrotins.to.gov.br>>. Acesso em 12/12/2011.

_____. **Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins**. Disponível em: <http://seduc.to.gov.br>. Acesso em 05/01/2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 1998.

8 APÊNDICES



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

Projeto de pesquisa: Implementação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio no estado do Tocantins: análise da realidade do IFTO - Palmas e implicações na formação discente.

Pesquisadora: Denise Lima de Oliveira

E-mail: deniselo@ifto.edu.br

Telefone: (63) 8401-3510

Carta de informação:

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo analisar a implementação do curso técnico em Gestão do Agronegócio no estado do Tocantins, a partir da realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTO), Campus Palmas, visando compreender como este curso contribuindo com a formação e perfil profissional de seus alunos.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela professora do IFTO-Campus Palmas, Denise Lima de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, ofertado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO.

Sua participação ao responder este questionário será de grande importância, tendo em vista que você poderá contribuir com a reflexão acerca do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio.

Lembramos que todas as suas declarações serão tratadas de maneira confidencial. Os resultados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de participantes individuais. Os resultados obtidos no estudo serão anônimos podendo as conclusões serem divulgadas na literatura especializada ou em congressos e eventos científicos da área.

Questionamentos:

Inicialmente, gostaríamos de conhecer melhor sua relação com o Curso Técnico em Gestão do Agronegócio integrado ao ensino médio...

1- Quais razões o levaram a escolher o IFTO – Campus Palmas, para cursar o Ensino Médio? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- a) () Pela chance de fazer o ensino médio em uma escola da rede federal.
- b) () Em razão da escola ofertar educação profissional e a possibilidade de fazer um curso técnico integrado ao ensino médio.
- c) () Pela opção de fazer o curso técnico em Gestão do Agronegócio.
- d) () Devido a qualidade do grupo de professores da escola.
- e) () Devido a estrutura física oferecida pela escola.
- f) () Outras razões. Quais? _____

2- Quando você optou em fazer o curso técnico em Gestão do Agronegócio, você já sabia do que se tratava essa área do Agronegócio?

- a) () Sim b) () Não

3- Quais razões o levaram a optar pelo Curso Técnico em Gestão do Agronegócio integrado ao Ensino Médio? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- a) () Pelo fato de já ter contato com o meio rural e poder levar ao campo conhecimentos mais especializados.
b) () Pela possibilidade de conseguir emprego nesta área, após o término do curso.
c) () Porque ao saber sobre o processo seletivo para o curso, considerou o nome do curso interessante e sentiu-se motivado a cursá-lo.
d) () Por ter sido influenciado por alguém (pais, amigos, parentes, conhecidos) que já tinham contato com o curso/área de atuação.
e) () Não sabia do que se tratava o Curso Técnico em Gestão do Agronegócio, o interesse era apenas cursar o ensino médio.
f) () Outras razões. Quais? _____

4- Você considera a estrutura da escola adequada e/ou suficiente para a oferta do curso técnico em Gestão do Agronegócio, isto é, a estrutura da escola é adequada para a sua formação como Técnico em Gestão do Agronegócio?

- a) () Sim. A estrutura da escola oferece laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico suficientes e adequados para a minha formação como técnico em Gestão do Agronegócio.
b) () Não. A escola não foi preparada com laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico e a sua infra-estrutura não é adequada para a oferta do curso técnico em Gestão do Agronegócio.
c) () Em partes. A escola possui acervos bibliográficos, mas não dispõe de equipamentos ou laboratórios específicos para a formação do técnico em Gestão do Agronegócio.
d) () Não conheço a estrutura física da escola e não sei como isso afetaria a formação no curso.

5- Você conhece a estrutura curricular (todas as disciplinas que serão cursadas do 1º ao 4º ano) do seu curso?

- a) () Sim. b) () Não.

6- Como você teve acesso a essas informações?

- a) () A escola disponibilizou a estrutura do curso no ato da matrícula.
b) () A escola reuniu os alunos para apresentar a estrutura e explicar sobre o curso.
c) () Descobri sozinho sobre o curso, acessando o site da escola.
d) () Outra forma. Qual? _____
e) () Não faz diferença conhecer a estrutura do curso para a minha formação em técnico em gestão do agronegócio.

7- Você consegue perceber se os professores das áreas técnicas desenvolvem trabalhos em conjunto com os professores das disciplinas de formação geral?

- a) () Sempre os professores das áreas técnicas trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação geral, desenvolvendo projetos em conjunto. Cite alguns desses projetos: _____

b) () Em alguns momentos os professores das áreas técnicas trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação geral, a partir de ações específicas. Cite algumas dessas ações: _____

c) () Nunca os professores das áreas técnicas trabalham em parceria com os professores das disciplinas de formação geral. Cada área desenvolve suas disciplinas de forma isolada.

8- Você consegue perceber aproximação dos assuntos trabalhados pelos professores das áreas técnicas e das disciplinas de formação geral?

a) () Sim, há conteúdos semelhantes e complementares entre as disciplinas de formação técnica e as disciplinas de formação geral. Frequentemente os professores das áreas técnicas utilizam os conteúdos trabalhados pelos professores da formação geral e vice-versa.

b) () Às vezes percebo que os assuntos se assemelham, mas isso não tem sido explorado pelos professores, que muitas vezes apenas citam que tal assunto foi ou será trabalhado em tal disciplina.

c) () Nunca percebi semelhança ou proximidade dos conteúdos da formação técnica com a formação geral. Os professores dessas áreas são diferentes e não costumam falar sobre conteúdos de outras disciplinas.

9- O objetivo do curso técnico em Gestão do Agronegócio visa preparar o aluno para atuar em empresas privadas e públicas do ramo do agronegócio, dando condições ao técnico para atuar na gestão administrativa e financeira de organizações rurais e agroindustriais, marketing e comercialização rural e agroindustrial, gestão de projetos rurais e agroindustriais. Marque todos os tipos de atividades que sua escola oferece para atingir esse objetivo:

a) () Realização de visitas técnicas em empresas do ramo do agronegócio (empresas privadas, cooperativas, associações, etc)

b) () Realização de visitas técnicas em propriedades rurais.

c) () Realização de aulas práticas das disciplinas técnicas em locais que possibilitem ao aluno experienciar o conteúdo trabalhado em sala de aula.

d) () Realização de aulas em laboratórios na própria escola.

e) () Oferta de cursos ou palestras voltadas para o ramo do Agronegócio.

f) () Realização do Estágio em propriedade ou empresas do ramo do Agronegócio.

g) () Nenhuma das anteriores.

h) () Outras atividades. Quais? _____

10- Você se sente preparado para atuar como um técnico em Gestão do Agronegócio? Justifique a sua resposta.

11- Como é o estágio em seu curso? Onde o realiza? Foi difícil encontrar locais para a realização do seu estágio? Durante o estágio, você consegue por em prática, os conhecimentos teóricos estudados em sala de aula?

12- Ao finalizar o curso, qual é sua expectativa? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- a) () Conseguir um trabalho no setor do agronegócio, pois me identifiquei com essa área.
- b) () Conseguir um trabalho em qualquer outro setor, visto que não me identifiquei com essa área de atuação.
- c) () Dar continuidade aos meus estudos, fazendo o curso superior para Técnico em Gestão do Agronegócio, que o IFTO oferece.
- d) () Dar continuidade a minha formação, fazendo outro curso superior, voltado à área agrícola.
- e) () Dar continuidade aos meus estudos fazendo outro curso superior que não tenha relação com o setor agrícola.

Concluindo, gostaríamos de fazer algumas perguntas para melhor caracterizar os respondentes desta pesquisa...

13- Qual é a sua idade? _____ Sexo? F () M ()

14- Em qual bairro você mora? _____

15- Você trabalha?

- a) () Sim b) () Não

Se afirmativo, em que ramo e/ou atividade? _____

16- Qual é a renda mensal de sua família, considerando o ganho de todos que trabalham? (Valor do salário mínimo R\$ 545,00)

- a) () Menos de 1 salário mínimo.
- b) () 1 a 3 salários mínimos.
- c) () 4 a 6 salários mínimos.
- d) () 7 a 11 salários mínimos
- e) () Mais de 11 salários mínimos

17- Quem financia seus estudos?

- a) () Pai ou mãe
- b) () Outro parente
- c) () Outra pessoa
- d) () O próprio aluno
- e) () Outro: _____

18- A sua família ou parentes de até segundo grau possuem propriedade rural?

- a) () Sim b) () Não

19- Se sua resposta for positiva, essa propriedade pode ser considerada:

- a) () Um minifúndio.
- b) () Uma pequena propriedade rural.
- c) () Uma propriedade rural de porte médio.
- d) () Uma propriedade rural de grande porte.

Finalizamos agradecendo sua valiosa contribuição no desenvolvimento dessa pesquisa.

Obrigada!



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

Projeto de pesquisa: Implementação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio no estado do Tocantins: análise da realidade do IFTO - Palmas e implicações na formação discente.

Pesquisadora: Denise Lima de Oliveira

E-mail: deniselo@ifto.edu.br

Telefone: (63) 8401-3510

**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA E PROFESSORES DO
CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM GESTÃO DO
AGRONEGÓCIO – IFTO – CAMPUS PALMAS**

QUESTÕES PARA A EQUIPE GESTORA:

- Como surgiu a idéia de ofertar o curso técnico em Gestão do Agronegócio? Quais foram os aspectos motivadores para implementar o curso?
- O IFTO realizou algum tipo de pesquisa de demanda na região para a implementação do curso? Como isso foi feito?
- Que modificações a escola precisou fazer, ou seja, como a escola se organizou internamente para receber os alunos do curso técnico em Gestão do Agronegócio? Como os alunos fazem o estágio?
- Como se dá a articulação do currículo entre as disciplinas técnicas e de formação geral? Como a escola orienta, acompanha e avalia esse processo?
- Há alguma articulação entre os cursos Técnico em Gestão do Agronegócio e o Tecnólogo em Agronegócio?
- Quais atividades o Campus promove para incrementar a formação do aluno frente aos objetivos do curso?
- Qual é a expectativa com a formação de alunos técnicos em Gestão de Agronegócios?

QUESTÕES PARA A EQUIPE DOCENTE:

- O que o curso técnico em Gestão do Agronegócio representa para o IFTO e para Palmas?
- A escola fez modificações internas para receber os alunos do curso técnico em Gestão do Agronegócio? Na sua opinião, essa preparação foi suficiente para a necessidade da formação desses alunos?
- Como os alunos fazem o estágio? Na sua opinião, o estágio permite que o aluno adquira conhecimentos técnicos em Gestão do Agronegócio?
- Como se dá a articulação do currículo entre as disciplinas técnicas e de formação geral? Você conhece a legislação que regulamenta essa integração? Como a escola o orienta para esse processo? Você tem conseguido trabalhar nessa perspectiva? Tem alguma dificuldade nessa articulação? Quais?

- Na sua opinião, a carga-horária das disciplinas técnicas é suficiente para a formação do aluno técnico em Gestão do Agronegócio?
- Como são desenvolvidas as aulas práticas das disciplinas da área de formação técnica?
- Quais atividades o Campus promove para incrementar a formação do aluno, frente aos objetivos do curso?
- Qual é a expectativa com a formação de alunos técnicos em Gestão do Agronegócio? Você acredita que os alunos terão oportunidades de empregos na área?

9 ANEXOS

**PRIMEIRA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM GESTÃO DO AGRONEGÓCIO**

4.6 QUADRO CURRICULAR

QUADRO CURRICULAR EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO						
AGRONEGÓCIO - TURNO VESPERTINO						
BASE NACIONAL COMUM						
ÁREA	UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CH TOTAL
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	TOTAL
LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	3	3	3	3	360
	Língua Estrangeira - Inglês	2	2			120
	Informática Básica		2	2		120
	Educação Física	2	2	2		180
	Artes		2			60
CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	3	2	2		180
	Matemática	4	2	3	2	330
	Física	3	2	2	2	270
	Química	3	2	2		180
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	3	2	2		180
	Geografia	3	2	2		180
	Sociologia	1	1			60
	Filosofia			2		60
SUBTOTAL		27	24	22	7	2400
FORMAÇÃO ESPECÍFICA						
	UNIDADE CURRICULAR	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	TOTAL
	Agricultura Familiar e Desenvolvimento Regional	1				30
	Introdução ao Agronegócio	2				60
	Cadeias e Complexos Agroindustriais		1			30
	Técnica Agrícolas		2			60
	Higiene e Segurança do Trabalho		1			30
	Comercio Exterior		2			60
	Introdução à Economia			2		60
	Contabilidade Rural			4		120
	Informática Aplicada				2	60
	Gestão de Empresas Rurais				4	120
	Comércio e Mercado Agroindustrial				2	60
	Marketing Rural				4	120
	Gestão Ambiental e da Qualidade				3	90
	Análise e Elaboração de Projetos			2	2	90
	Gestão de projetos				3	90
	Desenvolvimento de Agroempreendimentos				1	30
	Política Agrícola				1	30
	Cooperativismo e Associativismo				1	30
SUBTOTAL		3	6	8	23	1200
PRÁTICA PROFISSIONAL / PROJETOS						200
TOTAL		30	30	30	30	3800

SEGUNDA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM GESTÃO DO AGRONEGÓCIO

	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia AE 310 SUL, Av. NS 10, Esq. LO 05, s/n - Centro - Palmas - TO - Cep: 77021-090 Lei 8670 de 30 de Junho de 1993 - Art. 3º	Folha: 1
---	---	----------

ESTRUTURA CURRICULAR OFICIAL

Curso: 23 - MÉDIO INTEGRADO AGRONEGÓCIO Versão da Grade: MIAGRO - Ensino Médio Integrado - Agronegócio Habilitação: 6 - Técnico em Gestão do Agronegócio

Código	Disciplinas	Aulas Sem.	C.Horária	Créditos
1ª SÉRIE				
IAGRO01	Língua Portuguesa	3	90	3
IAGRO02	Língua Estrangeira - Inglês	2	60	2
IAGRO04	Educação Física	2	60	2
IAGRO06	Biologia	3	90	3
IAGRO07	Matemática	4	120	4
IAGRO08	Física	3	90	3
IAGRO09	Química	3	90	3
IAGRO10	História	3	90	3
IAGRO11	Geografia	3	90	3
IAGRO12	Sociologia	1	30	1
IAGRO14	Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário	1	30	1
IAGRO15	Introdução ao Agronegócio	2	60	2
Total		30	900	30
2ª SÉRIE				
IAGRO01	Língua Portuguesa	3	90	3
IAGRO02	Língua Estrangeira - Inglês	2	60	2
IAGRO03	Informática Básica	2	60	2
IAGRO04	Educação Física	2	60	2
IAGRO05	Artes	2	60	2
IAGRO06	Biologia	2	60	2
IAGRO07	Matemática	2	60	2
IAGRO08	Física	2	60	2
IAGRO09	Química	2	60	2
IAGRO21	Agronegócio e Comércio Exterior	2	60	2
IAGRO10	História	2	60	2
IAGRO11	Geografia	2	60	2
IAGRO12	Sociologia	1	30	1
IAGRO17	Técnicas Agrícolas	2	60	2
IAGRO31	Cadeias e Complexos Agroindustriais	1	30	1
IAGRO32	Higiene e Segurança do Trabalho	1	30	1
Total		30	900	30
3ª SÉRIE				
IAGRO01	Língua Portuguesa	3	90	3
IAGRO03	Informática Básica	2	60	2
IAGRO04	Educação Física	2	60	2
IAGRO06	Biologia	2	60	2
IAGRO07	Matemática	3	90	3
IAGRO08	Física	2	60	2
IAGRO09	Química	2	60	2
IAGRO10	História	2	60	2
IAGRO11	Geografia	2	60	2



ESTRUTURA CURRICULAR OFICIAL

Curso: 23 - MÉDIO INTEGRADO AGRONEGÓCIO

Versão da Grade: MIAGRO - Ensino Médio Integrado - Agronegócio

Habilitação: 6 - Técnico em Gestão do Agronegócio

Código	Disciplinas	Aulas Sem.	C.Horária	Créditos
IAGRO13	Filosofia	2	60	2
IAGRO19	Introdução à Economia	2	60	2
IAGRO20	Contabilidade Rural	4	120	4
IAGRO26	Análise e Elaboração de Projetos	2	60	2
Total		30	900	30

4ª SÉRIE

IAGRO16	Informática Aplicada	2	60	0
IAGRO01	Língua Portuguesa	3	90	3
IAGRO07	Matemática	2	60	2
IAGRO08	Física	2	60	2
IAGRO22	Gestão de Empresas Rurais	4	120	4
IAGRO23	Comércio e Mercado Agroindustrial	2	60	2
IAGRO24	Marketing Rural	4	120	4
IAGRO25	Gestão Ambiental e da Qualidade	3	90	3
IAGRO26	Análise e Elaboração de Projetos	2	60	2
IAGRO27	Gestão de Projetos	3	90	3
IAGRO28	Desenvolvimento de Agroempreendimentos	1	30	1
IAGRO29	Política Agrícola	1	30	1
IAGRO30	Cooperativismo e Associativismo	1	30	1
Total		30	900	28
Total Geral		120	3600	118

Observação



ESTRUTURA CURRICULAR OFICIAL

Curso: 23 - MÉDIO INTEGRADO AGRONEGÓCIO

Versão da Grade: MIAGRO10 - Ensino Médio Integrado - Agronegócio GRADE 2010

Código	Disciplinas	Aulas Sem.	C. Horária	Créditos
1º Série				
IAGRO01	Língua Portuguesa	3	90	3
IAGRO02	Língua Estrangeira - Inglês	2	60	2
IAGRO04	Educação Física	2	60	2
IAGRO06	Biologia	3	90	3
IAGRO07	Matemática	4	120	4
IAGRO08	Física	3	90	3
IAGRO09	Química	3	90	3
IAGRO10	História	3	90	3
IAGRO11	Geografia	3	90	3
IAGRO12	Sociologia	1	30	1
IAGRO14	Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário	1	30	1
IAGRO15	Introdução ao Agronegócio	2	60	2
Total		30	900	30
2º Série				
IAGRO01	Língua Portuguesa	3	90	3
IAGRO02	Língua Estrangeira - Inglês	2	60	2
IAGRO03	Informática Básica	2	60	2
IAGRO04	Educação Física	2	60	2
IAGRO05	Artes	2	60	2
IAGRO06	Biologia	2	60	2
IAGRO07	Matemática	2	60	2
IAGRO08	Física	2	60	2
IAGRO09	Química	2	60	2
IAGRO21	Agronegócio e Comércio Exterior	2	60	2
IAGRO10	História	2	60	2
IAGRO11	Geografia	2	60	2
IAGRO12	Sociologia	1	30	1
IAGRO17	Técnicas Agrícolas	2	60	2
IAGRO31	Cadetas e Complexos Agroindustriais	1	30	1
IAGRO32	Higiene e Segurança do Trabalho	1	30	1
Total		30	900	30
3º Série				
IAGRO01	Língua Portuguesa	3	90	3
IAGRO04	Educação Física	2	60	2
IAGRO06	Biologia	2	60	2
IAGRO07	Matemática	4	120	4
IAGRO08	Física	2	60	2
IAGRO09	Química	3	90	2
IAGRO10	História	2	60	2
IAGRO11	Geografia	2	60	2
IAGRO13	Filosofia	2	60	2



ESTRUTURA CURRICULAR OFICIAL

Curso: 23 - MÉDIO INTEGRADO AGRONEGÓCIO

Versão da Grade: MIAGRO10 - Ensino Médio Integrado - Agronegócio GRADE 2010

Código	Disciplinas	Aulas Sem.	C.Horária	Créditos
IAGRO19	Introdução à Economia	2	60	2
IAGRO20	Contabilidade Rural	4	120	4
IAGRO26	Análise e Elaboração de Projetos	2	60	2
Total		80	800	28

4º Série

IAGRO01	Língua Portuguesa	3	90	3
IAGRO07	Matemática	2	60	2
IAGRO08	Física	2	60	2
IAGRO22	Gestão de Empresas Rurais	4	120	4
IAGRO23	Comércio e Mercado Agroindustrial	2	60	2
IAGRO24	Marketing Rural	4	120	4
IAGRO25	Gestão Ambiental e da Qualidade	3	90	3
IAGRO26	Análise e Elaboração de Projetos	2	60	2
IAGRO27	Gestão de Projetos	3	90	3
IAGRO28	Desenvolvimento de Agroempreendimentos	2	60	1
IAGRO29	Política Agrícola	1	30	1
IAGRO30	Cooperativismo e Associativismo	2	60	1
Total		30	900	28
Total Geral		120	3800	117

Observação