

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

DISSERTAÇÃO

LUDCESAR VIEIRA DE ASSIS

2011



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

**DEMANDAS DO EMPRESARIADO LOCAL E O CURRÍCULO DO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO *CAMPUS* SÃO
VICENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO**

LUDCESAR VIEIRA DE ASSIS

Sob a Orientação do Professor

Prof. Dr. José dos Santos Souza

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

**Seropédica, RJ
Agosto de 2011**

630.7

A848d

T

Assis, Ludcesar Vieira de, 1981-

Demanda do empresariado local e o currículo do Curso Técnico em Agropecuária do Campus São Vicente do Instituto Federal de Mato Grosso / Ludcesar Vieira de Assis - 2011.

66 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.

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

Bibliografia: f. 63-66.

1. Agropecuária - Estudo e ensino - Teses. 2. Mercado de trabalho - Teses. 3. Ensino profissional - Teses. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (Campus São Vicente) - Curso Técnico em Agropecuária - Currículos - Teses. I. Souza, José dos Santos, 1966-. 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**

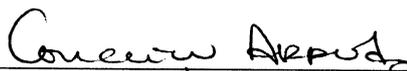
LUDCESAR VIEIRA DE ASSIS

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.

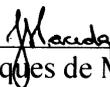
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2011.



José dos Santos Souza, Dr. UFRRJ



Maria da Conceição Calmon Arruda, Dra. UFRRJ



Jussara Marques de Macedo, Dra. UFRJ

*Dedico este trabalho à minha pequena Isabella
que trouxe muita alegria em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade de concluir o presente trabalho, pela oportunidade de conhecer bons professores e bons amigos.

À minha família, em especial à minha esposa que sempre esteve ao meu lado, sempre me apoiando nos momentos difíceis.

Ao Professor Doutor José dos Santos Souza por sua paciência e orientações sempre pertinentes durante o decorrer deste trabalho, que foi um amigo sempre presente.

À Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro e aos professores do PPGA pela acolhida, pelo apoio e incentivo na realização do curso.

Aos colegas mestrando, pela troca e amadurecimento das idéias no transcorrer do curso.

À direção do Campus São Vicente que sempre me apoiou, atendendo aos pedidos de passagens e diárias.

Aos colegas de trabalho que me ajudaram com a coleta dos dados através dos questionários e das entrevistas.

A todos que, de uma forma ou de outra, também contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

ASSIS, Ludcesar Vieira de. **Demandas do Empresariado Local e o Currículo do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente do Instituto Federal de Mato Grosso**. 2011. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2011.

O Curso Técnico em Agropecuária é ofertado no *Campus* São Vicente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso há quase 30 anos sem um estudo que identificasse as demandas do empresariado e sua relação com o a Escola, dentro desta idéia, este trabalho tem como objetivo geral identificar as demandas do empresariado do Município de Campo Verde e sua relação com o Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo *Campus* São Vicente e sua influência na formação do Currículo do Curso. Para atingir o objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: analisar o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária; descrever o processo de formação da matriz curricular; refletir sobre a dualidade da formação para o mercado e a formação para a vida; identificar as diferentes estratégias do empresariado local para interferir na formação de técnicos em agropecuária; identificar as estratégias Políticas Pedagógicas do *Campus* São Vicente para incorporar demandas do mercado de trabalho para a formação de técnicos em agropecuária; refletir sobre a dualidade da formação para o mercado e a formação para a vida. Os dados foram coletados em 2010 e 2011 através de questionários e entrevistas; os questionários foram aplicados a todos os professores do Curso Técnico em Agropecuária (totalizando 37 professores), foram entrevistados 06 professores do Curso, o Diretor Geral, o Diretor de Ensino, o Coordenador do Curso e 03 agricultores da região. O foco principal do trabalho é analisar como foi realizada a construção do currículo do Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo *Campus* São Vicente, identificando quem são os sujeitos envolvidos nesse processo e qual a participação dos professores, dos alunos, da equipe pedagógica, dos empresários e da comunidade externa localizada próxima ao *Campus* São Vicente, levantando discussões de como foi realizado esse processo e se houve influência dos Agricultores, utilizando como referencial teórico: as demandas do capital, as novas demandas de qualificação profissional, as políticas do ensino profissional, a crise do capital e sua reestruturação produtiva. A pesquisa mostra que não houve uma participação direta do empresariado de Campo Verde na construção do Currículo do Curso Técnico em Agropecuária, mas fica evidente em alguns momentos a sua influência do empresariado dentro do Curso. A prática pedagógica de maneira geral não corresponde ao que foi proposto no Projeto Pedagógico do Curso, pois na elaboração deste documento não houve uma interação coletiva entre a direção, os docentes, os técnicos e os alunos, tanto que muitos não participaram das discussões e ainda, muitos não sabem nem se tiveram a oportunidade de participar das discussões do processo de construção curricular do Curso Técnico em Agropecuária, o que é um fator negativo, pois o Currículo deve ser resultado de um processo de planejamento coletivo e não pode ser responsabilidade de apenas a algumas pessoas. O Técnico em Agropecuária exigido atualmente pelo mercado não pode ter um conhecimento limitado apenas a área agrícola, esse profissional deve conhecer o mínimo nas diversas áreas, estar sempre atualizado e acompanhando o avanço tecnológico.

Palavras-Chave: Educação Profissional, Currículo, Reestruturação Produtiva.

ABSTRACT

ASSIS, Vieira de Ludcesar. **Demands of Local Entrepreneurship Curriculum and Course Technician Agricultural from Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus São Vicente**. 2011. 81p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2011.

Agricultural Technician Course is offered at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus São Vicente, almost 30 years without a study to identify the demands of the business and its relationship with the the school, within this idea, this work has aimed at identifying the demands of the business of the municipality of Campo Verde and its relationship with the Agricultural Technician Course offered by Campus São Vicente in the training course curriculum. To achieve the goals we establish the following general objectives: to analyze the pedagogical proposal of the Technical Course in Agricultural Policy Project described in, describe the process of formation of the curriculum, reflect on the duality of the market for training and training for life, identify the different strategies of local businesses to interfere in the training of technicians in agriculture, identify strategies Political Pedagogical Campus São Vicente to incorporate labor market demands for the training of technicians in agriculture, reflecting on the duality of education and training to market for life. Data were collected in 2010 and 2011 using questionnaires and interviews, the questionnaires were applied to all teachers in the Technical Course in Agriculture (total of 37 teachers) were interviewed 06 teachers of the course, the Main Principal, the Educational Principal, the Course Coordinator and 03 farmers in the region. The main focus is to analyze how the work was carried out the construction of the undergraduate curriculum offered by the Agricultural Campus São Vicente, identifying who are the subjects involved in this process and how the participation of teachers, students, team teaching, business external community located near Campus São Vicente, raising discussions on how this process was conducted and whether the influence of farmers, using the theoretical framework: the demands of capital, the new demands of vocational training, vocational education policies, the crisis of capital and its restructuring. Research shows that there was no direct participation of the business of Campo Verde in the construction of the course curriculum Agricultural Technician, but is evident at times its influence on the course. The pedagogical practice in general does not correspond to what was proposed in the PPP, because the preparation of the PPC was not a collective interaction between management, teachers, technicians and students, as many did not participate in discussions and still, many do not know nor had the opportunity to participate in the discussions of the process of building the undergraduate curriculum in Agriculture which is a negative factor because the curriculum must be the result of a process of collective planning and can not be responsible for only a few people. The Agricultural Technician currently required by the market can not have only a limited knowledge of the agricultural area, the practitioner must meet the minimum length in various areas, and always be updated following technological advances.

Key words: Vocational Education, Curriculum, Productive Restructuring.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT – 2010.....	6
Tabela 02 - Nº de Professores do Curso Técnico em Agropecuária X Área de Formação – 2010.	7
Tabela 03 - Professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT por modalidades de ensino – 2011.	38
Tabela 04 – Professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT opinando sobre a Escola promover alguma forma de qualificação dos docentes para atuar no Curso Técnico em Agropecuária.	39
Tabela 05 - Opinião dos docentes X especificidades do curso técnico – 2011.....	40
Tabela 06 - Opinião dos professores justificando porque a escola não atende totalmente as demandas locais.....	52
Tabela 07 - Opinião dos docentes sobre a integração dos princípios da ciência, do trabalho e da cultura fundamentado no currículo do curso técnico em agropecuária.	53
Tabela 08 - Os principais problemas enfrentados pelos docentes no curso técnico em agropecuária – 2011.....	55
Tabela 09 - Expectativas dos docentes em relação ao curso técnico em agropecuária – 2011.	56
Tabela 10 - Opinião dos docentes em relação à assessoria pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo <i>Campus</i> São Vicente – 2011.	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT por tipo de vínculo – 2011	34
Gráfico 02 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT por titulação – 2011	35
Gráfico 03 - Percentual dos professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT por faixa etária – 2011.....	35
Gráfico 04 - Percentual dos professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT por Núcleo onde ministram aulas – 2011.....	36
Gráfico 05 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT por experiência como docente antes de ingressar na Instituição – 2011	37
Gráfico 06 - Percentual dos Professores do <i>Campus</i> São Vicente por experiência dentro da Instituição – 2011	38
Gráfico 07 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre o atendimento das especificidades dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária – 2011	40
Gráfico 09 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT que foram consultados sobre o Curso Técnico em Agropecuária – 2011	42
Gráfico 10 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a identificação com a modalidade de ensino Técnico de Nível Médio – 20112.....	43
Gráfico 11 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à consulta do aluno sobre o Curso Técnico em Agropecuária - 2011.....	44
Gráfico 12 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à consulta da comunidade sobre o Curso Técnico em Agropecuária - 2011.....	45
Gráfico 13 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT que tiveram a oportunidade de participar na elaboração do PPC do Curso Técnico em Agropecuária - 2011	46
Gráfico 14 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à participação dos alunos na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária - 2011.....	47

Gráfico 15 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à participação da comunidade externa na elaboração do PPC do Curso Técnico em Agropecuária - 2011.....	47
Gráfico 17 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a fundamentação do Currículo do Curso Técnico em Agropecuária nos princípios da ciência, do trabalho e da cultura - 2011	53
Gráfico 18 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre os docentes planejarem juntos ou elaborem projetos - 2011	54
Gráfico 19 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a periodicidade das reuniões pedagógicas com os docentes do Curso Técnico em Agropecuária - 2011	57
Gráfico 20 - Percentual de professores do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a capacidade do Curso Técnico em Agropecuária em atender as expectativas dos alunos - 2011	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFMT	⇒ Instituto Federal do Mato Grosso
AAO	⇒ Associação de Agricultura Orgânica
ABE	⇒ Associação Brasileira de Educação
CEB	⇒ Câmara de Educação Básica
CEFET	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá
CNI	⇒ Confederação Nacional da Indústria
CNE	⇒ Conselho Nacional de Educação
COOPERUNIÃO	⇒ Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Campo Verde
DCNEM	⇒ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DREC	⇒ Departamento de Relações entre a Escola e Comunidade
EAFs	⇒ Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
EMI	⇒ Ensino Médio Integrado
ETFs	⇒ Escolas Técnicas Federais
FIESP	⇒ Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNDE	⇒ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	⇒ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	⇒ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	⇒ Índice de Desenvolvimento Humano
IFMT	⇒ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
INDEA	⇒ Instituto de Defesa Agropecuária
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPA	⇒ Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	⇒ Ministério da Educação
MT	⇒ Estado de Mato Grosso
PCNEM	⇒ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDI	⇒ Projeto de Desenvolvimento Institucional
PIB	⇒ Produto Interno Bruto
PNUD	⇒ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	⇒ Projeto Pedagógico Institucional
PROEP	⇒ Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEJA	⇒ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PPC	⇒ Projeto Pedagógico do Curso (Curso Técnico em Agropecuária do Campus São Vicente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso)
RCNET	⇒ Referenciais Curriculares Nacionais da Educação de Nível Técnico
SEBRAE	⇒ Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	⇒ Serviço Social do Comércio
SECITEC	⇒ Secretaria de Ciências e Tecnologia
SEMTEC	⇒ Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENTEC	⇒ Secretaria Nacional de Ensino Técnico
UNED	⇒ Unidade de Ensino Descentralizada
UNIRONDON	⇒ Centro Universitário Cândido Rondon
VAB	⇒ Valor Adicional Bruto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 O OBJETO DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA.....	2
1.1 Partindo da Realidade	2
1.1.1 O <i>Campus</i> São Vicente do Instituto Federal de Mato Grosso.....	2
1.1.2 O Empresariado local e seu potencial na absorção da força de trabalho qualificada em nível técnico.....	3
1.1.3 Uma visão preliminar das expectativas do empresariado para a qualificação do técnico em agropecuária.....	5
1.1.4 O potencial do Curso Técnico em Agropecuária do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT para atender às demandas empresariais	5
1.2 Formulando Problemas	8
1.2.1 Trabalho, conhecimento e currículo.....	8
1.2.2 Formar para o trabalho ou formar para o mercado?	10
1.2.3 Dilemas da construção curricular do Curso Técnico em Agropecuária do <i>Campus</i> São Vicente do IFMT	10
1.3 Propondo uma Trajetória de Investigação.....	11
1.3.1 Delimitação do objeto de estudo e sistematização dos objetivos da pesquisa	11
1.3.2 Os materiais e os métodos aplicados para a coleta de dados.....	12
1.3.3 O percurso analítico adotado	13
2 MUDANÇAS NO TRABALHO, NA PRODUÇÃO E NA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR	15
2.1 Reestruturação Produtiva e Novas Demandas de Qualificação do Trabalhador.....	15
2.2 A Reforma da Educação Profissional Recentemente.....	24
2.2.1 A Formação do técnico de nível médio de novo tipo	26
2.2.2 Novas demandas de qualificação do técnico em agropecuária.....	27
2.3 A nova Política Curricular para a Formação do Técnico de Nível Médio ...	30
3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO <i>CAMPUS</i> SÃO VICENTE DO IFMT.....	34
3.1 Os Sujeitos Envolvidos (ou Não) no Processo	34
3.1.1 Os docentes.....	34

3.1.2	Os discentes, segundo a visão dos docentes.....	43
3.1.3	O Empresariado e demais sujeitos coletivos da comunidade local	44
3.2	As Estratégias de Discussão	45
3.2.1	Os princípios políticos e filosóficos que nortearam o processo de discussão curricular	45
3.2.2	A Engenharia do Processo Decisório	46
3.2.3	A memória da dinâmica da discussão: seus êxitos e dificuldades	46
3.2.4	A margem de influência do empresariado local na dinâmica da discussão e no processo decisório	48
3.3	O PPC do Curso	48
3.3.1	A idéia de trabalho, de conhecimento e de qualificação profissional presente no PPC	49
3.3.2	A relação entre formação profissional e mercado de trabalho presente no PPC	50
3.3.3	A (in)coerência dos objetivos, metas e missão do curso com as demandas sociais, políticas e econômicas da região.....	50
3.3.4	A relação entre o perfil do egresso e as demandas do empresariado e dos demais sujeitos coletivos da comunidade local.....	51
3.4	O Reconhecimento do PPC do Curso pelos Sujeitos Envolvidos na sua Construção.....	52
3.4.1	A visão dos docentes do curso.....	52
3.4.2	A visão dos discentes na ótica dos docentes	57
3.4.3	A visão que os docentes possuem da equipe pedagógica.....	58
3.4.4	A visão da direção geral.....	59
3.4.5	A visão dos empresários e demais sujeitos coletivos da comunidade local.	60
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
5	REFERÊNCIAS	63
6	ANEXO.....	67

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi dividido em três capítulos: o objeto da pesquisa e a trajetória investigativa; mudanças no trabalho, na produção e na qualificação do trabalhador; a construção do projeto político pedagógico do curso técnico em agropecuária do Campus São Vicente do IFMT.

No primeiro capítulo é construído um apanhado histórico do *Campus* São Vicente do IFMT desde a sua criação em 14 de Abril de 1943 quando o presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-Lei nº 5.409 criando o Aprendizado Agrícola, em uma área de aproximadamente 5.000 hectares, até a sua transformação em *Campus* São Vicente fazendo parte de um dos *Campi* do IFMT; este capítulo ainda relata a proximidade do *Campus* São Vicente com o Município de Campo Verde, um Município com uma forte economia voltada para o agronegócio; faz uma abordagem preliminar das expectativas dos empresários de Campo Verde e uma apresentação do potencial do curso técnico em agropecuária. Este capítulo também apresenta diferentes conceitos de currículo, a contextualização pesquisa, delimitando quais os objetivos da pesquisa, relatando quais os sujeitos que foram investigados no decorrer deste trabalho, quais os materiais e métodos utilizados e qual o percurso analítico adotado.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico abordando os temas: reestruturação produtiva do capital; as novas demandas de qualificação do trabalhador; a reforma da educacional profissional a partir década de 1990; políticas educacionais; novas demandas de qualificação do técnico em agropecuária; nova política curricular de formação do técnico de nível médio.

O capítulo três apresenta uma análise do processo de construção do Projeto Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente do IFMT, identificar quais os principais sujeitos envolvidos no processo de construção curricular, apresentar o perfil dos docentes e dos discentes do *Campus* São Vicente, fazer uma análise da participação dos sujeitos envolvidos no processo de discussão curricular e a margem de influência dos agricultores de Campo Verde nesse processo. E para finalizar, o capítulo apresenta uma visão dos sujeitos envolvidos no processo de construção curricular.

1 O OBJETO DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

Esse capítulo apresenta dados econômicos e sociais do Município de Campo Verde e dados do Curso Técnico em Agropecuária, fundamentados nos conceitos de currículo e no dilema entre a formação para o trabalho ou para vida criando uma contextualização da proposta de pesquisa e ainda, delimita a pesquisa, a trajetória de pesquisa, a metodologia utilizada e o percurso analítico adotado.

1.1 Partindo da Realidade

A proximidade do *Campus* São Vicente com o Município de Campo Verde permitiu uma visão preliminar da interação entre a Escola e o Município, o que foi a base para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1.1 O *Campus* São Vicente do Instituto Federal de Mato Grosso

O *Campus* São Vicente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) está localizado na Serra de São Vicente a 86 km de Cuiabá, que é Capital do Estado de Mato Grosso (MT) e a 43 km do município de Campo Verde. O *Campus* São Vicente do IFMT possui uma área de aproximadamente 5.000 hectares. A escola foi inaugurada em 14 de Abril de 1943 (BRASIL, 1943), quando o presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-Lei nº 5.409 criando o Aprendizado Agrícola que na época estava vinculado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura.

No dia 12 de maio de 1944 recebeu o nome de Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra, em 1964 passou a Ginásio Agrícola Gustavo Dutra, em 1978 passou a oferecer cursos Técnicos de nível médio a partir de 1979 quando foi transformado em Escola Agrotécnica de Cuiabá.

Em 2004, através do Decreto 5.225 de 01/10/2004 (BRASIL, 2004) foi criado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET) vinculado ao Ministério da Educação e supervisionado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Em 2008, através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro (BRASIL, 2008) é instituído os Institutos Federais vinculados ao Ministério da Educação. Hoje o *Campus* São Vicente oferece cursos de nível médio, superior, extensão, capacitação técnica e pós-graduação. Esses cursos são oferecidos no próprio *Campus* e também em unidades descentralizadas em Jaciara e Campo Verde. No momento está sendo discutida a possibilidade de implantação de uma nova unidade no município de Barão do Melgaço.

No *Campus* São Vicente possui um setor chamado Departamento de Relações entre a Escola e Comunidade (DREC) que foi criado durante a transição de Escola Agrícola para o CEFET, é importante mencionar esse departamento porque realmente é um setor de relação entre a escola e a comunidade, com a finalidade de trabalhar a questão de extensão, de estágio e toda parte de cursos que são oferecidos para as comunidades. O DREC é o setor da escola que deve fazer a interação com os grandes agricultores, pequenos produtores e a comunidade em geral, principalmente a comunidade próxima da escola. O DREC foi criado para organizar, sistematizar essas ações, no qual a escola se relaciona com a comunidade. Além disso, hoje o DREC trabalha com empresas incubadas através da incubadora ATIVA. A incubadora funciona com a finalidade de dar assessoria às empresas através de cursos, palestras, ou outras atividades que possam ajudar as empresas incubadas a desenvolver o seu negócio. Nesse ano existem duas empresas incubadas (a empresa Atual

Laboratório e a Nativa Mudas), a incubadora ainda conta com seis empresas pré-incubadas: Frutas da Serra, Estrela Maior Minhocultura, LWN Assessoria em Projetos Rurais, Dendê *Bio*, SCS Alimentos e Cocadas Nutre; a fase de pré-incubação é a fase inicial para a incubação. O DREC é um setor muito importante dentro do *Campus* São Vicente, porque o sistema de ensino se fundamenta em um tripé, que é ensino, pesquisa e extensão, como a extensão fica dentro do DREC, é através do DREC que a escola leva para comunidade todo conhecimento que é produzido dentro da escola.

1.1.2 O Empresariado local e seu potencial na absorção da força de trabalho qualificada em nível técnico

Como a área da Escola é muito extensa, uma parte de suas terras está no Município de Santo Antônio do Leverger e outra parte está localizada no Município de Campo Verde/MT, mas o centro urbano mais próximo do *Campus* São Vicente fica a 43 km da escola.

O Município de Campo Verde possui uma população de aproximadamente 28.147 habitantes, mesmo com um número populacional baixo, ele é o Município que mais lucra com a atividade agropecuária no Brasil, tendo um Produto Interno Bruto (PIB) agropecuário de 735 milhões de reais, conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Município apresentou no ano de 2.000 um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,8 que avalia a renda a longevidade e a educação, sendo o IDH Renda apresentou um índice de 0,747; no IDH Longevidade apresentou um índice de 0,786; e no IDH Educação apresentou um índice de 0,868. O IDH deste Município apresenta índices equiparados ao dos países desenvolvidos, o que ocorre em poucos municípios brasileiros.

O Município de Campo Verde, como muitas cidades do estado de Mato Grosso, caracteriza-se por apresentar uma economia influenciada pela produção agropecuária. Por esta característica, verifica-se uma necessidade permanente de formação de capacitação acadêmica e profissional no campo das ciências agrárias, como forma de desenvolvimento agropecuário e de fixação da população rural no campo.

Por muitos anos a economia dessa região foi baseada apenas na agricultura familiar e na pecuária, mas a partir da década de 1970, com a chegada de imigrantes da região Sul do País, a economia foi impulsionada pelo plantio de arroz e soja, mas a emancipação política do Município somente ocorreu em 04 de julho de 1988 com a Lei nº 5.314 (BRASIL, 1988) de autoria dos deputados Moisés Feltrin e Hermes de Abreu.

Campo verde é um município com grande Valor Adicional Bruto (VAB), apresentando um dos melhores índices do Brasil em 2009 segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e hoje o Município apresenta um crescimento acelerado que está sendo impulsionado pelo setor agropecuário, o que conseqüentemente traz a implantação de novas empresas. Hoje o Município é o maior produtor de algodão em pluma (algodão sem caroço) do Brasil e também apresenta produções significativas de milho, soja, sorgo, girassol, ovos, frangos, peixes, suínos, bovino, entre outros.

A grande produção agrícola do Município é influenciada positivamente por apresentar condições favoráveis, como: o clima, o solo e incentivos do Governo Municipal para a atividade agrícola. Outro fator positivo é a estrutura, pois a cidade possui energia elétrica em abundância e rodovias em ótimo estado de conservação para escoar o que é produzido no Município e ainda fica próximo ao *Campus* São Vicente, que é uma escola com tradição em ensino profissional que além de oferecer cursos técnicos de nível médio e

de nível superior, também oferece o curso de pós-graduação em industrialização do algodão no Núcleo Avançado de Campo Verde.

A agricultura em Campo Verde apresenta altos índices de produtividade. São plantados mais de 170.000 hectares de soja e a produção fica na casa de 50 sacas por hectare; já está sendo plantada uma área de 43.000 hectares de milho safrinha (é o milho que é plantado na entre safra da soja) com uma produtividade de 80 sacas por hectare, esses índices só são alcançados graças à utilização de modernos equipamentos e manejo. A principal produção no Município é a de algodão que é produzido em grande quantidade e com uma qualidade invejável, o que hoje atrai olhares de empresas de outros estados e até de outros países como: Índia, China e os Estados Unidos. Em 2009 foi plantado mais de 50.000 hectares de algodão, que é mencionado como “ouro branco” (IBGE, 2009). Hoje o município possui 17 empresas algodoeiras instaladas, o que torna o algodão o principal produto da economia local e o que mais emprega mão-de-obra.

A avicultura em Campo Verde também gera muitos empregos, pois hoje no município mais de 36 milhões de aves de corte são abatidas, o município possui 162 avicultores que produzem diariamente mais de 57.000 unidades de ovos, o que torna o município o maior produtor de ovos do Centro-Oeste. Em todas as etapas da avicultura são utilizados equipamentos de ponta, sendo um fator importante para a alta produção.

O Instituto de Defesa Agropecuária (INDEA) do Estado de Mato Grosso apresenta dados que mostram que em Campo Verde possui um rebanho bovino com mais de 105.000 cabeças criadas principalmente no sistema extensivo, soltas no pasto, mas muitos criadores já estão utilizando o sistema de confinamento e técnicas de melhoramento genético para aumentar a produção.

Devido à grande utilização de equipamentos modernos em todas as etapas de produção, o Município atrai um novo segmento de turismo, o turismo tecnológico que atrai profissionais, empresários, investidores e estudantes.

A Secretaria de Educação do Município de Campo Verde considera o seu sistema educacional como referência, pois todas as escolas municipais possuem laboratórios, quadra coberta e ainda, o ensino profissional recebe vários incentivos. As escolas municipais e estaduais atendem o ensino fundamental e médio. No município possui alguns cursos superiores pelo Centro Universitário Cândido Rondon (UNIRONDON) e o *Campus* São Vicente atende o Município com uma unidade descentralizada que oferece o curso bacharelado em Engenharia Agrônômica, Tecnólogo em desenvolvimento e análise de sistemas, curso técnico em informática e o curso de pós-graduação em industrialização do algodão.

O prefeito atual de Campo Verde foi o diretor do *Campus* São Vicente há alguns anos atrás. Ele conseguiu uma parceria com a Secretaria de Ciências e Tecnologia (SECITEC) de Mato Grosso e o Ministério da Educação para a construção de uma unidade de ensino profissional em Campo Verde com cursos técnicos de nível médio e cursos superiores, mas na verdade o que está ocorrendo é uma migração do *Campus* São Vicente para Campo Verde, pois em 2010 já foi decidido que o curso de Tecnologia em Alimentos e o curso de Agronomia não serão mais ofertados no *Campus* São Vicente e sim no Núcleo Avançado em Campo Verde. Está previsto para 2012 que apenas o curso Técnico de nível médio seja ofertado no *Campus* São Vicente.

O foco da nossa pesquisa é a proposta curricular do curso técnico em agropecuária que está sendo ofertado pelo *Campus* São Vicente e a sua interação com o agronegócio praticado no Município de Campo verde, mas é importante destacar que neste Município também existe a prática da agricultura familiar. Hoje em Campo Verde a agricultura familiar está presente em sete assentamentos divididos em pequenas propriedades que

estão desenvolvendo uma produção orgânica. É importante destacar que a agricultura familiar em Campo Verde ocupa um lugar importante na produção agrícola.

No dia primeiro de setembro de 2010, na Praça 4 de Julho em Campo Verde, ocorreu a 2ª Feira de Produtos agroecológicos, neste evento a agricultura familiar desenvolvida nos assentamentos disponibilizou para a população a venda de produtos cultivados sem agrotóxicos e sem fertilizantes químicos. A Feira de Produtos agroecológicos é um evento realizado a partir de uma parceria entre a prefeitura, Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Mato Grosso (SEBRAE/MT), Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e Cooperativa Mista da Agricultura Familiar de Campo Verde (COOPERUNIÃO) que tem mais de 68 associados. A agricultura familiar de Campo Verde também esteve presente, representada por 15 agricultores, na Feira *Bio Brasil Fair*, em São Paulo, no Mercado Municipal, na Feira Orgânica da Associação de Agricultura Orgânica (AAO). A presença de representantes de Campo Verde nesses eventos é importante, pois São Paulo é um referencial na produção de produtos orgânicos (CAMPO VERDE/MT, SECRETARIA DE AGRICULTURA, 2010).

1.1.3 Uma visão preliminar das expectativas do empresariado para a qualificação do técnico em agropecuária

As empresas do Município de Campo Verde, como podemos perceber, está acompanhando o desenvolvimento tecnológico que ocorre pelo mundo, estão sempre aplicando grandes investimentos em tecnologia, em equipamentos e procurando novas técnicas que possam aumentar sua produção e seus lucros, buscando profissionais que tenham a característica inovadora, que possam acompanhar esse desenvolvimento, estar sempre adquirindo novos conhecimentos e com habilidades para operar computadores e equipamentos. O empresariado necessita de um profissional com muitas habilidades, com condições para atuar em vários segmentos e com capacidade de trabalhar em equipe.

1.1.4 O potencial do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente do IFMT para atender às demandas empresariais

O curso técnico em agropecuária oferecido pelo *Campus* São Vicente do IFMT é um curso que já existe a mais de 30 anos. O acesso ao curso é oferecido aos alunos que tenham concluído o ensino fundamental e seja aprovado no exame de seleção de acordo com normas especificadas em edital próprio. A seleção é dividida em duas etapas: a primeira aborda assuntos do conteúdo programático do ensino fundamental das disciplinas de português, matemática e ciências; a segunda etapa compreende uma redação que avalia os critérios de objetividade, clareza e correção ortográfica e pertinência, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente.

A escola justifica a criação do curso através do PPC, onde é mencionada a alta produtividade de produtos agrícolas dentro do Estado do Mato Grosso que se destaca principalmente na produção de soja, algodão e milho, utilizando um nível elevado de mecanização em todas as etapas de produção e que ainda possui grande quantidade de bovinos no Estado.

O principal objetivo do Curso Técnico em Agropecuária no *Campus* São Vicente do IFMT é

[...] formar profissionais capazes de exercer atividades técnicas com habilidades e atitudes que lhes permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área de produção e

transformação vegetal e ou animal e de conservação do meio ambiente, sendo ainda, capaz de continuar aprendendo e adaptando-se com flexibilidade às diferentes condições do mercado de trabalho (IFMT/*Campus* São Vicente, 2004, p. 06).

O Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente do IFMT tem como base legal a Lei nº 9.394/1996 que é a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) nos artigos que tratam do Ensino Profissional e Tecnológico e o Parecer nº 16/1999 (BRASIL, 1999) que trata das diretrizes curriculares, o Parecer nº 39/2004 (BRASIL, 2004) que orienta a aplicação do Decreto 5.154/2004, a Resolução nº 01/2005 (BRASIL, 2005) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico para as condições do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), a Resolução nº 02/2005 que modifica o parágrafo 3 do art. 5º da Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004). Para atender a legislação citada, os desafios da estrutura pedagógica formal, das demandas do mundo do trabalho e ao mesmo tempo formar cidadãos, o curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente do IFMT possui a matriz curricular com uma carga horária de 4.520 Horas.

Tabela 01 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente do IFMT – 2010.

Componentes curriculares	CARGA HORÁRIA						
	C.H. 1º ANO		C.H. 2º ANO		C.H. 3º ANO		C. T.
	Sem	An	Sem	An	Sem	An	TT
Língua Portuguesa e Literatura	3	120	3	120	3	120	360
Língua Inglesa	1	40	1	40	---	---	80
Língua Espanhola	---	---	---	---	1	40	40
Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
Artes	---	---	---	---	1	40	40
Matemática	3	120	3	120	3	120	360
Química	2	80	3	120	2	80	280
Física	2	80	3	120	2	80	280
Biologia	2	80	3	120	2	80	280
História	2	80	1	40	2	80	200
Geografia	2	80	1	49	2	80	200
Filosofia	---	---	---	---	1	40	40
Sociologia	---	---	1	40	---	---	40
Projetos Empresariais	---	---	1	40	1	40	40
Desenvolvimento Interpessoal	2	80	---	---	---	---	80
Associativismo	1	40	---	---	---	---	40
Administração Rural	---	---	---	---	1	40	40
Informática	1	40	---	---	---	---	40
Extensão Rural	---	---	---	---	1	40	40
Alimentação Animal	1	40	---	---	---	---	40
Avicultura / Cunicultura	4	160	---	---	---	---	160
Piscicultura	1	40	---	---	---	---	40
Suinocultura / Ovinocultura	---	---	4	160	---	---	160
Formação e Man. de Past. e	---	---	---	---	1	40	40

Forrageiras							
Bovinocultura / Equinocultura	---	---	---	---	4	160	160
Desenho e Topografia	---	---	2	80	---	---	80
Plantas Medicinais	1	40	---	---	---	---	40
Olericultura	4	160	---	---	---	---	160
Manejo da Fertilidade e Física do Solo	1	40	---	---	---	---	40
Manejo e Conservação do Solo	2	80	---	---	---	---	80
Mecanização Agrícola / Aplic. Defensivos	---	---	2	80	---	---	80
Culturas de Cereais	---	---	1	40	---	---	40
Irrigação	---	---	---	---	2	80	80
Plantas Oleaginosas/ Fibrosas	---	---	---	---	2	80	80
Culturas de P. Per.Sist. Agrosilvopastoris	---	---	---	---	4	160	160
Plantas Sacaríneas e Suculentas	---	---	1	40	---	---	40
Processamento de Alimentos	---	---	4	160	---	---	160
Sub-Total	36	1440	35	1400	36	1440	4280
Estágio	---	---	---	120	---	120	240
Total Geral	---	---	---	---	---	---	4520

FONTE: IFMT/Campus São Vicente, 2010.

Para trabalhar essas disciplinas mencionadas na matriz curricular a escola necessita: de vários laboratórios para aulas na área de zootecnia, ter criações de bovino de corte, bovino de leite e criação de bovino no sistema intensivo. Tudo isso para que o aluno entenda como funciona realmente o curso técnico em agropecuária. Mesmo que esses laboratórios tenham pequenas dimensões, faz-se necessário que seja suficiente para que o aluno conheça o início, o meio e o fim de cada uma das criações na área de zootecnia. Também na área de agropecuária, a escola necessita de laboratórios para trabalhar os plantios de plantas perenes, plantas frutíferas, plantas anuais, onde o aluno possa aprender o manejo, cuidar das pragas, doenças, como fazer a colheita, pois quando o aluno aprende fazendo, isso garante uma melhor qualidade no ensino, pois dessa forma o estudante consegue contextualizar a teoria e a prática.

No curso Técnico do *Campus* São Vicente do IFMT os professores estão distribuídos por área de formação, como podemos observar na tabela 02.

Tabela 02 - Nº de Professores do Curso Técnico em Agropecuária X Área de Formação – 2010.

ÁREA DE FORMAÇÃO	TOTAL
Bacharelado em Agronomia	6
Ciências Biológicas	3
Ciências Naturais	1
Filosofia	1
Geografia	2
História	3
Letras	2

Licenciatura em Ciências agrícolas	2
Licenciatura em Educação Física	2
Licenciatura em Física	1
Matemática	2
Química	4
Tecnologia em alimentos	3
Zootecnia	2
TOTAL	34

Com a globalização aumenta a velocidade das mudanças tecnológicas, o que conseqüentemente trouxe mudanças na relação entre o trabalho e a educação. Essa relação entre o trabalho e a educação gera um dilema importante da educação profissional, que é formar um profissional capaz de atender todas as demandas do mercado e ao mesmo tempo formar esse profissional como um cidadão capaz de exercer seu papel dentro da sociedade.

1.2 Formulando Problemas

Existem vários autores que abordam o currículo, cada um deles têm uma visão diferente do currículo.

A Nossa pesquisa teve início abordando o currículo do Curso Técnico em Agropecuária. Discutir o currículo dentro de uma escola é de extrema importância, pois o currículo deve ser o elemento norteador para qualquer prática de ensino.

1.2.1 Trabalho, conhecimento e currículo

O currículo tem um papel importante dentro do processo de formação, pois ele é o elemento norteador para a prática de ensino, indica o caminho, as travessias e as chegadas que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores e autores da cena curricular. O currículo é um instrumento poderoso na constituição de realidades educacionais, muito importante na atualidade como definidor dos processos formativos e suas concepções.

[...] em geral o currículo é a expressão de uma imposição de especialistas, burocratas e acadêmicos, que terminam por impor modelos e concepções, com uma grande má vontade de radicalizar democraticamente experiência da concepção, da organização e da implementação dos currícula [...] (MACEDO, 2001, p. 63).

A expressão currículo no decorrer da história teve muitos significados e para ajudar a explicá-lo Moreira (2001) faz uma reflexão trazendo algumas expressões que no decorrer do tempo, variaram. Para alguns, o currículo significa conteúdos, outros os consideram como experiências de aprendizagem, outros apontam o currículo como um plano, como objetivos educacionais e com o tempo também foi utilizado como sinônimo de avaliação.

A maioria das pessoas com pouca compreensão acerca do assunto, acredita que o currículo é apenas um artefato burocrático prescritivo, o desenho organizado das disciplinas, matérias, áreas, etc. Não percebem que o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem entender. “É assim que compreendemos o currículo,

como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas”. Para complementar Macedo ainda cita que “[...] alguns subsídios fundamentais para configuração do currículo são o conhecimento e os valores orientados para uma determinada formação. A sistematização dessa formação por esses subsídios é o currículo” (MACEDO, 2001, pag. 26).

“O currículo é o conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes” (SILVA *apud* MOREIRA, 2001, p. 41). Neste conceito, o conhecimento é o centro do currículo.

O currículo “[...] é um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado, que não se reduz a problemas de aplicação de saberes especializados desenvolvidos por outras disciplinas, mas que possui um corpo disciplinar próprio [...]” (KEMMIS *apud* MACEDO, 2001, p. 24).

Para GOODSON (1998) O currículo é uma tradição inventada, como um artefato sócioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma dada formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo [...].

As teorias críticas do currículo consideram a educação como resultante dos arranjos nas sociedades capitalistas. Na opinião de Macedo (2001), Apple e Giroux indagam sobre o que o currículo faz com as pessoas, para estes críticos o currículo é uma forma instituinte de poder pautadas na opção de formar para legitimar e perpetuar as relações capitalistas, sem que isso esteja explicitado. Essa crítica denuncia a reprodução da sociedade capitalista e a política de homogeneização do currículo em favor dos grupos dominantes. A proposta curricular crítica defende uma formação que prepare para a competência política capaz de desvelar as injustiças e através da educação afirme políticas justas (MACEDO, 2001).

Para Apple há um vínculo entre a forma de organização da economia e a forma como está organizado o currículo, para ele o importante é entender porque elegem determinados conhecimentos importantes e outros não. Henry Giroux trata o currículo como uma política cultural, ele critica a racionalidade técnica e utilitária curricular e afirma que o campo do currículo deve compreender as práticas curriculares através de uma análise histórica, ética e política, para ele o currículo se configura num campo de significados (MACEDO, 2001).

Moreira tem uma perspectiva crítica do currículo numa visão multiculturalista. O movimento multicultural está sendo considerado uma das teorias pós-crítica e tem como características as diferenças. O multiculturalismo cultiva duas vertentes: uma denominada pós-estruturalismo fundada na análise da diferença causada pela relação do homem na sociedade e neste sentido, as diferenças se configuram a partir da relação de poder; a outra concepção pode ser chamada de materialista é inspirada no *marxismo*, nesta visão os determinantes econômico-estruturais são vistos como mediadores potentes da produção da diferença e da desigualdade social e por consequência das relações sociais. O pós-modernismo critica as bases do conhecimento moderno, a teoria que defende uma atitude educacional emancipadora, libertadora e desconfia dessa emergência prometida da teoria crítica no campo educacional, essa teoria é a crítica da crítica (MACEDO, 2001).

Apple e Dennis (2000) fazem uma análise das elaborações pós-modernas sobre a incerteza e argumentam que o desenvolvimento cultural nunca permanece imóvel por isso todos os tempos são incertos. Eles ainda defendem a idéia de que as perspectivas acabam

criando dualidades entre o velho e o novo, dificultando diferenciar o moderno do pós-moderno. Gallo mostra a perspectiva de um currículo rizomático e faz crítica ao modelo disciplinar e unificante e para explicar esta vertente, utiliza a metáfora da “árvore do saber” de René Descartes para demonstrar a visão do conhecimento, onde a árvore é dividida em raízes, tronco e os diversos ramos, as raízes representariam o conhecimento originário, o tronco a filosofia e os ramos representariam as diversas disciplinas. Essa metáfora identifica-se com a visão de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade. Para os biólogos chilenos Maturana e Varela o currículo “é a expressão da vida”, resultante do pensamento e das interações dos sujeitos com a sua história, sua natureza social e biológica (MACEDO, 2001).

1.2.2 Formar para o trabalho ou formar para o mercado?

Um dos grandes desafios das políticas do campo educacional é uma formação cidadã plena de direitos e condições de dignidade social, onde as diferenças não impeçam uma educação igualitária (MACEDO, 2001).

Apple e Giroux afirmam que o currículo é uma forma de legitimar e perpetuar as relações capitalistas, sem que isso esteja explicitado, é uma forma de homogeneização do currículo em favor dos dominantes. É importante que os educadores e a sociedade participem das discussões, para criar um currículo comprometido com uma formação cidadã e não deixar que os burocratas da educação tomem todas as decisões políticas e práticas das opções formativas, pois estes burocratas normalmente tentam criar modelos curriculares e tentam aplicá-los em uma forma homogênea em detrimento das pessoas, de suas necessidades formativas, sem referências culturais e históricas (MACEDO, 2001).

Esse questionamento sobre formar para o trabalho ou para o mercado é uma questão muito importante, principalmente quando esta relacionada com o ensino profissional, pois alguns teóricos do currículo e a própria Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) defende uma formação plena, mas ao mesmo tempo há uma forte pressão do capitalismo para manter e reforçar as relações já existentes. Os empresários querem apenas mão-de-obra qualificada para atender suas demandas. Os empresários muitas vezes utilizam sua influência política e econômica dentro das instituições de ensino. Para exemplificar Oliveira (2003) cita que o empresariado brasileiro através da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) sempre exerceu grande influência e fizeram propostas para que o Governo investisse em qualificação da mão-de-obra profissional, justificando que somente através de uma educação profissional o Brasil teria condições de concorrer com o mercado externo, mas na verdade o que o empresariado queria era mais facilidade de encontrar mão-de-obra e aumentar seus lucros, mesmo que isso gerasse maiores desigualdades e novos problemas sociais.

1.2.3 Dilemas da construção curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Campus São Vicente do IFMT

Hoje o mundo está cada vez mais globalizado e a sociedade atual está sendo denominada sociedade do conhecimento e esta nova realidade gera mudanças em todos os segmentos da sociedade, inclusive na formação do profissional, atualmente o mercado exige novas habilidades e competências, principalmente em relação à tecnologia, pois “[...] o profissional do futuro deverá interagir com máquinas sofisticadas e inteligentes, será um agente no processo de tomada de decisão”. Em Campo Verde isso já é uma realidade, pois

as indústrias principalmente as ligadas ao setor agropecuário possuem equipamentos de alta tecnologia. Além do conhecimento da tecnologia, o profissional da sociedade do conhecimento deve ser polivalente e capaz de aplicar suas habilidades dentro de uma empresa gerando mais lucro (SILVA; CUNHA, 2002, p 78).

Diante da demanda de mão-de-obra em Campo Verde, o que o curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente do IFMT deve buscar? Atender os interesses dos empresariados de Campo Verde? Ou preocupar-se mais com a formação cidadã de seus alunos? Cabe destacar aqui que muitos alunos que procuram o curso técnico em agropecuária são oriundos de famílias carentes, que optaram pelo curso para tentar se inserir no mercado de trabalho para de alguma forma ajudar seus familiares.

Essa relação entre o trabalho e a educação gera um dilema importante da educação profissional, que é formar um profissional capaz de atender todas as demandas do mercado e ao mesmo tempo formar esse profissional capaz de exercer seu papel dentro da sociedade. Hoje, diante das mudanças, principalmente científica e tecnológica, o capital exige um trabalhador cada vez mais qualificado e polivalente.

1.3 Propondo uma Trajetória de Investigação

O empresariado a que nos referimos no presente trabalho são os agricultores responsáveis pelo agronegócio no município de Campo Verde que produzem em grande escala, principalmente de algodão, soja e cana-de-açúcar, plantados no sistema de monocultura, com uma utilização intensa de tecnologia e agrotóxicos.

1.3.1 Delimitação do objeto de estudo e sistematização dos objetivos da pesquisa

O agronegócio é um termo novo que surgiu a partir da década de 1990 e está sendo utilizado pela agropecuária capitalista para tentar mudar a imagem latifundista, pois o termo latifúndio carrega uma “[...] a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico”, para tentar mudar está ideologia o capitalismo utilizou desta artimanha numa tentativa de “ocultar o caráter concentrador, predador, exploratório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias”. O agronegócio traz a imagem de produtividade, mas continua excludente, dominando e concentrando terras, novas tecnologias e políticas de desenvolvimento, além disso, prega uma ideologia discriminando a agricultura familiar e acaba recebendo quase todo o crédito agrícola, mesmo sendo a agricultura familiar responsável por produzir metade dos alimentos consumidos com exceção das grandes lavouras como as de soja, cana-de-açúcar e milho (FERNANDES, 2004, p 01-05).

O ensino profissional na Rede Federal foi ampliado, principalmente nos últimos anos do Governo Lula, por este motivo devemos entender a influência do empresariado nessa política, pois o agronegócio exerce um grande poder na economia do País. Para pesquisa é importante destacar a influência do agronegócio no currículo dos cursos profissionalizantes para atender a demanda criada pelo empresariado e as expectativas em relação à formação escolar.

Como o *Campus* São Vicente do IFMT está localizado numa região onde a economia é voltada basicamente para o setor do Agronegócio (IBGE, 2009). Numa visão preliminar notamos que não é possível a escola estar tão próximo desse Setor e não compartilhar com ele nenhuma relação, diante desta situação propomos como objetivo

geral da pesquisa: identificar as demandas do empresariado local e sua influência na construção do currículo do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente. Para atender o objeto da pesquisa, traçamos como objetivos específicos:

- Analisar a proposta pedagógica dos cursos técnicos descritas no Projeto Político Pedagógico do *Campus* São Vicente do IFMT;
- Descrever o processo de formação da matriz curricular;
- Identificar as diferentes estratégias do empresariado local para interferir na formação de técnicos em agropecuária do *Campus* São Vicente do IFMT;
- Identificar as estratégias Políticas Pedagógicas do *Campus* São Vicente do IFMT para incorporar demandas do mercado de trabalho para a formação de técnicos em agropecuária;
- Refletir sobre a dualidade da formação para o mercado e a formação para a vida;
- Identificar a relação entre as demandas do empresariado na construção do currículo.

1.3.2 Os materiais e os métodos aplicados para a coleta de dados

O estudo foi conduzido no *Campus* São Vicente focando o curso técnico em agropecuária e a sua interação com o empresariado local.

Os sujeitos da pesquisa são os professores do curso técnico em agropecuária, compostos por 37 (trinta e sete), o empresariado de Campo Verde, a direção do *Campus* São Vicente e os alunos do Curso Técnico em Agropecuária.

A pesquisa iniciou-se com uma observação não estruturada que nos possibilitou uma aproximação com a realidade do curso técnico em agropecuária, essa observação nos permitiu delimitar o nosso objeto de estudo, conhecer alguns alunos do Curso Técnico em Agropecuária, possibilitando uma visão inicial da relação entre o empresariado local e o *Campus* São Vicente (SANCHEZ, 2009, p. 09).

Para descrever o processo de formação da matriz curricular e identificar as diferentes estratégias Políticas Pedagógicas do empresariado local para intervir na formação de técnicos em agropecuária do *Campus* São Vicente do IFMT, utilizamos a aplicação de questionários semi estruturados, esse procedimento apontou para a necessidade de entrevistar alguns professores. Optamos pelo questionário porque o instrumento nos dá condições para atingir um número grande de pessoas, de forma rápida e precisa, além de permitir a obtenção de dados mais precisos, além disso, é capaz de proporcionar o anonimato e por não exercer influência por parte do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2002, p 98).

Para identificar a relação entre as demandas do empresariado na construção do currículo e explicitar as estratégias Políticas Pedagógicas do *Campus* São Vicente do IFMT, de incorporação das demandas do mercado de trabalho na formação de técnicos em agropecuária realizamos entrevistas com o diretor do *Campus*, com o diretor de ensino e com alguns agricultores com objetivo de levantar dados necessários ao desenvolvimento do trabalho. Este procedimento permitiu uma análise dos diferentes pontos de vistas (LODI, 1974, p 16). Além disso, permitiu a obtenção de dados importantes que não podem ser obtidos por outro procedimento (MARCONI; LAKATOS, 2002, p 95). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com a permissão do entrevistado para ser utilizada como material total ou parcial para pesquisa. Optamos pela utilização de entrevistas estruturadas por possibilitar direcionar as questões previamente estabelecidas, o que permite uma proximidade maior que o questionário, “embora sem a impessoalidade deste”,

tem a vantagem de facilitar o “desenvolvimento de levantamentos sociais” (SEVERINO, 2007, p. 125).

Para refletir sobre a dualidade da formação para o mercado e a formação para a vida utilizamos os dados obtidos, buscando os referenciais teóricos capazes de contribuir para realizar uma reflexão sobre o papel da escola, e responder até onde ela deverá formar uma pessoa para o trabalho? Ou para a cidadania? Ou será que existe um meio termo?

A pesquisa pode ser classificada por diferentes pontos de vista, conforme relatamos abaixo:

Do ponto de vista da sua natureza é uma pesquisa básica porque não tem uma aplicação prática prevista, nem busca resolver problemas específicos (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Do ponto de vista da abordagem do problema essa é uma pesquisa qualitativa, pelo fato das características da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na pesquisa qualitativa a “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” onde o pesquisador é o “instrumento-chave” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). Outro pensamento interessante é o proferido por Gamboa (1995) e por Gatti (2007) ao tratar o objeto de estudo da pesquisa qualitativa como sendo a interpretação do fenômeno social, para esses autores, a compreensão faz com que o pesquisador possa agir de duas maneiras, inicialmente observando o fenômeno em si, para posteriormente compreender a natureza do fenômeno.

[...] na pesquisa qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo [...] A investigação qualitativa é descritiva. Os dados colhidos são em formas de palavras ou imagens e não números [...] Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias. [...] Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50)

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa é descritiva, pois, no decorrer do trabalho buscamos registrar e analisar os dados, buscando não interferir na pesquisa, preocupando em descrever uma relação entre o empresariado de campo verde e o Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente do IFMT.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa apresenta duas características: a pesquisa bibliográfica, pois utilizamos materiais já divulgados, como artigos, revistas e livros que abordam principalmente os temas: currículo, reestruturação do trabalho, qualificação do trabalhador e a crise do capital. A pesquisa bibliográfica é importante porque ela coloca o pesquisador “em contato direto com tudo o que foi escrito, dito” sobre o assunto abordado (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 71). Em um segundo momento, utilizamos o levantamento para obter dados relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

1.3.3 O percurso analítico adotado

Os questionários foram aplicados aos 37 (trinta e sete) professores do curso técnico em agropecuária, mas infelizmente 04 professores não devolveram o questionário respondido. Por isso, os gráficos e as tabelas encontrados no decorrer deste trabalho

referem-se aos dados obtidos apenas aos 33 (trinta e três) professores que responderam os questionários.

O questionário aplicado aos docentes continha 42 perguntas (entre perguntas abertas e fechadas), as questões fechadas foram codificadas e tabuladas, para possibilitar a verificação das inter-relações entre os dados.

A tabulação é importante, pois é “[...] uma parte do processo técnico de análise estatística. Que permite sintetizar os dados de observação conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente”, já as questões abertas foram trabalhadas utilizando a técnica de análise de conteúdo (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 34).

Após a análise dos dados obtidos pelas questões fechadas dos questionários, buscando evidenciar as relações entre o objeto de estudo da pesquisa, interpretamos os dados, procurando dar mais significado às respostas (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 35)

Para apresentar os dados obtidos através dos questionários, utilizamos gráficos e tabelas, que “são métodos estatísticos sistemáticos de apresentar os dados” e facilita ao leitor acompanhar os resultados (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.37) e em alguns momentos utilizamos tabelas complexas, pois essa técnica nos permite apresentar dados obtidos pelo cruzamento de tabelas.

Dentro do universo de trinta e sete professores, optamos por realizar entrevistas estruturadas com uma amostra de 6 (seis) professores do curso técnico em agropecuária do *Campus* São Vicente, sendo 3 (três) da área técnica e 3 (três) da área de formação geral; também foi entrevistado o Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária, o Diretor de Ensino e o Diretor do *Campus* São Vicente; e ainda entrevistamos três empresários da região do Município de Campo Verde. A entrevista realizada com os professores possui 16 questões; a entrevista realizada com os empresários da região possui 08 questões; a entrevista com os representantes da direção da escola foi composta por 23 questões. Para cada grupo utilizamos uma entrevista diferenciada, com algumas questões semelhantes (conforme documento em anexo, localizado no apêndice deste trabalho) numa tentativa de perceber diferentes focos de uma mesma indagação.

Para analisar os dados obtidos pelas entrevistas, optamos pela técnica de análise de conteúdo “com a finalidade de descrever sistematicamente, o conteúdo das comunicações”, essa abordagem permite o desenvolvimento de técnicas quantitativas e também, verificar a ênfase de idéias, o que acaba dando maior precisão para a pesquisa. A análise de conteúdo abrange três fases principais: “Estabelecer unidade de análise”; “Determinar as categorias de análise”; “selecionar uma amostra do material de análise” (MARCONI; LAKATOS, p. 130-131).

2 MUDANÇAS NO TRABALHO, NA PRODUÇÃO E NA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR

Para discutir as demandas do empresariado de Campo Verde e sua relação com o curso Técnico em agropecuária, é importante verificarmos que o capital passa por uma fase de reestruturação, o que de certa forma exerce influência em todos os segmentos na sociedade, principalmente na formação do trabalhador de novo tipo.

2.1 Reestruturação Produtiva e Novas Demandas de Qualificação do Trabalhador

A sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge não só os países do Terceiro Mundo, mas também os capitalistas centrais. O Ricardo Antunes (2007, p. 18-19) discute essa crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, têm acarretado, entre outras conseqüências, profundas mutações do interior do trabalho, dentre elas: o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precárias, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital. Ele ainda discute sobre mediações de primeira ordem do capital e segunda ordem do capital.

São consideradas Mediações de Primeira Ordem as funções que não necessitam do estabelecimento de hierarquias estruturais de dominação e subordinação. As mediações de primeira ordem têm apenas a finalidade de preservar as funções vitais de reprodução individual e societal, no qual a autoprodução e reprodução societal se desenvolvem. Incluem funções vitais de mediação primária:

A necessária e mais ou menos espontânea regulação da atividade biológica reprodutiva em conjugação com os recursos existentes; a regulação do processo de trabalho, os empreendimentos produtivos em conjugação com os recursos existentes; a regulação do processo de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas; o estabelecimento de um sistema de trocas compatível com as necessidades requeridas, historicamente mutáveis e visando otimizar os recursos naturais e produtivos existentes; a organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando o atendimento de um sistema de reprodução, em sintonia com os níveis de produtividade e os limites socioeconômicos existentes; a constituição e organização de regulamentos societais designados para a totalidade dos seres sociais, em conjunção com as demais determinações e funções primárias (ANTUNES, 2007, p. 20).

Mediações de Segunda Ordem do Capital são os meios de produção alienados e suas “personificações”; dinheiro; produção para troca; a diversidade de formação do Estado de Capital em seu conteúdo global; o mercado mundial o qual se sobrepõe na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e à mediação primária existente entre eles. As mediações de segunda ordem consolidaram o “Sistema de Metabolismo Social do Capital” que é desprovido de uma orientação humana significativa. O capital assume em seu processo uma lógica onde o valor de uso das coisas foi totalmente

subordinado ao seu valor de troca. O sistema de metabolismo social do capital nasceu através de um processo onde os seres tornaram-se mediadores entre si, esse processo resultou numa divisão social hierárquica e na subordinação do trabalho ao capital; onde as mediações de segunda ordem prevalecem sobre a de primeira ordem (ANTUNES, 2007, p. 20-21).

As Mediações de Segunda Ordem afetaram profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem ao “[...] introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle societal metabólico”. É um sistema que tem a função de reprodução social, de expansão constantemente e de subordinação das necessidades humanas ao valor de troca (ANTUNES, 2007, p. 21).

O êxito do capital causa uma divisão hierárquica do trabalho capaz de viabilizar o novo sistema de metabolismo que amplia os valores de troca, no qual, o trabalho torna-se subordinado ao capital. Baseado no trabalho de Mészáros, Antunes (2007) cita que:

[...] as mediações de segunda ordem são encontradas por meio dos seguintes elementos: “a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção, a imposição dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o mando sobre eles; a personificação do capital como um valor egoísta – com sua subjetividade e pseudopersonalidade usurpadas –, voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital; a equivalente personificação dos operários como trabalho, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante; essa personificação reduz a identidade do sujeito desse trabalho a suas funções reprodutivas fragmentárias (ANTUNES, p. 21-22).

O sistema de mediações de segunda ordem tem sua base formada pelo: Capital, Trabalho e Estado que se inter-relacionam. E para destacar a importância e força do capital o autor destaca:

[...] o capital constitui uma poderosíssima estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo societal, à qual todos inclusive os seres humanos, devem se adaptar. Esse sistema mantém domínio e primazia sobre a totalidade dos seres sociais, sendo que suas mais profundas determinações estão orientadas para a expansão e impelidas pela acumulação [...] (ANTUNES, 2007, p.23).

As formas societais anteriores ao capital caracterizaram-se por auto-suficiência para atender apenas as necessidades humanas, já o sistema de metabolismo societal do capital, tornou-se expansionista e totalizante. Antunes (2007), baseado no trabalho de Mészáros afirma que o metabolismo social é complexo e caracterizado por uma divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. Também afirma que o sistema de mediações de segunda ordem possui vários defeitos estruturais, como: a separação entre a produção e seu controle; a produção e o consumo adquirem uma independência problemática e uma existência separada e manipulada de tal forma que podem até negar as necessidades elementares dos seres humanos.

O capital traz conseqüências que tendem a reduzir o valor de uso das mercadorias, onde os produtos têm seu tempo de uso reduzido como é o caso dos computadores que são descartados, mesmo estando em ótimo estado para uso. O capital está sempre buscando a expansão do mercado, de uma forma destrutiva e incontrolável (ANTUNES, 2007, p. 24-25).

Após um longo período de acumulação de capitais, o capitalismo a partir dos anos 1970 começou a dar sinais críticos, evidenciado por alguns fatores, tais como: queda da taxa de lucro; esgotamento do padrão de acumulação taylorista e fordista de produção, a uma retração do consumo, causado pelo aumento do desemprego; a maior concentração de capitais devido as fusões entre empresas monopolistas; incremento acentuado das privatizações. Para mostrar que o sistema de metabolismo social do capital está diante de uma crise, Antunes (2007, p. 27) cita:

[...] o sistema de metabolismo social do capital vem assumindo cada vez mais uma estruturação crítica profunda. Sua continuidade, vigência e expansão não podem mais ocorrer sem revelar uma tendência de crise estrutural que atinge a totalidade de seu mecanismo [...]

Após um longo período de acumulação do capital, no início dos anos 1970 o capitalismo começa a dar sinais de um quadro crítico trazendo algumas mudanças:

[...] nesse mesmo período ocorreram mudanças internas, econômicas, sociais, políticas, ideológicas, com fortes repercussões no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho, mudanças de ordens diversas e que, no seu conjunto, tiveram forte impacto [...] (ANTUNES, 2007, p. 35).

A crise do capital foi uma ruptura de um padrão que causou uma redução na taxa de lucros e numa tentativa de recuperar os padrões anteriores, o Capital e o Estado faz uma ofensiva contra a classe trabalhadora. Tendo como objetivo, superar as taxas de lucro perdidas pela crise do capital, ocorre uma reestruturação da produção e do trabalho buscando recuperar os patamares da expansão anterior.

Essa crise estrutural, entre outras conseqüências, causou um processo de reestruturação do capital que afetou fortemente o mundo do trabalho. Embora essa crise fosse bem profunda, a resposta capitalista foi uma reestruturação que não transformou os pilares essenciais do modo de produção capitalista.

Quando acabou o ciclo expansionista do pós-2ª guerra, presenciou-se uma forte expansão e liberação dos capitais financeiros. As novas formas de gerenciamento da força de trabalho, somadas à liberação comercial, tornou o processo ainda mais centralizador, discriminador e destrutivo, o núcleo central passa ser os países capitalistas avançados.

Esse processo de reorganização do capital com exceção dos países que estavam no centro do processo, não comporta os demais países, principalmente os chamados de Terceiro Mundo, que ficaram numa posição submissa e de dependência. Essa crise teve dimensões tão fortes que após desestruturar grande parte do Terceiro Mundo, afetou o centro do sistema global do capital, como os EUA e Japão e outros. Quanto mais se avança na competição intercapitalista, mais grave e precária ficam os países que não conseguem acompanhar o processo. O Capital numa busca para aumentar a produtividade gera uma destruição da força humana que trabalha e degrada o meio ambiente gerando pobreza, desemprego e destruição (ANTUNES, 2007, p. 27-32).

O taylorismo e o fordismo foram os sistemas dominantes até o longo do século XX, depois desse período ocorreu o processo de reestruturação que manteve os fundamentos do capital, tais modelos representaram um sistema baseado na fragmentação do trabalho, buscando a máxima especialização do trabalhador e combatendo o desperdício. Assim, intensifica-se a exploração do trabalhador que se espalhava rapidamente por todo o setor industrial. Somente no início dos anos 1970 quando este sistema começou a dar sinais de

esgotamento, foi que surgiram os sindicatos para intervir e defender os direitos dos trabalhadores, mas na verdade o que eles faziam era defender e fortalecer as ideologias capitalistas (ANTUNES, 2007, p. 35-37).

No início de 1970 ocorre uma explosão do operário-massa, ou seja, aqueles operários que perderam sua identidade cultural e artesanal devido o modo de produção taylorista e fordista.

[...] o operário-massa foi a base social para a expansão do compromisso social democrático anterior, ele foi também seu principal elemento de transbordamento, ruptura e confrontação, da qual foram forte expressão os movimentos pelo controle social da produção ocorridos no final dos anos 60 [...] (ANTUNES, 2007, p. 41)

Nesse período as ações dos trabalhadores atingiram o ponto de ebulição, os trabalhadores questionavam os pilares constitutivos da sociabilidade do capital, principalmente em relação ao controle social da produção, pois eles não queriam mais uma vida desprovida de sentido (como era o modelo taylorista / fordista) e em resposta a esse modelo, eles assumem diferentes modos de boicote individuais e coletivos, como: fuga do trabalho, greves, má cuidados com os equipamentos de trabalho e outros. Mostrava-se então uma crise que impossibilitava o ciclo expansionista do capital (ANTUNES, 2007, p. 42)

Essa tentativa do controle social dos trabalhadores não se consolida, pois não conseguiu desmontar a estrutura social democrática consolidada durante décadas, nem se converter num projeto societal hegemônico contrário ao capital. Mas apesar disso, trouxe uma grande perturbação ao funcionamento do capital e foi um dos elementos causais da eclosão da crise dos anos 1970. A derrota da luta operária pelo controle social da produção trouxe uma reestruturação do capital num patamar diferente daquele efetivado pelo taylorismo e pelo fordismo.

Uma das primeiras respostas do capitalismo foi o enorme desenvolvimento tecnológico que por outro lado respondia às necessidades da própria concorrência intercapitalista na fase monopólica.

Com a ação dos trabalhadores os capitalistas perceberam que eles não tinham apenas força muscular, mas que também eram dotados de inteligência e iniciativa e capacidade organizacional, então eles entenderam que podiam multiplicar seus lucros explorando a inteligência e a criatividade do trabalhador (ANTUNES, 2007, p. 43-45).

Antunes (2007) ainda salienta que a crise da década de 1970 trouxe conseqüências, dentre elas, fez com que o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar o seu ciclo reprodutivo e ao mesmo tempo repor seu projeto de dominação societal que havia sido abalado pelo conflito com a classe trabalhadora . O capital deflagrou:

[...] várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o “toyotismo” ou modelo japonês [...] (ANTUNES, 2007, p. 47).

Segundo alguns autores, a reestruturação seria uma nova forma de organização industrial, diferente do taylorismo/fordismo porque permitia trabalhadores mais qualificados, participativos, polivalentes e realizados dentro do trabalho.

Criticando as formas de capitalização flexível, Antunes (2007) defende que as mudanças no processo capitalista não são profundas, mas exprimem uma contínua transformação dentro do mesmo processo de trabalho e sempre buscando formas de gestão e controle e uma crescente intensificação do trabalho. O processo de reestruturação é uma forma do capital recuperar seu patamar de acumulação e o seu projeto de dominação. Por isso deve-se refletir sobre os modelos propostos como o toyotismo ou qualidade total, reengenharia e outros.

Para Alves (2009), a qualidade total ou toyotismo é totalmente compatível com a lógica da produção destrutiva, onde os produtos devem ter o menor tempo de duração. O desperdício e destrutividade são os traços determinantes nesse modelo. Exemplos disso são os computadores e os automóveis cuja durabilidade é cada vez mais reduzido. Com a redução do ciclo de uso das mercadorias as empresas têm que inovar se não acabam ficando ultrapassadas e obsoletas. O toyotismo preserva na sua essência as condições do trabalho alienado, mas maquiado numa idéia de um trabalho participativo. Nesse novo modelo, as melhores empresas são aquelas que mais produzem com menos funcionários

O toyotismo se diferencia do taylorismo/fordismo por vários fatores, mas os que mais se destacam são: uma produção vinculada à demanda, visando atingir às necessidades individuais dos consumidores; a possibilidade que os funcionários têm para exercerem várias atividades dentro das empresas; preza o menor estoque possível e procura um melhor aproveitamento do tempo no processo produtivo (ALVES, 2009).

Alves (2009) aborda como a educação profissional está ligada com o conceito de empregabilidade e às novas qualificações. Ele refere-se ao toyotismo como uma ideologia que frustra qualquer idéia de integração do mundo do trabalho, pois defende uma produção enxuta que traz conseqüências excludentes. Ele compara o toyotismo com o fordismo/taylorismo e afirma que os dois modelos não estão tão distantes. A principal diferença é que o toyotismo captura a subjetividade do trabalho pelo capital, pois o consentimento do trabalho é manipulado por artimanhas utilizadas pelo capital. O toyotismo é mais adequado à era das novas máquinas da automação flexível e difere-se do fordismo por agregar novas determinações tecnológicas, organizacionais e institucionais, ainda difere pela forma de controle que no fordismo era formal-material, no toyotismo passa a ser formal-intelectual. Este mesmo autor ainda considera o toyotismo mais como uma inovação organizacional do que uma nova forma produtiva.

O toyotismo busca novas qualificações do trabalho, pois é a base para a subsunção do trabalho ao capital. Teixeira (2001) cita que essas novas qualificações se dividem em habilidades cognitivas e habilidades comportamentais que “[...] podem ser organizadas em três grandes grupos: novos conhecimentos práticos e teóricos; capacidade de abstração, decisão e comunicação; e qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho”. O toyotismo causou mudanças estruturais no mercado de trabalho e nas políticas de qualificação (ALVES, 2009, p. 07).

Alves (2009) critica o conceito de empregabilidade utilizado pela lógica do toyotismo, como sendo o referencial norteador das políticas educacionais e para programas de formação profissional. O toyotismo valoriza empregabilidade, mas sua ideologia defende uma produção cada vez mais enxuta que é geradora de desemprego e exclusão social. E como não existe emprego para todos, mesmo que todos sejam muito qualificados, o toyotismo apóia-se na ideologia de qualificação como garantia de emprego, o que afeta o psicológico do trabalhador que acaba se sentindo um fracassado. Ele ainda afirma que por influência do capitalismo do pós- segunda guerra surgem as escolas da massa. Como o capital precisava de um trabalhador com mais conhecimentos, que fosse mais adaptado às novas necessidades, utilizou essas escolas para formar novos trabalhadores, mas sempre

maquiado numa idéia de integrar o indivíduo à cidadania. Ainda nesse período surge a teoria do capital humano que via a educação como um investimento em capital humano individual, fortalecendo o sistema orgânico do capital.

O trabalhador nos dias atuais deve ser um profissional que precisa estar sempre aprendendo e atualizado, ou seja, ter uma educação ao longo da vida. E a concorrência entre capitais causa uma aceleração nos processos produtivos e isso reflete em necessidade de qualificação. A ideologia que envolve o avanço científico e tecnológico gera como consequência uma visão de algo natural desse avanço tecnológico e científico e faz com que “[...] a formação de novas competências no conjunto dos trabalhadores tornou-se condição para a geração de emprego e renda” (SOUZA, 2004, p. 02). Nessa reflexão a educação profissional torna-se apenas uma forma de adaptar a força de trabalho ao capital. Ele define o capital como:

[...] um modo totalizante e dominante de desenvolvimento da ordem produtiva articulado a uma configuração institucional das relações de poder e a práticas sociais determinadas. É um sistema de mediações que subordina todas as funções de reprodução social ao imperativo absoluto da expansão de suas bases de acumulação (SOUZA, 2004, p. 02).

E completa afirmando que todas as práticas sociais e em todas as dimensões como religião, arte, cultura, etc., são influenciadas pelo capital, com o propósito de auto-reprodução de si próprio.

O desenvolvimento do capital no mundo contemporâneo ocorre a partir de “mudanças em sua base técnica e ética-política” ao mesmo tempo em que é “marcada por rupturas e conservações no âmbito do trabalho, da produção e das relações de poder”. Essas mudanças ocorrem em duas vertentes, uma refere-se ao avanço científico e tecnológico e a outra é determinada pelas relações de poder na sociedade, Souza completa afirmando que a articulação dessas vertentes constitui uma forma específica de metabolismo social caracterizando um momento histórico determinado (SOUZA, 2004).

O capital é expansionista e devastador e cada vez mais, sua estrutura fica mais complexa, pois o capital não pode se expandir sem mostrar os sinais de sua crise. Isso fica evidente com a queda da taxa de lucro e como consequência ocorre uma luta do capital para recompor suas bases de acumulação. Souza (2004), afirma ainda que a crise é um elemento fundamental para o capital, pois é um mecanismo de destruição e de reconstrução do capital, Neste sentido, a crise é uma demanda necessária para o capital se fortalecer no processo histórico, como exemplo, cita: a crise dos anos 1930 no momento em que se desenvolvia no Leste Europeu a experiência socialista, onde o capital em busca da recomposição de suas bases de acumulação numa combinação da dinâmica capitalista com os direitos políticos e sociais, que causaram uma “redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classe como forma de manutenção da hegemonia” (SOUZA, 2004, p.04). Outro exemplo foi o da crise nos anos 1970 quando o capital apresenta o toyotismo como regime de acumulação necessário e o neoliberalismo como modo de regulação social. Isso que mostra que o capital sempre utilizou artimanhas para manter sua hegemonia.

Decorrente de uma análise através do processo histórico do desenvolvimento do capital, Souza afirma:

[...] é possível observar que os períodos de crise e, em decorrência, os períodos mais tênues de estabilidade do capital são fenômenos que se expressam no cotidiano social em forma de um conjunto complexo de

mudanças permanentes no seu processo de desenvolvimento, que abrange, desde as forças produtivas e as relações de produção, até as relações de poder, passando pelo imaginário social, cultural, a arte, a religião, etc (2004, p. 05).

Diante da crise estrutural, o capital sem realizar mudanças nas bases de seu modo de produção, busca recompor suas bases acumulativas e tenta minimizar o papel do Estado na gestão das políticas sociais, para reforçar e reestruturar o regime de acumulação taylorista/fordista. Diante desse processo de mudanças causadas pela crise do capital, Souza afirma que ocorre:

[...] um estreitamento entre ciência e os processos produtivos, entre a educação e o trabalho, de tal sorte que, inevitavelmente, os limites da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a concepção e a execução de atividades produtivas, têm sofrido mudanças significativas” (2004, p.07).

Essa afirmação evidencia a influência do capital através da lógica neoliberal que busca fortalecer sua hegemonia através da educação.

As transformações “[...] ocorridas no campo das forças produtivas têm sido explicadas freqüentemente, como mera consequência do avanço tecnológico, especialmente na microeletrônica e na informática”, essa idéia busca em “naturalizar” o avanço tecnológico como o “elemento determinante da superação das classes” e acaba colocando o avanço tecnológico como sinônimo de força produtiva e ainda destaca que “as transformações ocorridas no mundo do trabalho e da produção, desde o final do século passado é o conflito de classes”, as alterações são determinadas por forças políticas na sociedade e só ocorrem através de alterações do “metabolismo social”, que Alves (2007) define como “[...] um novo tipo de conformação das camadas subalternas sob renovados mecanismos de mediação do conflito de classe – um novo industrialismo”. O industrialismo para alguns autores é o regime de acumulação flexível, mas para Alves (2007), não é um processo inteiramente novo porque mantém os fundamentos básicos do taylorismo/fordismo. (SOUZA, 2004, p.8-9).

O toyotismo é o exemplo de acumulação flexível, que representa um avanço do capital para continuar seu processo de acumulação. Sendo assim, o toyotismo consegue aumentar a produtividade das empresas na medida em que aumenta também a extração da mais-valia e ainda, explora as múltiplas capacidades do trabalhador, numa visão de polivalência e com o consenso do mesmo.

Souza (2004) afirma que na educação esta ocorrendo uma valorização do capital, e isso contribui para que a classe trabalhadora amplie seus conhecimentos e forme uma nova luta por educação para si.

A fase capitalista de acumulação flexível apoia-se ainda em uma nova dinâmica de gestão do processo produtivo e um novo padrão tecnológico, Rodrigues (1996) reforça essa idéia afirmando que a CNI sempre exerceu grande influência política em benefício do empresariado. Justificando essa informação, ele discute os pensamentos de Lodi que é marcado por lutas em defesa do processo de industrialização brasileira e pela ideologia do “desenvolvimentismo” que é resumido por

[...] quatro características: a industrialização é a via de superação da pobreza; não há mais meios de alcançar uma industrialização eficiente através as forças espontâneas de mercado, por isso é necessário que o

Estado planeje a economia; o planejamento deve definir a expansão dos setores econômicos, além dos instrumentos da mesma; o Estado deve ordenar também a execução da expansão, captando e orientando recursos financeiros, e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada seja insuficiente (BIELSCHOWSKY *apud* RODRIGUES, 1996, p.7)

Para Lodi a industrialização brasileira se deu a partir de influências externas, mas ele negava-se a deixar que a economia internacional controla-se a economia brasileira, para ele, a sociedade brasileira não acreditava no próprio potencial e acusa como responsável “uma deliberada propaganda” e também “pela educação das elites” (RODRIGUES, 1996, p.61).

A própria sociedade brasileira encarava a capacidade técnica da indústria como um ponto falho, por isso, essa afirmação que os produtos externos eram de melhor qualidade. Lodi entendia que para uma mudança ocorrer seria necessário um longo período de desenvolvimento e ainda de uma melhor capacitação técnica do trabalhador e nos processos da produção, tendo como consequência, melhores produtos e com melhores preços.

Lodi ainda acusava a “elite sofisticada” por não consumirem os produtos nacionais, criar e alimentar uma idéia anti-industrialista. Para explicar melhor Rodrigues afirma: “Segundo Lodi, a combinação de um passado econômico baseado exclusivamente na produção primária e no trabalho escravo e as dificuldades técnicas da incipiente produção secundária contribuíram definitivamente para deter a expansão da indústria”. Ele ainda acusa as políticas econômicas de acolher essas idéias anti-industrialistas e defende uma política que proteja e colabore com a expansão do industrialismo. Neste sentido, a CNI sugere a criação de “[...] um Estado capaz de planejar e implementar políticas aduaneiras que assegurassem um mercado interno estável”, para estimular os produtores industriais e agrícolas e ampliar a oferta de empregos. Rodrigues ainda menciona que para Lodi não há um conflito entre os produtores industriais e os agrícolas, pois para ele um depende do outro e juntos se completam. (RODRIGUES, 1996, p. 62-63).

Discutindo sobre o processo de industrialização Lodi afirmava que os trabalhadores têm o direito de receber melhor salário, mas de acordo com sua produção. Para estem mesmo teórico o Brasil possui imensas riquezas naturais, mas não possui as imensas reservas que outros países possuem e justifica que é necessário uma melhor qualificação dos trabalhadores para aproveitar melhor essas riquezas naturais e completa afirmando que o Brasil já está trilhando nesse caminho através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Social do Comércio (SESC) e outros serviços que servem para apoiar essa política de elevação da produtividade. Para Lodi, uma elevação da qualidade de vida se daria por meio da capacidade de produzir mais, e Rodrigues ainda completa: “[...] essa capacidade, por sua vez, apóia-se em dois pilares básicos: preparo educacional-profissional e preparo moral” (RODRIGUES, 1996, p. 66)

Para Lodi o Brasil em sua história econômica tem três momentos: o pré-industrialismo, o período de transição e o industrialismo propriamente dito. Esse terceiro momento exige maior qualificação técnica e qualidade de comando. Diante disto Lodi lança sugestões de mudanças, pois a educação não está mais adequada aos interesses industriais, que deve “[...] preparar o novo homem, habitante e construtor da nova paisagem física e social emergente no Brasil, rompendo definitivamente com a ideologia da artificialidade da indústria”. Essa afirmação expulsa a idéia de improvisação e evidencia que não é possível ao trabalhador aprender novas técnicas sem a escolaridade básica. Ele ainda destaca que na década de 1960 a CNI incorporou um novo elemento em seus

discursos: a “administração” como fator fundamental para produção. E utilizou as expressões: “Capital + Trabalho + Administração = Produção”, “Esforço dos investidores + esforço dos trabalhadores + esforço dos gerentes = Produção”. Essas expressões têm como fundamento fazer com que o trabalhador se sinta feliz e também parte do processo num pensamento incluyente (RODRIGUES, 1996, p. 72-74).

Esse resumo histórico serve para evidenciar que mesmo o Brasil conseguindo uma importante industrialização em praticamente todos os setores, ele ainda não é considerado um país desenvolvido e apresenta altos índices de analfabetismo.

A CNI sempre na busca para aumentar a produção do industrialismo, sempre defendeu uma educação para o trabalho em todos os níveis, mas Rodrigues (1996) deixa claro que a idéia da CNI não é defender o desenvolvimento científico e tecnológico e sim assimilar as tecnologias mais avançadas e aplicar nos processos produtivos.

Fazendo um apanhado histórico para explicar as conseqüências na educação, causadas por influência do capital, podemos afirmar que “[...] somente no período de 1930 a 1945 há uma preocupação mais significativa no que diz respeito as políticas de educação da classe trabalhadora por parte de nossos governos, numa perspectiva de melhorar a formação e a qualificação do conjunto dos trabalhadores” (SOUZA, 2002: p. 7).

O SENAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) surgiram como alternativas de “[...] formação e qualificação para o trabalho simples em contraposição a insuficiência do Estado no atendimento a emergente demanda industrial por força de trabalho qualificada” (SOUZA, 2002: p. 7).

No período de 1945 a 1964 a educação é repensada para atender às novas exigências do capitalismo. Em 1964 inicia o período da ditadura e dentro desse contexto Souza (2002) afirma que durante este período, não foi possível nenhuma experiência educacional alternativa e “[...] nem reivindicações contraditórias as determinações do Estado autoritário”. E mesmo diante dessa situação, nesse período houve um aumento quantitativo e qualitativo na educação básica, necessária para garantir a demanda industrial e até mesmo certa reserva desta. Já em 1979

[...] no contexto do surgimento do novo sindicalismo e demais movimentos sociais, as concepções educacionais alternativas as da ótica do capital são equacionais alternativas as da ótica do capital são equacionais em propostas concretas da classe trabalhadora através de seus organismos de representação, consolidando-se, assim a bandeira de luta em defesa da escola pública, gratuita, universal e de qualidade (SOUZA, 2002: p. 9).

Somente a partir dos anos 1990 devido ao avanço tecnológico o capital se vê pressionado a reestruturar suas forças produtivas e definir o modo de regulação de suas relações produtivas. Nesse contexto há uma aproximação do trabalhador com os conhecimentos científicos e tecnológicos que passa ser um fator necessário para uma emancipação da classe trabalhadora. Souza (2002) afirma não ser possível falar em formação para o trabalho sem discutir a ligação entre o trabalho e educação, considerando que no decorrer histórico, o próprio conceito de trabalho tem sofrido reformulação que expressa a disputa do capital e trabalho pela hegemonia da sociedade. Baseado nas idéias de Marx, ele cita:

[...] o processo de trabalho, quando ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos: o controle do capital sobre o trabalho e a racionalização

do processo de produção. Como nossa sociedade está estruturada sob o modo de produção capitalista, esses dois elementos decisivos na forma dominante de conceber e administrar a educação da classe trabalhadora [...] (SOUZA, 2002: p. 160).

Este autor procura fazer uma análise não somente da “ótica do capital”, mas, também, através da “ótica do trabalhador”. Para isso é necessário um conceito de trabalhador: “[...] trabalhador é força de trabalho em ação, sem distinção entre ação intelectual e ação manual, então trabalhador é tanto força de trabalho simples em ação quanto força de trabalho complexo em ação” (MARX, 1994 *apud* SOUZA, 2002: p. 17).

O trabalho segundo a ótica do capital é um trabalho alienado, é um produto e não pertence mais ao trabalhador, não serve para satisfazer as necessidades do trabalhador e sim para satisfazer a necessidade de outros. A educação de acordo com a ótica do trabalho seria um ramo da educação escolar de natureza técnica que aumenta o conhecimento e a capacidade técnico científico. Souza (2002: p. 59) conceitua a educação como: “[...] um processo de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Esse processo de aquisição do conhecimento ocorre no próprio contexto do processo de trabalho e dele é fruto”.

Souza (2002) baseado nas idéias de Gramsci afirma que a escola deveria ser uma “escola desinteressada do trabalho” ou escola unitária que teria uma visão “essencialmente humanista”. A escola desinteressada do trabalho seria baseada “[...] no equilíbrio entre ordem social e natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórica-prática do homem, de caráter científico e tecnológico, com uma concepção histórico-dialética do mundo” e completa afirmando que a principal diferença desse modelo de escola, é que ele não procura formar uma pessoa para um determinado ofício e sim formar uma pessoa com amplas possibilidades profissionais capazes: “[...] de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade” (SOUZA, 2002: p. 59-60).

2.2 A Reforma da Educação Profissional Recentemente

Nesse período com a globalização da economia, a educação sofre forte influência, motivadas principalmente pela economia mundial. A política educacional passa a atender as tendências neoliberais, utilizando o discurso da educação profissional voltado para a empregabilidade, “[...] retomando a lógica de que a maior capacidade do indivíduo, sua qualificação e as competências que conseguir adquirir, serão responsáveis pela sua inserção mais rápida no mercado de trabalho cada vez mais competitivo” (OTRANTO, 2003).

Em 1991 a Secretaria Nacional de Ensino Técnico (SENETE) em parceria com a Secretaria de Ciência Tecnológica, “[...] apresenta propostas de criação do Sistema Nacional de Educação Técnica”, justificando que para atender as novas tecnologias é necessário o desenvolver recursos humanos (OTRANTO, 2003).

Em 1994 foi criada a Lei nº 8.948 instituindo o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, como órgão consultivo do Ministério da Educação (MEC) e com a finalidade de assessorá-lo no cumprimento das políticas e diretrizes da Educação Tecnológica, iniciando o processo de transformação das EAFs (Escolas Agrotécnicas Federais) e das ETFs (Escolas Técnicas Federais) em CEFETs (BRASIL, 1994).

Em 1996 é criada a Lei nº 9.394, a LDB, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, com um capítulo para a Educação Profissional (BRASIL, 1994).

Em 1997 o Governo cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), através do Decreto nº 2.208 o Governo regulamenta a Educação Profissional (BRASIL, 1997); Esse Decreto foi um golpe para a educação profissional do País, pois o ensino profissional passa a ser articulado “com o sistema concomitante ou seqüencial, mas não de forma integrada”, “voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade”. Tal Decreto fortaleceu a oferta de cursos básicos independentes da escolaridade e de cursos técnicos concomitantes e seqüenciais. Como consequência, o curso integrado foi quase extinto, porque quem aderisse a ele não receberia recursos do acordo firmado com o Banco Mundial, especialmente através do PROEP. Essa política causou um barateamento na formação e ao mesmo tempo uma redução na qualidade do ensino (SANTOS, 1999: p 3-4). “Reforma da Educação Profissional implementada pelo Decreto 2.208/1997 criada pelo Governo Fernando Henrique, “foi uma lei criada totalmente comprometida com a nova ideologia do capital, totalmente comprometida com as “diretrizes das agências internacionais” (OLIVEIRA, 2009, p. 54).

Em 2004 o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) substituiu o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), dando a possibilidade da oferta da educação profissional de forma seqüencial e concomitante, mas abriu a possibilidade do ensino integrado, o que já estava indicado na Lei nº 9.394 de 1996.

O período entre os anos de 1990 a 2000 ocorreram mudanças importantes na política da educação, principalmente na educação profissional, mas as mudanças continuaram após o Decreto nº 5.154; um fato a se destacar no ano de 2006 foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53 em 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494 e pelo Decreto nº 6.253. O FUNDEB foi criado para substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou no ano de 1998 a 2006. O FUNDEB é

[...] um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (FNDE, 2009).

O FUNDEB tem vigência estabelecida para 2007 a 2020. Também integram ao FUNDEB, “[...] a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano (R\$ 1.414,85 em 2010) a cada estado, ou ao Distrito Federal, em que este limite mínimo não for alcançado com recursos dos próprios governos” (FNDE, 2009).

Oliveira (2009) discute a trajetória das políticas dos últimos anos referentes ao ensino no Brasil e questiona o aumento do número de vagas vinculado à queda na qualidade de ensino, defende um EMI que seja capaz de uma formação que contribua para a emancipação da classe que vive do trabalho, além disso, atingir um ensino de qualidade, visando à construção de uma escola Unitária”, mas ele destaca que para isso, é necessário a construção de um projeto educativo (OLIVEIRA, 2009, p. 01), para ele O EMI é “[...] uma condição social e historicamente necessária para a construção de um nível médio unitário e

politécnico”, mas não se confunde com ele; (FRIGOTTO, 2005 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 53), ele reforça a importância de reconhecer essa distância, para que possa criar um projeto educativo para garantir um ensino capaz de uma formação que contribua para a emancipação da classe que vive do trabalho, além disso, atingir um ensino de qualidade, visando à constituição de uma escola unitária (OLIVEIRA, 1999, p. 53-54).

Não se pode negar que o Decreto nº 1.154/2004 foi um avanço na construção do ensino médio, mas apesar de abrir “[...] a possibilidade da retomada da EMI, ainda não se configura como o projeto de educação para a classe que vive do trabalho” (BRASIL, 2004). É preciso superar a barreira construída no decorrer da história pela divisão social do trabalho entre a “ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar”. O EMI não pode ter seu objetivo resumido apenas ao “desenvolvimento de competências ou de habilidades preconizadas no discurso empresarial”, “O EMI não deve ser considerado um espaço/tempo de superação no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p.53-54). O papel do EMI é

[...] superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação Histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (OLIVEIRA, 2009, p. 54-55).

O grande obstáculo é o financiamento da Educação, pois não é a prioridade do Governo, que está sempre em segundo plano. Uma prova disso, é que cada vez mais o Governo paga juros e financiamentos da dívida externa e em contrapartida se investe cada vez menos em educação. O FUNDEB “não gerará recurso suficiente para garantir o financiamento da última etapa da Educação Básica, principalmente na modalidade integrada à Educação Profissional” (OLIVEIRA, 2009, p. 55-56).

2.2.1 A Formação do técnico de nível médio de novo tipo

Historicamente o capitalismo foi responsável pelo processo de desqualificação do trabalhador, fazendo com que o artesão perdesse o domínio dos conhecimentos de seu ofício, ao mesmo tempo em que aumentava o uso de máquinas nas fábricas permitindo que crianças, adultos e mulheres fossem incorporadas como mão-de-obra que exigiam apenas uma atividade física qualquer (ANDRADE, 2011, p. 52).

Com o processo de incorporação das máquinas nas fábricas há uma divisão hierárquica no interior dessas empresas onde uns passam a ser responsáveis apenas por executar as atividades, enquanto outros se tornam responsáveis por gerenciar, vigiar e acompanhar os outros. Um dos impactos dessa divisão do trabalho foi dentro das salas de aulas, onde os “bem-nascidos” e os “bem-educados” são instruídos para criar meios de aumentar a produção dos trabalhadores que apenas executam as atividades (ANDRADE, 2011, p. 53).

Com o uso das máquinas na produção surge a necessidade de um trabalhador mais adequado, adaptado ao modelo de racionalização do trabalho, “um novo tipo de sujeito” um trabalhador mais “confiável” trabalhando como uma peça de relógio, através de “repetição continua da mesma ação”, para elevar a produtividade e eliminar os esforços desnecessários o “trabalhador simples deve passar por um processo de aprendizagem particular” que no início ocorria dentro do próprio ambiente de trabalho. Essa idealização

de “novo trabalhador” foi um marco político que “orientou o processo de expansão da produção mecanizada” (ANDRADE, 2011, p. 53).

A partir do final do século XVIII o desenvolvimento das forças produtivas traz como conseqüências novas “[...] demandas formativas quantitativa e qualitativa, tornando difícil o empresário assumir a tarefa de qualificar todos os trabalhadores e isso passa a ser tarefa do Estado”. Essa tarefa passa a ser desenvolvida pelo Estado porque com o avanço das tecnologias exige-se mais conhecimento e qualificação do trabalhador, esse conhecimento amplia a “capacidade de trabalho” e ao mesmo tempo é um “disseminador dos valores civilizatórios da nova sociedade industrial em construção”. Essa formação da massa trabalhadora passa a ter dupla finalidade: a primeira é reduzir o custo da “reprodução da força de trabalho” e permite “homogeneizar as qualificações subjetivas demandas pelas indústrias” (ANDRADE, 2011, p. 54-55).

Baseado nas idéias de Gramsci, Andrade afirma que o Estado passa a ter como principal função: “produzir novos tipos de homens” com “comportamentos, hábitos e valores” identificados ideologicamente com o modelo de produção (ANDRADE, 2011, p. 54-55).

O Estado assume o papel na integralização das classes subalternas ao projeto hegemônico. Essa integração se dá “a partir da base produtiva” transformando a classe subalterna em força de trabalho e ao mesmo tempo solidificando “o papel da burguesia industrial como classe dominante” (ANDRADE, 2011, p. 55).

A visão de mundo para a classe dominante é aquela que

trata-se de pensar as condições necessárias para a manutenção da dominação. Trata-se de elaborar uma ideologia que permita ao mesmo tempo integrar as classes dominadas ao seu projeto de entendimento da sociedade (que é veiculado como sendo o de “todos”) e justificar para si mesmas a dominação, tomando esta como algo natural e imutável” (ANDRADE, 2011, p. 59).

A função do intelectual urbano “consiste na organização ideológica e política da classe que no seu desenvolvimento as elaborou”. Tornando o “cimento da atividade hegemônica” da classe dominante. O intelectual urbano passa a ser responsável pela “efetivação da hegemonia ao nível da sociedade política e da sociedade civil” e também no interior do espaço de produção cria laços orgânicos entre a classe operária e a burguesia, ele foi produzido para atender ao “movimento de complexificação da base produtiva industrial no quadro do processo de desenvolvimento histórico do capitalismo” (ANDRADE, 2011, p. 61).

Gramsci idealizou o intelectual urbano baseado nos preceitos tayloristas-fordistas de administração, mas “o processo de reestruturação produtiva contemporâneo trouxe consigo” “[...] novas formas de realização de trabalho e, conseqüentemente, a demanda por um novo perfil subjetivo da força de trabalho” caracterizado com o novo padrão organizacional, mas ainda mantendo os preceitos tayloristas-fordistas. Nos dias atuais esse “intelectual” possui uma “importância muito maior frente a que possuía, com um caráter mais amplo e profundo”, ele fortalece a hegemonia da classe dominante tanto na fábrica quanto na sociedade. (ANDRADE, 2011, p. 63).

2.2.2 Novas demandas de qualificação do técnico em agropecuária

Baseado no contexto histórico das políticas educacionais, Andrade afirma que a política curricular do ensino médio e da educação profissional está voltada para os anseios da produção capitalista contemporânea.

Durante o Governo Lula houve um aumento na oferta dos cursos de nível médio e técnico por parte do Poder Público, através do plano de expansão das redes escolares, mas manteve a mesma política dos Governos anteriores de adequar a

[...] educação nacional às novas necessidades postas pelo processo de produção de mercadorias na atualidade “posto em marcha a partir de meados dos anos noventa e se consolidou nas Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação de Nível Técnico (RCNET) (ANDRADE, 2010, 23).

Toda oferta nesse nível de formação deve ser pautada nesses documentos. Analisando os documentos oficiais Andrade afirma que o ensino médio e a educação profissional estão pautados na concepção empresarial, com a função de produzir “força de trabalho” para atender as novas demandas do setor empresarial no mundo contemporâneo e ao mesmo tempo institucionalizar as “[...] formas mais orgânicas de exercício da direção política destes últimos sujeitos coletivos sobre o conjunto da sociedade” (ANDRADE, 2010, 23).

A Reforma iniciada na década de 1990 e que ainda continua ocorrendo, iniciou-se pela necessidade de atender as novas demandas em temas de formação humana na era da “globalização”, para explicar o desemprego crescente justifica-se como responsável a baixa capacitação da mão-de-obra nacional (ANDRADE, 2010, 23).

Na década de 1990 devido à globalização houve um alto investimento de capitais estrangeiros no Brasil e mesmo assim não houve um grande aumento de empregos. Nessa lógica, isso ocorre devido “ao fato de que a força de trabalho nacional não se encontra à altura das novas exigências de qualificação postas pelas modernas formas de produção”, essa é a justificativa para “mudanças profundas no sistema educacional” apresentada como o “único caminho” para diminuir a exclusão sócio-econômica que se encontra a maior parte da população (ANDRADE, 2010, 23).

A reforma que vem acontecendo faz parte do “movimento contemporâneo de expansão das relações de produção” que tem como característica uma “política de integração econômica” das desigualdades sócias e econômicas, onde “os processos de ensino e aprendizagem devem orientar-se pelos ditames e demandas imediatos do mundo produtivo”, essas mudanças normalmente iniciam-se no espaço da produção e levam a mudanças no espaço de formação (ANDRADE, 2010, 24-25).

A reforma do ensino médio deixa evidente a possibilidade de nem todos atuaram no mercado de trabalho, o “otimismo” anunciado pela reforma não afasta “os graves problemas do presente da sociedade brasileira” e da educação, jogando a responsabilidade pela superação das dificuldades ou pelo fracasso naqueles que enfrentam a competitividade do mercado. A afirmação abaixo mostra de forma clara a justificativa das desigualdades sociais e econômicas na visão capitalista. Trata-se de uma

concepção liberal de democracia social baseada na existência de igualdade de condições para que os indivíduos possam competir livremente entre si. Seleção dos mais aptos e capazes para o exercício de uma ocupação se dando única e exclusiva por critérios de mérito é

ênfatisada como objetivo central a ser alcançado pela reforma da educação profissional justificando a existência das desigualdades sociais e econômicas (ANDRADE, 2010, 33).

Na verdade não há uma homogeneização de oportunidades, nem “igualdade de oportunidade de acesso à educação formal” (ANDRADE, 2010, 26).

O acesso a educação de novo tipo “não garante a efetiva aplicabilidade dos novos conhecimentos e saber adquiridos em uma ocupação típica da sociedade tecnológica”, mas essa formação garantirá os requisitos básicos exigidos pelo capitalismo nestes novos tempos (ANDRADE, 2010, 26).

Como princípio orientador do DCNEM para adequação curricular está o conceito de “estética e sensibilidade” com o objetivo de incorporar uma “maneira de pensar e agir” que seja útil na sua “vivência futura como trabalhadores”, especialmente nas empresas que incorporam novas tecnologias de gestão da produção. A “sensibilidade” mencionada tem como foco uma valorização da qualidade, é um “novo padrão comportamental a ser interiorizado pela força de trabalho conforme as novas formas de organização da produção”, essa idéia tem o objetivo de formar sujeitos alegres, felizes, parceiros nos negócios das empresas, cooperando como os chefes e com os colegas de trabalho, “contribuindo para o aumento do rendimento do trabalho” (ANDRADE, 2010, 27).

O “senso crítico” e a “criatividade” tão mencionados nos documentos oficiais da educação estão para Andrade (2010) diretamente ligados “ao perfil profissional tão constantemente propagandeado pelo discurso empresarial contemporâneo” e a idéia de interdisciplinaridade pela reforma da educação iniciada na década de 1990 é a possibilidade de resolver problemas sob várias óticas.

A reforma abriu a possibilidade para a “autonomia curricular”, sendo um currículo flexível podendo ter alterações em até 25% para atender as demandas da comunidade (alunos, professores e empresas), até mesmo os alunos querem que a formação seja voltada para atender as empresas devido à dificuldade de trabalho (ANDRADE, 2010, 28).

A Reforma orienta a formação para o exercício profissional pautadas na idéia de trabalho em equipe e não somente o desempenho individual e o contínuo aperfeiçoamento do trabalho, a sua passagem na escola de ensino médio “deve contribuir” para que estes alunos tenham predisposição em aceitar o que é novo/desconhecido, que eles sejam flexíveis para adaptar as necessidades do mercado e para abandonar o antigo (ANDRADE, 2010, 28-29).

Com o efeito as “novas formas de realização do trabalho atual”, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) compartilham o entendimento que o ensino profissional deve ser focado: para uma formação industrial, para o mercado de trabalho, para os conhecimentos requeridos para uma atividade profissional,

mas também, e principalmente por uma atitude mental nova, isto é, do compartilhamento consciente de uma determinada concepção ideológica balizadora da sua atuação profissional calcada na valorização do comprometimento, e no amor pelo trabalho bem feito” (ANDRADE, 2010, 31).

Historicamente o ensino profissional tem o papel de “criação de força de trabalho”, “preparada para lidar com os novos processos produtivos”, mas para responder ao capitalismo contemporâneo a formação passa a ser voltada para o conceito de qualidade, fazer o trabalho bem feito. Nessa visão o trabalhador que não está comprometido com a qualidade do produto “não só compromete a lucratividade da empresa como solapa o

direito dos demais cidadãos” que possui o direito de adquirir um produto de qualidade, essa visão desqualifica toda política que possa comprometer a qualidades dos produtos (ANDRADE, 2010, 32).

A formação está voltada para atender os desejos capitalistas contemporâneos. Essa formação cria alunos valorizando a satisfação pelo trabalho bem feito e pela competência, independente de recompensas, criando a idéia da empresa como uma grande família onde todos os trabalhadores são igualmente responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso (ANDRADE, 2010, 33-35).

2.3 A nova Política Curricular para a Formação do Técnico de Nível Médio

A educação profissional desde sua origem foi reservada às classes menos favorecidas, aos desvalidos “objetivando a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber e os que executavam. Durante muito tempo, não havia um reconhecimento entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica dominante não requeria a educação profissional, o saber transmitido de forma sistemática (incorporando aos direitos sociais do cidadão) só teve início no século XX, mas até meados da década de setenta a “formação profissional ainda limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça e operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas” (BRASIL, 1999). Nesse período havia pouca exigência em relação às demandas e a baixa escolaridade não era considerada uma barreira à expansão econômica. A partir da década de 1980 as novas formas de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho com o surgimento de um novo cenário com uma crescente inovação tecnológica exigindo novas demandas na formação do trabalhador para responder às novas exigências, as escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais. Até o início do Século XX a educação profissional ainda manteve a característica assistencial, a novidade foi o “[...] início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional” (BRASIL, 1999).

Em 1906 o ensino profissional passa a ser vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, visando o incentivo ao desenvolvimento Industrial, comercial e agrícola. A partir dessa data são instaladas várias escolas profissionalizantes espalhadas em várias Unidades da Federação.

Na década de 1920 foi criada uma comissão denominada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, essa comissão promoveu debates propondo a expansão do ensino profissional para todos, pobres e ricos, mas não somente para os desafortunados. Ainda na década de 1920, no ano de 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse mesmo ano iniciou uma Reforma Educacional conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos que prevaleceu até 1942 (BRASIL, 1999).

Com a Constituição outorgada em 1937 muito do que fora definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado. Em resposta as demandas criadas pelo processo de industrialização desencadeado na década de 1930 são baixadas por Decretos-Lei as conhecidas “Leis orgânicas da Educação Nacional” em 1942, 1943 e 1946 responsáveis pela criação do SENAI, SENAC, que contribuiu para a transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas Federais e também, estabeleceu o conceito de

menor aprendiz para os efeitos trabalhistas. Tais providências consolidaram o ensino profissional no Brasil, mas ainda considerado como educação de segunda categoria (BRASIL, 1999).

Na década de 1950 passou a ter equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes quebrando em parte a rigidez entre os dois ramos de ensino, devido a Lei Federal nº 1.076/1950 que “[...] permitia aos concluintes de cursos profissionais continuarem com os estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem possuir o conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos” (BRASIL, 1999). A plena equivalência e continuidade de estudos só aconteceu de fato em 1961 com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/191, sendo a primeira LDB. Em 1971 a Lei Federal nº 5.692/1971 reformulou as diretrizes básicas para o ensino de 1º e 2º grau instituído pela lei nº 4.024/1961, o ensino profissional deixa de ser limitado apenas às instituições especializadas e passa a ser ofertado por escolas do ensino público estaduais sem o apoio necessário.

A atual LDB

configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1999).

A LDB de 1996 supera o preconceito que carregava a educação profissional, que até então, era considerado apenas como “assistencialista e economicista” (BRASIL, 1999).

Em 1997 o Decreto Federal nº 2.208/1997 estabeleceu uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico, mas não contemplava a oferta do curso na forma integrada, este decreto impossibilitou a oferta do curso técnico profissionalizante integrado e ainda criou uma barreira dificultando uma formação voltada para a continuidade do estudo. A gestão e o financiamento das instituições de ensino foram alvos do Decreto nº 2.208/1997, (MAUÉS; GOMES; MENDONÇAS, 2007, p. 110).

O Parecer CNE nº 16/1999 reforça o que já dispunha na LDB de 1996 destacando que o objetivo da educação profissional no nível médio não é substituir a educação básica e nem mesmo concorrer com ela, mas sim, atender a formação humana, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como dar possibilidades do aluno compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, não sendo obrigatória e exclusiva a preparação para profissões técnicas (BRASIL, 1999).

Foi instalada uma Comissão Especial instituída pela Câmara de Educação Básica (CEB) para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional em 23/10/1998. Essa Comissão organizou mais de uma dezena de reuniões no período de doze meses “[...] com especialistas da área da educação profissional, com educadores e pesquisadores, representantes de trabalhadores e de empregadores, de universidades e de organizações do magistério”, o relator ainda participou de “reuniões em escolas, conselhos de fiscalização do exercício profissional, associações de profissionais, sindicatos e debates com especialistas da área e com técnicos e docentes de educação profissional”. O resultado final integra o Parecer e a Resolução que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Estas diretrizes referem-se apenas ao nível

técnico da educação profissional, uma vez que o Decreto nº 2.208/1997 não dispõe sobre diretrizes para o nível básico (BRASIL, 1999).

Em 2003 o MEC/SEMTEC inicialmente organiza dois seminários para discutir a integração; o primeiro em Brasília com o tema “Ensino Médio: construção política”, o segundo com o tema: “concepções, experiências, problemas e propostas”. Os resultados produzidos pelas discussões deram origem ao documento publicado pelo MEC como “proposta em discussão: políticas públicas para a educação pública e tecnológica”, nessas discussões ficaram evidentes duas discussões, uma delas ancoradas no Decreto nº 2.208/97 “que na sua essência separava a educação profissional da educação básica” e a outra “trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politécnica”. O documento do MEC apontava para uma política de integração do ensino médio com a educação profissional, visando um aumento na qualidade de ensino, dessa forma a política de ensino é “orientada para a construção de um projeto que supere a dualidade entre a formação específica e formação geral”; A Tentativa de superar essa dualidade teve como consequência o Decreto nº 5.154/04 (MEC, 2007, p. 5-6).

O Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional, em relação à educação profissional técnica de nível médio. O Decreto nº 5.154/2004 prevê três alternativas de organização. Uma delas é a forma integrada com o ensino médio que não estava contemplada na Resolução CNE/CEB nº 04/1999 (BRASIL, 1999) e proibida na Resolução CNE/CEB nº 03/1998 (BRASIL, 2004)

O Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 teve como objetivo orientar os sistemas de ensino e as escolas na imediata implementação da nova realidade na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio criada pelo Decreto nº 5.154/2004.

A Lei nº 9.394/96 no artigo 39 evidencia que a “Educação Profissional é caracterizada como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva na sociedade do trabalho e do conhecimento” (BRASIL, 1996), o parecer CNE/CEB Nº 39/2004 destaca que não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio. A Educação Profissional deve ser desenvolvida articulada com o Ensino Geral.

O Decreto nº 2.208/97 estabeleceu que a Educação profissional de nível técnico tivesse uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, permitindo que os cursos fossem ofertados de forma concomitante ou seqüencial. O Decreto nº 5.154/2004 manteve as possibilidades dos Cursos serem ofertados seqüencialmente (subseqüente) ou concomitante e criou a possibilidade do Curso ser ofertado de forma integrada destacando que fossem observados: “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE”, “as normas complementares dos sistemas de ensino”, as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico”, “a organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica” e “a articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.154/2004 criou a possibilidade de serem ofertados Cursos Técnicos de nível médio integrados com o Ensino Médio, esses cursos devem ser planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino e com uma única matrícula para cada aluno, tenda a instituição a responsabilidade de “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições para o exercício e profissões técnicas” (BRASIL, 2004). O curso integrado deverá atender tanto as Diretrizes Curriculares

Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 deixa claro que a educação profissional não pode tomar o lugar do ensino médio. O curso integrado deve ser ofertado simultaneamente de forma complementar e articulada (do primeiro ao último dia de aula), conforme o planejamento pedagógico do estabelecimento de ensino, como consequência dessa simultaneidade, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas seria um retrocesso pedagógico e reforçaria a dicotomia entre a teoria e a prática. É importante destacar que a instituição que optar pelo Curso Integrado não estará oferecendo dois cursos e sim um único curso com uma única proposta curricular, pois se trata de um único Curso atendendo duas finalidades de forma simultânea e integrada, com uma carga horária ampliada de forma que atenda a formação geral e a preparação pra o exercício das profissões técnicas (BRASIL, 2004).

No primeiro momento as mudanças na educação profissional iniciadas no Governo de Fernando Henrique “visaram principalmente a redução de gastos com o trabalhador”, no entanto, o MEC justificava as mudanças por causa do “cenário econômico e produtivo caracterizado pela novidade tecnológica e flexibilidade, baseado na racionalização sistêmica, que teria tido seu marco inicial no final da década de 1980 e início dos anos 90”. No Governo de Luís Inácio Lula da Silva acentuo-se a idéia de formação profissional como uma das “lavancas para o crescimento econômico”. Os Documentos Oficiais deixam evidentes que a educação profissional é vista como capital humano, criando uma falsa realidade, onde a educação determina as relações de poder no plano econômico, sendo que na verdade os processos educativos são influenciados por estas relações (MAUÉS; GOMES; MENDONÇAS, 2007, p. 115)

3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO CAMPUS SÃO VICENTE DO IFMT

Este capítulo tem como objetivo analisar como foi o processo de construção curricular do Curso Técnico em Agropecuária, identificar quem são os sujeitos desse processo e qual a sua participação e reconhecimento do PPC do Curso.

3.1 Os Sujeitos Envolvidos (ou Não) no Processo

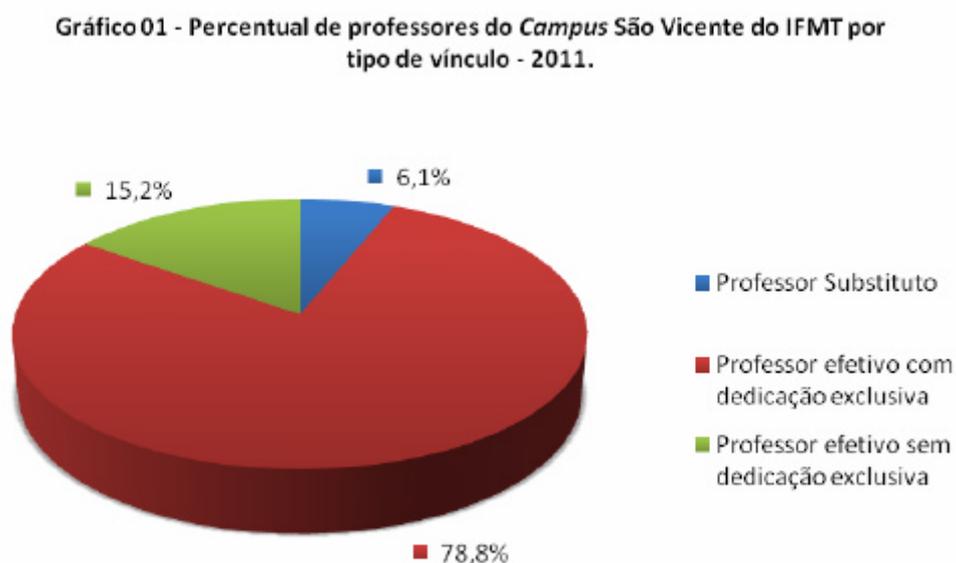
O processo de construção Curricular deve ser um processo coletivo, todos deveriam estar comprometidos e englobados nesse processo, mas infelizmente isso nem sempre acontece.

3.1.1 Os docentes

Conforme já foi mencionado anteriormente, os dados apresentados em gráficos e tabelas referem-se a 33 de um total de 37 docentes do *Campus São Vicente* que lecionam no Curso Técnico em Agropecuária.

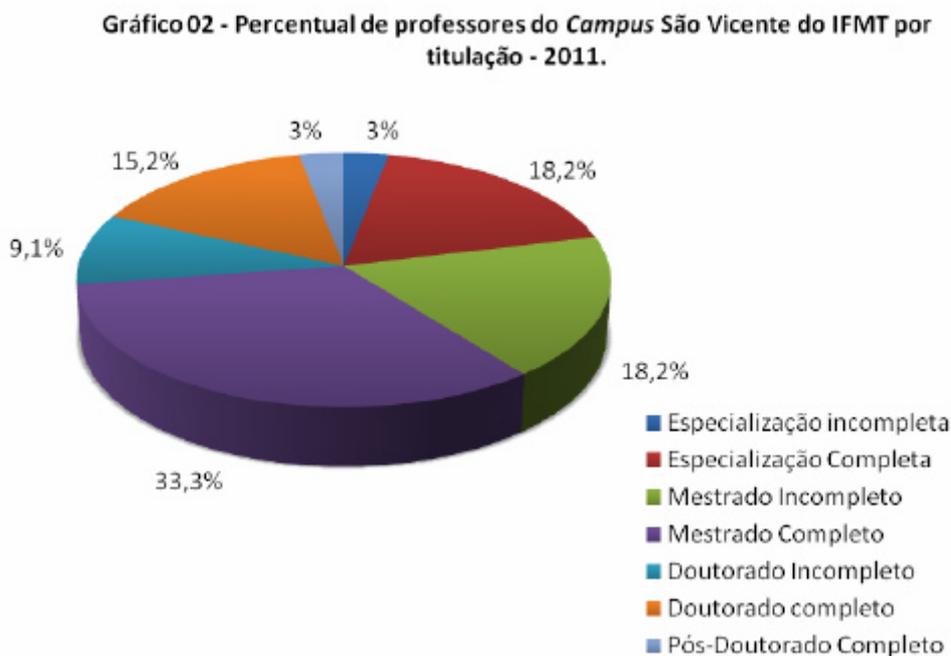
No total de 33 professores, 48,5% são da área de formação técnica e 51,5% são área de formação geral; verificamos que 72,7% são homens, 27,3% são mulheres; em relação ao estado civil dos docentes: 63,3% casados, 24,2% solteiros, 3% divorciados, 6,1% união estável e 3% declararam outros; Em relação ao vínculo do docente com a instituição observamos no gráfico 01 e verificamos que 94% dos docentes são professores efetivos e poucos não possuem dedicação exclusiva, o que é um fator positivo para curso, pois fortalece o curso pela pouca rotatividade de professores.

Gráfico 01 - Percentual de professores do *Campus São Vicente* do IFMT por tipo de vínculo – 2011



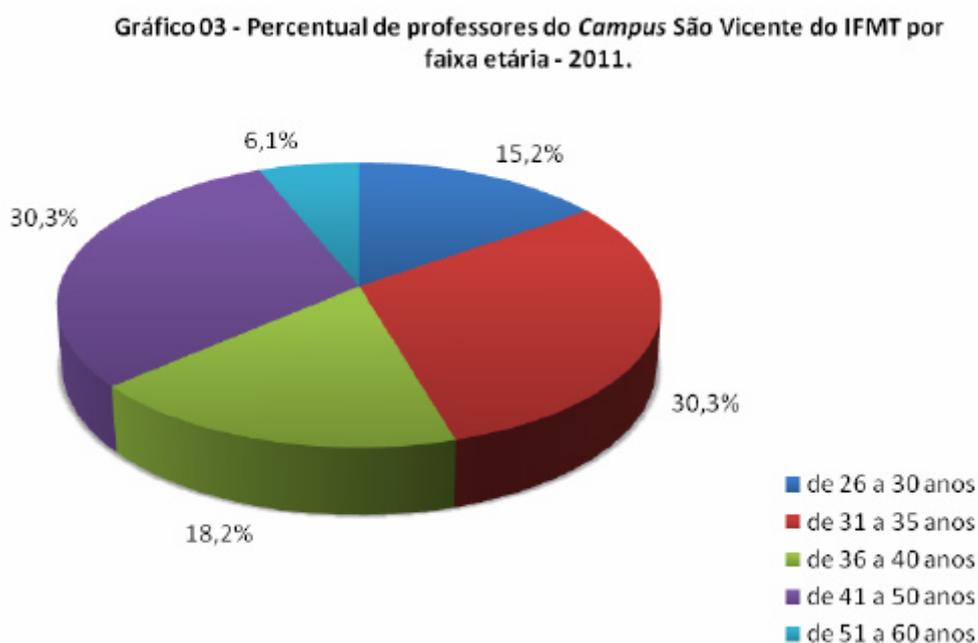
Podemos constatar no gráfico 02 que o Corpo Docente do *Campus* São Vicente possui 57,6% dos professores com titulações de Mestres e Doutores, o que é considerado um número relevante se compararmos com outros *Campi* do IFMT, ainda podemos verificar que mais 18,20% estão cursando o Mestrado.

Gráfico 02 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT por titulação – 2011



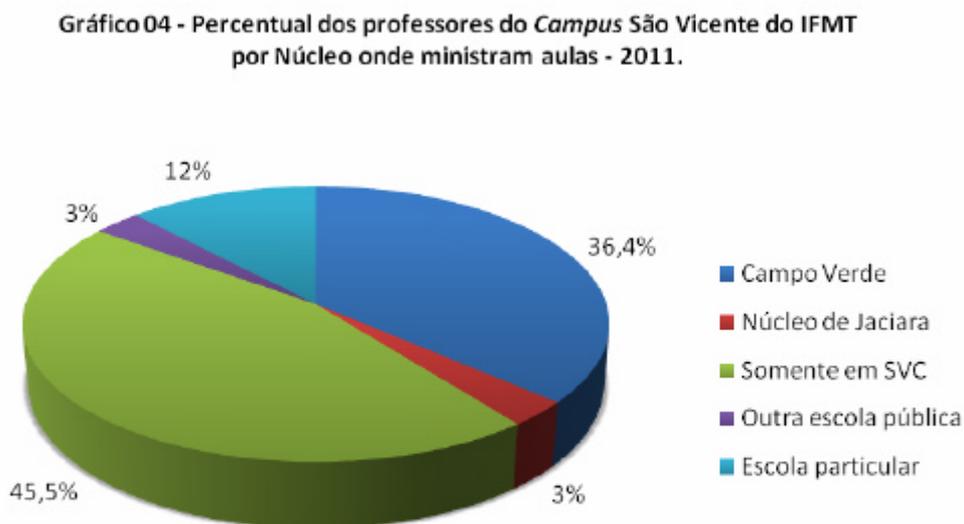
A faixa etária do corpo docente é diversificada, com professores de todas as faixas etárias entre 26 e 60 anos, conforme o gráfico 03.

Gráfico 03 - Percentual dos professores do *Campus* São Vicente do IFMT por faixa etária – 2011



Não são todos os professores que ministram aulas somente no *Campus* São Vicente, a maior parte do corpo docente ministra aulas em outros Núcleos Descentralizados e ainda alguns em escolas desvinculadas do Instituto Federal, conforme podemos constatar no gráfico 04. Além do Curso Técnico em Agropecuária alguns professores ministram aulas em cursos superiores, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e em outros cursos de nível médio.

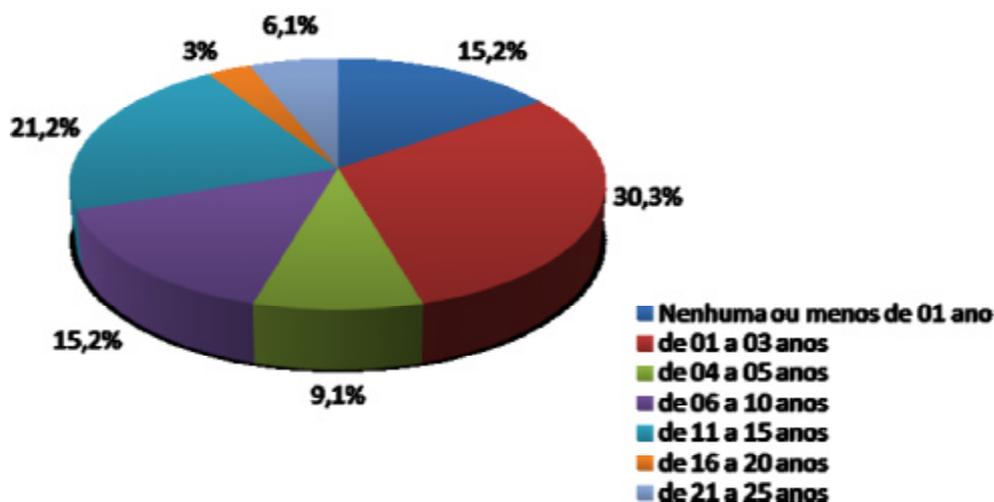
Gráfico 04 - Percentual dos professores do *Campus* São Vicente do IFMT por Núcleo onde ministram aulas – 2011



Apenas 45% ministram aulas somente no *Campus* São Vicente; essa questão é importante destacar porque os Núcleos de Ensino ficam afastados e isso exige uma logística diferenciada, uma demanda de tempo, de veículos, além disso, causa desmotivação no professor, podendo diminuir o desempenho do docente em sala de aula e comprometendo a qualidade do Curso. O Núcleo de Jaciara fica a aproximadamente 60 km do *Campus* São Vicente, o Núcleo de Campo Verde fica a aproximadamente 40 km, isso sem levar em consideração que a maioria dos professores moram em Cuiabá que é uma cidade localizada a aproximadamente 87 Km do *Campus* São Vicente e às vezes no mesmo dia o docente tem aulas em locais diferentes. O fato do *Campus* São Vicente estar distante de Cuiabá já é um fator exaustivo, tanto que muitos professores estão pedindo remoção para outros *Campi* e outros aguardando a oportunidade.

Gráfico 05 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT por experiência como docente antes de ingressar na Instituição – 2011

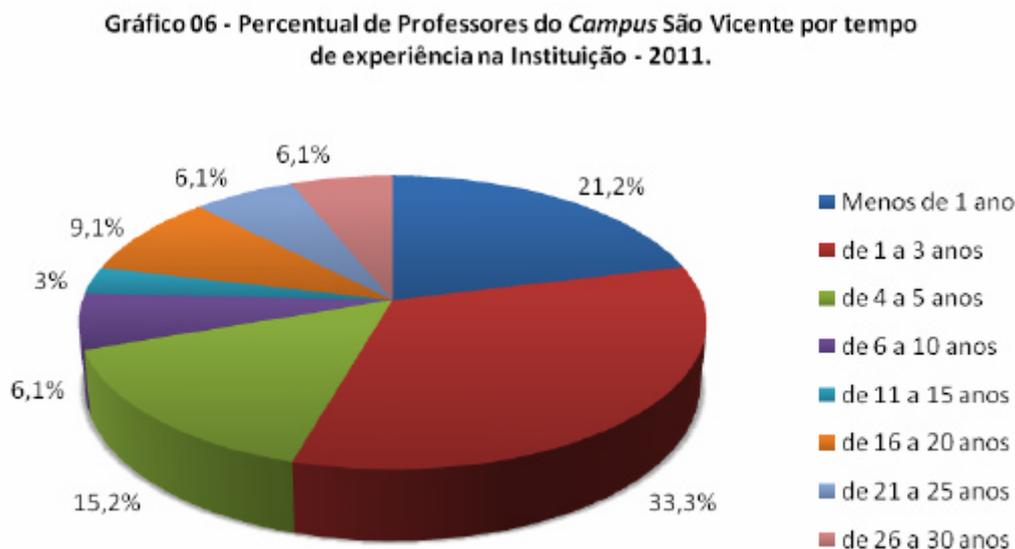
Gráfico 05 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT por experiência como docente antes de ingressar na Instituição - 2011.



Os docentes de forma geral já atuavam como professor antes de ingressar na instituição, como podemos constatar no gráfico 05, apenas 15,2% dos docentes tinham menos de 01 (um) ano de experiência na profissão, isso significa que poucos iniciaram a carreira docente no *Campus* São Vicente, mesmo que o ensino profissional tenha suas particularidades, a experiência e a prática pedagógica ajudam no desempenho do professor.

No gráfico 06 observamos que apenas 24,3% dos docentes do *Campus* São Vicente possuem mais de 10 anos dentro da instituição.

Gráfico 06 - Percentual dos Professores do *Campus* São Vicente por experiência dentro da Instituição – 2011



O gráfico 06 mostra que o corpo docente é composto em sua maioria por professores com pouco tempo na Instituição, sendo que mais de 54% dos professores ainda estão dentro do período de estágio probatório. Mesmo não tendo muita rotatividade por motivo de professores substitutos, verificamos que nos últimos anos muitos professores e técnicos administrativos foram cedidos, para que fosse possível a abertura de outros *Campi*, que até pouco tempo, eram Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) do *Campus* São Vicente, sendo hoje: *Campus* Parecis, *Campus* Confresa e *Campus* Juína.

Foi questionado ao professor em quais modalidades de ensino ele atua ou já havia atuado na sua experiência como docente; 26 professores, que representa 78,8% dos docentes, afirmaram o ensino superior e 51,1% afirmaram já ter ministrado aulas no ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a tabela 03.

Tabela 03 - Professores do *Campus* São Vicente do IFMT por modalidades de ensino – 2011.

Educação Infantil	3
Ens. Fundamental (séries iniciais)	7
Ens. Fundamental (5 a 8) - Regular	14
Ens. Fundamental (séries iniciais) - EJA	5
Ens. Fundamental (5 a 8) - EJA	6
Ensino Médio - EJA	17
Ensino Superior	26

Quando questionado se houve ou há algum tipo de qualificação para os docentes trabalharem no curso técnico em agropecuária, os docentes responderam: 33,3% que sim, mas muito pouca; 36,4% que não teve; 24,10% sim, teve e 6,10% não souberam informar.

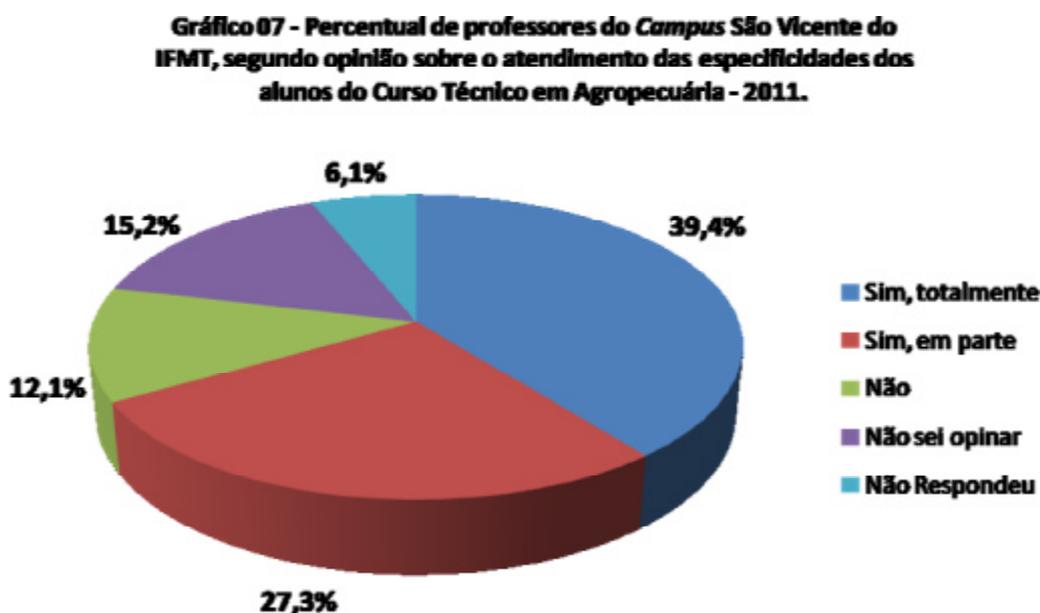
Tabela 04 – Professores do *Campus* São Vicente do IFMT opinando sobre a Escola promover alguma forma de qualificação dos docentes para atuar no Curso Técnico em Agropecuária.

		Sua escola promoveu ou promove algum tipo de qualificação específica para você trabalhar no curso Técnico em Agropecuária?				Total
		Sim, Teve	Sim, mas teve muito pouca	Não, não teve	Não sei informar	
Disciplina:	Formação Geral	4	5	8	0	17
	Formação Técnica	4	6	4	2	16
Total		8	11	12	2	33

Observando a tabela podemos notar que dois professores da área técnica não souberam informar se houve ou não uma qualificação para que os docentes possam atuar no Curso Técnico Integrado e a maioria dos professores afirmou que não tiveram nenhuma qualificação, isso mostra que a escola precisa trabalhar mais essa questão, porque o curso profissional tem suas particularidades e o ensino deve estar pautado no trabalho como princípio educativo como menciona Kuenzer (1989), é necessário que esteja bem claro para o docente o papel da formação profissional e a sua importância para a classe trabalhadora, essa afirmação evidencia mais uma vez que não existe uma prática pedagógica realmente integrada.

O gráfico 07 mostra as respostas dos docentes quando foram questionados se o quadro docente do *Campus* São Vicente está sensível às especificidades do aluno do Curso Técnico em Agropecuária, dos quais 66,73% afirmaram que sim, ou em parte.

Gráfico 07 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre o atendimento das especificidades dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária – 2011



Fazendo uma relação entre as respostas dos docentes por área de formação na tabela 05 notamos que quatro professores da área técnica não souberam opinar, o que é estranho, pois à princípio os professores da área técnica deveriam ter uma visão mais real das especificidades do curso técnico.

Tabela 05 - Opinião dos docentes X especificidades do curso técnico – 2011.

	O quadro docente está sensível às especificidades dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária?					Total
	Sim, totalmente	Sim, em parte	Não	Não sei opinar	Não Respondeu	
Disciplin a: Formação Geral	7	5	2	1	2	17
Formação Técnica	6	4	2	4	0	16
Total	13	9	4	5	2	33

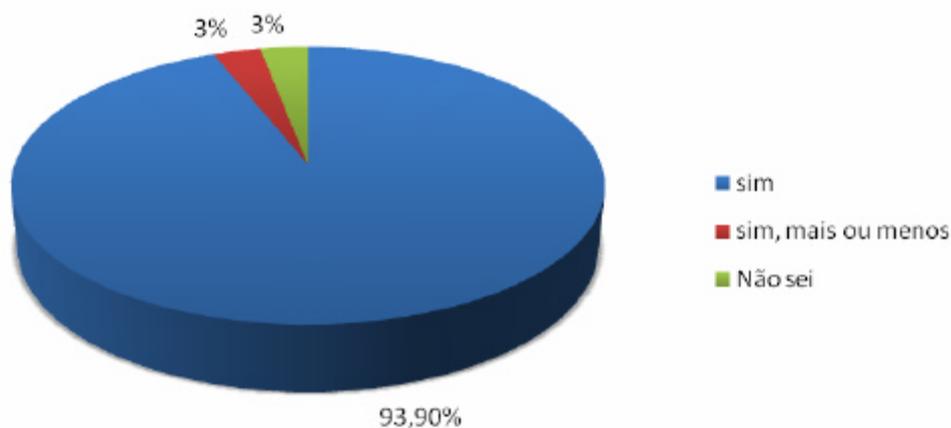
O corpo docente quando questionado sobre os temas que foram contemplados em discussões sobre o curso técnico em agropecuária, tivemos 21 respostas marcando os temas: PPC, PPI e PDI; 18 integração curricular; 16 planejamento pedagógico; 13 documento base da educação profissional; 13 às especificidades da educação profissional; 04 Decreto 5.154/2004; 03 dualidade no ensino; 02 conceito de politecnia; 05 docentes não responderam essa questão. Alguns mencionaram que deveriam ter sido discutidos assuntos referentes aos temas: planejamento de aulas ou plano de ensinosa elaborados de forma integrada e interdisciplinar; cursos de cunho didático; integração da escola

comunidade/empresa com a finalidade de aprimoramento da grade curricular em função da necessidade do mercado de trabalho; contexto local e regional; pedagogia relativa à prática do ensino; interdisciplinaridade; discussões a cerca de acessibilidade para portadores de necessidades especiais com relação à oferta de aulas práticas; administração de oficinas e laboratórios; ementas do curso técnico em agropecuária; formação continuada e permanente em educação; integração do ensino com a extensão, com a responsabilidade de visar conhecimentos para transformar na realidade local; novo ensino agrícola nas escolas agrícolas públicas federais; aptidão para estudar em escola agrícola.

Notamos que houve poucas discussões sobre os assuntos inerentes ao Curso Técnico em Agropecuária, o que torna impossível uma prática pedagógica integrada, pois não houve um planejamento integrado.

Gráfico 08 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a definição de um Curso Técnico em Agropecuária – 2011

Gráfico 08 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a definição de um Curso Técnico em Agropecuária - 2011.



Conforme o gráfico 08 quase todo o corpo docente sabe o que é um curso técnico integrado, apenas 6% não sabem ou sabem parcialmente. O ideal seria que todos tivessem total clareza do que é um curso profissionalizante integrado, mas mesmo a maioria afirmando que sabe o que é um curso integrado, nas respostas obtidas através do questionário quase todos os professores definiram o curso integrado apenas como: curso integrado porque é concomitante com o curso técnico; curso médio junto com o profissional, curso com carga horária contemplando disciplinas técnicas; curso que abrange disciplinas técnicas e do núcleo comum; quando o conteúdo do ensino médio está contextualizado ao curso técnico; é estar antenados, ou procurar casar os conhecimentos do curso, num segundo momento os professores definiram educação profissional como: “curso com habilitação/formação específica para atuar numa área, que a gente forma a pessoa para o mundo do trabalho, na verdade é para formar mão-de-obra, mas acaba sendo uma qualificação profissional” (Professor A); “educação profissional está associada à profissão”, “direcionada para a pessoa ter um perfil adequado à determinada profissão” (Professor B); “Ensino profissionalizante é voltado para em técnicas, voltado em práticas,

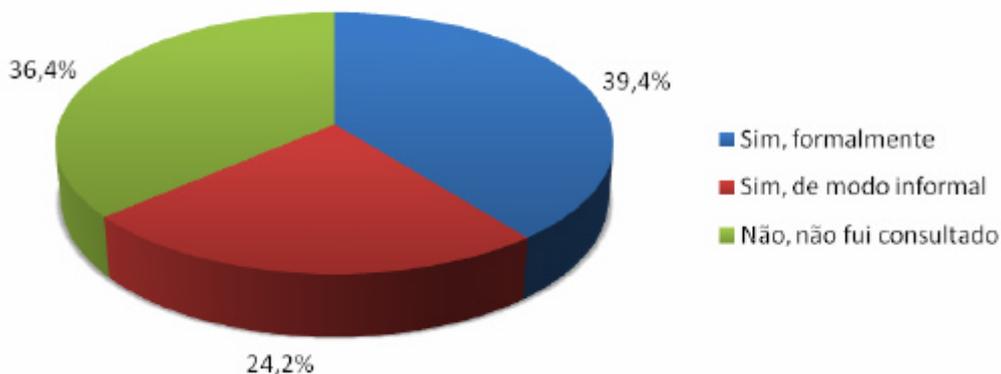
onde o aluno aprende a aplicar os conhecimentos técnicos alicerçados à prática, formar mão-de-obra, o aluno sai pronto para o mercado de trabalho” (Professor F); outro docente justifica a existência da educação profissional devido ao País ter “uma grande falta de profissionais exatamente em várias áreas do ramo tecnológico e das produções do Brasil” (Professor E).

O currículo integrado pode ser entendido como “um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional, que articula dinamicamente trabalho e ensino, teoria e prática, ensino e comunidade” (PROENÇA, 2010, p. 16).

Podemos constatar que a concepção currículo integrado e de educação profissional para os docentes ainda está um pouco limitada à formação para atender ao mercado de trabalho. O curso profissionalizante deve sim formar o aluno para uma atividade profissional, mas ao mesmo tempo também deve formar esse aluno para exercer em sua plenitude o seu papel cidadão, uma formação capaz de “superar o ser humano dividido historicamente, pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (OLIVEIRA, 2009, p. 51), Entendemos que a formação profissional não deve limitar à formação para o trabalho e sim criar possibilidades e oportunidades. Muitas vezes o aluno que procura um curso profissionalizante almeja ir para faculdade, mas só conseguirá se for através de um emprego (KUENZER, 1989, p. 24).

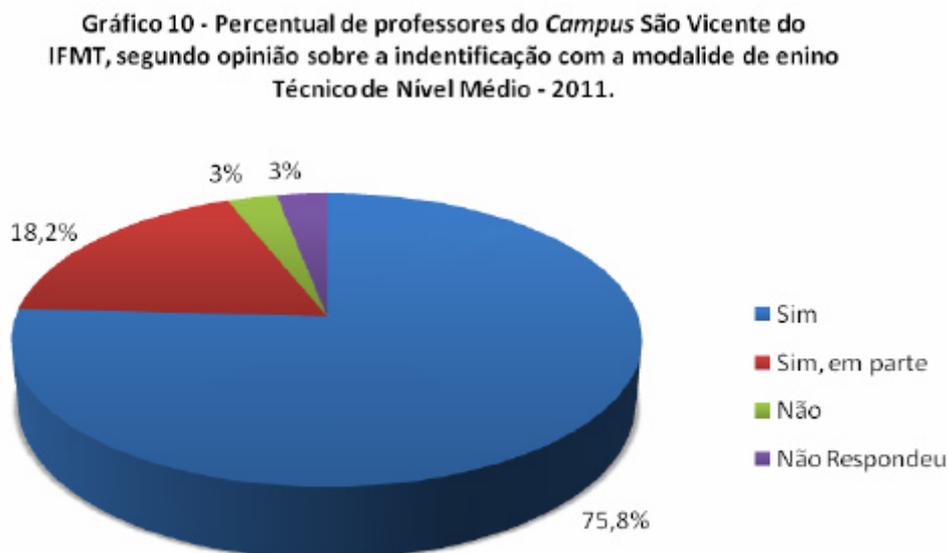
Gráfico 09 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT que foram consultados sobre o Curso Técnico em Agropecuária – 2011

Gráfico 09 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT que foram consultados sobre o Curso Técnico em Agropecuária - 2011.



O gráfico 09 mostra que apenas 36,40% dos docentes afirmaram terem sido consultados em discussões referentes ao Curso Técnico em Agropecuária e mais da metade dos professores afirmou não ter sido consultado de modo formal. Como pode um curso ser realmente integrado sendo que poucos são consultados para participar de discussões que abrangem o direcionamento do curso.

Gráfico 10 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a identificação com a modalidade de ensino Técnico de Nível Médio – 2011



O gráfico 10 demonstra que 94% dos professores se identificam com o curso técnico, entre esses, 06 professores afirmam identificar-se apenas em parte (sendo 05 da área técnica e 01 da área de formação geral). Apenas 01 professor respondeu que não se identifica com o curso, ele faz parte dos professores da área técnica. Os professores que responderam que se identificam em parte, quase todos responderam que não tinham experiência em trabalhar com o ensino profissional antes de trabalhar no *Campus* São Vicente, ou vieram de uma formação diferente e um deles justificou que pelo fato de ser Doutor, prefere trabalhar com o ensino superior ou pós-graduação. Apesar de serem poucos os professores que não se identificam com o Curso Técnico em Agropecuária, o ideal seria que todos os professores tivessem afinidade com essa modalidade de ensino.

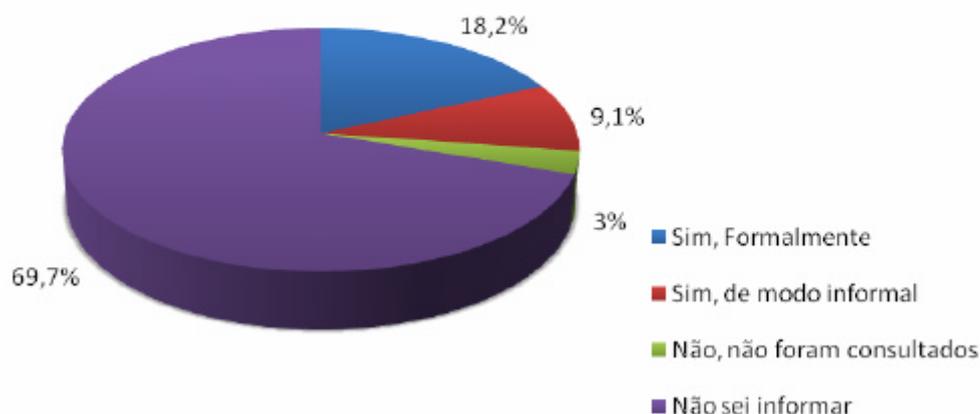
Como muitos docentes ministram aulas no curso técnico em agropecuária e no ensino superior perguntamos se um bom docente do ensino superior poderá ser um bom docente no curso técnico, 94% afirmaram que sim ou em parte, “pois o bom professor é capaz de reconhecer e entender as particularidades exigidas nos diferentes níveis de ensino” (PROFESSOR B). Entendemos que algumas características são essenciais para a prática docente, no entanto, como a maioria dos professores ministra aulas no Curso Técnico em Agropecuária e no Curso Superior é preciso uma atenção da equipe pedagógica para que este professor tenha uma prática pedagógica diferenciada nos diferentes níveis de ensino.

3.1.2 Os discentes, segundo a visão dos docentes

Foi perguntado aos professores sobre a participação dos alunos nas discussões sobre o Curso Técnico em Agropecuária e como podemos observar no gráfico abaixo, a maioria não soube informar.

Gráfico 11 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à consulta do aluno sobre o Curso Técnico em Agropecuária - 2011

Gráfico 11 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à consulta aos alunos sobre o Curso Técnico em Agropecuária - 2011.



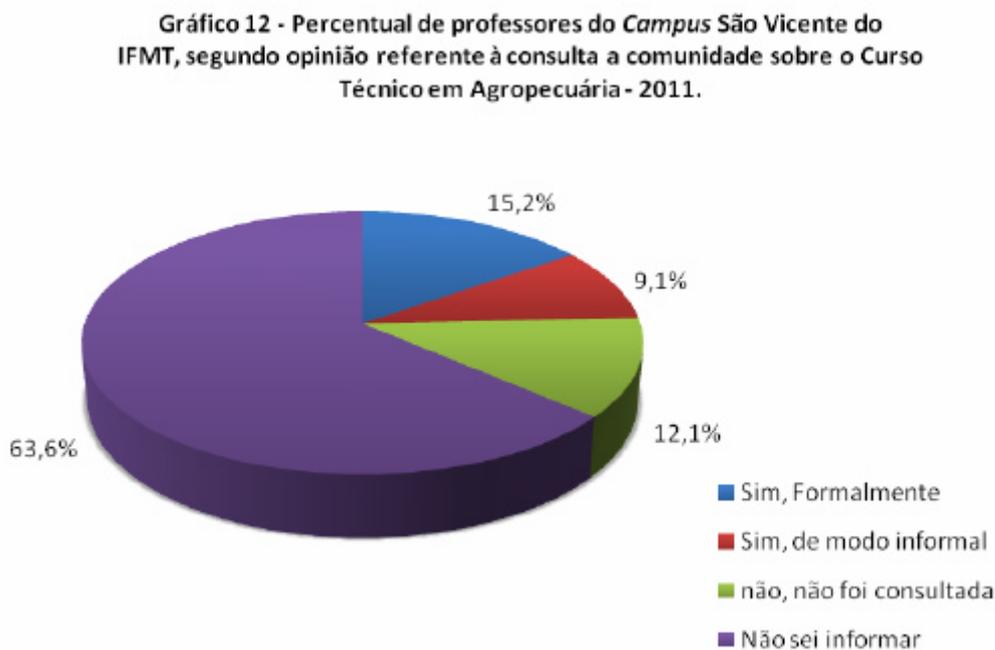
Os docentes não souberam informar se houve ou não à participação dos alunos em discussões sobre o Curso Técnico em Agropecuária ofertado no *Campus* São Vicente, como podemos observar no gráfico 11. Essa dúvida sobre a participação dos alunos nas discussões sobre o Curso Técnico deixa evidente que os alunos não foram consultados.

O Parecer CNE/CEB N° 39/2004 destaca que para oferta dos Cursos de Educação Profissional devem ser observados alguns critérios e o primeiro deles é “o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento sócio-econômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2004). Não é possível atender essas demandas sem a participação dos alunos nas discussões inerentes ao Curso Técnico em Agropecuária, pois ele é o principal foco do Curso, por isso, é importante que ele participe para que possa interagir e acompanhar as decisões que envolvem sua formação.

3.1.3 O Empresariado e demais sujeitos coletivos da comunidade local

Foi perguntado aos professores sobre a participação da comunidade externa nas discussões referentes ao Curso Técnico em Agropecuária e como podemos observar no gráfico 12, a maioria não soube informar.

Gráfico 12 - Percentual de professores do Campus São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à consulta da comunidade sobre o Curso Técnico em Agropecuária - 2011.



Essa afirmação deixa evidente que não houve uma consulta com a comunidade externa para discutir pontos relevantes em relação ao Curso Técnico em Agropecuária.

Com base nos dados obtidos podemos afirmar que não houve muitas discussões sobre o Curso Técnico em Agropecuária com os alunos, nem com a comunidade e nem mesmo com os professores que atuam no Curso Técnico em Agropecuária. Essa falta de discussões, torna impossível uma prática pedagógica integrada, como já mencionamos o currículo deve ser pensado/planejado de forma integrada e as questões referentes ao curso deve ser amplamente discutidas.

3.2 As Estratégias de Discussão

A construção do PPC é um processo que deve (ou deveria) ser amplamente discutido, envolvendo valores princípios de interesse coletivo, mas na realidade isso nem sempre se concretiza.

3.2.1 Os princípios políticos e filosóficos que nortearam o processo de discussão curricular

O PPC foi elaborado como resposta ao Decreto nº 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004) que abriu a possibilidade do ensino integrado. Um discurso utilizado por boa parte dos professores e também pela direção do *Campus* é o “aprender a aprender fazendo e pensando” nesse pensamento o aluno deve aprender na prática determinado conhecimento, mas deve meditar sobre isso e não simplesmente repetir o processo, o aluno tem que adquirir a capacidade de entender todo o processo e fazer, se possível, modificações evoluindo o seu conhecimento (ASSIS, Ludcesar V. Entrevista com o Diretor Geral do *Campus* São Vicente do IFMT, 2011).

Outro indicador de mudanças são os relatórios de estágios que o aluno trás para Escola quando ele retorna do Estágio (esse estágio é obrigatório e o aluno deve realizar numa empresa), nesse relatório o aluno apresenta sua opinião sobre as fragilidades que ele percebeu no Curso e que seria importante na sua formação. Esses relatórios são indicadores que sinalizam mudanças e acaba trazendo discussões sobre o PPC, mas é um processo que ainda é lento.

3.2.2 A Engenharia do Processo Decisório

Nos últimos 15 anos já foram feitos vários arranjos no PPC para fazer algumas adequações ou para acompanhar as questões legais. Nesse período ocorreram poucas mudanças na estrutura do Curso.

Segundo a Direção do *Campus* o PPC do Curso Técnico em Agropecuária vigente foi elaborado há quatro anos por uma equipe de três ou quatro professores nomeados pela direção, eles elaboraram uma estrutura básica, discutiram com a comunidade e depois foi aprovado pelo conselho de Diretor (ASSIS, Ludcesar V. Entrevista com o Diretor Geral do *Campus* São Vicente do IFMT, 2011).

Como podemos notar novamente não houve uma participação coletiva na elaboração do PPC.

3.2.3 A memória da dinâmica da discussão: seus êxitos e dificuldades

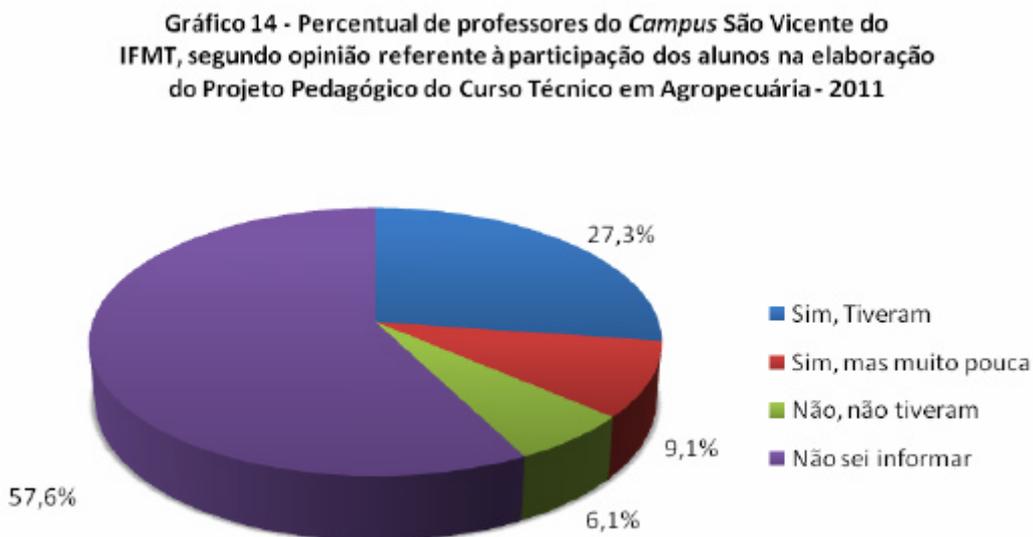
Gráfico 13 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT que tiveram a oportunidade de participar na elaboração do PPC do Curso Técnico em Agropecuária - 2011



O gráfico 13 mostra que mais da metade dos professores afirmam que tiveram a oportunidade de participar na elaboração do PPC, 27,7% não tiveram a oportunidade de participar da elaboração do PPC. Se compararmos essa afirmação com os dados do gráfico

09 podemos notar que há uma contradição, sendo que no gráfico 09 mais da metade dos docentes afirmaram que não foram consultados sobre o Curso Técnico em Agropecuária.

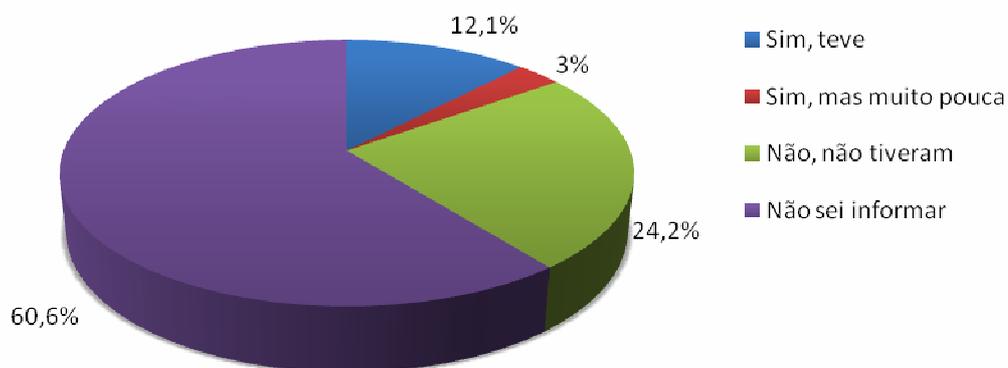
Gráfico 14 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à participação dos alunos na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária - 2011



³ Foi perguntado aos professores se os alunos tiveram a oportunidade de participarem da elaboração do projeto do Curso Técnico em Agropecuária, 57,6% não souberam responder. As respostas deixam evidente que não houve essa oportunidade.

Gráfico 15 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à participação da comunidade externa na elaboração do PPC do Curso Técnico em Agropecuária - 2011

Gráfico 15 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião referente à participação da comunidade externa na elaboração do PPC do Curso Técnico em Agropecuária - 2011.



Observando os gráficos 13, 14 e 15 verificamos que na elaboração do PPC não houve uma interação coletiva entre a direção, os docentes, os técnicos e os alunos, tanto que muitos não participaram das discussões e muitos não sabem nem se tiveram a oportunidade de participar das discussões do PPC, o que é um fato negativo para o Curso, pois o PPC é um processo de planejamento coletivo, deve ser construído com a participação de representantes da administração, dos docentes, dos discentes, dos demais funcionários e da comunidade. A construção do PPC deve ser um trabalho conjunto, não podendo ser responsabilidade apenas de alguns. O PPC é um documento que direciona a construção dos planos de ensino e de todas as atividades no exercício da docência (RANALI; LOMBARDO, 2006).

3.2.4 A margem de influência do empresariado local na dinâmica da discussão e no processo decisório

No PPC atual não houve uma influência direta em relação aos agricultores de Campo Verde, mas como o PPC vigente foi elaborado tendo como base o PPC anterior e acaba tendo influência de forma indireta. Para a elaboração do PPC anterior foi criada uma equipe que a direção denominou “Conselho Técnico Empresarial” em 1997 e 1998, foi montado para cada disciplina da área técnica uma equipe de professores que reuniram com agricultores da região, representantes da federação das indústrias, federação do comércio, integrantes do SEBRAE e da Secretaria da Educação. Esse grupo que formaram o “Conselho Técnico Empresarial” acabou inchando a Matriz Curricular do Curso, pois cada integrante queria garantir no PPC o que considerava importante. A sobrecarga de conteúdo teve como consequência um fato negativo, pois muitas vezes o professor não consegue trabalhar corretamente todo o conteúdo contemplado no PPC (ASSIS, Ludcesar V. Entrevista com o Diretor Geral do *Campus* São Vicente do IFMT, 2011).

O fato do *Campus* estar geograficamente isolado e sua proximidade com o Município de Campo Verde resulta numa relação, sim. Todos os professores entrevistados afirmam que o Curso Técnico em Agropecuária sofre influência dos Agricultores de Campo Verde “prova disso é o curso de Agronomia que foi destinado a Campo Verde por influência política, por influência de agricultores e pecuaristas que estão vivendo nesse município” (PROFESSOR B), outro indicativo da influência do empresariado pode ser notado na afirmação de um professor mencionando a postura de um grupo de professores que “preocupa mais com a questão do agronegócio/do lucro, então a gente verifica que isso é um reflexo da influência da região, porque nós temos em Campo Verde a agricultura do agronegócio pela produção das *comodites* muito forte” (PROFESSOR D), além disso, os “agricultores de Campo Verde vão ser os empregadores, as pessoas que vão empregar os técnicos em agropecuária” (PROFESSOR E) e ainda, dentro do *Campus* encontramos filhos de agricultores estudando no Curso Técnico em Agropecuária e no Curso Superior em Agronomia/Zootecnia.

Os dados coletados mostram que os agricultores não foram consultados na elaboração do PPC do Curso Técnico em Agropecuária, mesmo assim, é evidente que o empresariado de Campo Verde exerce forte influência dentro do Curso Técnico em Agropecuária. Essa influência do Capital dentro da Educação pode ser explicada por Andrade (2011) que afirma que as mudanças ocorrem dentro da Escola para atender as novas demandas do Capital, Oliveira (2003) também destaca que o Capital sempre exerceu forte influência dentro de todos os segmentos, principalmente na Educação.

3.3 O PPC do Curso

O PPC do Curso Técnico em Agropecuária vigente foi elaborado em 2007 para acabar com a possibilidade de duas matrículas, uma no ensino médio e outra para o técnico, remodelando para uma única matrícula.

3.3.1 A idéia de trabalho, de conhecimento e de qualificação profissional presente no PPC

O PPC do curso Técnico em agropecuária justifica a criação do curso devido ao fato do Estado do Mato Grosso ser um Estado com uma economia fortalecida pelo setor agropecuário e com uma produção muito significativa no cenário nacional. Com o fortalecimento do setor a partir da década de 1970, surge a implantação de grandes projetos agropecuários, o que atraiu importantes empresas agroindustriais para o Estado, tanto de capitais nacionais quanto de estrangeiros e com isso, trouxe uma mudança da agricultura tradicional para uma agricultura modernizada e uma pecuária com tendências para se especializar. Hoje, a agricultura está modernizada e utilizando equipamentos sofisticados, o que também acarreta uma demanda diferenciada. O uso de equipamentos traz uma demanda diferente do modelo de agricultura tradicional, pois a agricultura moderna gera poucos empregos diretos se compararmos com o modelo tradicional, mas exige dessa demanda um conhecimento maior, mais qualificação desses profissionais, exige um profissional capaz de lidar com os avanços tecnológicos, capaz de estar sempre se atualizando e acompanhando as inovações do mercado.

O PPC do curso coloca como objetivo do curso uma formação profissional para atuar no mercado dentro do setor agropecuário, mas que ao mesmo tempo também tenha uma formação humana. O PPC traça o perfil ideal do profissional técnico em agropecuária como uma pessoa que tenha as características de: iniciativa; liderança; ética e responsabilidade; habilidade interpessoal; expressão oral e escrita; conhecimentos de informática; habilidade para aprender novas qualificações; espírito empreendedor; senso crítico; criativo; dinâmico; inovador; pesquisador; desportista; e que seja participativo em questões coletivas (IFMT, 2010)

O PPC destaca a importância de desenvolver competências no decorrer do curso que possibilite ao profissional: analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas; planejar, organizar e monitorar; identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas; selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos; planejar e acompanhar a colheita e pós-colheita; implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção vegetal; identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos; projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos; aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético; elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal; elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental (IFMT, 2010).

Analisando o PPC do curso, o perfil desejado, as habilidades e competências profissionais mencionados e as qualificações que um profissional técnico em agropecuária, podemos afirmar que o PPC do Curso Técnico em Agropecuária contempla uma formação técnica e humana conforme os documentos oficiais.

O PPC não deixou explícito, mas podemos observar fortes características apontando para uma formação politécnica que Kuenzer (1989, p. 26) explica ser uma formação capaz de:

promover o resgate entre o conhecimento, trabalho e relações sociais, através da democratização do saber científico e tecnológico tratado na perspectiva histórico/crítica, de modo a permitir ao cidadão trabalhador a participação competente na vida social, política e produtiva.

Infelizmente, o que está idealizado no PPC não se contempla totalmente na prática pedagógica, como podemos notar em diversas afirmações.

3.3.2 A relação entre formação profissional e mercado de trabalho presente no PPC

O PPC do curso contempla uma formação profissional e também continuada, mas também deixa evidente as demandas agrícolas do Estado de Mato Grosso, como justificativa para a existência do Curso, menciona como objetivos específicos: a capacidade do profissional em relacionar o conhecimento teórico com a prática; desenvolver a autonomia intelectual, pensamento crítico e espírito criativo; refletir sobre o desenvolvimento da tecnologia; formar técnicos em agropecuária para atitudes éticas, humanísticas e socialmente responsáveis, conforme o PPC o objetivo principal é formar um profissional cidadão, ou seja, um profissional que contenha os conhecimentos técnicos, que são inerentes da formação do curso técnico em agropecuária, mas que seja um cidadão, uma pessoa que se preocupa com a sociedade de maneira em geral, que seja capaz de interferir na sociedade, melhorando, ajudando a resolver os gargalos/problemas que existem hoje nas cadeias produtivas. Como vimos o objetivo não é somente formar um profissional competente na área agropecuária, mas este profissional deve entender principalmente de questões de importância para a sociedade rural, questões como comercialização de produto, legalização de pequenas empresas, legalização de pequenos produtos e outras diversas questões.

3.3.3 A (in)coerência dos objetivos, metas e missão do curso com as demandas sociais, políticas e econômicas da região

Notamos que nem sempre o empresariado e a escola têm os mesmos interesses, mas acreditamos que a escola deve sim formar para o trabalho, mas sempre tendo a preocupação como o lado cidadão, pois o curso técnico em agropecuária é um curso profissionalizante integrado ao curso médio e tem uma característica de continuidade, ou seja, o aluno quando ele termina este curso técnico, ele pode ir diretamente para o mercado de trabalho, ou ele pode ir para uma faculdade, onde ele pode até mesmo fazer um curso superior em outra área que não seja agropecuária, por isso, a escola deve sim formar para o trabalho, mas também ter a preocupação de formar um cidadão, preocupado em conhecer os seus direitos, seus deveres na sociedade, a escola não pode desperdiçar três anos da vida do aluno dentro da escola, sem aproveitar essa fase de idade para ajudá-lo a adquirir conhecimentos necessários para que o aluno possa interferir positivamente na sociedade, não só nos aspectos produtivos, mas no desenvolvimento da sociedade de maneira geral. A escola voltada para o ensino profissional não pode simplesmente formar um profissional apenas para receber e executar ordens, nós temos que nos preocupar realmente em formar

alguém que conheça o seu papel no mercado de trabalho e na sociedade de uma forma bem geral.

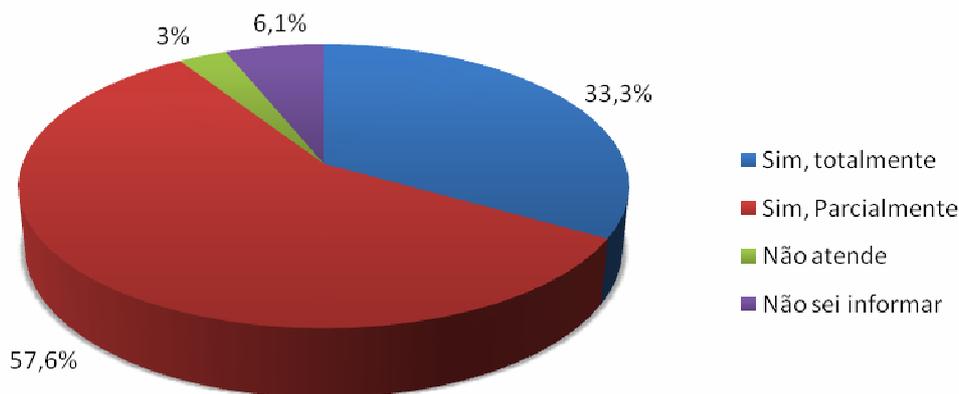
O Curso atende positivamente as demandas econômicas da região, mesmo que a direção afirme que o objetivo do Curso não é atender as demandas dos agricultores locais, percebe-se que há uma satisfação por parte destes, pois há uma forte procura pelo profissional formado pelo *Campus* São Vicente.

A escola precisa trabalhar mais para estreitar o relacionamento com a comunidade, mas entendemos que a localização geográfica do *Campus* dificulta esse processo.

3.3.4 A relação entre o perfil do egresso e as demandas do empresariado e dos demais sujeitos coletivos da comunidade local

Gráfico 16 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a capacidade do Curso Técnico em Agropecuária em atender as demandas locais - 2011

Gráfico 16 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a capacidade do Curso Técnico em Agropecuária em atender as demandas locais - 2011.



05

Observamos no gráfico 16 que na opinião dos docentes o curso técnico em agropecuária atende as demandas locais, pelo menos parcialmente, sendo que apenas 3% dos docentes afirmaram que o curso não atende as demandas locais. Como mencionamos os professores afirmaram que não houve uma participação efetiva dos professores, dos alunos, da comunidade em discussões do curso e nem no PPC e, mesmo assim, quase todos os professores afirmam que o curso atende as demandas locais. Os professores que afirmaram que o curso não atende as demandas, ou que afirmaram que o curso atende parcialmente as demandas. Podemos verificar, conforme a tabela 6, que as principais justificativas foram devido a poucas atividades práticas e ao fato do curso estar desatualizado.

Tabela 06 - Opinião dos professores justificando porque a escola não atende totalmente as demandas locais

JUSTIFICATIVA	Nº de Prof.
Deveria ter mais cursos além do técnico em agropecuária	01
Não atende, porque não ocorre a integração da comunidade local e a escola	2
Poucas aulas práticas	4
A escola não procura atualizar o curso	4
Não atende, poucos cursos são ofertados	3
Pouco Foco na produção familiar	01

3.4 O Reconhecimento do PPC do Curso pelos Sujeitos Envolvidos na sua Construção

Os diferentes sujeitos envolvidos ou não envolvidos no processo de construção curricular possuem opiniões diferentes sobre o curso Técnico em Agropecuária.

3.4.1 A visão dos docentes do curso

Para os docentes o objetivo do Curso Técnico em agropecuária é “atender a demanda da região, quer dizer a região de Mato Grosso como um todo [...] o curso existe há muitos anos em função disso” (PROFESSOR A); “formar técnico com perfil teórico e prático na área agropecuária” (PROFESSOR B); “fornecer mão-de-obra para a agricultura regional” (PROFESSOR C), “formara mão-de-obra específica para o agronegócio, principalmente na produção agrícola, pecuária e no *agrobussines*” (PROFESSOR D); “formar mão-de-obra qualificada para atuar quer seja no agronegócio, quer seja na agroindústria, quer seja na agricultura, formando profissional capacitado para tal” (PROFESSOR E). Todos os professores entrevistados afirmam que as disciplinas técnicas e humanas têm a mesma importância dentro do curso, mas percebemos que no Curso existe um foco maior nas disciplinas da área técnica.

Conforme o gráfico 17 para 66,7% os professores o currículo do Curso Técnico em Agropecuária está fundamentado nos princípios da ciência, do trabalho e da cultura pelo menos em parte e 27,3% dos docentes, não souberam opinar.

Gráfico 17 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a fundamentação do Currículo do Curso Técnico em Agropecuária nos princípios da ciência, do trabalho e da cultura - 2011



Os professores que afirmaram que a escola atende “em parte” aos princípios (ciência, trabalho e cultura) justificaram alegando que: na escola faltam atividades culturais (músicas, teatro, etc.); o currículo está bem fundamentado apenas dentro da legislação, onde isso é necessário; é preciso formular as ementas disciplinas e aplicar a interdisciplinaridade. Na opinião dos docentes o princípio da cultura é o que mais deixa a desejar atualmente.

Quando foi questionado se há integração entre os princípios da ciência, do trabalho e da cultura fundamentados no currículo do curso técnico em agropecuária, 30,3 % afirmaram que sim; 30,20% afirmaram que sim, mas em parte; 18,20% afirmaram que não; 30,3% afirmaram que não e 6,10% optaram por não responder. Fazendo uma separação das opiniões por área de formação como mostra a tabela 07 notamos que para os professores da área de formação geral estes princípios não estão integrados, ou estão em parte; e já para os professores da área de formação técnica que opinaram, quase todos afirmaram que sim (os princípios estão realmente integrados). Esse questionamento deixou evidente que há uma divergência de opiniões entre as áreas de formação.

Tabela 07 - Opinião dos docentes sobre a integração dos princípios da ciência, do trabalho e da cultura fundamentado no currículo do curso técnico em agropecuária.

		Há integração entre esses princípios da ciência, do trabalho e da cultura fundamentados no currículo do curso técnico em agropecuária?					Total
		Sim	Sim, em parte	Não	Não sei opinar	Não Respond eu	
Discipli na:	Formação Geral	2	4	5	6	0	17

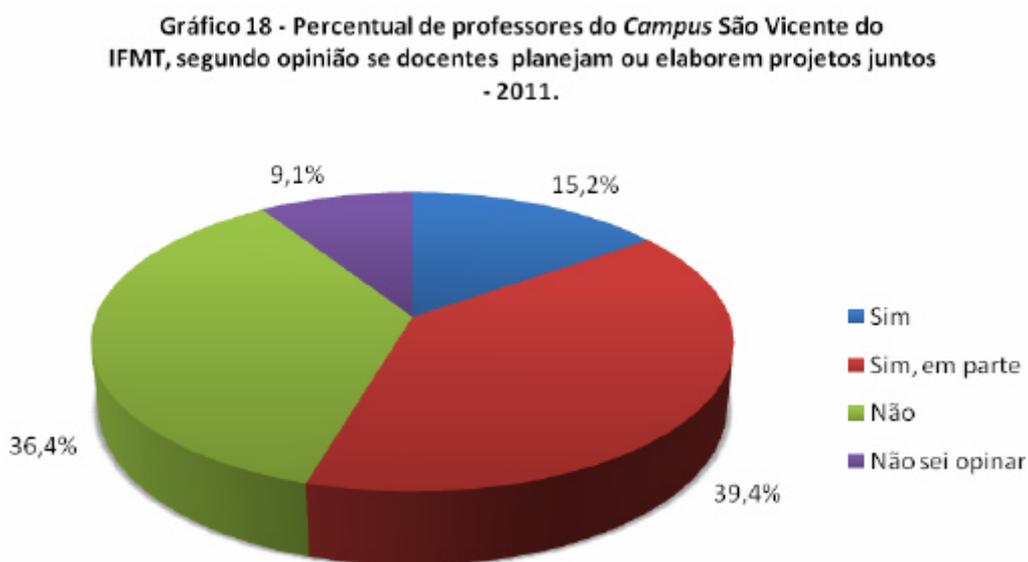
Formação Técnica	8	1	1	4	2	16
Total	10	5	6	10	2	33

Foi perguntado aos docentes se no *Campus* São Vicente possui uma prática educativa integrada, dos quais 9,10% responderam que sim, plenamente; 39,4% que sim, satisfatoriamente; 36,4% que sim, precariamente; e 15,10% afirmaram que não, ou não souberam responder, como podemos notar mais de 80% dos 33 professores afirmaram que a prática educativa é integrada mesmo que precariamente, mas durante as entrevistas com os docentes foi perguntado se realmente havia prática integrada todos afirmaram que não

Ramos (p. 1, 2003) destaca que a LDB 9394/1996 no artigo 22 assegura uma formação básica que prepare para o trabalho e para a cidadania, devendo ser desenvolvida por um currículo que “destacará a educação básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. A educação profissional é tratada como “prática educativa a que todos os cidadãos podem ter acesso, devendo se realizar de forma articulada com o trabalho, a ciência e a tecnologia. É importante que o currículo volte-se para estes princípios, pois ele indica o caminho, as travessias e as chegadas, ele é um instrumento poderoso como definidor dos processos formativos e suas concepções (MACEDO, 2001, p.63)

Outro fator que reforça a não existência de uma prática integrada pode ser constatada no gráfico 18 que mostra que apenas 15,2% dos docentes afirmaram que elaboram e planejam juntos com outros docentes, 45,5% dos docentes não planejam juntos, ou não souberam opinar. Dos 36,4% dos docentes que afirmaram que não planejam juntos, 24,3% são docentes da área de formação técnica e 12,1% são da área de formação geral.

Gráfico 18 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre os docentes planejam juntos ou elaborem projetos - 2011



Os professores que responderam que planejam em parte justificaram que: em reuniões às vezes discutem objetivos comuns; alguns professores realizam trabalhos integrados, mas não é habitual; alguns docentes alegaram que não ocorre essa integração pela grande quantidade de aulas que os docentes possuem e ainda, parte das aulas são trabalhadas no ensino superior.

Quando foi pedido para o professor avaliar o curso, 51,5% dos docentes afirmaram que o curso técnico em agropecuária é um bom curso; 36,4% afirmaram que é um curso regular; 9,1% afirmaram que é um excelente curso; e apenas 3% dos docentes optaram por não responder.

Os professores que afirmaram que o curso Técnico em Agropecuária é um excelente curso justificaram que o curso é desenvolvido em um ambiente bem estruturado para esse fim e com um corpo docente experiente em ensino técnico; os professores que afirmaram que o curso é bom ou regular, justificaram que a escola enfrenta alguns problemas a serem sanados, como: o sucateamento das oficinas didáticas, o aluno precisa integrar mais as disciplinas técnicas com as gerais e durante o curso está faltando aulas práticas o que deixa a formação técnica comprometida.

Para os docentes do *Campus São Vicente* o professor ideal para trabalhar o curso técnico em agropecuária deve: em qualquer situação gostar de ser professor; ter afinidade com a disciplina que leciona; ter vivenciado anteriormente o curso que ministra na prática, ou seja, um professor que saiba conciliar a teoria com a prática; ter a capacidade de contextualizar sempre que possível a sua disciplina com as especificidades do curso; estar sempre produzindo conhecimento e se atualizando; que possa conhecer e aplicar a interdisciplinaridade; ter uma visão do todo, ou seja, voltar-se às atividades nas tecnologias e o fazer para aprender; precisa engajar-se, comprometer-se, identificar-se; ter uma formação mínima didática/ de ensino.

Os maiores problemas enfrentados pelos docentes no curso técnico em agropecuária ofertado pelo *Campus São Vicente* são: a falta de interesse dos alunos; as condições inadequadas do ambiente físico e a falta de apoio pedagógico pelos professores; como podemos notar na tabela 08 a falta de interesse por parte dos alunos foi mencionada por 22 professores.

Tabela 08 - Os principais problemas enfrentados pelos docentes no curso técnico em agropecuária – 2011.

Falta de interesse por parte dos alunos	22
Falta de motivação da minha parte	3
Não gosto das disciplinas que ministro aulas	0
Não estou bem preparado para a disciplina que ministro aulas	0
Carência de equipamentos de multimídia para aulas	8
Condições inadequadas do ambiente físico	14
Falta de apoio pedagógico adequado para os professores	11
Desvalorização dessa modalidade de ensino	5
Falta de reconhecimento profissional	6
Falta de apoio pedagógico para a equipe pedagógica	7
Questões políticas	1

Má gestão	4
Alunos com baixo nível	1
Faltam mais atividades práticas	6

Quando questionado se o curso atende as expectativas dos docentes, 18,2% afirmaram que sim; 27,3% que sim, em parte; 30,3% afirmaram que não atende; 24,2% não souberam opinar ou optaram por não responder. Entre os docentes que afirmaram que o curso não atende as expectativas, há um número maior entre os da área técnica, o que pode ser observado na tabela 09.

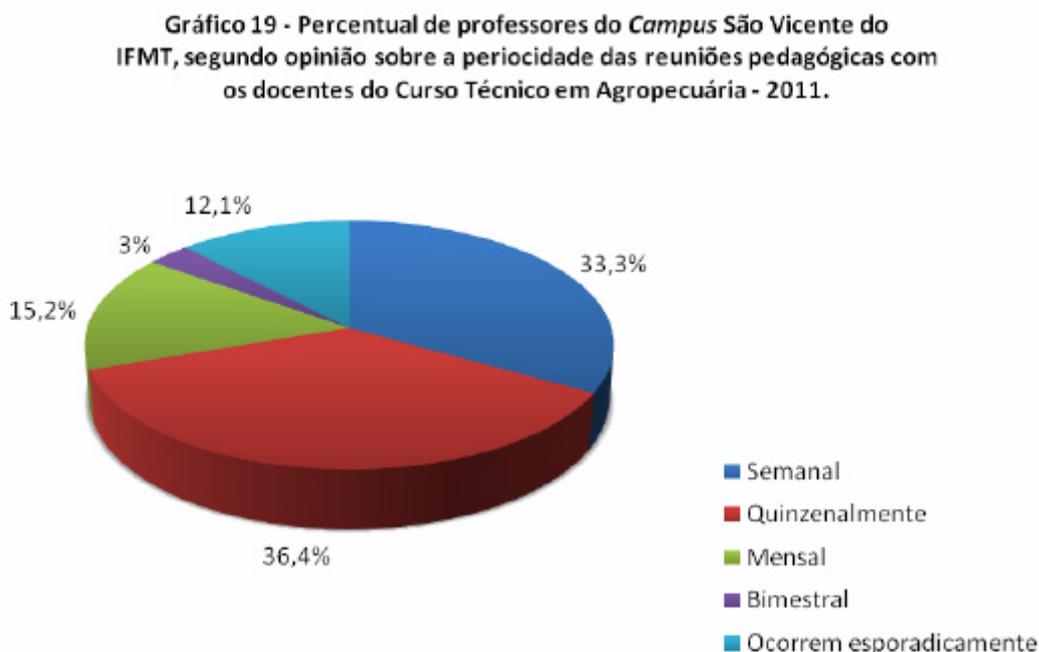
Tabela 09 - Expectativas dos docentes em relação ao curso técnico em agropecuária – 2011.

	Em sua opinião, o curso Técnico em agropecuária oferecido por sua escola atende às expectativas dos professores?					Total
	Sim	Sim, em parte	Não	Não sei opinar	Não Respondeu	
Disciplina: Formação Geral	4	6	4	3	0	17
Formação Técnica	2	3	6	4	1	16
Total	6	9	10	7	1	33

Os professores que opinaram “sim, em parte” justificam principalmente que falta uma estrutura básica no *Campus*, com equipamentos e pessoal de apoio; e também falta material para aulas práticas.

Observando o gráfico 20 verificamos que a opiniões diversas em relação à periodicidade das reuniões pedagógicas, para identificar qual foi a resposta correta, perguntamos ao coordenador do curso que afirmou que as reuniões pedagógicas ocorrem quinzenalmente, apenas 36,4% dos professores responderam corretamente, isso mostra uma falha de comunicação dentro do *Campus*.

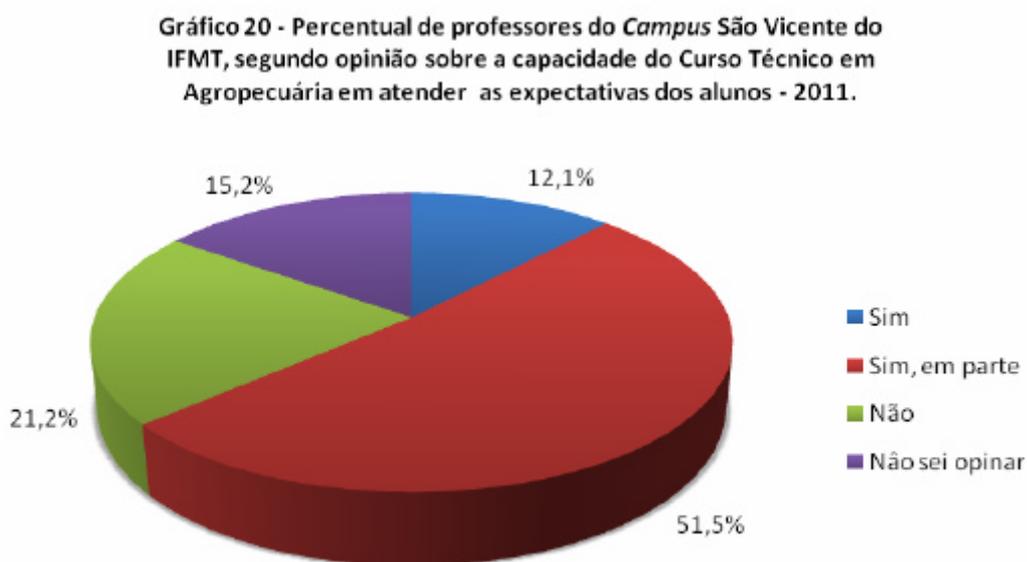
Gráfico 19 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a periodicidade das reuniões pedagógicas com os docentes do Curso Técnico em Agropecuária - 2011



3.4.2 A visão dos discentes na ótica dos docentes

O gráfico 21 mostra a avaliação dos docentes em relação às expectativas dos alunos e o curso técnico em agropecuária ofertado pelo *Campus* São Vicente, 63,6% dos docentes acreditam que o curso atende as expectativas do aluno totalmente ou em parte e 36,4% dos docentes afirmam que o curso não atende as expectativas dos alunos, ou não souberam opinar. Os docentes que afirmaram que o curso atende em parte a expectativas dos alunos justificam que faltam aulas práticas no curso, falta contextualizarem mais a teoria e a prática, o aluno espera mais visitas técnicas e ainda há professores que afirmam que o aluno chega à escola muito jovem, imaturo e sem o perfil de estudante agrícola.

Gráfico 20 - Percentual de professores do *Campus* São Vicente do IFMT, segundo opinião sobre a capacidade do Curso Técnico em Agropecuária em atender as expectativas dos alunos - 2011



3.4.3 A visão que os docentes possuem da equipe pedagógica

Na opinião dos docentes a equipe pedagógica deixa muito a desejar, os docentes não tem a visão clara da finalidade e nem das atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica; alguns professores descreveram a assessoria pedagógica em forma de deboche ou ironia, como podemos observar na tabela 10.

Tabela 10 - Opinião dos docentes em relação à assessoria pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo *Campus* São Vicente – 2011.

Através da coordenação de ensino com atendimento coletivo (Reunião as 4ª feiras) ou individualmente;
Por consulta no caso de necessidade;
Através de reuniões pedagógicas semanais;
Esta equipe técnica pedagógica muda muito, mas se faz por meio de reuniões;
Apoio em todos os “campos” de trabalho
Está sendo pensada
Apenas em reuniões, o que deixa a desejar, pois os quesitos práticos da formação estão aquém da formação profissional;
Há uma supervisão e coordenação de ensino para o ensino médio integrado
Por controle remoto
Através do planejamento das atividades e questões que vão surgindo, através de cursos de curta duração (palestras);
É confusa, não segue um planejamento. Apagam-se incêndios; conforme a demanda ou urgência, toma-se uma atitude.
Reuniões quinzenais ou mensais e atendimento personalizado (frente a frente)
Por meio da coordenação pedagógica e reuniões;

Não é feito
Não temos assessoria sistematizada, o que acontece é: quando surge algum problema o professor é chamado a fim de ter instrução para sanar o problema ou para simplesmente resolve-lo;
Esta fazendo um bom trabalho, entrando sempre em contato com os pais de alunos, passando os alunos responsabilidades nos estudos, etc.
De forma burocratizada, incompleta e incompetente
Não é feita
Assessoria é feita com reuniões pedagógicas
Não respondeu
A assessoria é feita com acompanhamento, reuniões e treinamentos.
Em algumas reuniões, através das dúvidas surgidas e que são sanadas pelo supervisor pedagógico.
No momento ela é mais burocrática que instrutiva, já foi pior...
Não respondeu
Buscando um acompanhamento mais próximo ao aluno
Precária
Não corresponde ao nome assessoria o serviço que é prestado, e sim fiscalização pedagógica

Dentro de qualquer unidade de ensino é necessário uma grande preocupação com as atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica, pois o papel dessa equipe é dar suporte as atividades desenvolvidas dentro da instituição de ensino.

3.4.4 A visão da direção geral

A direção tem uma idéia clara que o papel da educação profissional é preparar o aluno/jovem para exercer uma profissão, mas que seja uma formação para a vida e que as disciplinas técnicas e humanas têm o mesmo peso, ambas se completam. A direção tem clareza que entre os alunos egressos poucos são os que atuaram no mercado como técnico em agropecuária, outros irão para a faculdade e em muitas vezes estes fazem cursos que não são da área agrícola. Para direção o curso atende completamente os objetivos propostos no PPC, atende as demandas do mercado (justificado pela procura desse profissional pelos empresários da região). A direção enxerga como fator positivo o fato do aluno nem sempre possuir aptidão ou não ter interesse na área agrícola pois o papel da Escola não é “somente formar profissionais” (ASSIS, Ludcesar V. Entrevista com o Diretor Geral do *Campus* São Vicente do IFMT, 2011), os alunos chegam no *Campus* muito jovem ainda não sabem o que realmente querem e as vezes vão forçados porque o pai ou alguém estudou na Escola e estão bem posicionados hoje.

Na visão da direção é impossível trabalhar o Curso Técnico Integrado em toda sua plenitude, o Diretor do *Campus* cita que esse objetivo é “uma utopia que nem o horizonte que a gente anda dois ou três passos em direção a ele e ele se afasta dois ou três passos, aí ele pergunta pra que serve a utopia, então? É pra gente nunca deixar de caminhar” (ASSIS, Ludcesar V. Entrevista com o Diretor Geral do *Campus* São Vicente do IFMT, 2011), um dos maiores obstáculos é a alta rotatividade de servidores, que está sempre entrando e saindo, mas alguns professores têm trabalhado de forma integrada (por afinidade). A direção tem buscado algumas estratégias para aumentar a integração das disciplinas do Curso técnico em Agropecuária através de palestras sobre Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, discutindo com os professores, normativas sobre o curso técnico integrado. Outro exemplo é a Feira de Alimentos que acontece todo ano, nessa feira os alunos trabalham o desenvolvimento de alimentos inovadores (alimentos que não são

encontrados no mercado, por exemplo: cocada de beterraba e cenoura), para isso, é necessário que o aluno: trabalhe com tendências na área de alimentos e preferência dos consumidores, entenda de custos de produção, empreendedorismo, administração, etc. A Feira de Alimentos não foi criada com esse objetivo, mas acabou sendo uma forma de integração.

Para a direção do *Campus* falta Técnico em Agropecuária no Estado de Mato Grosso e que a principal dificuldade que o egresso encontra no mercado de trabalho é a idade e insegurança/imaturidade por encontrar no mercado, equipamentos modernos que a escola não possui.

A direção afirma que não houve consultas a comunidade local para discutir as questões inerentes ao curso técnico em agropecuária justificando que o objetivo do curso não é atender as demandas locais e sim uma demanda mais ampla em nível de todo o Estado e até de outros Estados.

3.4.5 A visão dos empresários e demais sujeitos coletivos da comunidade local

Analisando as respostas dos empresários entrevistados verificamos que a concepção dos empresários sobre a educação profissional abrange apenas a idéia de formação técnica, com objetivo de formar profissionais capazes de desenvolver o trabalho com competência e seriedade.

Para eles o fato do *Campus* estar localizado próximo ao Município de Campo Verde é um fator positivo porque facilita o contato, a referência, a formação e seleção de profissionais para trabalhar em suas propriedades.

Eles esperam um profissional técnico em agropecuária que termine o curso com um mínimo de bagagem para desempenhar suas funções, com conhecimentos técnicos das monoculturas praticadas na região, principalmente a de soja, milho e algodão. Destacaram a importância deste profissional ter: responsabilidade, vontade de aprender, capacidade de liderança, iniciativa, visão de trabalho, relacionamento e manter-se sempre atualizado.

Os agricultores de Campo Verde consideram o Curso Técnico em Agropecuária um bom curso, afirmaram que a escola, para melhor atender suas demandas, deveria ofertar os cursos voltados apenas para as culturas regionais.

Alves (2007) destaca que com a crise do capital e com a reestruturação produtiva, o capital passa a exigir uma demanda por profissionais mais qualificados para atender melhor a nova realidade, o que acontece hoje no município de Campo Verde, os agricultores demandam por um profissional qualificado para atender suas demandas, e eles querem apenas “adaptar a força de trabalho ao capital” e a concorrência entre capitais causa uma aceleração nos processos produtivos e isso reflete em necessidade de qualificação. A ideologia que envolve o avanço científico e tecnológico gera como consequência uma visão de algo natural esse avanço tecnológico e científico e faz com que “a formação de novas competências no conjunto dos trabalhadores tornou-se condição para a geração de emprego e renda” (SOUZA, 2004, p.02)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Campus* São Vicente é uma Escola com tradição no ensino profissional, mas a sua localização geográfica é uma barreira para a qualidade de ensino, visto que a maioria dos servidores do *Campus* reside em Cuiabá, município localizado a 86 km do *Campus*. Os professores não ministram aulas somente no Curso Técnico em Agropecuária, eles também trabalham nos cursos superiores, no PROEJA, além disso, alguns também ministram aulas em Núcleos Descentralizados localizados a mais de 40 km do *Campus*.

Não há uma política eficiente para qualificar os Docentes para atuar no Curso Técnico em Agropecuária, os professores acabam reproduzindo sua prática baseada nas experiências adquiridas como docente. Acreditamos que não existe essa política por que os professores não ministram aulas somente no Curso técnico em Agropecuária, Kuenzer (1989) destaca que o ensino profissional tem suas particularidades, sendo necessário que esteja bem claro para o docente o papel da formação profissional e a sua importância para a classe trabalhadora.

A concepção de educação profissional para os professores do *Campus* São Vicente e para os empresários de Campo Verde, de maneira geral precisa ser mais trabalhada, pois essa concepção muitas vezes é utilizada apenas no sentido de formar mão-de-obra qualificada. Não podemos perder de vista que o objetivo do Curso Técnico em Agropecuária contempla uma formação profissional, mas também contempla uma formação humana. A educação profissional tem por objetivo preparar o cidadão para integrar ao mercado de trabalho, ao mundo profissional, mas não pode ficar restrito a isso, o ensino profissional tem que dar condições para o egresso optar por ingressar no mercado como um profissional da área agrícola, ele pode optar por trabalhar em outra área ou pode optar por ir para uma Universidade, entre outras opções.

A pesquisa deixou evidente que a construção do Currículo do Curso Técnico em Agropecuária aconteceu com pouca participação coletiva, o PPC do Curso foi elaborado para atender as normas vigentes, mas infelizmente o PPC depois de elaborado é deixado de lado por muitos docentes e fica guardado por muito tempo e muitas vezes o que é contemplado no PPC acaba sendo esquecido. Apesar de alguns professores buscarem um trabalho integrado dentro do Curso, ainda é preciso caminhar muito nesse sentido para contemplar na prática educativa as normas vigentes e até mesmo, o próprio PPC do Curso Técnico em Agropecuária, pois em vários momentos foram constados, que essa integração não existe de fato e os professores, de maneira geral, não trabalham com o foco no plano de Curso, não planejam juntos, não elaboram projetos juntos e ainda existe uma falha de comunicação dentro do *Campus*. Alguns fatores como a rotatividade de professores, a elevada carga horária e a localização geográfica do *Campus* São Vicente colaboram para que não haja a integração no Curso.

O currículo do Curso Técnico deve ser pensado coletivamente, levando em conta que a classe trabalhadora precisa de uma formação que atenda a formação humana e a formação profissional porque muitos alunos precisam de um trabalho para dar continuidade nos estudos. O currículo deve ser construído coletivamente, “flexível, integrado e problematizador, que priorizasse a produção de conhecimentos e o diálogo entre as pessoas e entre os conteúdos” (PROENÇA, 2011, p. 02).

Um curso profissionalizante integrado deve ter uma proposta curricular onde o trabalho seja visto como princípio educativo como “estratégia de resistência à qualificação resultante do processo de controle e distribuição desigual do saber, em que se articulam

escola, empresa e sociedade”. Para Kuenzer (1989, p. 22) seria a única forma de superar a fragmentação do aprendizado que desenvolve na prática cotidiana.

O Currículo de todos os cursos devem estar pautados nos princípios da Ciência, do Trabalho e da Cultura, principalmente o currículo de um curso na educação profissional e a própria LDB 9394/1996 no art. 22 destaca a importância desses princípios para que seja possível a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e para o conhecimento e exercício da cidadania.

Com a crise do Capital e com a reestruturação produtiva o mercado exige um profissional que possa produzir cada vez mais e para atender essa demanda o mercado exige um profissional capaz de lidar com os avanços tecnológicos, capaz de estar sempre se atualizando e acompanhando as inovações do mercado, o empresariado de Campo Verde já exige que o profissional tenha esse perfil.

O Curso Técnico em Agropecuária não pode apenas formar um profissional para trabalhara na área agrícola, ele deve formar um profissional cidadão capaz de crescer como ser humano e como profissional e não apenas executar/repetir o que foi ensinado durante o Curso. Mas sabemos que mesmo diante de políticas voltadas para essa formação integrada, ainda há muito para evoluir, pois na prática podemos notar que nem sempre o que é pensado é executado e ainda há muita má vontade política, os recursos estão cada vez mais escassos e há uma pressão do Capital para que as escolas atendam apenas as suas demandas.

Hoje, dentro da escola encontramos laboratórios defasados, máquinas antigas porque as mudanças ocorrem muito rapidamente, a tecnologia se desenvolve numa velocidade que “torna impossível” e “inviável” financeiramente para a Escola acompanhar. Por isso, nem sempre o que é ensinado no Curso atende as mudanças tecnológicas recentes. Mesmo diante de todos os questionamentos sobre a qualidade do Curso Técnico em Agropecuária na visão dos professores, da direção e dos professores o curso atende as demandas do mercado.

A influência do empresariado dentro do *Campus* fica evidente em vários momentos, o mais visível foi a migração dos cursos superiores que antes eram ofertados no Campus e hoje estão sendo ofertados em Campo Verde mesmo sem atender as condições mínimas necessárias para garantir um ensino de qualidade.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade.** disponível no site http://www.giovannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf. Acesso em 20/08/2009.

ANDRADE, Flávio Anício. Conformação curricular do ensino médio e da educação profissional no Brasil contemporâneo. **Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas.** Rio de Janeiro: v. 01, n. 01, p. 21-39, jan-jun. 2010

ANDRADE, Flávio Anício. Fábrica, Estado e Sociedade: o espaço de produção como espaço de formação do cidadão-funcionário. IN: SOUZA, José dos Santos (Org.). **Trabalho, qualificação e políticas públicas.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2011. Cap.3. p.52-66.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre afirmação e negação do trabalho. Boitempo. São Paulo, 3ª ed. 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL, Decreto nº 5.409, de 14 de Abril de 1943. Cria um aprendizado Agrícola subordinado à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinária do Ministério da Agricultura. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de abr. 1943.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível no Site <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb/>. Acesso em 05/12/2010.

BRASIL, Resolução nº 01, de 03 de Fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2005. Seção 1. p. 09.

BRASIL, Resolução nº 01, de 17 de Junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1. p. 11.

BRASIL, Decreto nº 5.225, de 01 de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 4 de out. 2004.

BRASIL, Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Lei que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 08 de dez. 1994.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 29 dez. 2008.

BRASIL, Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 26 nov. 1999.

BRASIL, Parecer nº 39, de 08 de dezembro de 2004. Referente à aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jan. 2005.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 de abr. 1997.

BRASIL, Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de Jul. 2004. Seção 1. p.18.

CAMPO VERDE (MT). Secretaria da Agricultura. Campo Verde leva agricultores familiares à feira orgânica de São Paulo. Disponível em <http://www.campoverde.mt.gov.br/noticias/ler/campo-verde-leva-agricultores-familiares-a-feira-organica-de-sp>. Acesso em 11 ago. 2010.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**: Reflexões sobre o trabalho de campo. Rio de Janeiro, Cadernos de pesquisa, n.15, p. 139-154, março, 2002.

FERNANDES, B. M. **Agronegócio e Reforma Agrária**. RS, 2004. Disponível em http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/AgronegocioeReformaAgrariaA_Bernardo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2010.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In.: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995

GATTI, Bernardete Angelina. **Construção da pesquisa em educação**. Brasília: Líber Livros, 2007.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

IFMT/Campus São Vicente. **Projeto Pedagógico do Curso do Curso Técnico em Agropecuária**. Santo Antônio do Leverger, 2004.

IFMT/Campus São Vicente. **Projeto Pedagógico do Curso do Curso Técnico em Agropecuária**. Santo Antônio do Leverger, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, p. 21-28. 1989.

LODI, João Bosco. **A entrevista**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 140 p.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 282p.

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.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**. Curitiba. n.17, p. 39-52. 2001

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 01, p. 73-93. 2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GOMES, Elenilce; MENDONÇA, Fernanda Lopes. Políticas para a educação profissional média nos anos 1997-2007. **Trabalho & Educação**. v. 17, n. 01, p. 110-124. 2008.

NORONHA, Olinda Maria. Práxis e Educação. São Paulo, **Revista HISTER On-line**, n. 20, p. 86-93, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul/dez. 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.35, n.1, p.51-66, jan/abr. 2009.

OTRANTO, CÉLIA Regina. A Universidade Federal rural do rio de Janeiro e a construção de sua autonomia.2003, Tese Doutorado. CPDA/UFRRJ, Seropédica, RJ, 2003.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. 70 p.

PROENÇA, Maria Gládis Sartori. **Currículo integrado**: uma experiência na construção do projeto pedagógico do curso de enfermagem da UEMS. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br> Acesso em 01 de Junho. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira Ramos. O “novo” ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro: v. 29, n. 2, maio/ago, 2003.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista brasileira de educação**. Campinas. n. 29, p. 28-39, maio-ago. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANCHEZ, Sandra Barros. **Instrumentos da pesquisa qualitativa**. Disponível em <ftp://ftp.Unilins.edu.br/.../Instrumentos%20da%20Pesquisa%20Qualitativa.ppt>. Acesso em 05 jun. 2009.

SANTOS, Georgia Sobreira dos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos; GT: Trabalho e Educação, n 09.

SILVA, L. da S.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. UFSC, 2001. 121 p.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo**. Revista da FAEEB, Salvador, v.13, n. 22, p.1-15, Jul/dez, 2004.

SOUZA, José dos Santos (Org.). **Trabalho, qualificação e políticas públicas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011. 210 p.

ZANTEN, Agnès Van. Comprender y hacerse comprender: como reforzar La legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 301-313, maio/agos.2004.



DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA
Mestrando: LUDCESAR VIEIRA DE ASSIS

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Prezado[a] Colega,

Estou fazendo uma pesquisa científica sobre as DEMANDAS DO EMPRESARIADO LOCAL E O CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA OFERECIDO PELO CAMPUS SÃO VICENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO-GROSSO. O resultado desta pesquisa culminará em minha dissertação de mestrado, requisito para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola, da UFRRJ.

Sua colaboração é muito importante para o bom desenvolvimento deste trabalho. Para colaborar, basta responder cuidadosamente a este questionário, sem se identificar. Os dados coletados a partir dele serão preciosos para a conclusão da pesquisa.

Desde já, agradeço sua preciosa colaboração.

1 Marque onde você também ministra aulas, além do Campus São Vicente:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> No núcleo Avançado de Campo Verde | <input type="checkbox"/> Em outra escola Pública |
| <input type="checkbox"/> No Núcleo Avançado de Jaciara | <input type="checkbox"/> Em escola Particular |

2 Sexo:

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Masculino | <input type="checkbox"/> Feminino |
|------------------------------------|-----------------------------------|

3 Estado Civil:

- | | | |
|-------------------------------------|--|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Solteiro | <input type="checkbox"/> Casado | <input type="checkbox"/> Viúvo |
| <input type="checkbox"/> Divorciado | <input type="checkbox"/> União estável | <input type="checkbox"/> Outros |

4 Faixa Etária:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Menos de 21 anos | <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos | <input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos |
| <input type="checkbox"/> de 31 a 35 anos | <input type="checkbox"/> de 36 a 40 anos | <input type="checkbox"/> de 41 a 50 anos |
| <input type="checkbox"/> de 51 a 60 anos | <input type="checkbox"/> Mais de 60 anos | |

5 *Formação Acadêmica:*

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> <i>Graduação completa</i> | <input type="checkbox"/> <i>Especialização incompleta</i> | <input type="checkbox"/> <i>Especialização completa</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Mestrado incompleto</i> | <input type="checkbox"/> <i>Mestrado completo</i> | <input type="checkbox"/> <i>Doutorado incompleto</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Doutorado completo</i> | <input type="checkbox"/> <i>Pós-Doutorado incompleto</i> | <input type="checkbox"/> <i>Pós-doutorado completo</i> |

6 *Sua Graduação foi em:* _____, *Concluída em:* _____
Nome do Curso ano

7 *Espécie de vínculo:*

- Professor substituto*
- Professor efetivo com dedicação exclusiva*
- Professor efetivo sem dedicação exclusiva*
- Técnico Administrativo (desvio de função)*

8 *Experiência Docente na Instituição:*

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> <i>Menos de 1 ano</i> | <input type="checkbox"/> <i>de 1 a 3 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>de 4 a 5 anos</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>de 6 a 10 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>de 11 a 15 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>de 16 a 20 anos</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>de 21 a 25 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>de 26 a 30 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>Mais de 30 anos</i> |

9 *Disciplina(s) que leciona:*

- | | | |
|----------|--|--|
| 1) _____ | <input type="checkbox"/> <i>Formação Geral</i> | <input type="checkbox"/> <i>Formação Técnica</i> |
| 2) _____ | <input type="checkbox"/> <i>Formação Geral</i> | <input type="checkbox"/> <i>Formação Técnica</i> |
| 3) _____ | <input type="checkbox"/> <i>Formação Geral</i> | <input type="checkbox"/> <i>Formação Técnica</i> |
| 4) _____ | <input type="checkbox"/> <i>Formação Geral</i> | <input type="checkbox"/> <i>Formação Técnica</i> |
| 5) _____ | <input type="checkbox"/> <i>Formação Geral</i> | <input type="checkbox"/> <i>Formação Técnica</i> |
| 6) _____ | <input type="checkbox"/> <i>Formação Geral</i> | <input type="checkbox"/> <i>Formação Técnica</i> |

10 *Experiência docente anterior ao ingresso na instituição:*

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> <i>Nenhuma ou menos de 01 ano</i> | <input type="checkbox"/> <i>De 01 a 03 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>04 a 05 anos</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>De 06 a 10 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>De 11 a 15 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>De 16 a 20 anos</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>De 21 a 25 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>De 26 a 30 anos</i> | <input type="checkbox"/> <i>Mais de 30 anos</i> |

11 *Quais modalidades de ensino você já atuou ou atua como docente?*

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> <i>Educação infantil</i> | | |
| <input type="checkbox"/> <i>Ens. Fundamental (séries iniciais) – Regular</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ens. Fundamental (5ª a 8ª série) – Regular</i> | |
| <input type="checkbox"/> <i>Ens. Fundamental (séries iniciais) – EJA</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ens. Fundamental (5ª a 8ª série) – EJA</i> | |
| <input type="checkbox"/> <i>Ensino Médio – Regular</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ensino Médio – EJA</i> | |
| <input type="checkbox"/> <i>Ensino Técnico de Nível Médio</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ensino superior</i> | |

12 *Você sabe o que é um curso TÉCNICO INTEGRADO COM O ENSINO MÉDIO?*

- | | | |
|-------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> <i>Sim</i> | <input type="checkbox"/> <i>Sim, mais ou menos</i> | <input type="checkbox"/> <i>Não sei</i> |
|-------------------------------------|--|---|

Se você respondeu “SIM” ou “SIM, MAIS OU MENOS”, defina o que é um curso TÉCNICO INTEGRADO COM O ENSINO MÉDIO:

13 *Você foi consultado sobre o curso Técnico em Agropecuária que é ofertado pela escola?*

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> <i>Sim, formalmente</i> | <input type="checkbox"/> <i>Sim, de modo informal</i> | <input type="checkbox"/> <i>Não, não fui consultado</i> |
|--|---|---|

14 *Os alunos foram consultados sobre o curso Técnico em Agropecuária que é ofertado pela escola?*

- | | | | |
|--|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> <i>Sim, formalmente</i> | <input type="checkbox"/> <i>Sim, de modo informal</i> | <input type="checkbox"/> <i>Não, não foram consultados</i> | <input type="checkbox"/> <i>Não sei informar</i> |
|--|---|--|--|

15 *A comunidade externa foi consultada sobre o curso Técnico que é ofertado pela escola?*

- | | | | |
|--|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> <i>Sim, formalmente</i> | <input type="checkbox"/> <i>Sim, de modo informal</i> | <input type="checkbox"/> <i>Não, não foi consultada</i> | <input type="checkbox"/> <i>Não sei informar</i> |
|--|---|---|--|

16 *Você teve oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da sua escola?*

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> <i>Sim, tive oportunidade</i> | <input type="checkbox"/> <i>Sim, mas muito pouca oportunidade</i> | <input type="checkbox"/> <i>Não, não tive oportunidade</i> |
|--|---|--|

17 Os alunos tiveram oportunidade participar da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da sua escola?

- Sim, tiveram* *Sim, mas muito pouca* *Não, não tiveram* *Não sei informar*

18 A comunidade externa teve oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da sua escola?

- Sim, teve* *Sim, mas teve muito pouca* *Não, não teve* *Não sei informar*

19 Sua escola promoveu ou promove algum tipo de qualificação específica para você trabalhar no Ensino do Curso Técnico em Agropecuária?

- Sim, teve* *Sim, mas teve muito pouca* *Não, não teve* *Não sei informar*

20 Marque os temas que foram contemplados nas discussões e estudos sobre o Curso Técnico em Agropecuária em sua Escola:

- As especificidades da Educação Profissional*
- Decreto 5.154/2004*
- Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio*
- Integração curricular*
- Dualidade no ensino*
- Conceito de politecnia*
- Planejamento pedagógico*
- PPC, PPI e PDI*
- Nenhum destes*

21 Em sua opinião, que outros temas deveriam ter sido abordados para ajudar os professores a se apropriar das especificidades relativas ao Ensino Técnico e ao público alvo?

22 Em sua opinião, os cursos ofertados pela Escola atendem as demandas locais?

- Sim, totalmente* *Sim, parcialmente* *Não atende* *Não sei informar*

Se você respondeu "SIM, EM PARTE", por favor, explique:

23 O quadro docente está sensível às especificidades dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária?

Sim *Sim, em parte* *Não* *Não sei opinar*

Se você respondeu "SIM, EM PARTE", por favor, explique:

24 Como é feita a assessoria pedagógica para os professores do Curso Técnico em Agropecuária?

25 Qual é o perfil ideal para ser professor do Curso Técnico em Agropecuária?

26 O currículo do curso está fundamentado nos princípios da ciência, do trabalho e da cultura?

Sim *Sim, em parte* *Não* *Não sei opinar*

Se você respondeu "SIM, EM PARTE", por favor, explique:

27 Há integração entre esses princípios citados acima no currículo?

Sim *Sim, em parte* *Não* *Não sei opinar*

Se você respondeu "SIM, EM PARTE", por favor, explique:

28 Os princípios que fundamentam a integração curricular dos cursos regulares são semelhantes ao currículo do Curso Técnico em Agropecuária?

Sim **Sim, em parte** **Não** **Não sei opinar**

Se você respondeu "SIM, EM PARTE", por favor, explique:

29 Os professores do Curso Técnico em Agropecuária planejam juntos? Elaboram projetos?

Sim **Sim, em parte** **Não** **Não sei opinar**

Se você respondeu "SIM, EM PARTE", por favor, explique:

30 Qual sua avaliação sobre o Curso Técnico em Agropecuária ofertado pela sua Escola?

É um excelente Curso **É um Bom Curso**
 É um Curso Regular **É um Péssimo Curso**

Se você emitiu opinião, por favor, justifique:

31 Você se identifica com a modalidade de ensino Técnico de Nível Médio?

Sim **Sim, em parte** **Não**

Se você respondeu "SIM, EM PARTE", por favor, explique:

32 Em sua opinião, o que é formação profissional integrada?

33 Sua escola de fato possui uma prática educativa integrada no Ensino Técnico?

- Sim, plenamente* *Sim, satisfatoriamente* *Sim, precariamente* *Não*
- Não sei opinar*

34 Em sua opinião, o curso Técnico em Agropecuária oferecido por sua escola atende às expectativas dos alunos?

- Sim* *Sim, em parte* *Não* *Não sei opinar*

Se você respondeu "SIM, EM PARTE", por favor, explique:

35 Assinale os três maiores problemas enfrentados por você no Curso Técnico em Agropecuária de sua escola:

- Falta de interesse por parte dos alunos*
- Falta de motivação de minha parte*
- Não gosto da(s) disciplina(s) que ministro aulas*
- Não estou bem preparado para a disciplina que ministro aulas*
- Carência de equipamentos de multimídia para aulas*
- Condições inadequadas do ambiente físico*
- Falta de apoio pedagógico adequado para os professores*
- Desvalorização dessa modalidade de ensino pela direção da escola*
- Falta de reconhecimento profissional por parte da instituição*

Falta de apoio pedagógico para a equipe pedagógica

Outro:

36 *Em sua opinião, o curso Técnico em agropecuária oferecido por sua escola atende às expectativas dos professores?*

Sim *Sim, em parte* *Não* *Não sei opinar*

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

37 *Além do ensino Técnico de nível médio Você também dá aulas:*

No ensino Médio Regular *No ensino Superior*
 No PROEJA *No curso de Pós-Graduação*

38 *Existe alguma diferença entre a prática docente do ensino médio regular e a do Ensino Técnico?*

Sim *Não*

39 *Você acredita que um bom docente do ensino médio regular poderá ser um bom docente do Curso Técnico em Agropecuária?*

Sim *Sim, em parte* *Não* *Não sei opinar*

Se você emitiu opinião, por favor, justifique:

40 *Você acredita que um bom docente do Ensino Superior poderá ser um bom docente do Curso Técnico em Agropecuária?*

Sim *Sim, em parte* *Não* *Não sei opinar*

Se você emitiu opinião, por favor, justifique:

41 Com que periodicidade sua escola realiza reuniões pedagógicas com professores do Curso Técnico em Agropecuária?

- Semanal*
- Quinzenal*
- Mensal*
- Bimestral*
- Semestral*
- Anual*
- Ocorrem esporadicamente, sem regularidade*
- Não há reuniões pedagógicas do Curso Técnico em Agropecuária*

42 Você gostaria de acrescentar algo que não foi questionado?

Muito obrigado!!!

ROTEIRO DA ENTREVISTA (DOCENTES)

- QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?
- QUAL É O PRINCIPAL OBJETIVO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA OFERTADO PELO *CAMPUS* SÃO VICENTE?
- EM SUA OPINIÃO, O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA ATENDE AS EXPECTATIVAS DO ALUNO?
- EM SUA OPINIÃO, AS DISCIPLINAS TÉCNICAS SÃO MAIS IMPORTANTES QUE AS OUTRAS DISCIPLINAS? JUSTIFIQUE:
- EM SUA OPINIÃO, OS PROFESSORES TRABALHAM COM O FOCO NO PLANO DE CURSO?
- EM SUA OPINIÃO, OS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA TRABALHAM REALMENTE DE FORMA INTEGRADA? JUSTIFIQUE:
- EM SUA OPINIÃO, O PERFIL DO ALUNO EGRESSO ATENDE AS DEMANDAS DO MERCADO?
- EM SUA OPINIÃO, O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA ATENDE OS OBJETIVOS PROPOSTOS NO PLANO DE CURSO?
- EM SUA OPINIÃO, O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA ATENDE COMPLETAMENTE AS EXPECTATIVAS DO ALUNO? JUSTIFIQUE:
- EM SUA OPINIÃO, O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA REALMENTE ESTÁ SENDO TRABALHADO DE FORMA INTEGRADA EM TODA SUA PLENITUDE?
- QUAIS AS DIFICULDADES QUE O ALUNO EGRESSO ENCONTRA QUANDO ELE TERMINA O CURSO TÉCNICO E BUSCA O MERCADO DE TRABALHO?
- EM SUA OPINIÃO, ALGO DEVE MUDAR NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA? POR QUÊ?
- QUAL A POSTURA DA ESCOLA SABENDO QUE MUITOS ALUNOS ESTÃO CURSANDO UM CURSO PROFISSIONALIZANTE, MAS NÃO TEM A APTIDÃO E NEM VONTADE DE TRABALHAR NA ÁREA QUE ESTA SENDO FORMADO?
- OS ALUNOS NO TÉRMINO DO CURSO, ELES SAEM PREPARADOS PARA ACOMPANHAR AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS QUE SÃO ENCONTRADAS NO MERCADO?

- EM SUA OPINIÃO, O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SOFRE ALGUMA INFLUÊNCIA DOS AGRICULTORES DE CAMPÓ VERDE?
- QUAIS AS HABILIDADES BÁSICAS QUE UM TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DEVE POSSUIR?

ROTEIRO DA ENTREVISTA (EMPESÁRIOS)

- VOCÊ CONHECE O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA QUE É OFERTADO PELO CAMPUS SÃO VICENTE DO IFMT? (ANTIGA ESCOLA AGROTÉCNICA)
- O QUE A SUA EMPRESA ESPERA DE UM PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA?
- QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?
- QUAIS AS HABILIDADES BÁSICAS QUE UM TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DEVE POSSUIR?
- O QUE O CAMPUS SÃO VICENTE (ANTIGA ESCOLA AGROTÉCNICA) PODE FAZER PARA MELHOR ATENDER AS DEMANDAS DOS AGRICULTORES DE CAMPO VERDE?
- O FATO DE CAMPO VERDE ESTAR PRÓXIMO DO CAMPUS SÃO VICENTE FACILITA A OBTENÇÃO DE MÃO-DE-OBRA QUALIFICADA NA ÁREA AGRÍCOLA?
- QUAIS SÃO AS FUNÇÕES DO SINDICADO DOS PRODUTORES RURAIS?
- COMO OS EMPREÁRIOS SE ORGANIZAM POLITICAMENTE NO MUNICÍPIO?

ROTEIRO DA ENTREVISTA (DIRETOR GERAL, DIRETOR DE ENSINO E COORDENADOR DO CURSO)

- QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?
- A MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA É REPENSADA COM QUAL FREQUÊNCIA?
- COMO ESTÁ SENDO DISCUTIDAS AS QUESTÕES INERENTES AO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA PARA RESPONDER

AS EXPECTATIVAS ATUAIS? SENDO QUE ESTE CURSO JÁ ESTÁ SENDO OFERTADO NESSA ESCOLA HÁ APROXIMADAMENTE 50 ANOS.

- A ESCOLA JÁ FEZ UMA PESQUISA COM A COMUNIDADE LOCAL PARA VERIFICAR SE O CURSO REALMENTE ATENDE AS EXPECTATIVAS LOCAIS? COMENTE:
- EM SUA OPINIÃO, AS DISCIPLINAS TÉCNICAS SÃO MAIS IMPORTANTES QUE AS OUTRAS DISCIPLINAS? JUSTIFIQUE:
- O PERFIL DO ALUNO EGRESSO ATENDE AS DEMANDAS DO MERCADO?
- EM SUA OPINIÃO, O CURSO ATENDE OS OBJETIVOS PROPOSTOS NO PLANO DE CURSO?
- EM SUA OPINIÃO, O CURSO TÉCNICO ATENDE COMPLETAMENTE AS EXPECTATIVAS DO ALUNO? JUSTIFIQUE:
- EM SUA OPINIÃO, O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA REALMENTE ESTÁ SENDO TRABALHADO DE FORMA INTEGRADA EM TODA SUA PLENITUDE? JUSTIFIQUE:
- QUAIS AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA DIREÇÃO PARA QUE O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SEJA INTEGRADO DE FORMA EFETIVA?
- QUAIS AS DIFICULDADES QUE ESSE PROFISSIONAL ENCONTRA QUANDO ELE TERMINA O CURSO TÉCNICO E BUSCA O MERCADO DE TRABALHO?
- QUAL A POSTURA DA ESCOLA SABENDO QUE MUITOS ALUNOS ESTÃO CURSANDO UM CURSO PROFISSIONALIZANTE, E NÃO TEM A APTIDÃO E NEM VONTADE DE TRABALHAR NA ÁREA QUE ESTA SENDO FORMADO?
- OS ALUNOS NO TÉRMINO DO CURSO, ELES SAEM PREPARADOS PARA ACOMPANHAR AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS QUE SÃO ENCONTRADAS NO MERCADO?
- EM SUA OPINIÃO, OS PROFESSORES TRABALHAM COM O FOCO NO PLANO DE CURSO?
- EM SUA OPINIÃO, O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA ATENDE AS EXPECTATIVAS DO ALUNO?
- EM SUA OPINIÃO, OS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA TRABALHAM REALMENTE DE FORMA INTEGRADA? JUSTIFIQUE:

- A ESCOLA REALMENTE BUSCA INTEGRAR AS TÉCNICAS E HUMANAS?
QUAIS AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE SÃO UTILIZADAS?
- QUAIS AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA ESCOLA PARA APROXIMAR A ESCOLA DA COMUNIDADE LOCAL?
- QUAIS AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA ESCOLA PARA INSERIR O EGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO?
- A ESCOLA ATUALMENTE POSSUI ALGUM VINCULO OU ALGUMA FORMA DE PARCERIA COM OS AGRICULTORES DE CAMPO VERDE?
- EM SUA OPINIÃO, O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SOFRE ALGUMA INFLUÊNCIA DOS AGRICULTORES DE CAMPO VERDE?
- QUAIS AS HABILIDADES BÁSICAS QUE UM TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DEVE POSSUIR?
- O QUE O CAMPUS SÃO VICENTE (ANTIGA ESCOLA AGROTÉCNICA) PODE FAZER PARA MELHOR ATENDER AS DEMANDAS DOS AGRICULTORES DE CAMPO VERDE?