



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A
INSERÇÃO DOS ALUNOS NO MERCADO DE TRABALHO DA
MICRORREGIÃO DO EXTREMO SUL CATARINENSE – CASO
IFET CAMPUS SOMBRIO**

Silvana Colares Lúcio de Souza

Brasília, 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A
INSERÇÃO DOS ALUNOS NO MERCADO DE TRABALHO DA
MICRORREGIÃO DO EXTREMO SUL CATARINENSE – CASO
IFET CAMPUS SOMBRIO**

Silvana Colares Lúcio de Souza

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, do programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho.

Brasília, 2010

SILVANA COLARES LÚCIO DE SOUZA

**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A
INSERÇÃO DOS ALUNOS NO MERCADO DE TRABALHO DA
MICRORREGIÃO DO EXTREMO SUL CATARINENSE – CASO
IFET CAMPUS SOMBRIO**

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho
Universidade de Brasília – UnB
Orientadora

Prof. Dr. Cândido Alberto da Costa Gomes
Universidade Católica de Brasília
Examinador Externo

Prof. Dr. Remi Castioni
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Examinador Interno

Dedicatória

A meu marido Odair e grande amor da minha vida, pelo incentivo, compreensão e apoio proporcionado na caminhada.

Aos meus filhos Guilherme e Eduardo, minha melhor parte, presente de DEUS em minha vida e a minha mãe e a minha irmã que sempre me ajudaram muito.

A vocês dedico este trabalho

AGRADECIMENTOS

A Deus que mais uma vez me permitiu desejar e realizar mais uma etapa em minha formação.

A minha família, pelo apoio e paciência durante todo o período de mestrado;

A minha orientadora, Prof^a. Dr. Olgamir Francisco de Carvalho, que admiro pelo conhecimento, pelo carinho, orientação e atenção dispensadas.

Aos Professores da Pós-Graduação em Educação da UnB, participantes do Projeto Gestor, pelos conhecimentos partilhados ao longo do curso.

Aos professores da Universidade de Brasília que acreditaram no Projeto Gestor e assim proporcionaram a muitos Docentes e Técnicos Administrativos das instituições federais de ensino a continuidade dos seus estudos;

Ao professor Bernardo Kipnis, pelo apoio durante toda caminhada;

Aos colegas mestrandos do Projeto Gestor, pelas horas compartilhadas, pela troca de experiências, pela amizade e pela colaboração;

Aos dirigentes das empresas: Cooperja, Coopersulca, Meta Agrícola e Plantar Agropecuária I e II, bem como ao grupo de egressos do curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, pelas entrevistas e questionários concedidos, os quais foram a base dessa pesquisa;

A todos os meus amigos, que colaboraram, acreditaram, e me incentivaram para que eu pudesse concretizar esse grande sonho.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho os meus agradecimentos.

A Deus novamente por possibilitar o encontro com tanta gente maravilhosa nesta caminhada.

*“O importante e bonito do mundo é isso:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas, mas que elas
vão sempre mudando”.*

Guimarães Rosa

RESUMO

Este estudo investigou a contribuição da educação profissional para a inserção do egresso do curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense / IFET– Campus Sombrio, no mercado de trabalho da microrregião do Extremo Sul Catarinense. O referencial teórico estudado contemplou diversas concepções teóricas acerca do Trabalho e mercado de trabalho, mercado de trabalho juvenil, sobre ensino profissional agrícola no Brasil, mais especificamente em Santa Catarina; bem como caracterização do IFET e suas atribuições. Com base no referencial, o estudo procurou descrever e analisar a situação atual do egresso em relação ao mercado de trabalho, os motivos apresentados pelos alunos para a sua inserção ou não e os motivos apresentados pelos empresários para a inserção ou não dos alunos egressos no mercado do trabalho e sua relação com a formação recebida. Para se compreender esta inserção fez-se necessário ouvir os dirigentes das cinco maiores empresas do setor agropecuário da região, bem como egressos do curso agropecuário do Instituto, tanto os que trabalham nessas empresas em sua área de formação, como também aqueles que hoje desenvolvem outra função. Na pesquisa realizada optou-se por uma abordagem integrada quantidade/qualidade. Obteve-se um resultado de 33 questionários recebidos e foram entrevistados também 05 dirigentes de cinco empresas da região. Para a análise dos resultados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelam a importância da contribuição do ensino técnico-agrícola para a microrregião, dentre elas, o alto grau de inserção dos alunos no mercado de trabalho e sugerem que, a instituição deve buscar uma formação profissional que promova cada vez mais, a indissociabilidade entre teoria e prática. Verificou-se também que esta inserção poderá ser dinamizada, se a instituição se aproximar, ainda mais, das empresas, o que possibilitaria uma maior compreensão da realidade onde está implantada.

Palavras-chave: Educação Profissional – Ensino agrícola – formação profissional-juventude

ABSTRACT

This study is a follow up of agricultural vocational of the vocational technical to the integration of the course technical graduates of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Sombrio – IFET, in the labor market of the Deep South of Santa Catarina microregion; because the region has its economy based on agriculture. The theoretical referential contemplated theory about the labor and labor market, youthful market work, about agricultural professional education in Brazil, more specifically in Santa Catarina; as well as characterization of the IFET and your attributions. Based on the referential, the study intended to describe and analyze the situation current of the graduates in relation to the work market, the presented reasons for the students to your integration or not and the presented reasons for the entrepreneurs to the integration or not of the students graduates in the work market and your relation with the received formation. To understand this integration one became necessary hear the leaders of the five largest companies in the agricultural sector in the region, as well as of course agricultural graduates of the Institute, as much the ones that work in this companies in its area of the formation, like also those that today develop other service. The research is a amount and quality study. A result was gotten of 33 received questionnaires and also had been interviewed 05 leaders of the 05 companies in the region. For the analysis the results it was used the thechnic of subject analysis. The results disclose the big importance of the contribution of the education technician-agriculturist for the microregion; however the Institution must search o formation that promotes the separation between theory and practical. Also verified that this integration could be more dynamic, if the Institution was more next of the companies and the community, because it would allow a bigger understanding of the reality where it is inserted.

Keywords: Vocational technical– Agricultural education – vocation training - employment

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMESC - Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina
AMILINORTE - Associação dos Municípios do Litoral Norte
AMSESC - Associação dos Municípios do Sul do Estado de Santa Catarina
AMUCSER - Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra
APLs - Arranjos Produtores Locais
ATASC - Associação dos Técnicos Agrícolas de Santa Catarina
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB - Conselho de Educação Básica
CEDUPs - Centros de Educação profissional
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEPA - Coordenadoria Estadual de Planejamento Agrícola
CGRH - Coordenação Geral de Recursos Humanos
CIEC - Coordenadoria de Integração Escola-Comunidade
CNE - Conselho Nacional de Educação
COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONEA - Conselho Estadual de Ensino Agrícola
CONEAF - Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONTAP - Convênio da Aliança para o Progresso
DEA - Diretoria de Ensino Agrícola
DEM - Departamento de Ensino Médio
EAFS - Escola Agrotécnica Federal de Sombrio
EPAGRI - Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICC - Irrigação da Costa do Canoas
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IFET - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IF-SC - Instituto Federal de Santa Catarina
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LPP - Laboratório de Prática e Produção
MEC - Ministério da Educação
MIR - Ministério da Integração
OEA - Organização dos Estados Americanos
PAO - Programa Agrícola Orientado
PAP - Plano de Assentamento de Populações
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA - População Economicamente Ativa
PPDI - Projeto Piloto de Drenagem e Irrigação
PLSSC - Projeto Litoral Sul de Santa Catarina
PPI - Projeto Político Pedagógico
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
SDRA-SC - Secretaria de Desenvolvimento Rural e da Agricultura de Santa Catarina
SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG - Secretaria de Ensino de Segundo Grau
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEF - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
SINTAGRI - Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Nível Médio de Santa Catarina
SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
UDESC - Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
UNITAGRI - Cooperativa de Serviços Técnicos Agrícolas
USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
UTF - Universidades Tecnológicas Federais

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Se o egresso está trabalhando.....	87
FIGURA 2: Qual é situação profissional atual do egresso.....	88
FIGURA 3: Posição da atividade que o ex-aluno desempenha na empresa.....	89
FIGURA 4: Maneira de como a conseguiu.....	90
FIGURA 5: Tempo esperou pela primeira ocupação.....	91
FIGURA 6: Importância do IFET ao ingressar no mercado de trabalho.....	92
FIGURA 7: Formação dada pelo IFET e contribuição para o desempenho profissional do egresso.....	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Matriz curricular – Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária.....	80
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: População - Urbana e Rural nos municípios da AMESC. – 2005.....	66
TABELA 02: Estrutura Fundiária – número de estabelecimentos por tamanho.....	66
TABELA 03: Condição do produtor de acordo com o número de estabelecimentos....	67
TABELA 04: Arroz irrigado – Área plantada, quantidade produzida e (%) a nível de Estado - safra 2006/2007.....	67
TABELA 05: Área Plantada Produção e quantidade produzida – safra 2006/2007.....	67
TABELA 06: Movimento Econômico – Ano base - 2008, dos municípios da região da AMESC, em (%).....	68
TABELA 07: Número de Docentes e Técnicos Administrativos e Titulação – IFET Sombrio.....	77
TABELA 08: Renda familiar dos alunos do IFET – Sombrio 2006/2007.....	78
TABELA 09: Número de inscritos para o Curso Técnico em Agropecuária.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I: TRABALHO E MERCADO DE TRABALHO	21
1.1 Noção de Mercado de Trabalho.....	21
1.2 A situação do mercado de trabalho no Brasil	22
1.3 Mercado de Trabalho juvenil : Relações entre emprego e desemprego.....	25
1.4 Mercado de Trabalho em Santa Catarina	28
CAPÍTULO II: ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO BRASIL	30
2.1 Trajetória do Ensino Agrícola no Brasil até os anos 80.....	30
2.2 Ensino agrotécnico na década de 90: desafios da reforma institucional.....	42
2.3 A Educação Profissional entre 2003 e 2008.....	51
2.4 Breve Histórico do Ensino Agrícola em Santa Catarina.....	56
2.5 O Ensino Técnico Agropecuário e os desafios nos dias de hoje.....	59
CAPÍTULO III: INSERÇÃO REGIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – CAMPUS SOMBRIO	65
3.1 Região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC).....	65
3.2 A história do IFET Catarinense - Campus Sombrio.....	68
3.3 As atribuições do IFET no contexto regional.....	71
CAPÍTULO IV: PROCEDIMENTOS TÉCNICOS-METODOLOGIA	74
4.1 Tipo de Pesquisa.....	74
4.2 Caracterização do universo da pesquisa.....	75
4.2.1 Conhecendo o IFET Catarinense – Campus Sombrio.....	75
4.2.2 O curso técnico em agropecuária no IFET.....	78
4.3 População pesquisada.....	82
4.4 Instrumentos de Coleta de Dados.....	82
4.5 Procedimentos para a coleta de dados.....	83
4.6 Análise dos dados.....	84
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	86

5.1	Questões pessoais relativas aos sujeitos.....	86
5.1.1	Formação e Mercado de Trabalho.....	89
5.2	Formação recebida na Instituição.....	92
5.3	Como os dirigentes das empresas vêem os egressos.....	95
CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....		101
6.1	Conclusões.....	101
6.2	Recomendações.....	103
REFERÊNCIAS.....		105
APÊNDICES.....		111
APÊNDICE A	- Ofício da apresentação do pesquisador à empresa.....	112
APÊNDICE B	- Roteiro de entrevista (dirigentes das empresas).....	113
APÊNDICE C	- Questionário utilizado na coleta de dados com os ex-alunos.....	114

INTRODUÇÃO

Esse estudo teve por finalidade investigar a contribuição da educação profissional para a inserção do egresso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense / IFET – Campus Sombrio, no mercado de trabalho da microrregião do Extremo Sul Catarinense, buscando avaliar o processo de formação recebida.

A questão do trabalho na sociedade contemporânea tem preocupado a opinião pública, pesquisadores, gestores governamentais, e principalmente, o trabalhador. Na sociedade capitalista em que vivemos, o indivíduo depende em grande medida, dos proprietários dos meios de produção – os empresários – para trabalhar, e conseqüentemente, para garantir sua sobrevivência na sociedade do trabalho. Porém, nesse sistema não há trabalho para todos, há um exército de indivíduos a procura de trabalho – os desempregados. Conforme Kober (2003), o desemprego é consequência extrema do processo de transformação pelo qual passa o trabalho. Em suma, o desemprego é um grave problema social passível de política pública, que necessita ser refletido, entendido e solucionado.

Uma distorção existente no mercado de trabalho refere-se a qualificação dos trabalhadores, onde, muitas vezes, as empresas procuram contratar trabalhadores com qualificação adequada, mas esbarram na falta desse profissional no mercado. Percebemos isso no mercado de trabalho brasileiro, onde o perfil do trabalhador ainda é de baixa qualificação. Por outro lado, muitos trabalhadores têm investido em qualificação, mas continuam desempregados, ou seja, uma qualificação elevada não determina a inserção do trabalhador no mundo do trabalho.

Segundo Carvalho (2003, p. 152) há a possibilidade, também evidenciada em experiências recentes, de que os novos comportamentos, valores e atitudes exigidos do trabalhador para fazer face ao atual padrão de competitividade não resultem efetivamente em maior qualificação e, ainda, de que a polivalência defendida pelo capital não signifique aumento da intelectualização do trabalho, mas implique, muitas vezes, em mera intensificação do trabalho.

Nesse contexto de dificuldade de inserir-se no mundo do trabalho, a questão educacional torna-se fator estratégico, embora, não suficiente. Dados do IBGE (2006) revelam que o trabalhador brasileiro estuda pouco, em média 6,5 anos, ou seja, menos do que o necessário para concluir o ensino, que é de 9 anos. Castioni (2007) afirma que

a educação profissional tem suas especificidades que devem ser trabalhadas, mas um pressuposto é não abrir mão da escolaridade de base, que também acaba tendo repercussões no âmbito profissional: "Não se pode pensar em uma política de educação profissional sem resolver o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade entre os trabalhadores.

Atualmente é exigido que o trabalhador tenha: uma boa formação geral e técnica, capacidade de inovação, capacidade de trabalhar em equipe, autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicar-se bem, entre outras características, além de comprometer-se com a organização na qual trabalha, demonstrando ter os objetivos organizacionais como seus objetivos pessoais. Por isso, há atualmente a necessidade, por parte das empresas, que algumas dessas características sejam desenvolvidas antes da entrada do trabalhador no ambiente organizacional, ou seja, a responsabilidade pelo desenvolvimento do novo perfil de trabalhador tem sido atribuída à escola.

Ainda que, para as dimensões nacionais, a rede pública de educação profissional ainda seja pequena, ela tem assumido em certo nível essa responsabilidade e os resultados obtidos revelam, por exemplo, que os cursos nessa modalidade ainda são muito procurados, seja em escolas públicas ou particulares. Há grande demanda devido a excelência do ensino e pela alta taxa de empregabilidade imediata, o que nem sempre acontece na maioria dos cursos superiores (BRASIL, 2004).

Deste modo, as instituições de ensino inseridas nesse novo contexto de aprendizado organizacional, além de desempenhar seu papel de ensino e pesquisa, já vêm desempenhando também, o seu papel na participação no desenvolvimento econômico regional. Esta participação pode ser por intermédio das atividades de extensão, como: projetos tecnológicos, assessorias e consultorias, que vêm sendo organizadas de forma a viabilizar a utilização do conhecimento explícito e tácito de docentes e discentes, além da contribuição já realizada através da educação, a qual tem como meta a formação de cidadãos e profissionais e no campo da pesquisa, o avanço da ciência e da tecnologia (CARVALHO, 2000).

Essas transformações do mundo do trabalho, fez-nos refletir sobre como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Sombrio pode desenvolver esse trabalhador, no sentido de formá-lo não apenas para o trabalho, mas para a vida, preparando-o para enfrentar os desafios cada vez mais constantes e mutáveis do mundo do trabalho. Isso reflete a importância da integração da formação cidadã e da preparação para o trabalho. Compreendemos que a escola, principalmente as que preparam para a educação profissional têm esse papel na sociedade contemporânea.

Investigar a inserção do egresso da escola no mercado de trabalho foi uma forma de averiguar o seu processo de formação e, além do mais, um passo significativo no sentido de incorporar ao processo ensino/aprendizagem elementos da realidade externa da escola, tais como situação de trabalho e tipo de empresas empregadoras.

Tendo em vista as considerações apresentadas, o presente estudo foi orientado pela seguinte questão: *A formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Sombrio tem favorecido a inserção do egresso no mercado de trabalho da microrregião do extremo sul catarinense?*

Quando se relaciona educação e trabalho, procurando entender a adequação da formação do trabalhador às necessidades profissionais, deve-se ter nas competências desenvolvidas pela escola uma relação com aquelas requeridas pelo trabalho.

A Educação Profissional, ao atuar na relação entre a escola e o mundo do trabalho, deve propiciar aos jovens e adultos um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício da cidadania e do trabalho (M. BRANDÃO, 2002). Esses conhecimentos e habilidades devem ser desenvolvidos em conjunto com a compreensão das bases científico-tecnológicas dos processos produtivos, relacionando-se teoria e prática.

Partindo desse contexto, delineamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar a adequação da formação profissional ofertada pelo IFET Catarinense – Campus Sombrio para inserção do egresso no mercado de trabalho da microrregião do extremo sul catarinense.

Objetivos específicos:

a) Descrever e analisar a situação atual do egresso em relação ao mercado de trabalho.

b) Identificar os motivos apresentados pelos alunos para a sua inserção ou não no mercado do trabalho e sua relação com a formação recebida.

c) Identificar os motivos apresentados pelos empresários para a inserção ou não dos alunos egressos no mercado do trabalho e sua relação com a formação recebida.

d) Comparar a percepção dos egressos e dos empresários quanto aos elementos facilitadores e dificultadores no processo de seleção e contratação e sua relação com a formação recebida.

Para o atendimento aos objetivos dessa pesquisa o estudo abrangeu o curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio, com Habilitação em Agropecuária, do ano

de 2007 e com dirigentes de empresas privadas da microrregião do extremo sul catarinense.

Esta Dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro e no segundo capítulo apresentamos o nosso referencial teórico, trazendo teorias e pesquisas que nos ajudarão a compreender o contexto no qual a pesquisa se insere. No Capítulo I, intitulado *Trabalho e Mercado de Trabalho*, procuramos compreender a questão do trabalho na sociedade atual e a situação atual do mercado de trabalho em Santa Catarina, as consequências no trabalho ocasionadas pela reestruturação produtiva das empresas e globalização, bem como a influência dos avanços tecnológicos na sociedade atual. Ainda abordamos a questão da importância da educação e da formação para o trabalho, principalmente quando se trata de jovens.

No capítulo II, *Ensino Profissional Agrícola no Brasil*, aborda-se a trajetória, as reformas e as principais adequações do ensino agrícola colocadas até 2008, além de um breve histórico do ensino agrícola em Santa Catarina e os desafios do ensino técnico agrícola na atualidade.

No capítulo III, *denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense / IFET – Campus Sombrio no Contexto Regional*, caracteriza-se a AMESC e abordam-se as atribuições da instituição junto à região.

No capítulo IV, *Procedimentos Técnico-Methodológicos*, explicitamos a abordagem metodológica e a estratégia de pesquisa utilizada.

O capítulo V, *Apresentação e Análise dos Resultados*, trazemos os resultados obtidos e buscamos analisá-los a partir de um diálogo entre os dados coletados e as teorias apresentadas, tendo em vista ainda, os objetivos propostos neste estudo.

E no capítulo VI, *Conclusões e Recomendações*, sintetizamos os achados da pesquisa e sugerimos futuros estudos para se aprofundar a investigação de alguns aspectos encontrados no seu decorrer.

CAPÍTULO I

TRABALHO E MERCADO DE TRABALHO

O homem é um animal que se fez homem por meio do trabalho. Portanto, ganhou o estatuto de ser social. No campo da sociologia do trabalho, diversos sociólogos discorrem sobre o trabalho, seu contexto, sua importância para indivíduos e sociedade. Antunes (2005, p. 123). evidencia a importância do trabalho: “é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas”. Menegasso (1998) observa que a maioria dos estudos que abordam a questão do trabalho o trata a partir da Revolução Industrial. Com ela, o trabalho passa a ser uma mercadoria, ou seja, algo produzido para a venda no mercado. Para Liedke Cattani, (1997), como categoria abstrata, o trabalho pôde ser entendido, estritamente, como esforço físico ou mecânico, como energia despendida por seres humanos, animais, máquinas ou mesmo objetos movidos por força da inércia. A energia colocada em movimento (o trabalho) tem por resultado a transformação dos elementos em estado de natureza ou, ainda, a produção, manutenção e modificação de bens ou serviços necessários à sobrevivência humana.

Com a substituição do trabalho livre pelo contrato de trabalho, que ocorreu como consequência da Revolução Industrial e do surgimento do mercado de trabalho, a sociedade industrial passou a ser orientada para o mercado. Nela, a prioridade era a produção de bens e a maximização dos resultados. Assim, arranjos produtivos passaram a existir e o homem passou a ser trabalhador, no sentido de desempenhar atividade produtiva remunerada. Nesse contexto, o trabalho é visto como uma necessidade, conforme Menegasso (1998), o trabalho passou a ter importância fundamental na vida das pessoas na sociedade industrial.

1.1 Noção de Mercado de Trabalho

O mercado de trabalho e sua relação com a força de trabalho foram explicados por Pinho e Vasconcellos (2003). Para eles, o mercado de trabalho é composto pela força de trabalho e tem como função abastecer as firmas no que diz respeito à necessidade de mão-de-obra. Ainda para Pinho e Vasconcellos (2003), a força de trabalho, ou População

Economicamente Ativa (PEA), é entendida como “conjunto de elementos empregados e desempregados, num certo momento, e captado por um inquérito estatístico, com base na definição de atividade econômica dos indivíduos” (Pinho; Vasconcellos, 2003, p. 383). Porém, argumenta Polanyi (2000) que o trabalho não é algo que possa ser comercializado, por fazer parte da vida do indivíduo, ele não pode ser destacado da vida, sendo a representação do trabalho como mercadoria um erro.

Contudo, não podemos desconsiderar que atualmente existe de fato um mercado de trabalho: “uma sociedade não pode mais ignorar o mercado. [...] Mas se é suicida ser contra o mercado, daí não resulta que seja necessário entregar-se a ele” (CASTEL, 1999, p.523), sendo que a maioria dos indivíduos que nele não conseguem ser inseridos, não ficam apenas sem trabalho, mas sofrem as conseqüências de não ter trabalho na sociedade do trabalho. Eles são o que Castel chama de excluídos ou inúteis para o mundo.

1.2 A situação do mercado de trabalho no Brasil

Nas duas últimas décadas do século XX, as economias capitalistas passaram por profundas transformações, implicando a disseminação da instabilidade do trabalho assalariado.

A escassez de empregos instaurada pelo modelo societário capitalista acirra a concorrência entre os trabalhadores, que, além de enfrentarem o alarmante quadro de desemprego, são tidos como responsáveis pela sua condição. Os trabalhadores são considerados auto-excluídos, no sentido de que sua desqualificação é vista, pelos segmentos conservadores, como a única razão para o seu insucesso em obter uma colocação no mercado de trabalho. Segundo o panorama apresentado por Pochmann (2001, p.1), o quase pleno emprego da força de trabalho, a estabilidade de empregos regulares e a evolução do salário médio real, pelo menos equivalente à produtividade, predominaram como padrão geral de uso e remuneração da mão-de-obra nos países capitalistas avançados, mas no período recente não encontramos paralelo diante das altas taxas de desemprego e de ocupações precárias. Mesmo nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, que embora não tivesse passado pela experiência do pleno emprego e da homogeneização do mercado de trabalho chegou a conviver, principalmente no pós-guerra, com alto crescimento econômico e com crescentes taxas de assalariamento.

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, período de crescimento do modelo capitalista, as taxas de desemprego foram baixas; no entanto, a partir dos anos 70, a realidade foi outra. A crise econômica internacional, as políticas macroeconômicas e as conseqüentes transformações tecnológicas, organizacionais, produtivas, financeiras, políticas e sociais afetaram a economia de mercado, e em conseqüência, o problema do desemprego se agravou no mundo inteiro. No Brasil, em especial, afirma Pochmann (2001, p.108) "o problema do emprego vem se agravando desde a crise da dívida externa, no início dos anos 1980.

O mercado de trabalho no Brasil também sofreu as conseqüências das transformações nas estruturas produtivas, nas formas de organização e gestão e nas relações de trabalho. O processo se acelerou após o início da chamada "abertura econômica", iniciada nos anos 90 com o Governo Collor de Mello, que objetivou reduzir o protecionismo estatal em relação a vários setores de nossa economia. Uma das conseqüências desta nova política foi o aumento da entrada de empresas e mercadorias estrangeiras no país, acirrando a competição entre as empresas locais.

Este processo de reinserção da economia brasileira ficou denominado genericamente por globalização. O conceito globalização começou a ser empregado desde meados da década de 1980, em substituição a conceitos como internacionalização e transnacionalização. Segundo Ianni (1997), ao processo de integração entre as sociedades dá-se o nome de globalização. A globalização é um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes e sociedades, culturas e civilizações. Apesar de vivermos nesses últimos anos o apogeu da globalização, Ianni (1997) afirma que são diversas e antigas as instituições e indicações mais ou menos notáveis de sua existência.

Um dos efeitos da globalização é a introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização e de gestão para elevar a produtividade, que são acompanhadas normalmente por uma redução do emprego. A nova postura empresarial é no sentido de aumentar a competitividade do seu negócio, aumentando o nível de valor adjunto e diminuindo o custo do trabalho. É neste panorama que se inscreve o debate sobre a necessidade de flexibilizar as relações de trabalho.

Se de um lado é fato que os efeitos da globalização se estenderam a todos os ramos e setores da economia, de outro não se deve esquecer que o mercado de produtos, não tem um comportamento unívoco em relação ao incremento da competição, aos ciclos econômicos e em relação às taxas de crescimento do país.

O fenômeno da globalização e da abertura econômica ocorrida a partir dos anos 90, estabeleceram novos patamares de competitividade para as empresas que utilizam

todos os recursos possíveis para ganhar produtividade e reduzir custos.

A preocupação em função das consequências da reestruturação produtiva e do processo de globalização traz a necessidade de se analisar o impacto dessas mudanças no mercado de trabalho e para isso imprescindível o acesso as informações para melhor compreensão da nova realidade.

Segundo Soares, Servo e Arbache (2001), a inserção do Brasil no mercado global, nos anos 90 pode ser analisada sobre o seguinte contexto:

No início da década de 90, a economia brasileira passou por um processo de liberalização comercial sem igual na sua história. Foram eliminadas barreiras tarifárias e não-tarifárias, que resultou, entre outras coisas, em aumento da participação das exportações e importações no Produto Interno Bruto. Segundo Kume, Piani e Souza (2000), a média da tarifa efetiva ponderada pelo valor adicionado passou de 67,8%, em 1987, para 37%, em 1990, e, finalmente, para 10,4%, em 1995. Além disso, inúmeras barreiras não-tarifárias foram removidas, (...) Houve, também, forte processo de liberalização financeira. Em suma, a liberalização comercial foi rápida e extensa, afetando quase todos os setores da economia brasileira.

Concomitante a este processo de mudança nas relações econômicas entre o Brasil e o resto do mundo, importantes transformações foram observadas nas relações econômicas entre brasileiros. Hoje, existe consenso de que houve aumento da taxa de desemprego, informalidade e produtividade do trabalho, e que as mudanças nas séries temporais dessas variáveis se deram logo após o início da abertura, sugerindo, pois, que a liberalização comercial teve efeitos não-negligenciáveis sobre o mercado de trabalho. (SOARES, SERVO e ARBACHE, 2001, p.6)

Na agricultura as consequências da globalização também são sentidas, pois interferem decisivamente na formação dos preços, no processo de comercialização, e principalmente, pela concorrência decorrente do mesmo. A pequena produção, às vezes praticada aos moldes camponês, embora pareça estar distante dos efeitos de uma economia globalizada, protegida pela sua “inserção parcial na sociedade global” é diretamente afetada pelos efeitos da mesma (CHAYANOV, 1974).

A globalização é mais do que a simples ampliação dos mercados baseado no livre comércio, é universalização de toda atividade capitalista, assim não há como escapar da ação do seu processo; a globalização produz alianças entre economias nacionais, entre firmas de grande dimensão, organiza os mercados e os circuitos de produção de modo a beneficiar os “grandes”, daí a preocupação com os “pequenos” que não estão em condição de sobreviver neste tipo ambiente, tampouco se dão conta dele, nem estão imunes aos seus efeitos. Todo e qualquer agente que não tenha condição de se mover nesta onda de integração profunda das economias globalizadas, estará numa posição de marginalidade. Assim, o pequeno produtor está distante de se encaixar vantajosamente neste processo.

1.3 Mercado de Trabalho juvenil: Relações entre emprego e desemprego

As mudanças no mundo do trabalho alteram o conteúdo e a forma como o trabalho é desempenhado. No caso do Brasil, assim como em outros países, a classe trabalhadora também é alterada como consequência dessas mudanças. Isto, associado à educação e às mudanças nos sistemas produtivos das empresas, tem levado a uma mudança na classe trabalhadora que foi desqualificada em vários ramos, diminuída em outros e desapareceu em setores que foram quase que totalmente automatizados, conforme salienta (Antunes, 2005). Analisando essas mudanças sob o ponto de vista do trabalhador, elas levaram a uma maior dificuldade de se inserir e se manter no mundo do trabalho.

Sendo assim, faz-se necessária uma nova ordem que consiga determinar formas de convivência do cidadão em uma sociedade sem empregos, pois, mesmo sendo a crise do emprego um fato que não é irreversível e nem inevitável, é necessário estabelecer uma ordem social. Analisando as políticas econômicas dos governos neoliberais, podemos citar pontos preponderantes que fazem o emprego desaparecer, como a política de juros altos, redução de tarifas aduaneiras, sobrevalorização do real perante o dólar em 1994 e, principalmente, a redução dos gastos políticos em serviços urbanos e sociais e em obras de infra-estrutura.

Segundo Boito Jr. (1999, p.88), a redução dos gastos e dos investimentos governamentais na área social paralisou a criação de empregos no setor público, o processo de privatização suprimiu milhares de postos de trabalho; a tolerância governamental frente exploração do trabalho infantil exclui milhões de trabalhadores adultos do mercado de trabalho, e a política de redução do valor real das pensões de aposentadoria obriga o trabalhador idoso a prosseguir trabalhando no lugar dos trabalhadores jovens, que permanecem desempregados.

Nos últimos cinco anos, o Brasil registrou uma importante inflexão na trajetória socioeconômica que vinha sendo percorrida desde a crise da dívida externa (1981 – 83). A partir de 2004, contudo, o conjunto dos indicadores econômicos e sociais brasileiros passou a confirmar o cenário muito diferente daquele verificado até então. Em síntese, a combinação positiva do crescimento econômico com a inclusão social potencializada por corretas políticas públicas de incorporação de mais de duas dezenas de milhares de brasileiros ao padrão de consumo de massa.

Trata-se, hoje, de um país emergente, com crescimento econômico, redução de juros, etc. que deu ao país, inclusive, condições para sair da crise de maneira mais

adequada que outros países, inclusive desenvolvidos. Segundo Pochmann (2009), o mercado de trabalho reage relativamente muito bem, com uma taxa de desemprego menor do que no ano passado.

Como se pode perceber do exposto até agora, o “trabalho” é fundamental para o desenvolvimento das sociedades e do indivíduo. A forma que ele assume no contexto atual brasileiro também é decorrência das mudanças no mundo do trabalho. Como efeito, observa-se um aumento dos índices de desemprego assim como a precarização do trabalho, que atingem os jovens de forma diferenciada. Segundo Gomes (2008) o desemprego juvenil se revela um problema internacional, nacional e regional. Ao passo que muitas sociedades asseguravam um rito de passagem bem demarcado e relativamente curto entre infância e idade adulta, a transição hoje continua dolorosa, porém se espalha por um período maior de tensões e angústia.

A entrada dos jovens no trabalho tende a se fazer por ocupações pouco promissoras, daí resultando intensa rotatividade, o que contribui também para o aumento das taxas de desemprego. Ao mesmo tempo em que se prolonga a adolescência, cria-se um novo jovem adulto que, não tendo emprego ou trabalho relativamente estável, não consegue alcançar a adultez plena, com a sua respectiva autonomia. O fenômeno do acentuado desemprego juvenil deve ser considerado sob dois aspectos: o da dificuldade em conseguir o primeiro emprego e o da rotatividade, ou seja, a sucessiva troca de emprego, intercalada por variados períodos de duração de desemprego.

A principal causa apontada para o jovem encontrar dificuldade de inserção no mercado de trabalho deve-se à falta de informações do eventual empregador sobre sua potencialidade ou produtividade no trabalho. Essas informações são adquiridas, gradativamente, à medida que o desempenho do trabalhador é observado e avaliado. Daí porque as empresas preferem contratar trabalhadores que já tenham passado por este estágio de avaliação, o que inclui a aquisição de hábitos de trabalho consolidados. Essa posição dos empregadores é expressa na maioria dos anúncios de oferta de emprego, na qual aparece a expressão “Exige-se experiência anterior na função”. Ser do sexo feminino e ter baixa escolaridade são algumas características dos jovens que funcionam como indicadores negativos, tendentes a reforçar a resistência do possível empregador em contratá-lo. De acordo com Moore (1945), Clark (1962) e Kerr (1960); isso significa que a industrialização constrói sociedades abertas e democráticas, onde a educação é um meio efetivo de seleção e mobilidade social, baseado no mérito. Com isso, os status atribuídos pelas origens sociais, sexo, etnia etc. declinam e emergem os status conquistados pelo mérito, isto é, basicamente pela educação e pela experiência.

De acordo com estudo recente de Pochmann (2009), sobre os dados da

juventude, ele defende a proposta de postergar a entrada dos jovens no mercado de trabalho, e de se ter ações públicas com programas que possam favorecer o acesso do jovem à educação. Sem isso, possivelmente o jovem não será pressionado a entrar no mercado de trabalho e abandonar a escola como forma de sobrevivência.

Portanto, enquanto os ricos ganham adiando a entrada no mundo do trabalho para "se prepararem", os pobres só perdem em experiência, ganhos materiais acumulados e progressão funcional. Para os primeiros, está posto a reprodução do *status quo*. Para os segundos, a possibilidade de mobilidade e ascensão social, que não pode esperar.

Por fim, há um discurso que atribui o desemprego no país à baixa qualidade da formação para o trabalho ou ao baixo nível de escolaridade do nosso trabalhador. Contudo, o que se verifica é que as transformações na qualificação para o trabalho não significam necessariamente o surgimento de um trabalhador mais capacitado.

Embora aumentem os espaços nos quais ocorrem mudanças do e no trabalho, em outros os requerimentos para execução são exatamente os mesmos e às vezes, também nestes casos, exige-se qualificação da mão-de-obra maior do que o necessário. A impressão que se tem é de que, como a produção não pode mais prover trabalho para uma parte significativa da população, talvez se espere da formação a garantia não só de competência, habilidade e qualificação, mas também de "empregabilidade", ou seja, de que através da formação a pessoa tenha uma boa chance de conseguir trabalho ou de mantê-lo. Tudo indica, no entanto, que ainda há muito o que se fazer no país. De um lado, para que as inovações tecnológicas se traduzam efetivamente em contribuição para a elevação da qualificação (e participação) dos trabalhadores. De outro lado, para que essa qualificação se traduza, de fato, na melhoria dos conhecimentos técnicos e profissionais dos trabalhadores e não apenas no preenchimento dos requisitos da empresa de habilidades e comportamentos necessários à formação do perfil de qualificação (PELIANO, 2000).

O fato é que no Brasil ainda é incipiente a articulação entre formação profissional e políticas públicas de educação e de emprego. Esta carência e falta de apoio para a criação de alternativas de trabalho e meios diversificados para a composição da renda, também aumenta ainda mais a tendência dos jovens em deixarem o campo, que muitas vezes são incentivados até pelos próprios pais por acreditarem que na cidade terão todas as oportunidades para a concretização dos seus sonhos (SILVA *et. all*, 2006).

Avançou-se bastante nos últimos anos, mas as políticas para juventude padecem dos mesmos problemas de outras políticas: falta coordenação entre os níveis

federal, estaduais e municipais — disse (POCHMANN, 2009).

1.4 Mercado de trabalho em Santa Catarina

O mercado de trabalho no Brasil e em Santa Catarina sofreu profundas mudanças na década de 1990, especialmente na sua segunda metade, já na vigência do Plano Real, editado em julho de 1994. As referidas mudanças podiam ser constatadas com o mínimo de esforço intelectual, bastando observar o que estava ocorrendo no mercado de trabalho: um aumento brutal das taxas de desemprego e um processo de aumento da precarização do trabalho, que já vinha de um histórico de precariedade nas décadas anteriores.

Em Santa Catarina talvez os reflexos da reestruturação tenham sido ainda mais drásticos do que na média dos Estados brasileiros, dado o perfil exportador da indústria catarinense. Este processo de mudanças, apesar de se difundir para os setores econômicos como um todo, foi muito mais forte na indústria, pois investiu em inovações tecnológicas deixando de contratar empregados para adotar máquinas, o que fez com que o emprego formal fosse diminuindo e o setor informal se ampliando.

Isso fez com que a PEA (População Economicamente Ativa) aumentasse sem necessariamente ocorrer um aumento da população, principalmente porque indivíduos a partir de 10 anos ingressam no mercado de trabalho, ou mesmo estudantes, donas de casa e outras pessoas que não eram economicamente ativas decidem procurar emprego, começando a fazer parte da PEA. Tanto as dificuldades econômicas das famílias como a emancipação da mulher podem ter obrigado estudantes e mulheres a engrossar o exército da PEA.

Após o ano de 2001, segundo Vieira e Ouriques (1999), a criação de empregos formais em Santa Catarina decaiu acentuadamente, em dez de vinte subsetores houve uma diminuição de emprego que pode refletir como queda na produção ou aumento de produtividade, além de ser um dado importante e preocupante revela que houve uma alteração no contexto econômico geral que afetou o desempenho dos (10) dez subsetores que não foram capazes de adaptar-se aos novos modos de acumulação capitalistas, como a falta de recursos para novos investimentos, capacitação profissional, desigualdade de tecnologia frente as outras empresas, produtos de menor qualidade.

Conforme Cunha (2003), desde 1994, com a alavancagem do processo de exposição da economia à competição internacional, somada aos danos causados pelo

longo período de baixo dinamismo do mercado interno e o conseqüente recuo dos investimentos em atualização tecnológica, as atividades significativas na estrutura produtiva do estado ficaram sujeitas a sérias ameaças quanto à capacidade de competição. Mesmo assim em termos comparativos com o movimento do respectivo setor nacional, notou-se que segmentos da indústria catarinense se destacaram, entre eles o de materiais elétricos, produtos alimentares, mecânica, papel e papelão e produtos de matérias plásticas, metalurgia e bebidas.

A noção de competitividade segundo Lopes (2004), tem como um dos requisitos básicos uma força de trabalho qualificada, com um novo perfil de qualificação que viabilize um grau de competitividade sólida no mercado internacional, porém o que se percebe é a ocorrência de aumento do desemprego e da exclusão social constatados a partir do processo de globalização e reestruturação produtiva. Outro ponto negativo para o estado é a não preparação de nenhum município ou área industrial, para atrair grandes projetos devido a falta de políticas industriais e de competitividade por parte do estado o que enfraquece os municípios que ficam impossibilitados de atender as necessidades de emprego e faz com que ocorra um acúmulo de pessoas nos grandes centros. Essas pessoas que chegam nos grandes centros na maioria são pessoas sem qualificação e que não estão aptos a atender as exigências das empresas que trabalham com tecnologia, que cada vez mais procuram se adaptar aos novos modos de produção.

Outra desvantagem também, é que fazendo um comparativo a nível nacional, Santa Catarina tem o índice de menor permanência nas escolas de ensino fundamental e médio. Isso evidencia que os governantes não priorizam a educação como projeto maior da sociedade e como a tendência mundial para cada vez mais a qualificação profissional ser ponto fundamental para poder competir no acirrado mercado de trabalho, o estado sem uma política voltada para a educação, deixa de atender a parte essencial no que se refere aos requisitos exigidos ao trabalhador.

As reações das outras empresas brasileiras e das catarinenses aos fenômenos da globalização e da abertura da economia brasileira foram muito parecidas, quais sejam: reduziram os investimentos, desendividaram-se, procuram aumentar a inserção internacional e acumularam recursos líquidos para aplicação no mercado financeiro. Em seguida, empreenderam esforços visando incorporação de novos métodos organizacionais e modernização do parque produtivo, o que provocou uma forte dispensa de pessoal. (CUNHA, 2003, p.198).

CAPÍTULO II

ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO BRASIL

2.1 Trajetória do Ensino Agrícola no Brasil até os anos 80

Para falarmos sobre a formação para o trabalho dos jovens no Brasil, teremos que tomar o trabalho como categoria central e, então, estabelecer as relações devidas. Para tanto, precisamos nos remeter à educação do povo, pois, historicamente, é possível constatar que os processos educativos que se destinaram ao trabalho, no Brasil, foram direcionados às classes populares. No entanto, na maioria das ocasiões essa população esteve à margem da educação institucionalizada.

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (FONSECA, 1961, p.68).

Segundo Ribeiro (2003, p.24), a educação profissional (trabalho manual), “sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria de população colonial”.

A aprendizagem de ofícios, tanto para os escravos, quanto para os homens livres era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para aprendizes. [...] Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital). (CUNHA, 2000, p.32 cito *in* MANFREDI, p.68).

Com o início da colonização do Brasil pelos portugueses em 1532, o Rei de Portugal decidiu adotar o regime de Capitânicas Hereditárias, com o objetivo de tornar possível o povoamento, a defesa do território e a propagação da fé católica. As grandes somas envolvidas em um empreendimento de colonização foram substituídas, ou pelo menos se tentou substituí-las, por um sistema de doação a particulares. Vale lembrar

que, com a fundação das Capitâneas, principalmente com o estabelecimento da Capitania de Pernambuco, teve início o primeiro ciclo de agricultura, em terras ameríndias: o ciclo da cana de açúcar.

Houve uma certa preocupação com o cultivo das terras, visando com isso garantir a posse e o povoamento da colônia, pois, com o esgotamento das matas costeiras de pau-brasil, a possibilidade da existência de ouro, bem como o perigo de usurpação do território por outra potência, fizeram com que o governo português empreendesse a colonização em termos de povoamento e cultivo da terra.

As atividades educativas em terra brasileira se iniciaram, conforme Paiva (1987), com a chegada dos primeiros jesuítas (1549), encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã.

Aqui chegados, começaram os jesuítas a organizar classes de “ler e escrever” destinadas às crianças, as quais limitavam-se à catequese e alfabetização, servindo a alfabetização aos objetivos de introdução da língua portuguesa e ensino da catequese. Paiva (1987) ainda nos lembra que, a atuação sobre os meninos indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também de influência indireta sobre os indígenas adultos. E, sendo impossível oferecer instrução a todos os meninos indígenas, eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados. Em relação à população adulta, entretanto, embora fossem observadas as recomendações dos “Regimentos”, o ensino a ela destinado reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita.

Os jesuítas juntamente com outros religiosos foram os pioneiros a tratar da educação no país. Esta tarefa coube aos franciscanos espanhóis que “constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e a outros pequenos ofícios”. (SAVIANI, 2007, p.40).

Conforme destaca Manfredi (2003), os colégios jesuítas tiveram um importante papel, pois foram os primeiros a oferecer “núcleos de formação profissional; ou seja, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial” (p.68). A formação nessa época estava voltada para “o aprendizado profissional e agrícola presente no plano de estudos de Nóbrega” (CARVALHO, 2003, p.79).

A transferência da família real para o Brasil, em 1808, promove diversas transformações políticas e econômicas no país. Nesse período, o processo de abertura dos portos ao comércio estrangeiro e a autorização para a instalação de fábricas

implicam uma necessidade de mão-de-obra especializada, culminando com a criação do “Colégio das Fábricas” em 1809. De acordo com o Parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica, a criação dessa escola configura-se como “a primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização” (COELHO E RECH 1999, p.5).

O ensino técnico agrícola no Brasil só iniciou quando D. João VI determinou a criação de um curso teórico-prático desta modalidade na Bahia.

Assim começa a ser traçado o ensino agrícola, como dizia a Carta Régia de 25 de junho de 1812, cujos excertos foram citados por Coelho e Rech (2000, p.60-61):

[...] entendendo que a agricultura, quando bem atendida e praticada, é sem dúvida a primeira e mais exaurível fonte de abundância, e de riqueza nacional; constando na minha real presença que por falta de conhecimentos próprios deste importante ramo de ciências naturais não tem prosperado no Brasil algumas culturas já tentadas, [...] já por falta dos bons princípios agronômicos, já por ignorância dos processos e máquinas rurais, que tanto servem [...] para toda multiplicação e variedades não podendo por tais motivos sustentar a concorrência nos mercados da Europa: tendo resolvido franquear e facilitar a todos os meus vassallos de adquirirem os bons princípios da agricultura, [...] antes aprendidas por simples rotina do que provém o seu tão vagaroso progresso e melhoramentos. Portanto [...] se estabeleça imediatamente um Curso de Agricultura na cidade da Bahia para instrução pública dos habitantes dessa Capitania, e que servirá de normas aos que me proponho estabelecer em todas as outras Capitánias do meu Estado.

Daí em diante, vários outros atos foram baixados por D. João VI, criando cursos nesta área como: Em 1814, o de agricultura no Rio de Janeiro; em 1818, o de veterinário. Porém, tais iniciativas não lograram êxito. Em abril de 1848, o Decreto nº. 15, do Governo Imperial, criou uma escola de agricultura na Fazenda Nacional Rodrigo de Freitas, que jamais funcionou. Observa-se que estes fatos enfatizavam a intenção do Império em desenvolver o conhecimento agrícola no Brasil. Entre 1859 e 1861, foram baixados vários Decretos criando Institutos de Agricultura. Poucos perduraram, principalmente por falta de recursos financeiros. O único que fugiu à regra foi o Instituto Baiano de Agricultura que, através de impostos criados pela Assembléia Provincial sobre o açúcar e outros gêneros, pôde, em 23 de junho de 1875, criar o primeiro estabelecimento de ensino agrícola no Brasil, a Escola Agrícola da Bahia, situada na fazenda Engenho de São Bento das Lages, Câmara de Santo Amaro. A princípio, os cursos foram divididos em elementar e superior. Nesta época foram criadas três escolas agrícolas superiores, em Pelotas – RS, Piracicaba – SP, e Lavras - MG. No seu início, este ensino foi trabalhado em patronatos ou como instituições nitidamente corretivas. Somente aos poucos essas escolas se voltaram para a formação de veterinários e, por volta de 1890, transformaram-

se em Liceus de Agronomia e Veterinária (COELHO E RECH, 2000).

Entre 1840 e 1856 foram criadas casas de educandos artífices que adotaram modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens que antes viviam em estado de mendicância, eram encaminhados a estas casas e lá recebiam instrução primária (leitura, escrita, aritmética, álgebra, escultura, desenho, entre outros) e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Depois de concluída aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos trabalhando nas oficinas com a finalidade de pagar a aprendizagem e formar um pecúlio.

Tais casas, ao contrário dos liceus de artes e ofícios, geralmente criadas e mantidas por sociedades particulares com auxílio governamental eram integralmente mantidas pelo Estado: sua clientela era constituída de órfãos e desvalidos, o que as fazia serem vistas mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública”. A instrução propriamente profissional era ministrada nos arsenais militares e/ou nas oficinas particulares (CUNHA, 2000, p.91 e 113).

Segundo Kuenzer (2002, p.27), “a formação profissional como responsabilidade do estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios, nas diferentes unidades da federação”. Essas escolas surgem com a função básica de inserção no mercado de trabalho, sempre vinculando essa formação a uma determinada tarefa ou posto de trabalho sem haver preocupação com a formação teórica que era passada aos alunos. A finalidade era somente a formação de operários e de contramestres, formando assim a rede federal de ensino que posteriormente transformou-se em escolas Técnicas e Cefets. (MANFREDI, 2002). Esse tipo de ensino era destinado inicialmente aos aleijados, filhos de ex-escravos e outros “desfavorecidos da fortuna”. Nessa época, já se materializava o caráter dual entre o ensino profissional e o propedêutico. A preocupação primária dessas escolas era com o saber fazer; por isso, continua Kuenzer (1991, p.7), “essas escolas se caracterizaram por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam”.

Em 1910, a influência da agricultura sobre a economia fez ser reconhecido formalmente o ensino agrícola através do Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910, que estruturou pela primeira vez essa modalidade no Brasil. Em seu artigo 2º, o Decreto dividiu o ensino em 11 categorias, 6 tratavam da educação formal e 5 da educação não formal, como pode ser lido a seguir (mantendo a forma original do português da época): 1º Ensino superior. 2º Ensino médio ou theorico-prático. 3º Ensino prático. 4º Aprendizados agrícolas. 5º Ensino primário agrícolas. 6º Escolas especiais de agricultura.

7º Escolas domésticas agrícolas. 8º Cursos ambulantes. 9º Cursos conexos com o ensino agrícola. 10º Consultas Agrícolas. 11º Conferências agrícolas (Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1926. p.7). Na exposição de motivos, destacava o valor da medida, indicando a agricultura como fator imprescindível para o desenvolvimento da nação, como demonstra o exceto abaixo, escrito no português da época:

Seria realmente improficuo aspirar ao renascimento da agricultura nacional, que há de provir da renovação dos methodos que a teem orientado e da reforma gradual de seu regimen de trabalho, sem dirigil-la á luz dos principios novos e assegurar-lhe a contribuição que a sciencia lhe deve prestar [...] Nenhum paiz alcançou a sua regeneração economica, na lucta cada vez mais intensa da concorrencia, na conquista de mercados, por vezes pleiteada pelas armas, a não ser mediante a diffusão do ensino profissional em todas as camadas sociaes, fazendo-o intervir na educação geral, desde a infancia, multiplicando-o em instituição varias, umas que se devotam ao trabalho manual, as industrias e manufacturas e formam patrões e operarios, outras que se propõem a despertar aptidões para o commercio, avultando na estructura desse mecanismo os órgãos de vulgarização do ensino agronomico, porque a terra é por toda parte a principal força economica, a primeira fonte de vida e de progresso das nações (MINISTERIO DA AGRICULTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO, 1926, p.1, 2).

A remodelação do ensino profissional vem com a formação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, a Comissão Luderitz, em 1920, com o objetivo de diagnosticar os problemas existentes no ensino profissional, até então, e propor um novo currículo básico para ele. Com base nessa comissão, em 1923 é elaborado o Projeto de Regulamentação do Ensino Profissional Técnico, que estabelece ensino básico nos três primeiros anos (inclui-se aí trabalhos manuais), e nos três últimos anos, aprendizagem prática mais elaborada (madeira, metal, etc.) E, ao término deste curso, saindo com destreza, habilidade e prática inventiva e criadora, o aluno teria condições de escolher a sua profissão e habilitar-se a um curso profissional técnico, com duração de 3 anos. Paralelo ao ensino de oficinas, o aluno contaria com o ensino complementar, com noções científicas e gerais em busca da formação do cidadão completo.

Esse projeto também prevê a formação dos professores, mestres e contra-mestres com preparo pedagógico, para ministrar o aprendizado nessas escolas e que não passava do método repetitivo.

O Relatório Luderitz de 1924, apresentado ao seu Ministério de origem chama a atenção para a necessidade de educar o povo sempre com uma formação técnica, para corresponder aos interesses da produção industrial crescente, além de, mediante a sua escolarização, formar indivíduos doutrinados a obedecer e não se rebelar contra o

sistema vigente.

Apesar do projeto de 1923 não ter sido aprovado, seus pressupostos foram utilizados como base da Portaria de 13 de novembro de 1926, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio sobre a Escola de Aprendizizes Artífices.

Essa portaria mantém a Escola de Aprendizizes Artífices atendendo gratuitamente e preferencialmente os carentes, porém, subdividindo o curso em elementar, em 4 anos, onde percorrerá as seções de ofícios correlativos e dará continuidade no complementar, isto é, nos últimos dois anos.

O caráter assistencial dado ao ensino profissional na Primeira República toma corpo na Consolidação de Assistência e Proteção aos Menores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (Decreto nº 17.943-A de 12/out/27), que determina ministrar aulas de educação física, moral, profissional e literária aos “desvalidos da fortuna”. Os critérios para a escolha da profissão seriam médicos, procedência, inclinação e pré-requisitos do aluno.

A partir desse momento o ensino agrícola consolidou-se como educação profissional. Entre 1910 e 1930, juntaram-se às já criadas no período imperial mais 17 escolas agrícolas.

A grave crise econômica no final dos anos 20 culminou com a quebra da bolsa de Nova York e a conseqüente desarticulação do mercado internacional, derrubou os preços do nosso principal produto de exportação, o café, trouxe ao Brasil a oportunidade de desenvolver o seu mercado interno, dando mais importância ao consumo potencial da população. A substituição dos produtos acabados importados pelos nacionais se fez necessária, acarretando, por conseguinte, a estruturação de um novo modelo de desenvolvimento econômico, baseado no fortalecimento da indústria e do mercado de consumo interno, em detrimento do modelo agrário-exportador-dependente da fase anterior.

Porém, o conhecimento científico e os equipamentos utilizados pela indústria emergente continuaram a ser importados, atendendo aos padrões de consumo que a elite agrária brasileira almejava, sem, contudo criar vínculo com a pesquisa e o desenvolvimento de know-how próprio, submetendo-se, mais uma vez, aos padrões internacionais de desenvolvimento.

Assim, a educação que antes (no modelo agrário-exportador dependente) tinha um papel secundário, sendo sempre deixada para depois, nessa nova fase de industrialização, teve um papel decisivo entre os setores da sociedade que aspiravam, através dessa educação, às condições necessárias para concorrer aos melhores postos de trabalho e à decorrente ascensão social.

Porém, essa tão desejada educação, limitou-se a treinar e qualificar os recursos humanos de acordo com a demanda produtiva, não tendo a preocupação com um desenvolvimento científico próprio, colocando-se novamente à mercê dos interesses dos grupos internacionais que ditavam não só o que deveria ser e o que não deveria ser produzido e consumido, bem como a maneira de serem produzidos esses bens a serem consumidos pela sociedade.

Portanto, a educação brasileira desenvolvida nesse período foi fortemente pressionada pela estratificação social. Apesar de ter sido aumentada horizontalmente a oferta, essa estratificação ocorreu por conta dos tipos diferentes de formação escolar oferecidos para cada classe social de acordo com as necessidades próprias do mercado, e pela herança cultural de dependência e submissão ao capital internacional.

Os diversos setores que disputavam, a seu modo, o poder a partir de 1930, discordavam quanto às formas de composição e organização da educação. Contudo, tinham todos a exata noção de que era através dela que se deveria moldar a população, “a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação” (SCHWARTZMAN, 1984):

A Igreja não era o único setor organizado da sociedade pretendendo se utilizar da educação como meio para atingir fins muito mais amplos, ligados a um projeto mais ou menos explícito de construção de um Estado Nacional forte e bem constituído. Também as forças armadas viam na educação um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, e pelo qual se sentia responsável. Entre os dois, havia ainda um projeto inspirado essencialmente na ascensão do fascismo europeu, e que tinha como principal meta a unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização nacional. Ainda aqui, a educação jogava um papel central (SCHWARTZMAN, 1984.p.61).

Era, portanto, na instrução do povo, que tanto o governo central, como os setores representantes das escolas públicas e privadas, do ensino laico ou confessional e ainda, os que davam a ela uma conotação de segurança nacional, vão estabelecer trincheiras e desenvolver verdadeiros combates para a defesa de seus interesses que eram, grosso modo, considerados nacionais.

O embate político-ideológico na área educacional arrasta-se durante toda a Era Vargas. A briga mais acirrada fica entre os liberais defensores da escola pública, os Pioneiros da Escola Nova, que vão buscar nas teorias e práticas norte-americanas, um modelo de ensino menos academicista, mais prático, de formação de massa, procurando, com isso, neutralizar o poder oligárquico da sociedade brasileira, através da anulação dessa formação exclusiva dedicada à elite nacional. Do outro lado, estão os donos de

escolas, de orientações religiosas diferentes, contudo, na sua maioria, católicas. Estes vão buscar uma maior liberdade no ensino e procurar minimizar a disseminação da escola pública.

Em 1941 vigorou uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema”. Uma comissão, presidida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, recebeu a função de organizar o sistema de ensino brasileiro, que remodelou todo o ensino no país, e tinha como principais pontos:

- o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. Para Manfredi (2002), essa política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio para as classes menos favorecidas.

Apesar de todas essas mudanças, somente a partir de 1942, com as leis orgânicas, também denominadas reforma Capanema, em homenagem ao então ministro da educação Gustavo Capanema, de acordo com Kuenzer (1991, p.7), todas as escolas criadas em 1909 passam a oferecer cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem. Até o surgimento das leis orgânicas, o ensino profissional, à exceção das Escolas Federais, não era regulamentado.

Através das Leis Orgânicas, a formação profissional voltada aos trabalhadores passa a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior. Começa a esboçar-se uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, através da qual os alunos dos cursos profissionalizantes poderiam prestar exames de adaptação que lhes dariam o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior. (KUENZER, 1999, p.123).

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola classificava os estabelecimentos de ensino agrícola em: - escolas de iniciação agrícola, que ministravam as primeiras e segundas séries do primeiro ciclo, concedendo ao concluinte o certificado de Operário Agrícola; - escolas agrícolas, que ministravam as quatro séries do primeiro ciclo, concedendo ao concluinte o certificado de Mestre Agrícola; - escolas agrotécnicas, onde eram

ministradas as quatro séries do primeiro ciclo e as três séries do segundo ciclo, atribuindo aos concluintes os diplomas de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola.

Este Decreto-Lei, entre as inovações, possibilitou a abertura do Ensino Agrícola para o sexo feminino, a extensão dessa escola às comunidades circunvizinhas e preocupou-se com a formação dos professores e dos administradores dos estabelecimentos. Baseando-se também na Lei 9.613, o curso agrotécnico passou a ter a mesma duração do curso secundário, isto é, pôs-se no mesmo nível, porém sem igual equivalência para o ingresso na universidade, com exceção para o ingresso nos cursos de Agronomia e Veterinária.

O distanciamento entre a educação geral e a educação profissional, somente começa a mudar a partir da década de 1950, com a promulgação da Lei nº 1.076/50 que passa a estabelecer alguma equivalência entre o curso propedêutico e o profissional. De acordo com o Parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica:

A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos (p. 8).

As antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas em decorrência da LDB foram unificadas recebendo o nome de ginásios, ministrando as quatro séries do 1º ciclo (ginásial) e mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola. Já as Escolas Agrotécnicas passaram a chamar-se Colégios Agrícolas, oferecendo as três séries do 2º ciclo, com estágio prático e diplomação de Técnico em Agropecuária. (COELHO; RECH, 2000).

Em consonância com o modelo de política econômica do governo brasileiro, sob a “Revolução Verde”, um conjunto de tecnologias utilizadas na produção agrícola, e com os acordos Internacionais entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), houve uma expressiva propagação dos colégios agrícolas. O projeto destacava a aquisição de conhecimentos úteis e habilidades manuais no processo ensino-aprendizagem, característicos do paradigma taylorista/fordista. Segundo Soares (2003), com a implantação do sistema de escolas-fazenda no ensino técnico agropecuário em meados da década de 60, os currículos oficiais consolidavam-se num enfoque tecnicista, com grande preocupação no atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que nas décadas seguintes tomará cada vez mais corpo.

Com a reforma administrativa dos Ministérios, ocorrida em 1967, e legitimada

através do Decreto Lei nº 200/67, o Ensino Agrícola foi absorvido pelo Ministério da Educação e Cultura, antes atrelado ao Ministério da Agricultura. O órgão criado para administrar o Ensino Agrícola e fiscalizar o exercício das profissões de agronomia e veterinária, entre outras atribuições, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária (SEAV), também foi transferido para o MEC, sob a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), por sua vez, absorvido pelo Departamento de Ensino Médio (DEM), que atrelou também as diretorias de Ensino Industrial, Comercial e Secundário. Neste período algumas políticas foram marcantes para a época, entre elas a “Lei do Boi” (LEI Nº 5.465/68), que dispunha sobre o preenchimento das vagas para ingresso na educação agrícola, tanto de nível médio, como de nível superior, reservando 50% das vagas para candidatos agricultores e seus filhos; e a expansão do sistema “escola-fazenda”, que ainda norteia as atuais Escolas Agrotécnicas.

Cabe aqui ressaltar alguns aspectos desse sistema, pela importância que teve. Conforme salienta Maduro (1979), suas raízes são encontradas nos Estados Unidos e teve sua primeira experiência no Brasil em 1961, sendo implantado progressivamente a partir de 1966. Os recursos que eram destinados eram oriundos do convênio MEC/USAID, conhecido como Convênio da Aliança para o Progresso (CONTAP II), firmado pelo Ministério da Agricultura e renovado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1968.

Esse modelo, disseminado pelo DEA e apresentado como uma grande solução para o setor, era baseado no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”. Tinha como objetivos: 1 – dar aos educandos vivência com os problemas reais do trabalho agropecuário; 2 – despertar o interesse pela agropecuária; 3 – levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção; 4 – oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem num negócio agropecuário; 5– despertar no educando um espírito de cooperação e auxílio mútuo; 6 – ampliar as ações educativas do estabelecimento, proporcionando aos agricultores conhecimentos de prática agropecuária recomendáveis. Sua estrutura inicial de funcionamento tinha como componentes básicos: Sala de aula, Laboratório de Prática e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa. (MEC/DEM/CENAFOR, s/d). Um dos diferenciais deste sistema de escola é o regime de internato para quase todos os alunos. Esta necessidade de residência na instituição se faz, entre outros motivos, pelo fato de as escolas na grande maioria estarem localizadas na zona rural e absorverem alunos das mais diferentes regiões, o que impossibilita o deslocamento diário. Torna-se, portanto, imprescindível para o funcionamento da fazenda (escola), tendo em vista as inúmeras atividades fora do horário normal das aulas.

Resumindo, esse modelo objetivava um ensino agropecuário com vivência prática, que formasse técnicos com status de produtor, isto é, que dominasse todo o processo de produção e procurasse trabalhar de forma autônoma.

Até o ano de 1971, as escolas profissionalizantes tinham como prioridade a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Com a aprovação da Lei 5.692/71, instituiu-se a profissionalização compulsória, isto é, o 2º grau deveria ser profissionalizante. Segundo Manfredi (2002, p.105), a referida Lei pretendeu “[...] fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico num científico/tecnológico. A autora informa que isso aconteceu “[...] num momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido delegou ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado”. Na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 33), essa Lei possuía “[...] um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior”. Para Soares (2005, p. 181), tanto a Lei 4.024/61 quanto a Lei 5.692/71 demonstraram que era ofertado no país dois ensinamentos, um para a elite e outro para a maioria da população. Porém, essa lei que colocou o ensino profissional em instituições sem aptidão, sem estrutura física adequada e recursos humanos preparados para atuar nessa modalidade, aos poucos foi sofrendo adequações até chegar a Lei 7.044 de 1982, que extinguiu a obrigatoriedade do ensino profissional no 2º grau, e mudou a concepção substituindo o termo “qualificação para o trabalho” pelo termo “preparação para o trabalho”.

Se nos reportarmos ainda à década de 70, mais precisamente em 1973, o DEM construiu um Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º grau, no qual a concepção de qualificação profissional inserida neste documento reforçava a idéia de um agente de produção para colaborar com o desenvolvimento econômico do país (SOARES, 2003). Ressalta-se que o papel atribuído ao técnico da área agropecuária, enquanto prestador de serviço, ajustava-se com aquele requerido pela indústria brasileira, que se consolidara na época. De acordo com o referido documento, o técnico em agropecuária teria as seguintes atribuições:

Como agente de produção, o técnico do setor primário é o profissional que explora uma propriedade agrícola, própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo sua capacidade produtiva e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica. Como agente de serviços esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores (MEC/DEM, 1973, *apud* SOARES, 2003, p.140).

Em 14 de outubro de 1975, por meio do Decreto n. 76.436, foi criada a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário – COAGRI. Era um órgão autônomo da Administração Direta, e tinha por finalidade proporcionar assistência técnica e financeira aos estabelecimentos que ministravam o ensino agrícola. As escolas agrotécnicas passaram por significativas transformações, quando da administração pela COAGRI, no que concerne a recursos humanos e patrimônio, além de ampliação ou reforma de suas estruturas físicas.

Segundo Sobral (2005), com a criação da COAGRI, o Ensino Agrícola Federal foi revigorado, pois o mesmo Decreto que a criou deu-lhe autonomia administrativa e financeira, através de um fundo de natureza contábil, o que permitiu grandes avanços nas escolas, pois os produtos agropecuários produzidos e comercializados pelas escolas passaram a ser reaplicados e não mais recolhidos ao Tesouro Nacional. Esta Coordenadoria possibilitou ainda profundas transformações na administração e manutenção das 33 Escolas Agrícolas Federais.

[...] a COAGRI ampliou e reformou seus prédios e instalações; equipou as escolas com laboratórios, salas ambiente, unidades educativas de produção, quadras para esportes, bibliotecas e acervos; regularizou as terras; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão educacional; implementou e consolidou o sistema escola-fazenda; consolidou a cooperativa-escola; ofereceu cursos para habilitar seu corpo docente e administrativo, promoveu concursos públicos para admissão de servidores técnicos e administrativos. (MEC/SENETE 1990, *apud* SOBRAL, 2005 p. 31-32).

Foi através da COAGRI que o sistema escola-fazenda foi revigorado. Esta coordenação introduziu ainda uma cobrança sistemática sobre as escolas agrícolas de primarem pela qualidade dos cursos, de se comprometerem não só com a formação técnica, mas também com uma formação integral do adolescente. Assim, na condição de profissionais, teriam condições de atuar em favor de uma nova concepção para o ambiente rural, acrescentando conhecimentos aos que lutavam para equacionar os diversos problemas nas comunidades rurais. (COELHO, RECH, 2000).

Em setembro de 1979, através do Decreto nº 83.935, as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde estavam localizadas. Na década de 80, houve uma expansão e melhoria do ensino técnico. Foi quando surgiram as várias Unidades Descentralizadas de Ensino, atendendo a inúmeros municípios brasileiros.

Por força do Decreto n. 93.613, de 21 de novembro de 1986, a COAGRI foi extinta, sendo criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), que absorveu as

atividades do extinto órgão. Com a promulgação da Lei nº 8.948/94, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, além de outras providências, ficou determinado que as antigas Escolas Técnicas Federais fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Quanto às Escolas Agrotécnicas Federais, esta lei estabeleceu que poderiam se transformar nos referidos Centros Federais após passarem por processo de avaliação de desempenho coordenada pelo MEC, o que ocorreu com várias Agrotécnicas, possibilitando-lhes atuarem não só na área agrícola, como também em outras áreas profissionais.

2.2- Ensino agrotécnico na década de 90: desafios da reforma institucional

Os anos 80 foram caracterizados por uma tendência em direção à sociabilização do poder político que suscitou muitos debates de propostas ligadas à reestruturação do sistema educacional brasileiro, envolvendo tanto o Estado “stricto-sensu”, quanto a sociedade civil.

Pode-se afirmar que, naquele momento de redemocratização do país, buscava-se a universalização da educação e, principalmente, a garantia da qualidade de ensino. A temática referente à qualidade de ensino passou, então, a ser ligada à luta pela conquista da cidadania consubstanciada, de modo mais concreto, na garantia de um padrão crescente de qualidade da educação pública, definida como um dos princípios básicos da Constituição de 1988. A escola é, então, entendida, como “locus” da interface do projeto político da sociedade com os projetos que incluem, necessariamente, a formação de cidadãos autônomos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres.

Contudo, de forma mais acentuada, a partir do início dos anos 90, essa concepção de educação, de caráter mais político e social, começa a ser descartada, como explica Cunha:

[...] mais recentemente, já nos anos 90, a discussão sobre a educação passa a ter uma inflexão de rumos, articulando-se com a abertura da economia brasileira, no contexto do neoliberalismo, inaugurado no Governo Collor. O deslocamento do eixo de debate sobre a qualidade como direito à cidadania, para uma articulação com as questões associadas à competitividade, se insere no movimento mais amplo de reordenação do sistema produtivo em termos mundiais (CUNHA, 1995, p.109).

A Secretaria Nacional de Educação Tecnológica - SENETE, órgão do Ministério

da Educação, criada em 12 de abril de 1990, passa a “estabelecer políticas, normas, diretrizes, bem como prestar assistência técnico-pedagógica às instituições que oferecem a educação tecnológica, no âmbito de todos os sistemas de ensino”. (BRASIL – MEC/SENETE, 1990, p.9).

O ensino agrotécnico é administrado por esse órgão, juntamente com outras modalidades de ensino técnico. Entretanto, por possuir especificidades e particularidades que o distinguem das demais, o documento da SENETE - Diretrizes de Funcionamento das Escolas Agrotécnicas, apresenta como objetivos das Escolas Agrotécnicas Federais:

- preparar o jovem para atuar, conscientemente, na sociedade como cidadão;
- ministrar o ensino médio profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária;
- formar o educando para que possa atuar como agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outros;
- atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as iniciativas de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional;
- prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular.

Ainda, dentro das diretrizes, importa citar que “cabe à escola encontrar meios para conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais, incentivando o retorno dos alunos às comunidades de origem”, já que a procedência da grande maioria dos alunos é do meio rural.

Diante da situação, o ensino técnico de uma forma geral se remodela, e passa a adotar as novas tecnologias como condição de modernização para o processo de internacionalização da economia em curso. Contudo, por diferentes formas de pressão externa e interna, o ensino técnico de nível médio generaliza a adoção de novas tecnologias em todos os setores produtivos, ou seja, torna-se consenso no meio administrativo educacional e fora dele o fato dessa imediata adoção, visando a modernização.

Segundo Mello (1999), é senso comum que, em função da mudança de cunho tecnológico e, em consequência, seu impacto sobre a organização do trabalho, a educação escolar voltou a ter destaque nas estratégias de desenvolvimento, tanto nos países industrializados quanto nos países emergentes. Assim, através da Lei n. 8.731 de 16/11/1993, as Escolas Agrotécnicas Federais são transformadas em autarquias, resgatando assim certa autonomia, explicitada pelo parágrafo único do Art. 1. “Além de

autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar”.

A partir dessa década, a legislação educacional brasileira é submetida a um amplo processo de reformulação em que culminou na elaboração das novas diretrizes educacionais, resultando em 1996 na criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) chamada de “Lei Darcy Ribeiro”.

Com a promulgação da nova Lei, iniciou-se os grandes debates no país para a reestruturação do ensino médio profissionalizante, para enfrentar os problemas de déficit de escolarização e atender a demanda de construção de um modelo voltado para a produção, agora em uma perspectiva neoliberal. De um lado, havia a resistência do sistema conservador dualista estrutural, excludente e muitas das vezes não voltado para as necessidades do mercado e distribuição de renda. De outro lado, os debates de adequação do ensino ao mundo agora globalizado, frente à crise econômica, social e política, em âmbito nacional e mundial.

São atores desta discussão governo, a igreja, empresários, trabalhadores, as organizações sociais e os educadores, culminando na nova LDB em 1996, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. No governo, o Ministério do Trabalho reuniu as entidades patronais, trabalhadores e organizações educacionais ligadas a jovens e adultos, onde elaboraram o documento “Questões Críticas da Educação Brasileira” (Brasil, MTb, 1995), plano desenvolvido para trabalhadores da área formal e desempregados, visando à qualificação e à requalificação dos trabalhadores, jovens e adultos.

Manfredi (2002) destaca estes programas de requalificação.

[...] “integração dos programas de qualificação e requalificação ao PROGER (Programa de Geração de Trabalho e Renda), ao seguro desemprego e à intermediação de mão-de-obra; a focalização do PLANFOR (Plano Nacional de Educação Profissional) nos grupos em situação de risco de perda de emprego nos segmentos desempregados da força de trabalho; e criação de uma bolsa de qualificação a ser percebida pelo trabalhador por ocasião da suspensão temporária do contrato de trabalho□”. (MANFREDI, 2002, p.107)

No governo Itamar Franco, o MEC, tomando o exemplo de países do primeiro mundo, através da SENETE (Secretaria Nacional do Ensino Técnico), visando colocar o Brasil em um novo patamar de desenvolvimento, verificou a necessidade de se fazer investimentos na formação de mão-de-obra especializada para a tecnologia de ponta.

Idealizou-se a criação de um sistema nacional de tecnologia que englobaria as escolas técnicas e agrotécnicas federais, escolas estaduais e municipais, instituições particulares da rede SENAI e SENAC, ofertando cursos nas seguintes modalidades:

- Qualificação de adolescentes e adultos que após terem terminado o primário queiram uma formação específica, independente da formação escola;
- Educação prática de primeiro grau para iniciação do trabalho. Formação técnica de nível médio em escolas técnicas e agrotécnicas, criando os CEFETS (Centros Federais de Educação Tecnológica);
- Formação técnica de nível superior destinado a formação de tecnólogos;
- Formação profissional superior plena e geral.

Com a posse do Ministro Paulo Renato em 1996 criou-se a SEMTEC, que elaborou os projetos do ensino médio e tecnológico, através do Projeto de Lei nº 1.603/96, e depois o Decreto Lei nº 2.208/97.

Kuenzer (1997) faz uma observação, que explica esta nova política governamental:

Nesta linha de raciocínio, as políticas do atual governo, com vistas a implementar uma nova ordem nas estruturas de produção e consumos de bens e serviços, repousaria numa forte base de sustentação a ser construída por uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver e gerar tecnologia. (KUENZER, 1997, p.40).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 em sua forma oficial, para o ensino técnico de nível médio, passou a determinar as seguintes finalidades, segundo Manfredi, 2002:129: “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou a aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

O Decreto Lei nº 1.603/97 regulamentou os objetivos da educação profissional em seus artigos 39 a 42, segundo a seguinte escrita:

- a) Formar técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) Especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- c) Qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho do exercício do trabalho. A educação profissional passou a ser continuada e dividida em três níveis, o básico, o técnico e o tecnológico (artigo 2º).

O nível básico não depende de escolaridade e é conferido aos concluintes o certificado de “qualificação profissional”, podendo os cursos serem ministrados nos múltiplos espaços sociais, empresas, sindicatos, escolas, etc (artigo 4º).

O nível técnico profissional exige que o aluno esteja matriculado no ensino médio ou que já o tenha concluído, possui uma estrutura de organização curricular própria e independente do ensino médio, sendo oferecido de forma concomitante ou sequencial. A certificação passou ser dada a quem concluisse o ensino médio (artigo 5º).

O nível tecnológico corresponde aos cursos de nível superior na área de tecnologia, destinados aos egressos do nível médio e / ou técnico.

Com a promulgação deste decreto, o currículo do ensino técnico passou por drásticas modificações, as disciplinas foram agrupadas por áreas da economia e ministradas de forma “modular”, podendo o módulo ser ministrado em mais de uma habilitação e podendo ser cursado em instituições diferentes.

O MEC estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por habilitação profissional).

Através da observação presencial, e por participar destas mudanças em nosso educandário, verificamos nos alunos avanços na área cognitiva, melhoria na aprendizagem e melhor sequência na ministração dos conteúdos, porém, verificamos, também, uma perda significativa nas práticas de ensino, o que não ocorria no sistema escola fazenda.

A desestruturação desse sistema tornou o aluno menos presente na execução dos projetos agropecuários orientados no sistema modular.

Kuenzer e Ferreti (1999) apontam esta dualidade estrutural proporcionada pelo Decreto 2.208/97, criticando a separação entre o ensino básico e o profissionalizante, segundo as indagações e questionamentos a seguir:

[...] “repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos.¹ supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizando por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a ideia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores,

¹ Para complementar a regulamentação da Educação Profissional, o governo editou a Medida Provisória nº 1549/97 e a Portaria nº646/97 que estipulou o Plano de Implementação da Reforma (PIR), previsto para quatro anos. Estabeleceu-se, assim, a redução drástica das matrículas para o ensino médio das instituições da Rede Federal; a oferta de educação profissional independente de nível de escolaridade: a certificação por competências e a figura do monitor e do instrutor como alternativa do professor.

² O Decreto 1.603/97: regulamentou a Educação Profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada at pela organização capitalista da produção. (KUENZER E FERRETTI 1999, p.121-139)

Manfredi (2002:133) enfatiza que “como se pode notar, a reforma da Educação profissional, regulamentada pelo Decreto 1.603/97 pela Medida Provisória 1.549/97 e pela Portaria 646/97, legitima entre os vários aspectos da educação que vinham sendo discutidos na sociedade Civil desde os debates sobre a LDB”.

As medidas legais acima estabelecem uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas e contrapondo-se perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola “básica unitária”.

Para melhor compreensão do espírito da Lei, remetemo-nos à análise da professora Marise Ramos, para quem a reforma da Educação Profissional “assenta-se sobre três lógicas fundamentais”:

- a) a articulação da educação profissional com a educação básica;
- b) formação realizada por áreas profissionais mais amplas, transcendendo a estrita especialização;
- c) flexibilização da oferta de cursos e dos itinerários de formação profissional”.

A organização curricular da educação profissional tem como princípio orientador a formação baseada em competência, entendida, conforme os dispositivos que a regulamentam, como: “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.”

Nos termos da legislação vigente, a estruturação curricular, além de flexível, marcada pela prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, supõe que “a identidade dos cursos, antes conferida por matérias pré-definidas, agora pauta-se pelos perfis profissionais de conclusão, delineados em conformidade com as tendências econômico-tecnológicas do contexto produtivo”.

O foco da estrutura curricular no desenvolvimento de competências, conforme proposto, cria perspectivas favoráveis à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos, quase sempre dissociados da prática concreta de sujeitos que vivem uma sociedade complexa e altamente dinâmica. Esse novo enfoque é também estimulante por exigir dos profissionais de educação uma nova postura – um maior envolvimento da comunidade escolar, e desta com os demais atores da educação profissional; a troca de saberes, assim como a permanente atenção às tendências do mundo do trabalho. Impõe, ainda, a necessidade de apropriação de metodologias que

favoreçam a aprendizagem significativa, tanto sob a ótica do trabalho quanto da própria vida.

Por outro lado, não se pode deixar de observar que a idéia de currículos baseados em competências, se não devidamente apropriada, poderá levar a um pragmatismo estreito, regulado exclusivamente pela lógica de mercado. Isso resultaria em fragmentação do processo educativo e na volta a um tecnicismo já suficientemente condenado por não assegurar uma formação abrangente, com vistas não apenas ao saber fazer, mas ao saber ser, conforme proposto nos textos da atual legislação.

Para efeito de entender os mecanismos de implementação do modelo curricular proposto, é importante destacar a recomendação de que os cursos sejam organizados em módulos, que poderão ter terminalidade para efeito de qualificação profissional técnica, dando direito, nesse caso, a certificado de qualificação profissional. Nos casos de módulos sem terminalidade, deverão ser emitidas declarações de estudos.

Os módulos poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulos não ultrapasse cinco anos. Para atendimento a esse dispositivo legal, todo conhecimento, mediante avaliação, pode ser aproveitado, inclusive aqueles adquiridos no trabalho, o que estabelece a prática do aproveitamento de estudos, que não deve ultrapassar o prazo de cinco anos intermódulos.

Quanto à certificação, a lei estabelece que deverá ser oferecida mediante avaliação de competências, sob as seguintes chancelas: Declaração de Estudos para aqueles que concluírem módulos sem terminalidade; Certificado de Qualificação Básica, para o nível básico da Educação Profissional; Certificado de Qualificação Profissional Técnica para quem concluir módulos com terminalidade ou os correspondentes aos de auxiliares técnicos existentes no mercado; Diploma de Técnico, para aqueles que tenham concluído o nível médio de ensino.

No que diz respeito aos valores, o Parecer nº 16/99 do CNE afirma a Educação Profissional como uma prática centrada nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, da liberdade de aprender e ensinar, da valorização dos profissionais de educação e dos demais princípios consagrados pelo artigo 3º da LDB para a educação em geral. Mas, considerando as especificidades e a identidade da educação profissional, o mesmo parecer destaca também os valores estéticos, políticos e éticos como norteadores desse tipo de educação. Ressalta, entretanto, que esses valores só se farão concretizar mediante uma pedagogia centrada na atividade do aluno, na sua aprendizagem para um fazer com arte – o fazer bem feito – o que supõe o desenvolvimento de criatividade, iniciativa, liberdade de expressão; na elaboração de

currículos e adoção de práticas didáticas que possam assegurar a todos a constituição de competências laborais relevantes para o exercício da subsistência com dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos; no reconhecimento e na valorização do ethos de cada profissão, baseados na solidariedade e na responsabilidade, para o exercício da vida produtiva e da cidadania.

Os aspectos inovadores a serem considerados, na atual legislação da educação nacional, dizem respeito, fundamentalmente, às bases propostas para a organização curricular, em especial dos cursos de nível técnico, onde, inclusive, se torna concreta a lógica inerente à reforma propugnada pelos organismos oficiais.

Manfredi (2002) frisa que o modelo de reforma introduzido, embora tenha sido gerado de propostas distintas, beneficiou os empresários e seguiu os ditames dos órgãos internacionais, frustrando o projeto de ideias democráticas, defendidas pelas entidades da sociedade civil. A autora julga que esta reforma instituída:

[...] legitima um projeto não consensual, o qual, de um lado, instaura o dissenso sobre sua implementação e, de outro, a desestruturação das redes de ensino preexistentes. Em relação a este último aspecto, a medida provisória 1.549/97, em seu artigo 44, aponta para a transferência de responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os Estados, municípios, Distrito federal, setor produtivo e ou organizações não-governamentais, eximindo a União da incumbência de continuar participando da expansão da rede técnica federal (MANFREDI, 2002, p.138-139).

O Ministro da Educação em defesa da reforma da educação profissional destacou dois argumentos relevantes: o alto custo das escolas de ensino profissional de nível médio, em especial as da rede federal, em comparação com as escolas da rede estadual; e o direcionamento dos egressos depois de formados para continuidade dos estudos, e não para o mercado de trabalho (CUNHA, 2005). Sobre esse assunto, Filho (1997) observa que a qualidade de ensino na rede federal:

[...] é justamente possibilitada pelos recursos que dispõem e que a falta destes recursos é uma das razões das deficiências dos sistemas estaduais. Caso fossem aplicados recursos públicos para a recuperação das escolas estaduais, os estudantes - ricos ou pobres - não interessados especificamente em cursos técnicos, passariam a procurar vagas justamente nessas escolas, e não mais nos CEFET's e EFT's. A questão é que só se faz ensino de qualidade com investimentos. [...] a solução proposta, escola privada e de qualidade só para quem poder pagar e profissionalização rápida e barata para os trabalhadores e seus filhos, significa o descompromisso com as políticas sociais e o aprofundamento da exclusão social. (FILHO, 1997, p.11)

Destaca-se também, em 1997, a implementação do Programa de Expansão da educação Profissional (PROEP) para apoiar a reforma da educação em curso. Foi uma iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho, cujo objetivo era financiar as unidades de ensino profissional, destinando para isso cerca de 500 milhões de dólares.

A princípio o projeto atenderia 200 centros de educação profissional, assim distribuídos: 70 na rede federal, 60 na estadual e 70 no segmento comunitário. Os recursos destinavam-se para reformas, ampliações, construções, aquisição de equipamentos, capacitação de docentes, entre outros. Estas verbas vinham do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e uma parte do Tesouro Nacional. Para obter os recursos as instituições apresentavam um projeto que atendesse às exigências do programa, entre elas a separação formal entre ensino médio e profissional, diminuição do número de vagas para o ensino médio. Em suma, a reforma como um todo. (CUNHA, 2005).

No que tange à Portaria nº 646/97, esta regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB, bem como o Decreto 2.208/97, e dá outras providências. Cabe destacar que esta Portaria, entre outras medidas, determina o prazo de até 4 anos para que a implantação do disposto nos documentos anteriormente mencionados se concretizasse na rede federal. Autoriza as Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a oferecerem o ensino médio, porém independente da educação profissional, e que este não ultrapasse 50% do total de vagas oferecidas pelo ensino regular em 1997; incremento do número de matrículas em relação àquelas oferecidas no ensino regular em 1997 de, no mínimo, 50% no período de até 5 anos. As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma que as peculiaridades de sua localização e metodologias de ensino sejam respeitadas (MEC/SETEC, 2008).

Quando da publicação do Decreto 2.208/97, da Portaria 646/97 e demais regulamentações, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense/ IFET – Campus Sombrio fez sua primeira alteração no ensino que oferecia à região. Separou o ensino técnico do ensino médio (matrículas e grades separadas), priorizou a carga horária das aulas teóricas e, conseqüentemente, diminuiu as atividades práticas dos alunos. Isto porque, com a introdução da modularização, com competências muito abrangentes, houve a necessidade da redução e até mesmo da retirada daquelas atividades de manutenção da escola fazenda (práticas), que foi mantida apenas numa pequena quantidade de horas nos módulos da primeira série denominadas de Práticas Agrícolas Orientadas, que antes era oferecida nas três séries. O curso Técnico em Agropecuária foi dividido em Curso Técnico em Zootecnia e Curso em Agricultura.

Porém, com o passar do tempo, observou-se que essa modificação não foi positiva para a escola, pois a operacionalização se tornou bastante confusa e difícil. Os alunos quase em sua totalidade são oriundos do ensino fundamental e permanecem na escola por três anos. Precisam concluir o ensino médio para obter a certificação do técnico. Como o curso técnico havia se subdividido, os alunos optavam por frequentar todos os módulos até concluírem os dois cursos, isto é, a fim de obterem certificação em agricultura e zootecnia.

Com a publicação do Decreto 5.154/04, as escolas de ensino agrícola continuaram oferecendo os cursos médio e técnico, como prevê o documento em um dos seus itens “de forma concomitante na mesma instituição”. Neste momento ocorreu a reformulação do ensino técnico, unindo os cursos de zootecnia e agricultura, voltando ao que era antes, ou seja, curso técnico em agropecuária. Iniciou-se também a oferta dos cursos de forma subsequente (pós médio): Curso em Turismo Rural e de Informática, com a concomitância externa para os cursos de Agroindústria e Informática, objetivando solucionar cada vez mais as carências da região.

2.3. A Educação Profissional entre 2003 e 2008

Havia uma expectativa de que houvesse mudanças relevantes nos rumos da educação profissional em 2003 com a posse de um novo governo, uma vez que este, representava a possibilidade de se estabelecer relações políticas tanto mais democráticas e acessíveis, quanto mais voltadas para a elaboração de projetos sociais que atendessem as necessidades da população. Entretanto, os projetos políticos, sociais e econômicos ocorrem dentro da lógica da sociedade de classes, de uma determinada divisão social do trabalho e das necessidades do capital. A configuração do poder, nesse cenário, não ocorre sem embates entre a perspectiva do trabalho e a perspectiva do capital. O que a legislação reflete, nesse sentido, diz respeito à correlação de forças presentes em dada disputa. Nesse contexto ocorre, no campo da educação profissional, a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004.

Como observam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o governo Lula vem se constituindo em bloco heterogêneo “com alianças cada vez mais conservadoras”. Por essa razão é que a disputa que se trava no campo da educação e trabalho reproduz-se nas ações do governo, pois mesmo tendo assumido o compromisso com os educadores

progressistas pela revogação do Decreto nº 2.208/97, o governo apresenta contradições na sua condução.

O centro do debate entre o que representava o Decreto nº 2.208/97 e o Decreto nº 5.154/2004 está na luta pela redemocratização do país desde os anos 1980. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) Nos fóruns criados para debater qual seria a configuração da educação profissional no governo Lula, existiam três posições diferentes. Uma preconizava a revogação do Decreto nº 2. 208/97 e a necessidade de se pautar a elaboração da Política de Ensino Médio e Educação Profissional, sem decorrer de uma mudança por decreto, pois isto significava a permanência da postura impositiva do governo anterior. Outra posição defendia a manutenção do Decreto 2.208/97. Uma terceira posição reivindicava a revogação do decreto 2.208/97 e a elaboração de um novo Decreto.

Ainda um tanto distante do que os setores de esquerda reivindicam, o embate trouxe alguns avanços. Nesse sentido, conforme argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o novo Decreto não deve ser visto como uma imposição, mas como uma indicação, como um processo político a ser encaminhado:

Em termos formais, o Decreto 5.154/2004 tenta reestabelecer as condições Jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 80. Daqui por diante, dependendo do sentido que desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressivas e conservadoras poderá conduzir para a separação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-lo definitivamente. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.11)

O novo Decreto também trabalha com a educação profissional dividida em três níveis assim denominados: formação inicial e continuada de trabalhadores (em substituição a educação de nível básico); educação técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Com relação à formação inicial e continuada de trabalhadores, o Decreto coloca a necessidade de se ofertar esse nível em forma de itinerários formativos, que permitam o aproveitamento e articulação dos estudos. Coloca também a necessidade da articulação com a Educação de Jovens e adultos.

No que toca a educação profissional de nível médio, esta deverá se dar de forma articulada com o ensino médio, integrada (na mesma instituição e com a mesma matrícula, concomitante (com matrículas distintas na mesma instituição, em instituições distintas e em instituições distintas mediante convênios de intercomplementaridade). Dessa maneira, retoma-se a ideia como demonstram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), da “formação básica unitária e politécnica”. Essa condição permite que se retome a

defesa de uma educação integrada ou politécnica. Ainda não é a garantia dela, porque demanda uma ampla discussão acerca dos fins e concepção da formação profissional referenciada pela politécnia. Além disso, é preciso estar claro qual é o projeto de educação integrada que se pretende.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que filhos de trabalhadores precisam obter uma profissão, ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.15).

Em relação educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação o Decreto coloca que os cursos se organizarão com as diretrizes definidas com o Conselho Nacional de Educação. Nesse campo estabelece-se a discussão acerca de qual seria o papel dos CEFET's em relação ao ensino médio técnico, depois de terem se transformado em instituições de ensino superior.

Algumas mudanças ocorreram no que se refere ao que foi implementado na gestão FHC, incorporando algumas reivindicações importantes dos movimentos sociais populares e dos sindicatos, em particular, da Central Única dos Trabalhadores. Entre eles a aprovação do FUNDEB, que prevê financiamento para a Educação de Jovens e Adultos. Torna-se imprescindível que a discussão e a defesa de projetos que tenham por referência o trabalho na sua dimensão ontológica e não apenas na sua dimensão de mercadoria, portadora de valor de troca, adquiram força de argumento e pressão política.

As reformas até aqui apontadas, embora tenham modificado em muitos aspectos o ensino profissional, não supriram as carências da classe trabalhadora, nem responderam aos apelos daqueles que queriam uma educação integral, capaz de proporcionar ao cidadão o acesso ao conhecimento, às tecnologias e aos valores humanos. Desejava-se muito mais do que a simples capacitação para o mercado de trabalho.

Em 2007 é lançado o Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007 que “Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.” (<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007-2010/Decreto/D6095.htm>). Segundo os projetos de lei de criação dos IFETs, cada instituto será considerado uma instituição de educação superior, básica e profissional, multicampus e pluricurricular que deve oferecer

educação profissional e tecnológica nas várias modalidades de ensino. Os IFETs só serão implementados com a aprovação de lei específica mediante “um processo de integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica” (capítulo II Decreto n.º 6.095/07). Essa integração terá a supervisão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, sendo que o “termo do acordo” deve obter a aprovação dos órgãos superiores de cada instituição envolvida. Depois de realizado o acordo, as instituições devem elaborar um PDI, Plano de Desenvolvimento Institucional Integrado, observando o artigo 16 do Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006.

Uma grande polêmica foi criada, pois esse assunto não fora tratado nas bases como deveria e tampouco discutido na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em Brasília, de 5 a 8 de novembro de 2006. Muitas dúvidas surgiram nas instituições da rede federal, principalmente nas Escolas Agrotécnicas. Seus objetivos eram transformarem-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo que 11 das 33 agrotécnicas já estavam em processo final para a mudança, o que ficava inviabilizado com a nova proposta do MEC, que, através da SETEC, paralisara todas as “cefetizações” até o desfecho final da nova proposta.

O Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), em junho de 2007, em Sertão, no Rio Grande do Sul, preocupado com o teor do referido decreto, encaminhou um documento (CONEAF, OFÍCIO Nº 05/2007) ao Ministro da Educação, sugerindo um novo desenho para rede federal. No documento, após uma breve explanação sobre as EAFs no contexto atual, foram feitas as seguintes proposições:

- a) inclusão de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Universidades Tecnológicas Federais, Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Faculdades Federais de Tecnologia, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades Federais) PDE, contemplando ampliação da infra-estrutura, financiamento e recursos humanos;
- b) a manutenção e a valorização das autarquias já existentes, assegurando a autonomia conquistada através de lutas históricas;
- c) a construção de uma política pública com critérios claros e financiamento que permitam a estruturação das atuais EAFs para a imediata transformação destas em CEFETs;
- d) que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica seja estendido as EAFs, vinculando a elas novas unidades, respeitando a localização geográfica (mesorregião, na qual a EAF estiver

estabelecida) e os Arranjos Produtivos Locais (APLs);

e) oportunizar o IFET a partir de uma EAF;

O referido ofício não teve êxito, mas os debates nas instituições continuaram, com a participação do SINASEFE, o sindicato dos servidores da rede federal. Em 12 de dezembro de 2007 foi lançada a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 que convocava as instituições federais de educação profissional a aderirem voluntariamente ao novo formato da rede. Junto estava o projeto de lei (anexo II), que para espanto das agrotécnicas, elas não figuravam mais como instituições federais:

Art. 1º. Fica instituída, no âmbito do Sistema Federal de Educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, vinculado ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET;

II – Universidades Tecnológicas Federais – UTF;

III – Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET;

Parágrafo único. As instituições relacionadas no caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (MEC/SETEC chamada pública nº 002/2007).

Aparecendo as agrotécnicas somente no artigo 17 das disposições gerais e transitórias do referido projeto de lei, ficava evidente que estas instituições pouco representavam junto à SETEC/MEC após a consolidação do reordenamento.

Art. 17. As atuais Escolas Agrotécnicas Federais não inseridas no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, atuando prioritariamente na oferta de educação profissional técnica de nível médio e na formação inicial e continuada de trabalhadores. (MEC/SETEC chamada pública nº 002/2007).

Outra grande preocupação dessas escolas ecoava no MEC. As instituições que não aderissem ao novo modelo teriam poucos recursos, pois a prioridade era investir maciçamente no PDE. Desta forma poucas alternativas restavam para o crescimento delas, a não ser a adesão ao plano.

Quanto aos CEFETs, a realidade era bem diferente, pois os objetivos desempenhados por eles, normatizados pelo Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, pouco se modificariam em relação aos propostos para os IFETs. Por isso não houve tanta preocupação por parte dessas instituições com a referida remodelagem da rede, com exceção de algumas que estavam pleiteando transformarem-se em Universidades Federais Tecnológicas, seguindo o caminho do CEFET – PR, que passou a denominar se Universidade Tecnológica do Paraná.

A Escola Agrotécnica Federal de Sombrio era uma das que se preocuparam com o formato da remodelagem. Aconteceram várias assembleias com a participação de toda a comunidade, tendo, inclusive a participação do SINASEFE. Uma das maiores queixas era contra o MEC por não ter discutido previamente o projeto. Mas os caminhos já estavam traçados, pois sem a garantia de recursos, sem a possibilidade de transformarem-se em CEFETs, o futuro era obscuro. Passou-se então a tratar o assunto com as co-irmãs Agrotécnicas de Concórdia e de Rio do Sul, que também passavam pelo mesmo dilema, para, juntas, formarem outro IFET em Santa Catarina, já que o CEFET – SC estaria formando um IFET com suas UNEDs. Posteriormente uniram-se às Agrotécnicas os Colégios Agrícolas de Camboriú e Araquari, ambos vinculados a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e assim formaram o Instituto Federal Catarinense, Ciência e Tecnologia com a sede da Reitoria na cidade de Blumenau, Santa Catarina.

2.4 Breve Histórico do Ensino Agrícola em Santa Catarina

O ensino agrícola em Santa Catarina teve início em 1958, com a criação da Escola Agrícola “Caetano Costa”, no município de Lages, região serrana do Estado. Ela funcionava no local onde hoje se encontra o Centro Agro-Veterinário da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Transformado em colégio agrícola, posteriormente o estabelecimento foi transferido para o município de São José do Cerrito. Na época estava em vigor a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n. 9.613, de 20/08/1946), que institucionalizou o ensino agrícola de grau elementar e médio no Brasil (CONEA, 1997).

No entanto, o primeiro Colégio que formou Técnicos Agrícolas no Estado foi o de Camboriú, tendo a primeira turma colado grau no ano de 1967. Estava em vigor a Lei 4.024, de 20/12/1961, que estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional. Em decorrência desta Lei, as antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas foram agrupadas sob a denominação de ginásios, ministrando as quatro séries do primeiro ciclo (ginasial), mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola. As escolas agrotécnicas passaram a denominar-se colégios agrícolas, ministrando as três séries do segundo ciclo (colegial), conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

Embora tenha formado a primeira turma de Técnicos Agrícolas apenas em 1967, o Colégio Agrícola de Camboriú teve seu ato de criação em 1953, implantando o seu Ginásio Agrícola em 1962. Por acordo celebrado entre a União e o Estado, criou-se o

Colégio Agrícola Carlos Gomes de Oliveira, em 1954, no município de Araquari. Iniciou o ensino agrícola em 1968. Em março de 1965, foi a vez do colégio agrícola de Concórdia, hoje Escola Agrotécnica Federal. Seu funcionamento foi autorizado em 1967. A demora na instalação dos cursos traduzia as dificuldades de obtenção de verbas, normalmente dependentes do caixa da União, para um tipo de escola que exigia investimentos bem maiores do que os aplicados no ensino convencional. A aprovação da criação das primeiras escolas em Santa Catarina teve forte influência de iniciativas de personalidades da vida política, como narra o discurso do então Ex-Deputado Federal Antonio Carlos Konder Reis, na cerimônia que marcou os 35 anos de fundação do Colégio Agrícola de Camboriú, em 15 de outubro de 1988:

Na primeira discussão do Orçamento Geral da República, o Ministro da Agricultura, João Cleofas, me autorizou que providenciasse duas emendas, isto em 1953, a primeira contemplando Camboriú com uma escola agrotécnica e a outra contemplando também Concórdia. Quando o orçamento foi discutido no Senado Federal, o eminente Senador Carlos Gomes de Oliveira dotou com uma escola o município de Araquari. Eram escolas acanhadas, não eram reconhecidas pelo Ministério da Agricultura, mas quando assinamos o convênio para a criação do Colégio Agrícola de Camboriú, celebramos dois outros, entre o Governo da União e o Governo do Estado, para melhorar, engrandecer as escolas de Canoinhas e Lages. (CONEA, 1997).

Até 1967 todos os estabelecimentos de ensino agrícola estavam subordinados a SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário -, do Ministério da Agricultura, quando então foram transferidos para o Ministério da Educação e Cultura, ficando ligados à Diretoria do Ensino Agrícola -DEA. Em Santa Catarina, devido à falta de recursos do MEC, somente a Escola de Concórdia ficou atrelada diretamente a este órgão, passando os Colégios Agrícolas de Camboriú e Araquari a pertencer à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e os de Lages e Canoinhas à UDESC - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

Neste período foi implantado pela DEA -Diretoria de Ensino Agrícola- o sistema escola-fazenda, adotado ainda hoje com algumas modificações pela maioria das escolas do Estado que atuam nessa área. Após a promulgação da Lei 5.692, em 1971, houve grande estímulo à criação de cursos técnicos, tendo em vista a profissionalização obrigatória no segundo grau. Com isso alguns colégios pertencentes à rede estadual de Santa Catarina passaram a oferecer o ensino agrícola.

No ano de 1973 foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário - COAGRI, que iniciou suas atividades como órgão autônomo da Administração Direta em 1976, com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a

estabelecimentos especializados em ensino agrícola. Em Santa Catarina, apenas o Colégio Agrícola de Concórdia passou a integrar a rede de pouco mais de trinta Escolas Agrotécnicas ligadas diretamente a COAGRI.

Em 1975 é editado o Parecer nº 76/75, do Conselho Federal de Educação, instituindo as Habilitações Básicas, como opção de cursos técnicos com menor carga horária de formação especial. Este Parecer inaugurou o processo de eliminação da profissionalização compulsória no ensino de 2º Grau, que teve sua culminância com a Lei 7.044/82. De 1975 a 1983 houve um aumento expressivo das ofertas de cursos na área primária da economia no período, havendo duplicação do número das chamadas habilitações plenas de Técnico em Agropecuária e a criação das chamadas habilitações básicas, estas com menor carga horária de formação técnica. Dali para frente, tendo como divisor das águas a legislação educacional surgida em 1982, a expansão do ensino agrícola praticamente se estagnaria.

Em 1990, por ocasião da realização do IIº Encontro Estadual do Ensino Agrícola de Segundo Grau (14 a 16/02/1990), evento promovido na Escola Agrotécnica Federal de Concórdia e pelos Colégios Agrícolas de Santa Catarina, é que se criou o Conselho Estadual do Ensino Agrícola de Santa Catarina - CONEA-SC.

O CONSELHO ESTADUAL DE ENSINO AGRÍCOLA DE SANTA CATARINA, criado em 15 de fevereiro de 1990, sociedade civil sem fins lucrativos, com sede e foro na comarca de Florianópolis, SC, que congrega os Colégios Agrícolas de 2º Grau, é um órgão consultivo, deliberativo e normativo e tem por finalidade definir e acompanhar a política do ensino agrícola do estado de Santa Catarina. São órgãos do Conselho, Diretoria composta por um Presidente, um Vice-Presidente e 1º e 2º secretários. Os integrantes do conselho serão representados por um representante do setor pedagógico das entidades mantenedoras e dois dos Colégios, sendo um da diretoria e outro do corpo docente. Florianópolis, 21 de abril de 1990.

Tais iniciativas de organização buscavam minimizar as dificuldades de articulação nas políticas públicas, e um certo descaso na presença do Estado como protagonista de um planejamento voltado ao ensino agrícola. Resguardada a importância da reação do movimento das escolas em torno da criação do CONEA, desde a sua criação reconhecia-se a necessidade da presença mais efetiva do poder público para fazer frente ao volume de demandas operacionais existentes e que começavam a afetar o bom funcionamento dessas instituições.

Atualmente o CONEA-SC continua desempenhando um papel importante junto às instituições, organizando bianualmente, em conjunto com as demais entidades do setor, o Encontro Estadual do Ensino Agrícola e o Congresso Estadual dos Técnicos

Agrícolas, que são realizados simultaneamente. Também é responsável pela elaboração e aplicação da avaliação anual de todos os alunos do último ano do curso técnico agrícola, a fim de permitir às entidades avaliarem o seu processo de ensino-aprendizagem.

Além do CONEA, contribuem para o fortalecimento desse ensino no Estado as entidades representativas do setor: Associação dos Técnicos Agrícolas de Santa Catarina (ATASC), Sindicato dos Técnicos Agrícolas de Nível Médio de Santa Catarina (SINTAGRI) e Cooperativa de Serviços Técnicos Agrícolas (UNITAGRI). SINTAGRI e a ATASC têm aprimorado e ampliado, a cada ano, a relação com as instituições e seu corpo diretivo, docente e discente através de palestras e reuniões, em especial com os alunos formandos, para que possam ouvir, discutir e debater temas de relevância do ensino agrícola. A UNITAGRI nasceu da necessidade de as entidades buscarem alternativas de emprego e renda para os técnicos agrícolas através de uma cooperativa de trabalho que reúne mais de 500 associados atualmente.

Convém ressaltar que, em Santa Catarina, existe uma grande articulação entre todos os setores do ensino agrícola, visando à melhoria do profissional que vai para o mercado de trabalho.

Ainda no que diz respeito relações entre as Escolas e as organizações dos Técnicos Agrícolas, é oportuna a lembrança do papel dessas entidades como referência social para os estudantes egressos dessa modalidade de ensino. Por isso, serviços de apoio à passagem para a vida produtiva profissional, mantendo formas de contato organizado, possibilitam que o técnico encontre em seu meio um colega disposto a prestar apoio e acolhimento em sua nova fase de vida.

O Estado possui atualmente 13 escolas de ensino agrícola, sendo cinco Institutos Federais, duas escolas pertencentes à rede particular e cinco escolas estaduais, Centros de Educação profissional (CEDUPs).

2.5 O Ensino Técnico Agropecuário e os desafios nos dias de hoje

Foram os etnógrafos e sociólogos da Escola de Chicago, no princípio dos anos 1920, que iniciaram estudos de reconhecimento dos espaços. Eles privilegiaram as diferenças conceituais e consideraram os espaços rurais como sinônimo do campo bucólico e límpido apoiado no ideal imaginário das verdejantes campinas, e os espaços urbano, sinônimos de cidade industrial e caótica.

Pressupõem-se, na atualidade, que, para se proceder ao reconhecimento dos espaços, rurais ou urbanos, é necessário focalizar os processos de integração entre eles, pois, segundo Veiga (2000:p.1), não se pode separar ou tornar independente o rural do urbano ou vice-versa.

Não aprofundaremos a polêmica de José Eli da Veiga, em seu livro “Cidades Imaginárias - O Brasil é menos urbano que se calcula” (VEIGA, 2003), pois não é o assunto principal deste trabalho, mas corroboramos com o autor de que existe um disparate quando se trata do que é rural no Brasil, faltando uma melhor distinção entre ele e urbano. Segundo o autor, só a termos quando for usado o critério da densidade demográfica, presente na essência do que ele chama de “índice de pressão antrópica”. Esse indicador refletiria as modificações no meio natural resultantes de atividades humanas, o grau de artificialização dos ecossistemas e o efetivo grau de urbanização dos territórios.

Isso mudaria radicalmente os números preocupantes revelados no último Censo Brasileiro Demográfico apresentados no ano 2000 pelo IBGE, pois indicam uma continuidade no processo de esvaziamento demográfico dos municípios rurais brasileiros. A taxa de urbanização de 81,25% apresentada pelo Censo Demográfico de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem despertado especial atenção em pesquisadores. Para estes, a taxa explicita um problema conceitual mais amplo do que a aparente objetividade que o número expressa, pois remete a questão para uma controvertida definição: as fronteiras entre o rural e o urbano.

Segundo José Eli, o que atrapalha a compreensão do que seja o rural brasileiro é uma norma administrativa simplificadora, oriunda do Decreto Lei nº 311, de 1938, onde toda a população que estiver localizada na sede de um município ou em uma vila será considerada como urbana. Consequentemente, se a área estiver localizada fora deste espaço físico delimitado, será rural e a população contada como rural. Neste sentido, qualquer município que tenha um pequeno vilarejo ou um agrupamento de casas nos mais longínquos lugares do País, como é caso de populações indígenas ou guardas florestais de áreas de preservação, “são considerados urbanos, caso suas ocas ou palhoças estejam no interior do perímetro de alguma sede municipal ou distrital” (VEIGA, 2002, p. 66).

Segundo Campanhola e Silva (2000, p.12), a maneira como se formulam os critérios para essa separação vem sendo amplamente discutida nos últimos tempos. Historicamente o espaço rural era aquele essencialmente voltado para atividades agropecuárias. Distingua-se pela baixa densidade populacional e “[...] eram tidas como uma categoria residual frente ao processo de urbanização”, sendo tratado como oposto

ao meio urbano. Atualmente, a diferença entre ambos nos países de primeiro mundo deixa de ser essencial, “[...] pois as relações de trocas se diversificaram e o enfoque passou a ser nos espaços (territórios) que dão suporte físico aos fluxos econômicos e sociais, colocando em segundo plano a preocupação com os limites geográficos”.

Essas mudanças refletem muito na definição das políticas públicas. “Prioriza-se a dinâmica dos processos e fluxos econômicos em detrimento da antiga abordagem que se considerava divisões estanques entre atividades urbanas e rurais”, informam os autores.

Portanto, até o momento inexistiu uma definição única que seja consensual para se definir conceitualmente o que é o rural. Este debate não é recente nas ciências sociais, pois vem sendo discutido pelas vertentes da sociologia norte-americana desde, praticamente, o início do século XX. Também no Brasil o setor rural nos últimos anos vem repensando seu modelo, pois o quadro atual colocado pela Globalização nos leva nesta direção. Esta absorção de atividades originariamente urbanas já é efeito de toda essa transformação contemporânea.

Na atualidade, a par das novas formatações propostas pela legislação, o ensino técnico agrícola encontra-se desafiado pelas novas configurações do próprio mundo rural. As fronteiras antes bastante delimitadas entre o rural e o urbano têm se tornado muito imprecisas, nos últimos anos e configuram uma nova realidade, plena de diversidade. Vários pesquisadores têm lançado seus olhares em busca de um melhor entendimento sobre essa complexa teia de novas relações que se estabelecem, reconfigurando, inclusive, processos e produtos, criando interdependências e demandando novas conceituações, bem como novas perspectivas de trabalho. Conforme enfatiza Ianni (1997), o mundo agrário está tecido e emaranhado pela atuação de empresas, corporações e conglomerados agroindustriais. Ainda que subsistam e se recriem as mais diversas modalidades de organização do trabalho e produção, muito do que se faz no mundo agrário está subsumido pelo grande capital flutuante pelo mundo afora. Por consequência, o perfil do agricultor também assume características diferenciadas. A realidade do campo, hoje, aponta para a necessidade de articular diferentes formas de organização e desenvolvimento da agricultura e do agricultor para atender as múltiplas faces que configuram o rural, sem perder a sua singularidade.

A história do ensino técnico se diferencia do agrotécnico quanto à sua origem, pois enquanto a formação técnica urbana foi requerida juntamente com a industrialização no Brasil, a agrotécnica teve a sua emergência a partir das décadas de 1950-60.

Foi a partir desse período que inúmeros fatores revolucionaram o ensino agrícola no Brasil. A modernização na agricultura, a transformação tecnológica no meio

rural, a tecnificação crescente dos produtores familiares ligados às agroindústrias, a teoria do capital humano e a “Revolução Verde”, foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que desse conta de promover uma nova extensão rural: o Técnico em Agropecuária.

A “Revolução Verde” estabeleceu um novo padrão tecnológico no campo, apropriado à etapa oligopolista do capitalismo agrário. Esse padrão produtivo demandava uma difusão de novas técnicas, novas formas de relações de produção, novas culturas, enfim uma nova forma de produção agropecuária.

Dessa forma, o profissional técnico em agropecuária, passou a ser requerido tanto no meio privado como no público, como agente de difusão de tecnologia.

Esse novo padrão tecnológico aproximou ainda mais a agropecuária brasileira ao modelo de produção industrial urbano, principalmente após a explosão tecnológica ocorrida no campo na década de 1950. A modernização agrícola, de fato, alterou o processo produtivo, tanto do grande como do pequeno produtor rural, contudo, foi a emergência da integração agroindustrial que causou maior impacto nas novas relações de produção que começaram a ser estabelecidas e, por consequência, nas novas relações sociais.

A incorporação de um conjunto de tecnologias “modernas” na agricultura, em substituição das práticas denominadas de “tradicionais”, aumentou consideravelmente a produtividade na agropecuária. Contudo, a incorporação dessas tecnologias ocorreu de forma inadequada à realidade do meio rural brasileiro, seja pela maneira como se deu esta implantação, seja pela natureza mesma das tecnologias introduzidas. A prevalência de práticas e métodos que se tornaram convencionais à época, revelaram na verdade, problemas de relação homem-meio físico com conseqüências ambientais e principalmente sociais.

A modernização da agricultura não pode ser dissociada das transformações capitalistas ocorridas no Brasil a partir da década de 1960. A intensificação do uso de máquinas e insumos estava associada à constituição de um importante setor industrial fabricante de meios de produção para a agricultura e à montagem (a nível da política de Estado) de um conjunto de instrumentos capazes de viabilizar a sua adoção por parte dos agricultores.

Com esse elevado padrão técnico de produção, o sistema de produção ficou mais complexo, necessitando de um aporte maior no condicionante técnico. Ocorreu a necessidade de se aumentar a produtividade do integrado, sendo que para isso, se fez necessária a adoção de novas tecnologias na produção agropecuária. É nesse contexto que surgiram as Escolas Agrotécnicas Federais:

Segundo Sobral (2008):

Aconteceram mudanças sensíveis: A modernização na agricultura, a transformação tecnológica no meio rural, a tecnificação crescente dos produtores familiares ligados a agroindústria, a teoria do capital humano e a *Revolução Verde*, foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que desse conta de promover uma nova extensão rural: o Técnico em Agropecuária. (SOBRAL, 2008).

Através de uma diretriz condizente com a proposta da “Revolução Verde”, ou seja, da substituição dos insumos “tradicionais” por insumos ditos “modernos”, é que a Rede Federal de Ensino Agrícola articulou sua proposta de formação técnica. A estrutura curricular dos cursos da área agrícola orientava-se no sentido de atender o padrão tecnológico vigente na época.

Todos esses avanços, toda essa tecnificação no campo provocou também impactos negativos, atingiu a agricultura familiar, potencializando a estratificação social entre os pequenos produtores rurais, reduziu drasticamente a necessidade de mão-de-obra no campo, ocasionando considerável êxodo rural e uma preocupante deterioração do meio ambiente. Estes fatores bem como outros que preocupam a sociedade de uma forma geral pautam o novo desenvolvimento que ora se almeja.

Diante deste contexto e das disparidades sociais que colocam uma grande maioria da população em risco, torna-se fundamental ao se pensar em desenvolvimento da agricultura, que exista um esforço em direção a sustentabilidade, para atender ao que é considerado socialmente equitativo, ambientalmente equilibrado e economicamente eficiente e produtivo. (ALMEIDA, 1997).

A problemática da sustentabilidade assume neste novo século um papel central na reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram. O quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que o impacto dos humanos sobre o meio ambiente tem tido consequências cada vez mais complexas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

O desenvolvimento sustentável não se refere especificamente a um problema limitado de adequações ecológicas de um processo social, mas a uma estratégia ou um modelo múltiplo para a sociedade, que deve levar em conta tanto a viabilidade econômica como a ecológica.

Num sentido abrangente, a noção de desenvolvimento sustentável reporta-se à necessária redefinição das relações entre sociedade humana e natureza, e, portanto, a uma mudança substancial do próprio processo civilizatório, introduzindo o desafio de pensar a passagem do conceito para a ação.

Pode-se afirmar que ainda prevalece a transcendência do enfoque sobre o desenvolvimento sustentável radical mais na sua capacidade de idéia força, nas suas repercussões intelectuais e no seu papel articulador de discursos e de práticas atomizadas que, apesar desse caráter, tem matriz única, originada na existência de uma crise ambiental, econômica e também social (JACOBI, 1997).

De acordo com Sobral (2008), mesmo que se tenha realizado nos últimos anos uma reestruturação, por conta da reforma da educação profissional como um todo, objetivando atender às necessidades vigentes do capital, é notória a existência da histórica separação entre o saber e o fazer, entre o manual e o intelectual. As justificativas para estas reformas pautam-se pela empregabilidade do aluno egresso diante do novo cenário traçado para o mundo do trabalho, porém não contemplam as reais necessidades dos profissionais.

Pode-se verificar que, historicamente, a linha central das políticas para o ensino médio tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho, atendendo em geral os interesses do capital. Os desafios para enfrentar a problemática da dicotomia, segundo Kuenzer (1999), requerem o reconhecimento de que a dupla função de preparar o cidadão para o mercado de trabalho e para dar continuidade aos estudos constitui-se em uma questão complexa que extrapola os aspectos pedagógicos, mas remete-se à política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção.

CAPÍTULO III

INSERÇÃO REGIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – CAMPUS SOMBRIO

3.1 Região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC)

Defender os interesses institucionais e fortalecer a estrutura técnica e administrativa dos municípios. Foi com este propósito que em 1979 surgiu a Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC), fundada pela microrregião do extremo sul catarinense, também conhecida como vale do Araranguá. Inicialmente contava com nove municípios filiados, que pertenciam à Associação dos Municípios do Sul do Estado de Santa Catarina (AMSESC).

Atualmente exerce atividades de prestação de serviços e do planejamento regional, sendo, dessa forma, responsável pela coordenação do movimento econômico, que define o índice de participação dos municípios na distribuição do ICMS arrecadado.

Apesar de todo o esforço da Associação, a região do Extremo Sul Catarinense, ainda encontra-se, em muitos aspectos e em situações inferiores, em estágio diferenciado de outras regiões de Santa Catarina.

Nessa região habitam 160.169 pessoas, ou seja, 3% da população catarinense, sendo as mesmas distribuídas em quinze municípios (Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passos de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo), que ocupam uma área de 2.975 km², o que representa 3,1% de todo o território do Estado de Santa Catarina. A população é oriunda dos colonizadores, índios (Xokleng, Bugres e Carijós), negros, nativos caboclos e imigrantes de origem açoriana, italiana, alemã e polonesa.

A região tem sua economia em grande parte, baseada na agricultura, desenvolvidas em pequenas propriedades, metade dos municípios têm a população concentrada no meio rural, conforme podemos constatar na tabela 01.

TABELA 01: População - Urbana e Rural nos municípios da AMESC. – 2005

Municípios	População		
	Zona urbana	Zona rural	Total
Araranguá	50.452	10.811	61.236
Balneário Arroio do Silva	7.014	199	7.213
Balneário Gaivota	3.542	2.943	6.485
Ermo	593	1.463	2.056
Jacinto Machado	4.384	6.169	10.553
Maracajá	3.879	2.225	6.104
Meleiro	3.135	3.786	6.921
Morro Grande	719	2.128	2.847
Passos de Torres	4.356	1.086	5.442
Praia Grande	3.838	3.264	7.102
Santa Rosa do Sul	3.184	4.991	8.175
São João do Sul	1.200	5.920	7.120
Sombrio	17.884	7.902	25.786
Timbé do Sul	1.633	3.531	5.164
Turvo	5.784	5.386	11.170

Fonte: TCE, Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina – Divisão de Indicadores e Análises

A tabela 02 apresenta uma composição com predominância de pequenas propriedades no meio rural, demonstrando que mais de 50% de estabelecimentos têm uma área inferior a 10ha.

TABELA 02: Estrutura Fundiária – número de estabelecimentos por tamanho

Localidade	Menos de 10 há	10 a menos de 20 ha	20 a menos de 50 ha	50 a menos de 100 há	100 a menos de 500 ha	500 ou mais ha	Total
Araranguá	983	197	137	32	16	4	1.369
Baln. Arroio do Silva	-	-	-	-	-	-	-
Balneário Gaivota	-	-	-	-	-	-	-
Ermo	-	-	-	-	-	-	-
Jacinto Machado	564	385	348	98	14	-	1.410
Maracajá	157	63	34	3	2	-	259
Meleiro	366	188	179	50	16	5	804
Morro Grande	108	95	123	31	7	-	354
Passos de Torres	81	26	37	11	3	5	163
Praia Grande	254	179	119	31	10	1	594
Santa Rosa do Sul	674	252	77	10	6	1	993
São João do Sul	862	224	133	20	7	-	1.246
Sombrio	625	158	84	16	15	1	899
Timbé do Sul	193	163	174	38	15	1	584
Turvo	429	286	288	67	14	-	1.084
Região de Araranguá	5.270	2.206	1.733	407	125	18	9.759
Estado de Santa Catarina	72.462	60.051	49.865	12.120	7.314	1.535	203.347

Fonte: CEPA, Caracterização regional, 2003

Observa-se que na região há um domínio da categoria dos agricultores proprietários sobre as demais, num total de 72,9% de estabelecimentos. Há, porém, a

presença da categoria arrendatário, que representa mais de 15% do total de estabelecimentos.

TABELA 03: Condição do produtor de acordo com o número de estabelecimentos

Localidade	Proprietário	Arrendatário	Parceiro	Ocupante	Total
Região de Araranguá	7.117	1.557	457	628	9.759
Estado de Santa Catarina	171.498	12.114	6.131	13.604	203.247

Fonte: CEPA, Caracterização regional, 2003.

As atividades agrícolas, que mais se destacam na região da AMESC, são as do arroz, fumo, milho, feijão, mandioca e banana. Além de serem exploradas, também, a bovinocultura, a avicultura e a suinocultura. Todavia, é a produção do arroz que tem o maior destaque, pois, é a região que mais cultiva e produz no Estado. Na safra de 2006/2007 foi responsável por 30,1% de todo o arroz produzido, acompanhado pelas microrregiões de Criciúma e Tubarão, respectivamente 2º e 3º lugares, conforme pode ser observado na tabela 04.

TABELA 04: Arroz irrigado – Área plantada, quantidade produzida e (%) a nível de Estado - safra 2006/2007

Microrregião	Área Plantada (ha)	Produção (t)	(%) - nível de Estado
Araranguá	50.220	312.860	30,1
Criciúma	20.755	147.732	14,2
Tubarão	20.642	143.728	13,6
Santa Catarina	122.968	1.030,823	

Fonte: Síntese Anual da Agricultura de SC – Epagri/Cepa – 2008

Dados da Epagri/Cepa apontam também a cultura do fumo e da banana, como cultivos frequentes e bem sucedidos aos agricultores da região, sendo o fumo a terceira posição em área plantada e produção, e a banana alcança a quarta posição também em área cultivada e produção, conforme podemos observar.

TABELA 05: Área Plantada Produção e quantidade produzida – safra 2006/2007

Produtos	Área Plantada (ha.)		Quantidade produzida (t.)	
	Estado	Região da AMESC	Estado	Região de Araranguá
Fumo	151.351	17.863	284.300	32.989
Banana	143.112	16.275	657.980	26.877

Fonte: Síntese Anual da Agricultura de SC – Epagri/Cepa – 2008

De acordo com os dados da Secretaria de Estado da Fazenda, em relação ao movimento econômico dos municípios da região da AMESC (ano base 2008), observa-se que predominou, entre a maioria dos municípios, o setor agropecuário, como pode ser verificado na tabela 06. Isso demonstra a importância deste setor para o extremo sul

catarinense e a necessidade de aprimorá-lo.

TABELA 06: Movimento Econômico da Agropecuária e da Indústria e Comércio – Ano base - 2008, dos municípios da região da AMESC, em (%)

Municípios	Agropecuária	Indústria e Comércio	Predominância
Araranguá	25,96	74,96	Ind. e Comércio
Balneário Arroio do Silva	0,95	99,05	Ind. e Comércio
Balneário Gaivotas	61,51	38,49	Agropecuário
Ermo	84,09	15,91	Agropecuário
Jacinto Machado	48,82	50,18	Ind. e Comércio
Maracajá	26,77	73,23	Ind. e Comércio
Meleiro	59,74	40,26	Agropecuário
Morro Grande	61,42	38,58	Agropecuário
Passo de Torres	25,89	74,11	Ind. e Comércio
Praia Grande	54,49	45,51	Agropecuário
Santa Rosa do Sul	59,47	40,53	Agropecuário
São João do Sul	82,43	17,57	Agropecuário
Sombrio	28,91	71,09	Ind. e Comércio
Timbé do Sul	92,78	7,22	Agropecuário
Turvo	44,41	55,59	Ind. e Comércio
Região Araranguá			Agropecuário

Fonte: AMESC, 2009

Em relação aos aspectos ambientais, a região é uma das que possuem a menor área com vegetação primária e secundária. A situação é oposta no que se refere à área reflorestada. A poluição dos recursos hídricos é agravante, pois, o uso da água, em determinadas situações, fica totalmente inviabilizado. A extração e o beneficiamento de carvão são as principais fontes poluidoras das bacias abastecidas pelo Rio Araranguá, sendo considerada a décima quarta do país em termos de degradação ambiental e uma das três áreas críticas do Estado de Santa Catarina. O uso de agrotóxicos, principalmente, na lavoura de arroz, os despejos de esgotos domésticos e de efluentes industriais e a salinização dos rios próximos à foz completam o quadro de comprometimento dos recursos hídricos da região.

Quanto à produção orgânica, apenas os municípios de Praia Grande, São João do Sul, Ermo e Jacinto Machado apresentam ações, destacando-se a produção de frutas, hortaliças e lavouras orgânicas, além da produção de conservas, geléias e derivados da produção pecuária, tornando-se alternativas para geração de renda.

3.2 A história do IFET Catarinense - Campus Sombrio

Por meio do Decreto-Lei nº 301, de 28 de fevereiro de 1967, foi criada a

Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), autarquia federal vinculada ao Ministério do Interior, nos termos do Decreto nº 66.882, de 16 de julho de 1970. Sua finalidade era planejar e promover a execução do desenvolvimento da Região Sul, coordenando e controlando a ação federal nessa região.

A SUDESUL realizou, no início da década de 70, com a cooperação da Organização dos Estados Americanos (OEA), um diagnóstico socioeconômico dos três Estados da Região Sul, com o objetivo de melhor fundamentar os seus planos de ação. Dentre as áreas economicamente fracas, destacava-se a do litoral Sul de Santa Catarina, o que provocou a necessidade de se criar o Projeto Litoral Sul de Santa Catarina (PLSSC). (MONDARDO; MIELNICZUK, 2007).

A partir de 1974, foi definida uma área no litoral Sul de Santa Catarina para implantação de um projeto de desenvolvimento hortifrutigranjeiro, abrangendo uma área de 15.200 ha nas áreas dos atuais municípios de Jacinto Machado, Praia Grande, São João do Sul e Santa Rosa do Sul. O Projeto de Desenvolvimento Hortifrutigranjeiro foi intitulado "Projeto Sombrio", por estar localizado em torno do Banhado do Sombrio.

A partir de 1978, os estudos básicos e os de viabilidade técnico-econômica foram ampliados para toda a Bacia do Rio Mampituba, na divisa dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, elevando a área do projeto para 78.500 ha, dos quais 41.000 ha são irrigáveis a partir de fontes hídricas naturais (lagoas e barreamentos de rios - Mampituba e afluentes). Dentro da Bacia do Rio Mampituba, o Projeto Sombrio constitui-se em área-piloto de implantação.

O Projeto Sombrio, com área de 15.200 ha, dos quais 8.100 irrigáveis contemplavam quatro setores: 1 - Plano de Assentamento de Populações (PAP); 2 - Projeto Piloto de Drenagem e Irrigação (PPDI); 3 - Área de Pecuária Intensiva - API; 4 - Irrigação da Costa do Canoas (ICC). Tinha como objetivo promover o desenvolvimento socioeconômico dessa área-piloto através da execução de obras de controle de cheias, drenagem, irrigação e infraestrutura viária, permitindo sensível aumento de produtividade e a incorporação de novas áreas agrícolas voltadas à produção de alimentos de consumo interno. (MONDARDO e MIELNICZUK, 2007)

A implantação das obras deveria beneficiar 750 pequenas propriedades com uma população estimada em 6.500 pessoas. Previa a criação de 1.100 novos empregos. As metas físicas contemplavam a construção da Barragem do Rio Bonito (6.000.000 m³), Barragem do Rio Leão (12.000.000 m³), canalização de 28 km de rios, construção de 103 km de canais de irrigação de drenagem, 7 km de diques de contenção, 60 km de agrovias, 40 km de canais de irrigação, 5 pontes de concreto, 2 galerias e 40 pontilhões. No PAP, das 164 famílias, foram assentadas 51. O PAP tem como estrutura básica a

agrovila com lotes urbanizados e lotes rurais. A viabilização dos assentamentos tem como base a drenagem e recuperação de áreas alagadas. (MONDARDO e MIELNICZUK, 2007).

Neste período, o então prefeito do município de Sombrio, Arlindo Cunha solicitou ao Ministro da Educação da época, Jorge Bornhausen (eles mantinham bom relacionamento por serem ambos do mesmo Estado e simpatizantes politicamente), a implantação de uma escola agrotécnica em seu município, conforme relatou ao autor deste trabalho:

Eu sabia da implantação de escolas desta natureza em várias partes do Brasil, e justifiquei a ele a necessidade dessa escola aqui na nossa região, porque ia contribuir diretamente com a execução das ações do PAP, e a necessidade de qualificar os filhos dos agricultores de nossa região, para aumento de produtividade no setor agropecuário, que é a base da economia da região, e assim levá-los a permanecer em suas propriedades. (ARLINDO CUNHA, 2009).

Para tanto foi solicitada pelo Ministério da Educação ao Município de Sombrio a doação de uma área de terra com 200 hectares como contrapartida para implantação desta unidade de ensino. Não foi possível encontrar terras com localização próxima à cidade e de fácil acesso. O local cedido pelo município para construção da escola ficou mesmo junto às terras do Projeto Sombrio, no distrito de Santa Rosa. Apesar de úmida e haver necessidade de desmatamentos e grande gasto com infraestrutura, devido ao tipo de solo predominante (turfa), a escola foi aprovada, atendendo os anseios da região. Em 1988 iniciou-se a construção das obras, sendo concluída em 1991, ficando inativa até 1993. Cabe lembrar que nesta época Santa Rosa já se emancipara de Sombrio e passava a denominar-se Santa Rosa do Sul.

Em 1990, com a extinção da SUDESUL, ocorreu, no Projeto Sombrio, a paralisação de todo o elenco de obras em andamento, provocando um abandono quase total por parte de órgãos do Governo Federal, Estadual e Municipal, gerando, com isto, sérios prejuízos à obra e descrédito na população em relação à atuação governamental na região.

Mesmo com a extinção da SUDESUL, a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (EAFS), que, na época, já estava com a estrutura física pronta havia dois anos, foi finalmente criada. Primeiramente com o objetivo de atuar como uma Unidade de Ensino, descentralizada da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), localizada em Florianópolis.

A EAFS foi inaugurada em 5/4/1993, passando mais tarde a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Sombrio por meio da Lei nº 8.670, de 30/06/93. Foi

transformada em Autarquia Federal, com a mesma denominação de Escola, em 16/11/93, por meio da Lei nº 8.731. Entrou em funcionamento em 28 de março de 1994. (EAFS, 2008).

Em 1994, após quatro anos de estagnação do projeto Sombrio, firmou-se um convênio entre MEC/EAFS/ e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), quando foram tomadas diversas medidas, destacando-se entre elas: a) implantação do Curso de Agronomia pela UNISUL no projeto Sombrio, utilizando-se as estruturas físicas da EAFS e da extinta SUDESUL; b) Realização do Seminário Workshop de Reativação do Projeto Sombrio, coordenado pela UNISUL, em conjunto com a EAFS, Ministério da Integração Regional (MIR) e Secretaria de Desenvolvimento Rural e da Agricultura de Santa Catarina (SDRA-SC), em Santa Rosa do Sul, em junho de 1994; e c) acordo de Cooperação Técnica entre o MIR e a UNISUL para reativação do Projeto Sombrio, preservação do acervo Técnico-Científico e administração dos bens patrimoniais do MIR, existentes no âmbito do projeto.

Outras ações foram desenvolvidas sob a coordenação da UNISUL e da EAFS, objetivando a coordenação e agilização das forças interinstitucionais e pessoais interessadas na reativação do Projeto Sombrio e planejamento da sua implementação, o que ocasionou o "Plano para Redirecionamento Estratégico e Operacional do Projeto Sombrio", em 1995. A partir desse momento, o governo de Santa Catarina, através da SDRA-SC, incorpora-se ao processo de alavancagem do Projeto Sombrio com a decisiva participação da Secretaria de Recursos Hídricos do Ministério do Meio Ambiente e Amazônia Legal. Visando a institucionalizar as ações no processo de retomada, foram criados, sucessivamente, os seguintes colegiados, com representação de todos os órgãos públicos, instituições privadas e associações da comunidade envolvida: Comissão Preliminar de Reativação do Projeto Sombrio; Grupo Técnico de Reativação do Projeto Sombrio e, finalmente, o Grupo Executivo de Reativação do Projeto Sombrio.

Porém, após a execução de mais algumas obras prioritárias, o Projeto foi abandonado em 1998 com a saída da UNISUL do município de Santa Rosa do Sul. Entretanto, o IFET continuou a trabalhar no sentido de cumprir os seus objetivos e finalidades regimentais junto à comunidade de abrangência.

3.3 As atribuições do IFET no contexto regional

Em 1994 a ex Escola Agrotécnica Federal de Sombrio - EAFS, hoje Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense / IFET – iniciou sua caminhada na região da AMESC, oferecendo o Curso Técnico em Agricultura, com habilitação em agropecuária, integrado ao ensino médio. Desta forma, a região passa a contar com um importante instrumento para atender a demanda existente por técnicos agrícolas, bem como para formar os filhos de agricultores, proporcionando assim profissionais qualificados para promoverem o desenvolvimento do setor agropecuário que atualmente ainda desponta como a base da economia da região.

Até a instalação da EAFS, os técnicos agrícolas que atuavam na AMESC eram em número reduzido e provinham, na sua maioria, do colégio agrícola de Lages, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e colégios agrícolas de Camboriú e Araquari, pertencentes à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Porém, já em 1997, com a primeira turma de Técnicos agrícolas formados, a instituição começava a desempenhar sua importante função junto à região. Com o passar do tempo e o surgimento de novas demandas o IFET ampliou sua oferta de cursos técnicos e atualmente oferece os seguintes cursos além do agropecuário: Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade, com ênfase em Turismo Rural, que foi o pioneiro na rede federal, e o Curso de Técnico em Informática. A escola também já ofereceu, em outro momento, para a uma demanda específica, os Cursos de Técnicos em Agroindústria e Apicultura.

De acordo com o seu Regimento Interno, o IFET tem por finalidades oferecer educação tecnológica com vistas à formação, qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral para os diversos setores da economia, especialmente nos de agropecuária e agroindustrial; realizar pesquisas tecnológicas e desenvolver novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos, especialmente os de agropecuária e agroindústria, e com a sociedade em geral, como também visa desenvolver estratégias de educação continuada.

Quanto à sua missão, a instituição se propõe a “preparar pessoas para promoverem, com competência, o desenvolvimento sustentável do Extremo Sul Catarinense e Litoral Norte de Cima da Serra do Rio Grande do Sul”.

O ensino ministrado no IFET, além dos objetivos propostos, observa os ideais e os fins da educação, previstos na Constituição Federal e na Legislação que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas regulamentações.

Os objetivos do IFET são:

- a) desenvolver educação profissionalizante nos diversos níveis, básico, técnico e tecnológico, capacitando profissionais para o mundo do trabalho e investindo no fortalecimento da cidadania;

- b) colaborar com o desenvolvimento agropecuário, agroindustrial e de serviços da região, através de ações articuladas com o setor produtivo e a sociedade em geral;
- c) incentivar e operacionalizar mecanismos de pesquisa e extensão;
- d) desenvolver metodologias próprias, visando a efetiva articulação da educação, produção e pesquisa;
- e) oportunizar outras formas de ensino na forma da legislação vigente;
- f) zelar pelas legislações e normas vigentes e pelo cumprimento da proposta pedagógica adotada pela Escola;
- g) assegurar uma gestão administrativa e uma prática pedagógica de qualidade;
- h) garantir uma avaliação institucional dinâmica e constante com a participação dos diversos segmentos envolvidos;

Pode-se observar que muitos objetivos do IFET vão ao encontro das necessidades da região por focarem o setor agropecuário, base da economia local/regional. Neste contexto, a escola vem demonstrar a sua importância na região da AMESC, ao qualificar profissionais que sejam capazes de atender as suas exigências e promover o desenvolvimento regional.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o desenho da pesquisa e como ela foi conduzida para compreender a contribuição do IFET para a formação dos alunos e sua inserção no mercado de trabalho. Abordamos o tipo e os procedimentos para a coleta de dados adotados, bem como a população estudada, os instrumentos utilizados na coleta de dados e como eles foram analisados.

4.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa vista de forma simples, pode ser definida como a busca de solução para problemas, sejam eles pré-existentes conhecidos e de ordem prática, ou até mesmo, problemas que existam ainda apenas na curiosidade, nas dúvidas e nos questionamentos interiores do pesquisador.

A pesquisa científica, partindo dos mesmos princípios, utiliza métodos e técnicas para a correta identificação dos problemas, a observação da realidade, a verificação e a mensuração dos resultados, de forma sistemática e racional. Entretanto de acordo com o tipo de informação que se deseja obter, há uma variedade de instrumentos que podem ser utilizados e diferentes maneiras de operá-los (SANCHES, 1998).

Com o objetivo de articular o tema proposto e a sistematização dos procedimentos adotados para a coleta de dados, optou-se por uma abordagem integrada quantidade/qualidade por concordar com a posição de Demo (1997), segundo a qual, não será a simples sofisticação metodológica em torno dos dados quantitativos que os transformarão em dados qualitativos, o mesmo não ocorrendo na perspectiva inversa, sendo necessária, portanto, a complementaridade entre as duas linhas de pesquisa.

Cada vez mais os métodos qualitativos de pesquisa têm se configurado como um modelo importante de investigação científica, especialmente na área das ciências humanas na qual proporcionam uma abordagem mais condizente às características do seu objeto de estudo - o homem. A abordagem qualitativa possibilita a investigação do problema em toda a sua complexidade, permitindo ainda compreender a perspectiva dos sujeitos.

De acordo com Kipnis (2006, p.63), a preocupação da visão qualitativa é descrever uma realidade complexa mais do que relacionar fatores, por meio de sua mensuração. Busca-se compreender processos.

Sobre a pesquisa quantitativa, Richardson (1999, p.70) afirma que "esta representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. É frequentemente aplicado nos estudos descritivos [...]"

A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos, ou entre ponto de vista estatístico e não estatístico. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade. (W. GOODE E P. K. HATT *apud* RICHARDSON ,1999)

4.2 Caracterizando o universo da pesquisa

4.2.1 Conhecendo o IFET Catarinense – Campus Sombrio

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense / IFET – Campus Sombrio está localizado no município de Santa Rosa do Sul, bairro Vila Nova, no extremo litoral sul de Santa Catarina, a 250 km da capital Florianópolis e a 220 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Inicialmente se propõe a direcionar suas atenções aos vinte e três municípios distribuídos entre os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, caracterizando a “Região de Abrangência” do IFET, que, num raio aproximado de 100 km de sua sede, abrange as seguintes entidades: AMESC, associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra (AMUCSER) e a Associação dos Municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (AMILINORTE). Atualmente a escola absorve alunos de 54 municípios dos três Estados do Sul do Brasil.

Por ser uma autarquia federal, o IFET é dotado de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, compatíveis com sua personalidade jurídica e de acordo com seus atos constitutivos.

A estrutura organizacional básica da instituição definida no Art. 6º do regulamento Interno compreende:

- 1 – Órgão Executivo

- 1.1 – Diretor Geral
- 2 – Órgão de Assistência direta e imediata ao Diretor Geral
- 2.1 – Gabinete
- 3 – Órgão Seccional
- 3.1 – Departamento de Administração e Planejamento
- 3.1.1 – Coordenação de Administração e Planejamento
- 3.1.2 – Coordenação Geral de Recursos Humanos
- 4 – Órgão Vinculado
- 4.1 – Procuradoria Jurídica
- 5 – Órgão Específico Singular
- 5.1 – Departamento de Desenvolvimento Educacional
- 5.1.1 – Coordenação Geral de Ensino
- 5.1.2 – Coordenação Geral de Produção e Pesquisa
- 5.1.3 – Coordenação Geral de Assistência ao Educando
- 6 – Órgãos Colegiados
- 6.1 – Conselho Diretor
- 6.2 – Conselho Técnico Profissional

Além dessa estrutura organizacional, que aloja o Conselho Diretor e o Conselho Técnico-Profissional, destacamos ainda o Conselho Agro Industrial e o Conselho de Professores como importantes instâncias que colaboram com a instituição.

O instituto funciona no sistema Escola-fazenda. Possui uma área de 204 hectares, dos quais aproximadamente 130 são destinados à área de preservação (mata nativa), sendo o restante destinado às culturas de arroz, milho, feijão, frutas e hortaliças, aos açudes (piscicultura), bem como para a criação de animais de pequeno e grande porte, servindo assim como laboratórios para as atividades práticas realizadas no curso técnico em agropecuária.

Quanto à estrutura física, dispõe de inúmeros ambientes, dos quais destacamos: dois auditórios, equipados com recursos audiovisuais; ginásio de esportes e quatro quadras destinadas à prática esportiva; biblioteca, refeitório, padaria, alojamentos com capacidade para 350 alunos residentes (masculino e feminino), quatorze casas residenciais, dezesseis salas de aula, sendo dez equipadas com recursos audiovisuais (TV, DVD e computador), área de saúde (atendimento médico e odontológico), duas agroindústrias, uma de derivados vegetais e outra de derivados de origem animal, abatedouro, sala de ordenha, fábrica de ração, silo para armazenamento de grãos, carpintaria, galpão para aviário, galpão para suínos, três laboratórios de informática, outros de química, física, biologia, solos, aquicultura, bromatologia, microbiologia e de

análise da fécula da mandioca (polvilho).

Possui também unidades educativas de produção (UEPs), que servem de laboratórios de ensino das disciplinas da área técnica (agricultura, zootecnia, mecanização agrícola, agroindústria, topografia). Conta ainda com estação meteorológica tanques de piscicultura e amplos ambientes para o setor administrativo.

Um dos grandes diferenciais do IFET em relação às demais instituições de ensino da região da AMESC, além de sua excelente estrutura física é a qualificação dos professores e técnicos administrativos, conforme demonstra a tabela abaixo. Esta qualificação é fruto do incentivo da escola e do governo federal ao longo dos anos.

TABELA 07: Número de Docentes e Técnicos Administrativos e Titulação – IFETSombrio

Nível de Escolaridade	Docentes	Técnicos Administrativos
Pós-Doutorado	01	00
Doutorado	11	00
Mestrado	32	01
Especialista	02	07
Graduados	00	13
Mestrandos	05	02
Ensino Médio	00	19
TOTAL	51	42

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos (CGRH) – IFET- Sombrio (Mar.2010)

Outra característica marcante, ao adotar o sistema “Escola Fazenda”, é o grande número de alunos residentes (do curso agropecuário). Além de a maioria residir em municípios distantes, que não oportunizam o deslocamento diário, este modelo requer dos alunos atividades práticas para a manutenção dos projetos agrícolas e zootécnicos, onde acontece a integração teoria e prática, e da fazenda de uma forma geral. Estas atividades são desenvolvidas após o horário normal das aulas e nos finais de semanas (plantões), realizados num sistema de rodízio entre os educandos, também cumprido pelos alunos semi-residentes, que permanecem apenas durante o dia na escola. Quando são escalados para as atividades (práticas), ficam alojados temporariamente na escola.

Destacamos ainda que, a partir de 2004, foi disponibilizado alojamentos femininos, devido ao crescimento nas matrículas deste sexo no curso Agropecuário, atendendo uma antiga reivindicação da comunidade.

Esta forma de funcionamento pode ser interpretada também como herança das antigas escolas agrícolas do século passado, dos patronatos agrícolas, cuja nítida finalidade assistencialista parece perdurar até hoje, fruto das desigualdades sociais. A

maioria dos alunos das instituições da rede de institutos é de famílias socialmente menos favorecidas, o que pode ser comprovado na tabela 08 abaixo, embora se tenha observado um leve crescimento da renda das famílias nos últimos anos.

TABELA 08 : Renda familiar dos alunos do IFET – Sombrio 2006 2007

Renda Familiar per capita	2006		2007	
	Número de Alunos	%	Número de Alunos	%
RFP ≤ 0,5 Salário Mínimo	64	13,3	29	7,6
1 Salário Mínimo < RFP ≤ 1 Salário Mínimo	127	26,4	76	19,8
1 Salário Mínimo < RFP ≤ 1,5 Salário Mínimo	92	19,1	86	22,5
1,5 Salário Mínimo < RFP ≤ 2,5 Salário Mínimo	93	19,3	100	26,1
2,5 Salário Mínimo < RFP ≤ 3 Salário Mínimo	53	11,0	48	12,5
RFP > 3 Salário Mínimo	52	10,8	44	11,5
TOTAL	**481 (90%)	481 (90 %)	100 383 (90 %)	100 383 (90 %)

Fonte: Relatório de Gestão –IFET-Sombrio 2006 e 2007.

** Este total representa 90% dos alunos matriculados nos cursos técnicos

Cabe esclarecer que até 2008 as despesas com moradia e alimentação eram em parte custeadas pelos alunos, embora existisse um número relativamente elevado de discentes isentos dos pagamentos (bolsistas). No entanto, a partir de 2009, esses gastos passaram a ser todos cobertos pelo governo federal, isto é, estas instituições oferecerão ensino, alimentação e moradia totalmente gratuitos.

4.2.2 O curso técnico em agropecuária no IFET

A escola, pela sua origem e pela necessidade regional, faz do curso técnico em agropecuária a sua grande contribuição para a região do extremo sul catarinense. Mesmo diante da criação de novos cursos profissionais, em virtude da demanda posteriormente indicada, o curso técnico em agropecuária sempre foi o “carro chefe” da instituição, conferindo-lhe uma identidade regional. O curso vem se fortalecendo ano após ano e, talvez, o maior reflexo desse fortalecimento seja o aumento da sua procura nos últimos anos. Esse fato demonstra o reconhecimento e a boa aceitação do ensino oferecido pelo IFET. Outro fato que vem chamando a atenção e é considerado positivo refere-se à

procura deste curso pelo sexo feminino, que vem crescendo gradativamente ao longo dos anos, conforme demonstra no quadro abaixo.

TABELA 09: Número de inscritos para o Curso Técnico em Agropecuária

Ano	Masculino	Feminino	TOTAL
2004/2005	229	40	269
2005/2006	292	65	357
2006/2007	262	102	370
2007/2008	250	143	397
2008/2009	645	444	1098
2009/2010	429	332	761

Fonte: Seção de Registro Escolares – IFET-Sombrio, 2010.

Observação: número de vagas oferecidas por ano –140

Quanto ao grande número de inscritos no ano de 2008 para ingresso em 2009, apontamos alguns fatores que provavelmente contribuíram para esse fato: mudança na forma de divulgação do exame de seleção, facilidade para fazer a inscrição do exame de seleção, divulgação da gratuidade (alimentação, moradia) para o ano de 2009, bem como a qualidade de ensino oferecida na escola ao longo dos anos.

O Curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, oferecido pelo IFET, tem como objetivos:

- a) Oportunizar uma condição de profissionalização dos alunos que já concluíram o ensino fundamental e médio e que desejam uma habilitação profissional específica para ingressarem no mercado de trabalho em franca expansão;
- b) Formar profissionais para atuar na agropecuária, capaz de atender à demanda da região, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social;
- c) Formar profissionais capacitados para gerir a produção rural, bem como para orientar os produtores através da atividade de extensão, a fim de suprir a necessidade do mercado regional;
- d) Contribuir para o desenvolvimento da produção animal e vegetal, através da inclusão, no mercado, de profissionais empreendedores, inovadores e capazes de transformar a realidade regional;
- e) Colocar a disposição da sociedade um profissional apto ao exercício de suas funções e consciente de suas responsabilidades;

O plano de curso do Curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, informa que o perfil de conclusão do profissional de nível médio Técnico Agrícola - Habilitação em Agropecuária, está habilitado para atuar, predominantemente, junto às

empresas e propriedades rurais, ou como empreendedor, desenvolvendo ações relacionadas à análise das características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da zootecnia e agricultura a serem implementadas e exercendo atividades de planejamento, execução e condução de projetos no ramo da produção animal e vegetal.

A matriz curricular responsável pela formação deste profissional (Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária) compreende a seguinte configuração de módulos, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1: Matriz curricular – Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária

MÓDULOS		
MÓDULO Básico	Agricultura geral – 30h Zootecnia geral – 30h Agroindústria – 60h Desenho técnico – 30h Informática – 15h Educação ambiental – 15h Associativismo – 40h	220h
MÓDULO Olericultura e Paisagismo	Olericultura – 160h Paisagismo – 40h	200h
MÓDULO Animais de Pequeno Porte	Avicultura Corte e Postura–120h Cunicultura- 20h Piscicultura –30h Apicultura – 30h	200h
MÓDULO Culturas Anuais	Culturas anuais	200h
MÓDULO Animais de Médio Porte	Suinocultura – 100h Ovinocultura- 70h Caprinocultura – 30h	200h
MÓDULO Infraestrutura I	Topografia – 90h Mecanização – 50h Construções – 40h Projetos – 30h 210h MÓDULO Fruticultura e Silvicultura Fruticultura – 120h	210h
MÓDULO Fruticultura e Silvicultura	Fruticultura – 120h Silvicultura – 40h Defesa Sanitária Vegetal – 40h	200h
MÓDULO Animais de Grande Porte	Bovinocultura de Leite e Corte – 110h Equinocultura – 30h Bubalino – 30h Defesa Sanitária Animal – 30h	200h
MÓDULO Infraestrutura II	Irrigação – 80h Gestão – 90h	170h
	Subtotal	1800 h
	Estágio Supervisionado	360h
	Total Geral	2160 h

Fonte: IFET, 2008.

Neste contexto, define-se por MÓDULO, “o conjunto de disciplinas ou conteúdos articulados que poderão compor uma qualificação profissional”. Um conjunto de módulos, que compõe um currículo pleno, oferecerá uma habilitação de nível técnico em uma área profissional. Assim sendo, o curso é formado por nove módulos, num total de 1.800h, mais 360h de estágio, perfazendo o total de 2.160h. A Resolução CNE/CEB, nº 04/99, exige para essa área profissional (agropecuária) um mínimo de 1.200h. Também prevê as competências profissionais, já mencionadas no capítulo anterior.

Quanto ao campo de atuação, poderá exercer múltiplas funções dentro das organizações, como profissional liberal autônomo, empregado ou não, tanto em instituições públicas como privadas, podendo atuar em:

- empresas e propriedades rurais, na administração, produção, exploração, comercialização e prestação de serviços;
- empresas de assistência técnica, fomento e extensão rural;
- planejamento, assessoria e gerenciamento agropecuário;
- produção e classificação de sementes e mudas forrageiras;
- pesquisa agropecuária;
- instituições de ensino de técnicas e de práticas agropecuárias, serviços de fiscalização de produtos animais e vegetais, bem como seus derivados;
- instituições de créditos rurais, carteira de bancos;
- empresas de beneficiamento e de armazenamento de produtos agropecuários;
- empresas com atividades agroindustriais;
- empresas de produção e comercialização de produtos para pecuária,
- implementos, equipamentos e máquinas de uso agropecuário;
- sindicatos rurais e dos trabalhadores rurais;
- órgãos públicos e privados;
- agroindústrias.

Verifica-se que é bastante abrangente a área de atuação do Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, egresso do IFET, uma vez que o ensino é concebido numa visão abrangente justamente para proporcionar um melhor atendimento às necessidades regionais e para maior inserção no mercado de trabalho. Desta forma são muitas as contribuições a serem oferecidas à região, como também são imprescindíveis os trabalhos de extensão e pesquisa disponibilizados pela escola para a geração e difusão de conhecimento, que se traduz em desenvolvimento tão importante para o extremo sul catarinense.

4.3 População pesquisada

População, segundo Vergara (2000, p.50) é o conjunto de elementos [...] que possuem as características que serão objetos do estudo. Com base nessa definição de Vergara (2000), a população do presente estudo foi constituída pelas quatro turmas de formandos 2007 do curso técnico em agropecuária do IFET Catarinense - Campus Sombrio, num total de 100 alunos . Foram entrevistados também 05 dirigentes de cinco empresas da região. Identificados nesse estudo como: D1, D2, D3, D4 e D5. A pesquisa foi realizada junto a estas empresas por serem de grande porte na região e por hoje ter um elevado número de ex-alunos do IFET.

Conforme Vergara (2000, p.53), sujeitos de pesquisa são as pessoas que fornecerão dados que [o pesquisador] necessita. A seleção de sujeitos foi dividida em duas etapas. Inicialmente selecionamos os egressos que participaram da pesquisa, com base no cadastro de ex-alunos fornecido pela Coordenação de Integração Escola Comunidade - CIEC do IFET Catarinense - Campus Sombrio. Esse cadastro continha o nome do egresso, o mês e ano de conclusão do curso, o telefone e o endereço de e-mail. Posteriormente procedeu-se a coleta de dados com esses alunos. Tentamos contato com 78 egressos, recebendo 33 questionários.

4.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Dentre as várias formas que poderiam viabilizar a presente pesquisa, optou-se pela utilização dos seguintes instrumentos: entrevista semi-estruturada e questionário.

A entrevista semi-estruturada pode ser conceituada, conforme Laville e Dione (1999), como uma série de perguntas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos (p.188).

Conforme lembra Triviños (1987), as questões fundamentais, que compõem uma entrevista semi-estruturada, resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado, o que justifica a escolha dos informantes no entender deste autor, tal instrumento de obtenção de dados favorece não só a descrição, mas também a explicação e a compreensão da totalidade do fenômeno estudado.

Este procedimento, segundo Alves e Silva (1992), define o núcleo de interesse

do pesquisador que tem vinculação direta com seus pressupostos teóricos e contatos prévios com a realidade sob estudo, ou seja, existe uma direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas, ao mesmo tempo que garante a adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos. Tal formato pede uma formulação flexível das questões cuja seqüência e detalhes ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados.

O questionário foi utilizado por ser um importante instrumento que oferece respostas escritas dos sujeitos, minimizando vieses do entrevistador. A natureza do problema de pesquisa exige que sejam coletadas informações dos sujeitos para poder avaliar o grau de inserção no mercado de trabalho e o quanto a instituição e o curso tem atendido às suas necessidades e anseios. Esses foram os conteúdos que nortearam o roteiro de perguntas do questionário.

Este também possibilita garantir o anonimato do respondente, culminando em mais liberdade e menos pressão para uma resposta imediata (KIPNIS, 2005). O anonimato é fator de grande relevância para a confiabilidade das informações prestadas, nas relações institucionais, ainda mais quando se tem que o estudante é a parte mais frágil do processo.

4.5 Procedimentos para a coleta de dados

O trabalho de coleta de dados, já anteriormente explicitado, foi realizado em duas etapas e compreendeu a aplicação de questionários aos egressos e a realização de entrevistas (junto as dirigentes de empresas da microrregião).

Na primeira etapa, realizada entre os meses de agosto e setembro de 2009, por meio de correio eletrônico e site de relacionamento, foram enviados questionários a 78 egressos da 3ª série 2007. Porém devido a inexpressiva participação de respondentes, levou ao envio, por duas vezes, de reforço ao pedido de colaboração para a pesquisa aos portadores de endereço eletrônico.

A data limite definida para o recebimento dos questionários foi 30/09/09. O número alcançado de respondentes foi de 33 egressos. Embora o questionário seja “[...] um instrumento muito útil para certas pesquisas em que se procuram informações de

pessoas geograficamente muito dispersas [...]” (BARROS e LEHFELD, 1990, p. 50), como foi o caso, já que os ex-alunos estavam dispersos por vários municípios do sul do país, a falta de interação “frente a frente” com os sujeitos, dificulta bastante a sensibilização para a participação na pesquisa. Segundo Kipnis (2005), uma das desvantagens deste instrumento é a baixa taxa de retorno, que gira em torno de 10 % a 15 %, o que compromete bastante o plano amostral delineado.

Em um segundo momento realizamos as cinco entrevistas junto aos dirigentes das referidas empresas, as quais transcorreram de modo muito tranquilo e receptivo. A entrevista face a face garante uma cobertura mais profunda da problemática em estudo, além de facilitar a interação do entrevistado com o entrevistador, que vai conseguindo colher informações para questões mais sensíveis (KIPNIS, 2005).

Iniciadas com uma breve apresentação da pesquisa e da importância da participação do mesmo no estudo. Foi solicitada autorização para a gravação e explicou-se como a entrevista seria realizada. Foi também assegurada a não identificação dos respondentes na pesquisa. Tiveram duração de aproximadamente meia hora cada. As entrevistas foram gravadas e transcritas para que se procedesse a posterior análise dos dados. Características dos ex-estudantes, atuação dos egressos, formação oferecida pela escola, aspectos que devem melhorar e contribuição do ensino técnico oferecido pelo IFET constituíram as bases para que pudéssemos construir a entrevista por pauta.

4.6 Análise dos dados

A análise dos dados deu-se ao longo de toda a investigação, tendo início imediatamente após a primeira etapa da coleta de dados (questionários e entrevistas) e na medida em que organizávamos os dados coletados em categorias, realizamos progressivo processo interativo entre estes e o referencial teórico utilizado.

Wolcott (citado por Vale, 2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registrados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspectos essenciais e identificar fatores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Para a análise das informações obtidas através das entrevistas e questionários utilizamos a técnica da análise de conteúdo, pois segundo concepção de Henry e

Moscovici (1968) *apud* Bardin, (2004, p.28) tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido à análise de conteúdo. Referindo-se às possibilidades da análise de conteúdo, que constitui-se, segundo Bardin, (2004, p.33) em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Para a codificação dos dados, procuramos seguir os critérios da objetividade, sistematização e inferência dos resultados. Na condução da codificação, definimos as categorias de análise.

Sobre a categorização Bardin (2004, p.113) nos revela que a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Serão apresentados a seguir os resultados e a discussão sobre a pesquisa de campo realizada com os egressos e com os dirigentes de empresas que os empregam. O questionário respondido pelos egressos foi separado em duas partes. A primeira versa sobre questões pessoais relativas aos sujeitos. A segunda é composta de perguntas que buscam identificar a sua visão a respeito da formação recebida no IFET Catarinense - Campus Sombrio e sobre a sua empregabilidade após o curso realizado. Começaremos, de acordo com as respostas às questões pessoais, traçando um perfil dos egressos e logo após faremos uma análise de suas respostas. Posteriormente será apresentada a análise das entrevistas realizadas com os empregadores.

Os resultados são apresentados e discutidos, separadamente, em relação a cada uma das categorias e de forma articulada com as características que são típicas nos grupos participantes. Este capítulo está estruturado em categorias temáticas, que contêm temas principais e secundários.

5.1 Questões pessoais relativas aos sujeitos

A) Faixa etária, estado civil e filhos

Com relação à faixa etária, os egressos estavam situados, na sua totalidade, entre os 18 e 20 anos, sendo que 30% encontravam-se com 18 anos, 58% com 19 anos e 12% com 20 anos. E sobre o estado civil, verificou-se que 100% dos egressos são solteiros e não têm filhos.

B) Onde nasceu

De acordo com as respostas dos egressos, 33% nasceram na área rural e 67 % na área urbana. Constatou-se também que, 21% estão residindo na área rural e 79% na área urbana. Estes dados mostram que cada vez mais os jovens trocam o campo pela cidade, evidenciando um problema, assim como uma preocupação em relação ao futuro

da juventude rural, tais como, a sobrecarga do mercado de trabalho na zona urbana, o desaparecimento da agricultura familiar, a falta de mão-de-obra no campo, entre outras.

Como já observado anteriormente, a falta de apoio para a criação de alternativas de trabalho e meios diversificados para a composição da renda aumenta ainda mais essa tendência dos jovens em deixarem o campo, que muitas vezes são incentivados até pelos próprios pais por acreditarem que na cidade terão todas as oportunidades para a concretização dos seus sonhos (SILVA *et. al.* 2006).

C) Vida acadêmica

Quando perguntados sobre a vida acadêmica, 3% não pretendem estudar, 6% não estão estudando, 21% pretendem estudar, 33% estão em curso superior na mesma área de formação técnica e 37% estão em curso superior, mas em outra área de formação. Segundo Colognese (2004, p.38), o mercado de trabalho é significativamente mais complexo e abrangente do que as profissões formalmente reconhecidas sugerem. Por isso, são comuns situações em que profissionais formados em diferentes áreas disputam espaço em um número significativo de ocupações não típicas de sua área específica. Isto sugere ainda que o conhecimento do mercado de trabalho não pode se limitar ao conhecimento destas profissões formais.

D) Vida profissional



FIGURA 1: Se o egresso está trabalhando

Com relação a questão do emprego, observamos que a inserção dos egressos do curso pesquisado no mercado de trabalho é alta, 73%, o que demonstra que a

formação dada nesse curso de fato auxilia a inserção dos egressos no mercado de trabalho. Este aspecto é facilmente comprovado pelo significativo número deles hoje trabalhando nas empresas citadas. Contudo, verificou-se que alguns jovens continuam sem trabalho. Para muitos jovens egressos a busca por um local de trabalho continua sendo uma meta a ser atingida e não por ter sido o curso realizado de forma dissociada das exigências de um mercado tão concorrido, mas sim pelo fato de que, com a reestruturação capitalista, simplesmente não há espaço para todos. Pochmann (2000) afirma que não existe uma saída individual para o desemprego porque não há empregos para todos. Um dos entraves apontados pelos egressos como fator determinante por não conseguirem emprego é a inexperiência. Somente a expansão geral do emprego vai garantir o acesso do jovem ao mercado de trabalho. Enquanto uma empresa pode contratar um trabalhador adulto, com experiência, com o mesmo custo de um jovem, por que ela contrataria o jovem que nunca trabalhou?

Questionados sobre o que tem feito para conseguir emprego, podemos constatar que grande maioria, ou seja, 45% tem enviando currículos para empresas, 44% está mantendo contatos com conhecidos e amigos e 11% está procurando na internet.

E) Situação profissional atual do egresso

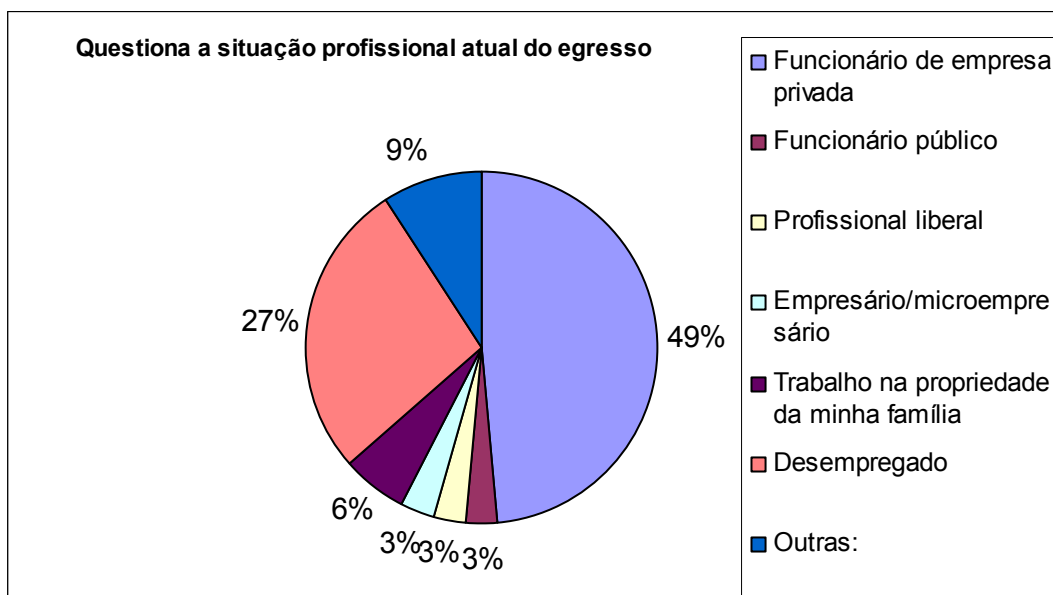


FIGURA 2: Situação profissional atual do egresso

E por fim, indagados acerca da situação profissional atual, observou-se que 49% dos egressos, atualmente, são funcionários de empresas privadas, um grupo menor;

6% são servidores públicos, 3% profissional liberal, 3% microempresários, 3% trabalham na propriedade da família e 9% em outro ramo empregatício. Porém, 27% atualmente estão desempregados. Portanto, fez-se possível verificar junto aos egressos que o IFET lhes possibilita inserção no mercado de trabalho, seja através da empresa privada, seja por intermédio da empresa pública. Este aspecto foi facilmente comprovado pelo expressivo número deles hoje trabalhando nas referidas empresas.

A seguir, o bloco de questões apresentado foi para avaliar a opinião dos egressos com relação a sua formação e mercado de trabalho. As questões foram divididas em sub-temas: posição da atividade que desempenha na empresa, primeira ocupação após a conclusão do curso, como a conseguiu, quanto tempo esperou pela primeira ocupação, as maiores dificuldades para obter a primeira ocupação, importância do IFET para o ingresso no mercado de trabalho atividade profissional que exerce.

5.1.1 Formação e Mercado de Trabalho

Para uma melhor compreensão, em relação à formação e mercado de trabalho, realizamos a análise dos dados coletados, baseados em características da ocupação atual.

A) Posição da atividade desempenhada na empresa

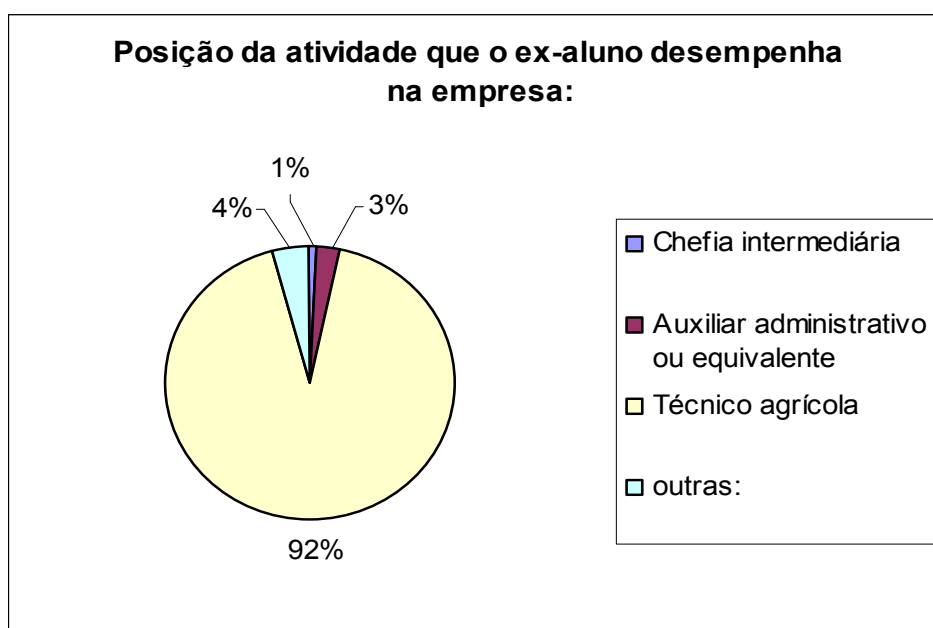


FIGURA 3: Posição da atividade que o ex-aluno desempenha na empresa

A pergunta objetivava descobrir a área de atuação que o ex-aluno desempenha na empresa. De acordo com as respostas dos questionários, verificou-se a importância da função de técnico agrícola, quanto a empregabilidade, pois 92% trabalham no curso de formação; 4% em outra função, 3% auxiliar administrativo ou equivalente e 1% chefia intermediária.

B) Primeira ocupação após a conclusão do curso

Quanto a primeira ocupação, observa-se que, 96% são funcionários de empresas privadas, 1% funcionário público, outros 2% desempenham funções diversas e 1% é profissional liberal.

Quando questionados sobre como conseguiram a primeira ocupação.

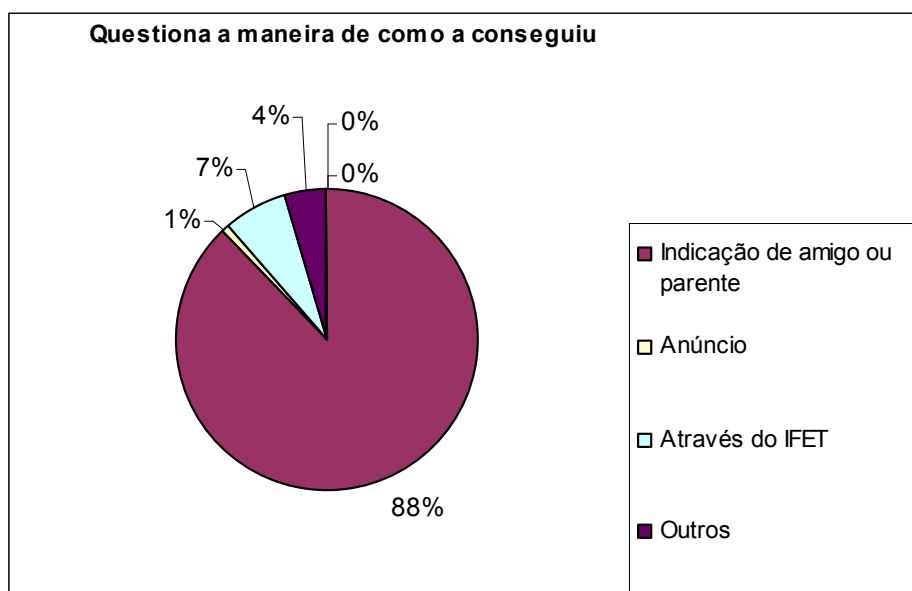


FIGURA 4: Maneira como conseguiu

Sete por cento revelaram que foi através do IFET, outros 88% por indicação de amigo ou parente; 4% por outros meios e 1% através de anúncio. De acordo com Guimarães *et al.* (2004) o acionamento das redes sociais possui notável relevância à medida que o contato entre ofertantes e demandantes de trabalho não se realiza exclusivamente pelos meios mercantis de difusão de informação, mas é “subproduto de outras e não tem dimensão mercantil”.

Dado revelador e que corrobora para a formação e mercado de trabalho, está associado ao tempo em que esperou pela primeira ocupação.

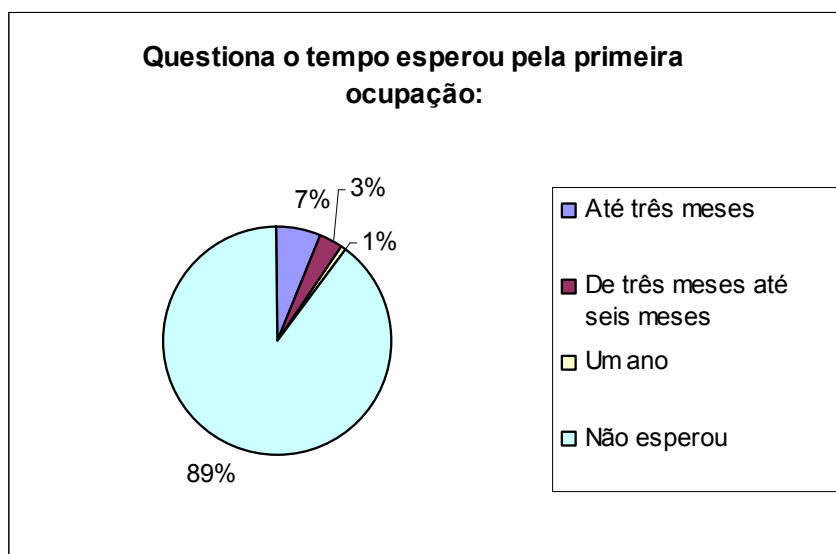


FIGURA 5: Tempo esperou pela primeira ocupação

Verifica-se, portanto, que 89% dos egressos não esperaram para conseguirem a primeira ocupação, 7% esperaram até três meses; 3% esperaram de três a seis meses e somente 1% esperou um ano. A principal causa apontada para o jovem encontrar dificuldade de inserção no mercado de trabalho deve-se à falta de informações do eventual empregador sobre sua potencialidade ou produtividade no trabalho. Essas informações são adquiridas, gradativamente, à medida que o desempenho do trabalhador é observado e avaliado.

C) Maiores dificuldades para obter a primeira ocupação

Um aspecto importante que se procurou investigar com aplicação dos questionários aos egressos, foi tentar captar destes como foi a inserção no mercado de trabalho. Para isso, inicialmente se perguntou quais foram as maiores dificuldades encontradas para conseguir a primeira ocupação.

Os egressos, em relação à sua realidade, declararam:

Senti falta de experiência (E5)

Falta de experiência nas atividades fora da instituição. (E22)

Poucas dificuldades, mas o mais difícil foi a falta de experiência. (E30)

Inexperiência no mercado de trabalho, talvez pela pouca idade. (E15)

O fato dos alunos terem entrado no Instituto muito jovens é um dos motivos da inexperiência, pois impede um maior aproveitamento das disciplinas e das atividades realizadas pela escola. Segundo os egressos, a idade precoce não os deixa levar o curso

com interesse e responsabilidade devida. Os mesmos afirmam que somente no último ano, ou até mesmo no estágio, é que vão compreender e preocupar-se com as responsabilidades profissionais. Lembrando que a idade de ingresso na primeira série do ensino técnico médio fica entre 14 e 16 anos. Todos afirmam que se entrassem hoje no Instituto levariam com mais seriedade as aulas e as diversas atividades práticas.

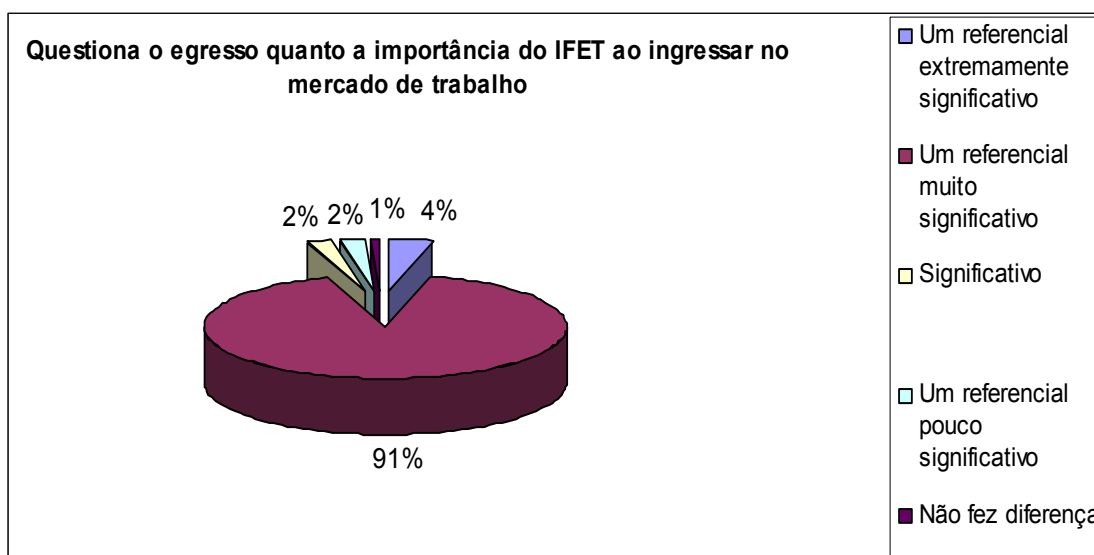


FIGURA 6: Importância do IFET ao ingressar no mercado de trabalho

No tocante à influência do IFET para o ingresso no mercado de trabalho constatou-se que para 91% dos egressos foi um referencial muito significativo, para 4% um referencial extremamente significativo, para 2% um referencial significativo, para outros 2% pouco significativo e para 1% não fez diferença.

Quanto ao tempo de trabalho na empresa e a área que está inserida a atividade exercida atualmente, os dados mostraram que 95% trabalham há mais de um ano na empresa, 3% há mais de seis meses, 1% mais de dois meses e outros 1% um mês. Quanto a atividade profissional que exercem, 97% estão na área de formação do curso e 3% em outra área.

5.2 Formação recebida na Instituição

Um aspecto importante que se procurou investigar através da aplicação os questionários aos egressos foi tentar captar destes como eles sentiram a sua formação

durante o período em que eram alunos do curso técnico nessa instituição. Para isso, inicialmente se perguntou aos egressos como eles avaliavam a formação dada pelo IFET para o desempenho profissional. A Figura 7 mostra as respostas a esse questionamento.

A) *Formação dada pelo IFET e a contribuição para o seu desempenho profissional:*

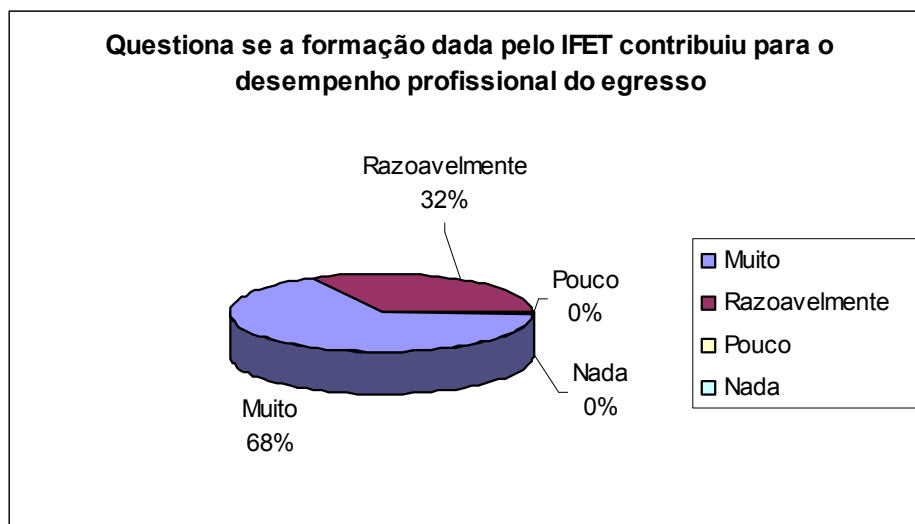


FIGURA 7: Formação dada pelo IFET e contribuição para o desempenho profissional do egresso

Podemos perceber, de acordo com a figura 7, que: 68% consideram que a instituição contribuiu muito para o seu desempenho profissional, 32% consideram que há uma contribuição razoavelmente e 0% alega que há pouca ou nada. Essas respostas mostraram que os egressos percebem a contribuição dada pela instituição na sua formação.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas no seu desempenho profissional, 91% dos egressos ressaltaram a falta de práticas, 5% falta de visão empreendedora/administrativa, 2% falta conhecimento teórico e também 2% falta de conhecimento técnico (teórico-prático). Na visão dos egressos, há necessidade de valorizar as atividades práticas, pois estas aprofundam o conhecimento, dando mais segurança aos alunos no exercício de suas atividades profissionais. Deixam claro que não há prática sem teoria. O ensino aponta ainda para uma formação eclética e abrangente, ou seja, comprometido com a formação de técnicos capazes de atuar tanto na agricultura familiar quanto na empresarial, conhecendo tanto os princípios da prática ecológica quanto da convencional e enfocando tanto o aspecto gerencial quanto o empreendedor da profissão.

Conforme já explicitado anteriormente, essa visão de ensino é importante na medida em que permite contribuir de diversas formas para atender as necessidades regionais, bem como facilitar o ingresso dos profissionais no mercado de trabalho. Porém, sobre essa questão é importante fazer duas observações. Há que se levar em conta que os egressos que relataram essa necessidade não são provenientes da zona rural e, em segundo, a maioria desses egressos foram formados já nos moldes da reforma introduzida no ensino profissional pelo Decreto 2.208/97. Recordamos que essa reforma desestruturou o sistema “escola fazenda”, “modulou” as disciplinas e diminuiu consideravelmente as práticas educacionais, refletindo a falta de experiência profissional, como pode ser visto nos relatos a seguir:

[...] deveríamos ter mais aulas práticas, e trabalhos em equipes. (E 5)

[...] os conteúdos devem ser absorvidos ao lado de mais práticas desenvolvidas em cada área. (E 12)

Como salienta Kuenzer (1997 apud Oliveira): a verdadeira democracia se estabelece pela possibilidade dos alunos, sejam eles oriundos de quaisquer classes sociais desfrutarem de uma escola que articule igualmente o conhecimento prático e teórico, possibilitando, assim, no futuro, aos setores populares, disporem de conhecimentos diversos que lhes permitam exercer, em melhores condições intelectuais, a sua cidadania. (2000, p.1)

Ainda no intuito de captar a visão dos egressos a respeito da sua formação, questionou-se sobre fazer novamente o curso e sobre a recomendação para outras pessoas. Percentual significativo confirma a importância da formação dada pelo IFET, pois num total de 98% fariam novamente o curso e 100% recomendariam para alguém.

Em relação à necessidade da capacitação após se formar no IFET, uma grande maioria foi enfática em dizer que não houve necessidade, alguns responderam que precisaram estar se capacitando. Segundo os mesmos, muitas carências foram sanadas no próprio local de trabalho, acompanhando alguém com mais experiência no assunto.

[...] fiz curso de agroecologia. (E7)

[...] me especializei melhor em vendas. (E20)

[...] área relativa a agroquímicos, que deixa muito a desejar, sendo que hoje para se produzir competitivamente no mercado é indispensável o uso dos mesmos. (E 2)

Ainda em relação à formação recebida, foi pedido aos egressos que

destacassem as duas maiores vantagens do curso da agropecuária do IFET, muitos e bons comentários foram levantados pelos mesmos, como podemos observar nas seguintes declarações:

[...] Uma ótima formação geral, partindo do ponto de vista de que o que aprendi na área técnica posso utilizar no meu dia-a-dia. E um ótimo nível médio de preparação para o vestibular e nível superior, percebo que minha formação faz toda a diferença. (E12)

[...] conhecimento teórico, abriu as portas para o mercado de trabalho. (E9)

[...] Ensino Médio de qualidade e inserção no mercado de trabalho. (E21)

[...] formação e o conhecimento de áreas agrícolas e pecuárias. (E15)

Até aqui apresentamos os resultados obtidos das análises das categorias temáticas relativas ao egresso, com foco na formação e mercado de trabalho. No próximo tópico apresentamos os resultados obtidos quando da coleta de dados junto aos dirigentes das cinco maiores empresas da microrregião do extremo sul catarinense, com a finalidade de saber como a atuação dos egressos, que estão atuando na sua área de formação, está sendo vista pelos seus empregadores.

5.3 Como os dirigentes das empresas veem os egressos

Com a finalidade de saber qual é a visão dos empregadores a respeito da atuação dos egressos do técnico agrícola, foram entrevistados dirigentes das cinco empresas que fizeram parte desta pesquisa. Estas empresas atendem o setor agropecuário, prestando assistência técnica de produtos e oferecendo orientação ao produtor, também comercializam produtos fitossanitários, fertilizantes, sementes máquinas e equipamentos.

Ao serem questionados sobre o papel das empresas para o desenvolvimento da região, todos os empregadores relataram suas opiniões, afirmando se sentirem responsáveis e muito contribuir para o desenvolvimento da região, porque geram muitos empregos, são fomentadores do desenvolvimento tecnológico e propagadores do conhecimento; resultando uma maior produtividade no setor da agropecuária, como pode ser visto nos relatos a seguir:

[...] por ser agrícola e por dar assistência direta na cultura do arroz, o trabalho da empresa é bem relevante(D1)

[...] contribui muito para o desenvolvimento, pois temos acesso a tecnologia, implementamos na empresa e contribuimos com os resultados do produtor, com o aumento da sustentabilidade da cadeia agrícola. (D3)

Questionados sobre a oferta de cursos para a capacitação de seus funcionários da área técnica, todos os dirigentes declararam que seguidamente são oferecidos cursos de treinamento em vendas, administração, atualização e no campo tecnológico, pois segundo os mesmos a agricultura está em constante mudança, tanto na modernização na forma de produção quanto na viabilidade genética, e é preciso se adequar as novas formas de tecnologia.

Constatou-se ainda que, as empresas tem hoje no seu quadro funcional a média de vinte técnicos agrícolas, egressos do IFET atuando no ramo de vendas de equipamentos e produtos especializados, fertilizantes, medicamentos veterinários, assistência técnica ao produtor, gerência de agropecuária.

Outro dado que corrobora para a identificação do perfil do egresso do IFET que está atuando no mercado de trabalho da região da AMESC está associado a questão comportamental. Foi pedido aos dirigentes que informassem três qualidades que geralmente os egressos apresentam. Conforme descritos a seguir em depoimentos dos dirigentes:

[...] os alunos sabem trabalhar em equipe, são sempre solícitos, tem bom embasamento teórico e a educação que recebem da escola é muito boa. (D1)

[...] eles têm fácil convivência e relacionamento, já está voltado para a área, portanto coloca o que estudou em prática, sabe aplicar diversas funções na empresa. (D2)

[...] a origem ajuda muito, por serem filhos de produtores rurais eles têm conhecimento e humildade. (D3)

[...] a comunicação deles é boa, a educação e o respeito com o produtor são ótimos e a vontade de aprender também é muito boa. (D4)

[...] bom desempenho nos trabalhos solicitados, bom relacionamento com os produtores, comprometimento com a empresa. (D5)

Esses dados evidenciam o comprometimento e a caminhada que a Instituição faz, rumo a uma formação baseada na ética e na cidadania, aliada ao conhecimento científico e tecnológico, que visa à melhoria das condições de vida da sociedade brasileira. Um dos grandes desafios da educação profissional está na busca de caminhos

que possibilitem viabilizar uma aprendizagem capaz de tornar perceptíveis as múltiplas interações do sujeito com o mundo do trabalho. Sanchez (2002) enfatiza quanto a qualificação profissional: um competente desempenho profissional exige do “ofício” associado a sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Analisou-se também a formação profissional dos egressos quanto ao atendimento às necessidades da empresa, e verificou-se que se dá de modo satisfatório, pois foram levantadas dificuldades e falta de conhecimento das culturas da região e com relação aos defensivos agrícolas. Observou-se que os egressos detêm os conhecimentos básicos e abrangentes necessários para o desempenho da profissão e a empresa complementa a sua formação realizando a capacitação dentro das suas necessidades de atuação. A demanda hoje é por um profissional com formação mais específica em determinado setor da atividade agropecuária, especialista em certas áreas e em sintonia com o ramo de produção a que a região se dedica.

Corroboramos com as palavras de Baracho *et. al* (2006), que enfatiza a necessidade de as instituições ofertarem um ensino moldado nas exigências de sua região de abrangência.

[...] sim, atende por ser uma cooperativa agrícola. (D1)

[...] Não, porque o colégio deveria focar mais nas culturas da nossa região, como o arroz e o fumo, teriam que aprofundar mais nessas culturas. (D2)

[...] quando eles saem do IFET eles na verdade vem com o básico, então nós completamos depois para atender às necessidades da empresa. (D4)

Os empregadores aqui relatam aspectos em que os egressos precisam melhorar, como pode ser visto no relato abaixo:

[...] eles deveriam ter mais vontade de se especializar, mais iniciativa, atrás de cursos e não esperar em ter o primeiro emprego. (D2)

[...] mais conhecimento na gestão agrícola e conhecimento técnico comercial. (D3)

[...] não sei se conseguiriam melhorar, dado o pouco tempo para se formarem, mas deveriam ser chamados após a formatura para fazerem um curso de especialização em determinadas culturas ou em segmentos que quisessem se aprofundar mais. (D3)

[...] eles devem se especializar mais para palestrar, atuar melhor em público. (D5)

De acordo com esses depoimentos podemos perceber que os empregadores identificam a falta de um maior aprofundamento na parte comportamental da formação dos alunos. De acordo com Sanchez (2002), um competente desempenho profissional exige domínio do seu “ofício” associado a sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Com relação aos elementos que dificultam o processo de seleção e contratação dos egressos os dirigentes declararam:

[...] eles vêm com pouco preparo na área comercial. (D1)

[...] por termos muitos encargos trabalhistas.(D2)

[...] Na empresa são feitos levantamentos internos, portanto sempre há liberação de vagas, que é feito de maneira normal. É feita a indicação dentro do quadro de estagiários. (D1)

[...] Eles vêm com pouca iniciativa em realizar os trabalhos solicitados, falta comprometimento com a cooperativa, às vezes também falta conhecimento na área técnica e eles não têm interesse em aprender; o que não depende da escola e sim deles mesmos.(D5)

Ao serem questionados sobre a contribuição da educação profissional oferecida pelo IFET para o desenvolvimento da região, observa-se nas falas transcritas abaixo o reconhecimento do grande valor da instituição para o progresso rural. Essas transcrições corroboram a visão de Segnini (2000) e Buarque (2002), que colocam o ensino profissional como primordial nos dias atuais pelas atribuições que lhe são conferidas, qualificando os trabalhadores para as necessidades vigentes:

[...] sim, contribui muito para o desenvolvimento da região, porque o ensino é de qualidade, é bem embasado nas questões agropecuárias e pertinente à região. (D1)

[...] Sim. (D2)

[...] Sim. (D3)

[...] Não tenho dúvida disso, contribui e muito, desde os Técnicos que vem pra cá ou até aqueles que ficam Trabalhando na propriedade. É muito importante. (D4)

[...] sim, contribui e tem um papel muito importante, podemos ver isso pelo número grande que temos na empresa de ex-Alunos. (D5)

Os empregadores aqui relatam alguns aspectos importantes em que o IFET deveria atuar e não está atuando, e que ajudariam o egresso a inserir-se no mercado de

trabalho da região. Observamos, nos relatos transcritos abaixo, que embora a escola esteja inserida e contribuindo para a inserção do egresso no mercado de trabalho, através da formação técnica, em alguns aspectos precisa melhorar.

[...] Conscientizar mais os alunos que eles têm que procurar mais a escola, pois ela ajuda muito a encaminhá-lo para o mercado de trabalho. Eles precisam ter mais interesse. (D2)

[...] Não lembro de nada relevante. (D1)

[...] A escola faz o seu papel, estão sempre preocupados e acompanhando os alunos. (D5)

[...] O IFET tem a preocupação suficiente, pelas condições que tem em ingressar o aluno no mercado de trabalho. (D4)

[...] A escola poderia capacitar melhor seus alunos na área comercial, ensiná-los a comercializar, mostrar as vantagens dos produtos e explicar os benefícios. [D3]

Por fim, com a finalidade de saber sobre o que poderia ser melhor desenvolvido na relação empresa – IFET, muitos relataram a necessidade de um maior contato entre ambas. Percebemos isto nos seguintes relatos:

[...] Os professores poderiam procurar mais a empresa, mais contato empresa-escola. Não culpo só a escola, porque a empresa também poderia fazer a sua parte. (D1)

[...] Deveria haver mais troca, as escolas estarem na empresa e a empresa na escola, um intercâmbio, mais palestras técnicas, discussão de gestão comercial. (D3)

[...] A escola poderia desenvolver projetos em que os alunos desenvolvesse a pesquisa dentro da empresa, cursos de nível desenvolvimento e que não ficasse só por conta da Empresa (D5)

[...] Acho que alguma coisa já vem sendo feita, como a Semana do Agronegócio, esse trabalho pode ser intensificado. Essas visitas que fizemos são importantes. As empresas devem ir mais à escola. Fazer visitas com turmas de 3ª série em campo demonstrativo, em empresas como a nossa. (D4)

[...] A relação empresa-escola é boa, a escola dá oportunidade para participar. (D2)

Observamos nos relatos que, mesmo hoje, a instituição oferecendo um trabalho de extensão através de ações como dias de campo, cursos básicos de qualificação, entre outras atividades voltadas para o setor agropecuário, o seu desempenho pode ser melhorado e complementado com as sugestões apontadas pelos dirigentes.

As entrevistas com os dirigentes acerca da contribuição da educação profissional para a inserção dos egressos do IFET foi esclarecedora e muito contribuiu para o crescimento da instituição, pois assim alguns pontos que estão sendo falhos poderão ser revistos e ajustados.

CAPITULO VI

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1 Conclusões

O presente estudo investigou a Contribuição da Educação Profissional do curso Técnico Agrícola Integrado ao Ensino Médio, com Habilitação em Agropecuária, – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense / IFET – Campus Sombrio, para a inserção dos alunos no mercado de trabalho da microrregião do Extremo Sul Catarinense. Para alcançarmos este propósito, estabeleceu-se a análise da formação e como se dá essa inserção.

Na categoria de análise *Perfil do egresso*, observou-se que a idade em que os alunos entram na escola é um fator que dificultou um melhor aproveitamento das aulas e das atividades desenvolvidas pela escola. Essa questão levantada pelos egressos nos leva a uma reflexão sobre a idade mínima necessária para ingresso no ensino técnico profissional.

Ainda em relação ao perfil, evidenciou-se que os jovens continuam o processo migratório campo-cidade, corroborando os dados demográficos sobre a população brasileira. Os fatores motivantes para a emigração rural estão divididos entre os atrativos da vida urbana (que são fatores de atração) e as dificuldades da vida no meio rural e da atividade agrícola (que são fatores de expulsão) (BRUMER, 2007).

Com relação a questão do emprego, observamos que a inserção dos egressos do curso pesquisado no mercado de trabalho é alta, 73%, o que demonstra que a formação dada nesse curso de fato auxilia a inserção dos egressos no mercado de trabalho. Este aspecto é facilmente comprovado pelo significativo número deles hoje trabalhando nas referidas empresas.

Verificou-se também que um número maior deles está em curso superior, mas em outra área de formação.

Em relação a *formação e mercado de trabalho*, constatou-se que a maioria trabalha na assistência técnica aos produtores rurais. Nela também efetuam a venda de produtos para a agricultura e pecuária, seguida por um alto número de técnicos que proporcionam a assistência técnica na loja e realizam a venda no balcão. Alguns também fazem a classificação de grãos junto aos silos das cooperativas. Cabe acrescentar que,

embora as empresas apontem deficiências na formação dos egressos do IFET, as mesmas não realizam capacitação formal, apenas oferecem treinamento no próprio trabalho. Neste caso, o funcionário recém-contratado permanece por um período acompanhado de um empregado com maior tempo de empresa e, portanto, com larga experiência na atividade a ser desenvolvida, a fim de sanar suas dificuldades. Outra situação de treinamento são aqueles oferecidos pelas empresas fornecedoras de insumos e equipamentos do setor agropecuário. Aspectos estes que também foram levantados pelos egressos.

Em relação aos aspectos comportamentais, percebemos que os empregadores identificam a falta de um maior aprofundamento na parte comportamental da formação dos alunos, como sendo um fator carente na formação, necessitando, portanto, de uma maior atenção e alvo de um trabalho coletivo para sanar essa deficiência.

Quanto a *formação recebida na instituição*, ficou evidente nas manifestações dos dirigentes e dos egressos a importante contribuição da instituição para o desenvolvimento rural do extremo sul catarinense. Constata-se isso, pois boa parcela dos técnicos agrícolas que estão empregados nessas empresas são provenientes da escola. O IFET é considerado por egressos e dirigentes como um importante aliado no desenvolvimento do extremo sul catarinense, especialmente pela oferta de profissionais na área agropecuária. É consenso que a atividade profissional do técnico em agropecuária tem papel fundamental no crescimento e desenvolvimento do setor agrícola da região. As ações desenvolvidas por esse técnico, como a divulgação de tecnologias permitindo entre outros aspectos o aumento da produtividade com baixo custo, bem como os serviços de assistência técnica desenvolvidos, tem importância estratégica no desenvolvimento dessa atividade.

Mesmo diante de algumas deficiências apontadas, pode-se afirmar que o perfil profissional dos técnicos formados pelo IFET atende de forma regular às necessidades das empresas do setor agropecuário. Apesar das carências levantadas, todos afirmam que a escola oferece aos técnicos, de forma competente, uma base geral que permite ser aperfeiçoada no dia-a-dia da atividade profissional.

Quanto às deficiências observadas na formação técnica convém ressaltar que são poucas e podem ser perfeitamente sanadas pela escola a partir de uma reorganização de algumas competências visando atender às necessidades identificadas. É importante observar também que a área de agropecuária tem um vasto campo de atuação e isso requer da instituição uma visão real do espaço na qual está inserida, a fim de formar técnicos com um perfil profissional mais ajustado às necessidades das empresas.

Os resultados obtidos mostraram que atividades apontadas como necessárias por ambos os segmentos pesquisados como dias de campo e feira de agronegócio dentre outros eventos destinados aos alunos, que poderiam ser realizados em parcerias com as empresas, tem sido ofertados pelo IFET com pouca frequência e de forma bastante modesta, conforme citado como relevante pelos gerentes das empresas.

Por outro lado também constatamos que as atividades de pesquisas e projetos voltados para o setor agropecuário, são praticamente inexistentes. A instituição também deve retificar a necessidade e a importância das novas diretrizes propostas para escola traçadas no PPI. Buscar uma formação profissional que promova a indissociabilidade entre teorias e práticas, conforme previstas no PPI do instituto, atende perfeitamente aos anseios dos segmentos pesquisados.

Por fim, dirigentes e egressos colocaram-se dispostos a contribuir, emitindo opiniões que pudessem melhorar a qualidade do curso, demonstrando que a melhoria do ensino na instituição só vem a trazer benefícios para todos os envolvidos nessa situação, sejam dirigentes de empresas, instituição ou alunos.

6.2 Recomendações

Entendemos que os resultados encontrados nesse estudo poderão ser úteis no auxílio da compreensão de como se dá a formação profissional do egresso para a inserção no mercado de trabalho da microrregião do extremo sul catarinense oferecida pelo IFET Catarinense – Campus Sombrio.

Esperamos, ainda, que os resultados do estudo possam ser úteis para subsidiar a formação de cursos técnicos em agropecuária de nível médio no Brasil, além de contribuir para a compreensão de como se dá essa relação IFET e comunidade regional.

Esta pesquisa sugere que, mesmo desempenhando papel importante na região da AMESC, formando profissionais para atuar na área de agropecuária, promovendo assistência técnica profissional de que a região carece, é preciso que a escola reflita sobre sua atuação no sentido de ampliá-la e torná-la mais efetiva.

Supomos também que este estudo seja útil e proporcione um diagnóstico mais preciso das necessidades deste setor produtivo, possibilitando a escola uma atuação mais efetiva nas ações de ensino, pesquisa e extensão, com uma formação mais moldada e adequada à realidade local/regional.

Ainda sugerimos que estudos futuros sejam realizados com o objetivo de se comparar a formação dada em cursos técnicos em agropecuária de outras localidades do Brasil, para que se verifique se há diferença entre a formação dada por outras instituições entre as diferentes regiões do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento sustentável**. In: Educação Agrícola Superior. Brasília: ABEAS, 15 (Edição Especial), 51-85, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 7 ed, São Paulo: Boitempo, 2005.

BARACHO, Maria das Graças; *et. al.* **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Políticas Públicas de Formação de Professores e de Financiamento**. MEC/SEED/TV ESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Boletim 07 maio/junho. Programa 04. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3º Edição, Lisboa/Portugal: Edições 70,n2004.

BRANDÃO, M.S.M. **Panorama histórico da educação profissional no Brasil**. In: LEITE, E.M.; SOUZA, F.H.M. (orgs.) Centros públicos de educação profissional: teoria, propostas, debates e práticas. Brasília: UnB, 2002.

BRUMER, Anita. **A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade**. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.35-51.

BOITO JR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xam, 1999.

BRASIL. MEC/SENETE. **Diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas**. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Contribuições para a regulamentação do Ensino Agrícola no Brasil**. RJ: Imprensa Nacional, 1926.

_____. MEC/SETEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, abril de 2004.

_____. MEC/SETC. **Chamada Pública nº 2/2007**

_____. MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: **Legislação básica – Graduação tecnológica**. 7 ed. Brasília, 2008.

CAMPANHOLA, Clayton; SILVA, José Graziano. Desenvolvimento Local e a democratização dos espaços rurais. **Cadernos de Ciências & Tecnologia**, Brasília v.17, nº 1, p. 11-40, jan/abr. 2000.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e Formação Profissional. Trabalho e Tempo Livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **O avanço da ciência e da tecnologia e a educação profissional**. In: LEITE, Elenice Monteiro; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (Org.). Centros públicos de educação profissional: teoria, propostas, debates e práticas. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002. p. 137–154.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1999 (2ª ed).

CASTIONI, Remi. **Apenas qualificação não garante emprego**. Revista eletrônica Com Ciência - publicado em 17/01/2007. Disponível em contato@comciencia.br.

CHAYANOV, Alexander V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva. Visión, 1974.

CIAVATTA, Maria; LIMA, Marcelo ; FRIGOTTO, Gaudêncio . **A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Acesso em www.uff.br/trabalhonecessario em 15 de setembro de 2009.

COLOGNESE, S.A. Avaliação: **desafios para o planejamento institucional: Relatório de Avaliação Institucional da Unioeste**. Cascavel: Edunioeste, 2003.

CLARK, Burton R. **Educating the expert society**. San Francisco: Chandler, 1962.

COELHO, Carlos Dinarte; RECH, Luiz Roberto Dalpiaz. **Técnico Agrícola: Formação e atuação profissional**. Porto Alegre. Imprensa Livre, 2000.

CONEA, Conselho estadual do Ensino Agrícola - SC: **Catálogo das escolas agrícolas de Santa Catarina**. 2 ed. Florianópolis, 2002.

CUNHA, Idaulo José. **A indústria catarinense rumo ao novo milênio**. Florianópolis : FIESC / SEBRAE – SC, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; DF: FLACSO, 2000.

CUNHA, L. A. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Ed. Unesp. Brasília: Flacso. 2003.

DAVIS, Kingsley; MOORE, Wilbert E. **Some principles of stratification**. *American Sociological Review*, Nova Iorque, v.10, n.2, p.242-249, abr., 1945.

EAFS. **Histórico da Escola Agrotécnica Federal de Sombrio**. Disponível em: <http://www.eafsombrio.gov.br>. Acessado em: 10/07/2009.

FILHO, Domingos Leite L. **O CEFET - PR e a Reforma da Educação Profissional: Crônica de um desmonte anunciado**. In: SINDOCEFET-PR / ANDES-SN (org.). **A verdade sobre a reforma da Educação Profissional**. (I Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional). Curitiba: Popular. 1997.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4.ed. São Paulo : EPU, 2005.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IBGE. **Estimativas populacionais dos municípios brasileiros**, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2008/default.shtm>, Acesso em: 10 ago. 2009.

IBGE. **Emprego no Brasil, diagnósticos e políticas**. Brasília: IBGE, 2001. Acesso em WWW.ibge.gov.br em 20 de setembro de 2009.

JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA, 1997.

KIPNIS, Bernardo, **Elementos de Pesquisa e a Prática do Professor**, Editora UnB, Brasília/DF, 2005.

KOBER, Cláudia Mattos. **Qualificação Profissional: uma tarefa de Sísifo**. Campinas: Autores Associados, 2003.

KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A Reforma do Ensino Técnico no Brasil**. In: FERRETTI, C. J.; SILVA, J. J. R.; OLIVEIRA, M. R. S. **Trabalho Formação e Currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p 121-139.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do saber**. Belo Horizonte/Porto Alegre: UFMG/ARTMED, 1999.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2002. p. 341-346.

LOPES, Luis Felipe et al. **Planejamento Estratégico: Uma força ou Ameaça no Mercado**. IN: Revista Contemporânea de Ciências Sociais Aplicadas da FAPLAN. Passo Fundo: FAPLAN, 2004.

MADURO, Célia P. **O sistema Escola Fazenda: um estudo avaliativo**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – FE. Brasília –DF. 1979.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEGASSO, M.E. **O declínio do emprego e a ascensão da empregabilidade: um protótipo para promover a empregabilidade na empresa pública do setor bancário**. Tese de Doutorado em Engenharia da Produção. Florianópolis: UFSC, 1998.

MONDARDO, Arcângelo e MIELNICZUK, Sérgio. **Aproveitamento Hídrico e Controle de Inundações da Bacia Mampituba: Extremo Sul Catarinense**. Disponível em: http://www.sul-sc.com.br/afolha/pag/projeto_lagoa.htm. Acessado em: 15/07/2009.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Loyola, 1987.

PELIANO, J.C.P. **Reestruturação produtiva e qualificação para o trabalho**. In:, 2000.

PINHO, D.B.; VASCONCELLOS, M.A. (orgs). **Manual de economia**. São Paulo: Saraiva, 2003 (4ª ed).

POCHMANN, Márcio. **A Batalha do Primeiro Emprego**. São Paulo. Ed. Publisher. Brasil, 2000.

POCHMANN, Márcio. **O Emprego na Globalização** - A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

POCHMANN, M. **Políticas Públicas para a Juventude. Brasília**, 14 de mar de 2010. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/e-fato/2009/12/20-01-ipea-lanca-livro-sobre-as-politicas-publicas-para-a-juventude-no-brasil/> (consulta em 14 de março de 2010)

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira**: A organização Escolar. 18° ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RICHARDSON, RJ. Et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANCHEZ, S. B. **Conceituação, Concepção e Organização de um Programa de Pós-Graduação para Docentes da Educação Profissional Agrícola**. Seropédica. RJ: UFRRJ. 2002 (Tese de Doutorado).

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP, 1984.

SEGNINI, Liliana R. P. **Educação e Trabalho: Uma relação tão necessária quanto insuficiente**. São Paulo em Perspectiva, p. 72 – 81, 2000.

SILVA, P. S.; FILHO, E. T. D.; MARACAJÁ, V. P. B. B.; MARACAJÁ, P. B. ; PEREIRA, T. F. C. **Agricultura Familiar: Um Estudo Sobre a Juventude Rural no Município de Serra do Mel – RN**. *Revista Verde (Mossoró – RN – Brasil) v.1, n.1, p. 54-66 janeiro/junho de 2006*.

SOARES, Sergei; SERVO, Luciana M. S. ARBACHE, Jorge. **O Que (Não) Sabemos Sobre A Relação Entre Abertura Comercial E Mercado De Trabalho No Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. Disponível em www.ipea.gov.br, acessado em 28 maio de 2009.
SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 11-39.

SOBRAL, Francisco José. **A Formação do Técnico em Agropecuária no Contexto da Agricultura Familiar do Oeste Catarinense**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade estadual de Campinas. Campinas – SP. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, I. (2004). **Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática**, O Estudo de Caso. In Vale, I., Portela J., e Subtil J., Revista da Escola Superior de Educação. (pp. 171-202).

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano que calcula**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

VERGARA, S. C. Começando a definir a metodologia. In: _____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIEIRA, Pedro Antonio. e OURIQUES, Helton Ricardo. **O emprego formal em Santa Catarina**: Primeiras Evidências. Arche'typon. Ano 7, n. 20, p. 109-127, maio/agosto, 2001.

WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. 2009. **Santa Catarina**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Catarina. Acesso em 20/06/2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Ofício da apresentação do pesquisador à empresa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) participante:

Gostaria de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A INSERÇÃO DOS ALUNOS NO MERCADO DE TRABALHO DA MICRORREGIÃO DO EXTREMO SUL CATARINENSE – CASO IFET CAMPUS SOMBRIO, que refere-se a um projeto de mestrado da pesquisadora Silvana Colares Lúcio de Souza, a qual pertence ao curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Sua forma de participação consiste em entrevista gravada. Para tanto, peço a permissão do uso dessa entrevista para fins de pesquisa. Seu nome não será utilizado em qualquer parte da pesquisa, o que garante o seu anonimato. Desde já agradeço sua atenção e participação e me coloco a disposição para maiores informações.

_____, _____ de _____ de 2009.

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista (dirigentes das empresas).

- 1 – Em quais municípios da microrregião esta empresa atua?
- 2 – Qual(is) a(s) área(s) de atuação dessa empresa?
- 3 – Qual o papel dessa empresa para o desenvolvimento da região?
- 4 – A empresa oferece capacitação para os seus funcionários da área técnica? Quais as modalidades? Por quê?
- 5 – Quantos egressos do IFET do Curso Técnico em Agropecuária trabalham nessa empresa?
- 6 – Em que trabalham os egressos do IFET?
- 7 - Por favor, informe três qualidades que os egressos do IFET geralmente apresentam.
- 8 – A formação profissional dos egressos do IFET atende às necessidades dessa empresa?
- 9 - Indique três aspectos em que os egressos do IFET precisam melhorar.
- 10 - Que elementos dificultam o processo de seleção e contratação do egresso?
- 11 – O ensino técnico profissional oferecido pelo IFET (curso agropecuário) a seu ver, contribui para o desenvolvimento da região?
- 12 – Em que aspectos importantes você acha que o IFET deveria atuar e não está atuando, que ajudariam o ex-aluno a inserir-se no mercado de trabalho da região?
- 13 – O que pode ser melhor desenvolvido na relação empresa – IFET?

APÊNDICE C

Questionário utilizado para a coleta de dados com ex-alunos

Caro (a) Ex-aluno (a),

O objetivo deste questionário é analisar a inserção do egresso do IFET Campus Sombrio/SC no mercado de trabalho. Assim, sua participação é de fundamental importância para a compreensão dessa inserção, que é o objetivo do IFET e que é objeto da minha pesquisa de mestrado. Será assegurado o anonimato àqueles que responderem ao questionário.

O questionário não é um teste de conhecimento, não existe resposta certa ou errada. Portanto, responda as questões conforme as instruções, expressando sua opinião sobre cada uma dos itens apresentados.

Instruções:

Responda as questões abaixo com a maior seriedade e responsabilidade possível, pois elas serão de fundamental importância para a realização da pesquisa.

1- IDENTIFICAÇÃO

1- Sua idade completa:

18 anos ()

19 anos ()

20 anos ()

21 anos ()

22 ou mais ()

2- Você é casado?

Sim ()

Não ()

3- Você tem filhos?

Sim ()

Não ()

Em caso afirmativo, quantos filhos você tem? _____

4- Onde você nasceu?

Área rural ()

Área urbana ()

5- Atualmente você reside na área:

Rural ()

Urbana ()

6- Quanto a sua vida acadêmica:

- Não está estudando ()
 Está em outro curso técnico ()
 Sim, em curso superior na mesma área de formação técnica ()
 Sim, em curso superior, mas em outra área de formação ()
 Pretende estudar ()
 Não pretende estudar ()

7- Você está trabalhando?

- Sim ()
 Não ()

8- O que você está fazendo para conseguir emprego?

- Procurando em classificados de jornais ()
 Enviando currículos para empresas ()
 Procurando na Internet ()
 Mantendo contatos com conhecidos e amigos ()
 Outro _____

9- Situação Profissional atual:

- Funcionário de empresa privada ()
 Funcionário público ()
 Profissional liberal ()
 Empresário/microempresário ()
 Trabalho na propriedade da minha família ()
 Desempregado ()
 Outra _____

OBS: Caso você não esteja trabalhando vá para a questão número 19.

2- FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO**10- Posição da atividade que desempenha na empresa:**

- Administração ()
 Alta administração ()
 Chefia intermediária ()
 Auxiliar administrativo ou equivalente ()
 Técnico agrícola ()
 outra _____

11- Qual foi a primeira ocupação após a conclusão do curso? Em que cargo?

- Funcionário de empresa privada ()
 Funcionário público ()
 Profissional liberal ()
 Trabalho por conta própria ()
 Empresário/microempresário ()
 Trabalho na propriedade da minha família ()
 Outro _____

12- Como a conseguiu?

- Indicação de amigo ou parente ()
 Anúncio ()

Através do IFET ()

Outros ()

Qual? _____

13- Quanto tempo esperou pela primeira ocupação?

Até três meses ()

De três meses até seis meses ()

Um ano ()

Mais de um ano ()

Não esperou ()

14- Quais foram as maiores dificuldades para obter a primeira ocupação?

15- Ao ingressar no mercado de trabalho o IFET foi:

Um referencial extremamente significativo ()

Um referencial muito significativo ()

Significativo ()

Um referencial pouco significativo ()

Não fez diferença ()

16- Há quanto tempo trabalha nessa empresa?

Um mês ()

Dois meses e meio ()

Seis meses ()

Mais de um ano ()

17- A atividade profissional que exerce está:

Na área de qualificação do curso ()

Em área afim ()

Em outra área ()

Qual? _____

18- A empresa oferece capacitação para os seus funcionários da área técnica?

Quais as modalidades? Por quê?

3- AVALIAÇÃO DO CURSO/INSTITUIÇÃO

19- A formação dada pelo IFET contribuiu para o seu desempenho profissional:

Muito ()

Razoavelmente ()

Pouco ()

Nada ()

Deixou a desejar ()

20- Quais as dificuldades encontradas no seu desempenho profissional?

- Falta conhecimento teórico ()
Falta de práticas ()
Falta de conhecimento técnico (teórico-prático) ()
Falta de visão empreendedora/administrativa ()
Outros (Citar.....)

21- Você faria o mesmo curso outra vez ?

- Sim ()
Não ()

22- Recomendaria para alguém?

- Sim ()
Não ()

23- Você precisou ser capacitado após se formar no IFET? Em quais áreas?

24- Quais as duas maiores vantagens que o curso do IFET deu a você?

25- Indique dois pontos em que o curso deveria ser melhorado.

26- Espaço reservado para comentários e sugestões que você julgar necessário.

Obrigada pela sua participação!