

FACULDADES ALVES FARIA (ALFA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Francimar Alves Ximenes

**EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: UM ESTUDO DE  
CASO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS RIO VERDE**

GOIÂNIA

2015

FACULDADES ALVES FARIA (ALFA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVIMENTO REGIONAL  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

**Francimar Alves Ximenes**

**EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: UM ESTUDO DE  
CASO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS RIO VERDE**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, sob a orientação da Profa. Dra. Wilda Soares Lemos

**Linha de pesquisa:**

Análise e Políticas de Desenvolvimento Regional

GOIÂNIA  
2015

FACULDADES ALVES FARIA (ALFA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVIMENTO REGIONAL  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

**Francimar Alves Ximenes**

**EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: UM ESTUDO DE  
CASO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS RIO VERDE**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Wilda Soares Lemos – (Orientadora – ALFA)

---

Prof. Dr. Alcido Elenor Wander (Membro – ALFA)

---

Prof. Dr. Claudécir Gonçalves (Membro – IF Goiano)

GOIÂNIA  
2015

Dedico este trabalho ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano, por ter me viabilizado este mestrado, inclusive com o incentivo financeiro e a concessão da Licença para Capacitação para conclusão da dissertação, contribuindo efetivamente para minha realização profissional e pessoal.

**Francimar Alves Ximenes**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por estar sempre comigo e com minha família em todos os momentos de nossas vidas e, em especial, durante a realização deste trabalho.

À minha esposa Luzia de Fatima Cabral Ximenes e minhas filhas Maysa Cabral Ximenes e Vanessa Cabral Ximenes que sempre me entenderam, me apoiaram e me encorajaram para o meu crescimento profissional, sobretudo, durante a realização deste curso.

Aos meus pais e demais familiares que, durante este estudo, entenderam minha ausência no convívio familiar e assim, de forma indireta e não menos importante, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora professora Wilda Soares Lemos que, sempre acreditou no sucesso desta pesquisa, não mediu esforços para que todas as orientações caminhassem de forma tranquila, responsável e, acima de tudo, dispôs de muita dedicação e espírito científico.

Aos Professores Alcido e Raquel, pelas suas valiosas contribuições no momento da minha qualificação, que enriqueceram significativamente a versão final deste trabalho.

Ao IF Goiano – Câmpus Rio Verde, que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa com os egressos do Curso Técnico em Agropecuária, concedeu acesso irrestrito aos locais e documentos inerentes a este trabalho e abriu suas portas para possíveis mudanças de paradigmas em suas práticas educacionais.

Às empresas do município de Rio Verde que contribuíram de forma profícua e determinante para o bom desenvolvimento desta pesquisa.

De forma especial, agradeço aos egressos participantes desta pesquisa, que contribuíram com muita gentileza, seriedade e compromisso nas respostas ao questionário, colaborando significativamente com as possíveis melhorias que poderão ocorrer no Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde.

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que tem a forma do nosso corpo e esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E se não ousarmos, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos”.*

***Fernando Pessoa***

## RESUMO

XIMENES, Francimar Alves. **Egressos do Curso Técnico em Agropecuária: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde.** 2015. 172 p. (Mestrado) – Faculdades Alves Faria, Goiânia, 2015.

Este trabalho tem por objetivo principal analisar a capacitação dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Câmpus Rio Verde-GO para exercerem atividades profissionais nas empresas locais. Para tanto, buscou-se identificar as empresas e os egressos do referido curso que nelas trabalham, bem como levantar informações acerca da formação técnica desses egressos, com o objetivo final de contribuir, caso necessário, com a melhoria do curso em questão, sugerindo possíveis ajustes em sua matriz curricular. Esta pesquisa tem como premissa responder alguns questionamentos como: qual a contribuição do Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde para o desenvolvimento local? A capacitação dos técnicos em agropecuária formados na referida instituição está atendendo às exigências das atividades profissionais nas empresas locais? A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa e quantitativa. Dessa forma, procedeu-se à realização de uma ampla revisão de literatura, por meio de livros, revistas e artigos científicos; uma pesquisa de campo junto às empresas do município de Rio Verde com o intuito de identificar egressos do Curso Técnico em Agropecuária – Câmpus Rio Verde para participarem deste estudo e ainda, fez-se uma análise documental no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nos Históricos Escolares dos egressos participantes da pesquisa. O instrumento utilizado para analisar a capacitação dos egressos foi a aplicação de um questionário *online*, utilizando a ferramenta do *Google Forms*, com elaboração de perguntas focadas principalmente na abordagem dos avanços tecnológicos e temas transversais (trabalho em equipe, relações humanas, ética profissional, motivação, dentre outros) na formação do técnico. O resultado da pesquisa mostrou que a abordagem dos avanços tecnológicos foi razoável, mas com relação aos temas transversais, ficou muito a desejar, considerando que a maioria desses egressos respondeu que a abordagem dos referidos temas em sua formação, assume um maior grau de importância em relação aos avanços tecnológicos. Portanto, após analisar os resultados da pesquisa, sugere-se que a instituição de ensino em estudo repense sobre os componentes curriculares do PPC do Curso Técnico em Agropecuária, buscando preencher as lacunas curriculares apontadas pelos egressos, com o compromisso de proporcionar uma formação mais humanizada e não somente puramente técnica aos seus alunos.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Empregabilidade. Formação Técnica. Temas Transversais. Avanços Tecnológicos.

## ABSTRACT

XIMENES, Francimar Alves. **Alumni of the Farming Technical Course:** a case study at Instituto Federal Goiano – Rio Verde Campus. 2015. 172 p. (Masters Degree) – Faculdades Alves Faria, Goiânia, 2015.

The present work aims to analyze the qualification of the technicians alumni of the Farming Technical Course from Instituto Federal Goiano – Rio Verde-GO Campus, for acting in professional activities in local companies. Therefore, a research has been performed to name the companies and the alumni from the referred course in order to contribute, if necessary, with the improvement of the concerned course, suggesting possible adjustments in its curriculum. The premise of this work is to answer some questions, such as: What is the contribution from Instituto Federal Goiano for local development? Is the qualification of the farming technicians that graduated in the referred institution fulfilling the requirements of professional activities in the local companies? The used methodology was qualitative and quantitative analysis. Then, proceeding to a great literature review, through books, magazines and scientific articles; a field research along with companies in the district of Rio Verde so as to identify the alumni from the Farming Technical Course – Rio Verde Campus to take part in this study, besides a documental analysis of the Pedagogic Project of the course (*PPC – Projeto Pedagógico do Curso*, in Portuguese) and the participants' scholar registers. The applied tool to evaluate the alumni's qualification was an online survey, using Google Forms, elaborated with questions focused especially on the technological advances and cross topics (group work, human relations, professional ethics, motivation, and others) in the technicians' education. The results showed that the technological development approach was reasonable, although, concerning the cross topics, it was rather disappointing, considering that most of the alumni answered that the perspective on the referred topics in their formation leads to a greater importance regarding the technological progress. Thus, after analyzing the research results, it is suggested that the learning institution rethink its curricular components from the Pedagogic Project of the Farming Technical Course, aiming to fulfill the gaps pointed by the alumni, engaged in providing the students with a more humane formation, not a purely technical one.

**Keywords:** Professional education. Employability. Technical formation. Cross topics. Technological progress.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os Cursos Técnicos, Graduação e Pós-Graduação do IF Goiano .....	29
Quadro 2 - Quantitativo dos alunos do IF Goiano.....	30
Quadro 3: Principais produções agrícolas do município de Rio Verde-GO.....	49
Quadro 4: Antigo e novo paradigma de liderança.....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do crescimento da população de Rio Verde/GO entre 1980/2013	47
Gráfico 2: Evolução da oferta de emprego em Rio Verde/GO entre 1999/2012 .....	49
Gráfico 3: Evolução do PIB a preços correntes (R\$ mi) em Rio Verde/GO entre 1999/2011 .....	50
Gráfico 4 – Frequência por curso de graduação .....	119
Gráfico 5 - Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio .....	120
Gráfico 6 - Duração do curso técnico .....	120
Gráfico 7 - Há necessidade de abordar os temas referidos na pergunta anterior na formação do técnico, para melhor desenvolver suas atividades profissionais .....	122
Gráfico 8 - Temas como liderança, ética profissional, relações humanas, meio ambiente, oratória, trabalho em equipe, motivação, foram abordados em alguma disciplina do seu curso .....	123
Gráfico 9 - Com relação aos avanços tecnológicos, avalie de que forma foram abordados na sua formação de técnico .....	124
Gráfico 10 - Dos temas abaixo, selecione o que você considera ter maior importância para o desempenho de suas atividades profissionais.....	125
Gráfico 11 – Ano de conclusão dos cursos técnicos .....	126

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- APG – Associação dos Produtores de Grãos
- APLs – Arranjos Produtivos Locais
- CAT – Clube dos Amigos da Terra
- CEAGRO – Clube dos Engenheiros Agrônomos
- CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CENTECs – Centros de Educação Tecnológica
- CEPs – Centros de Educação Profissional
- COMIGO – Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano
- CS – Conselho Superior
- CVTs – Centros Vocacionais Tecnológicos
- EAD – Ensino à Distância
- EAFCE – Escola Agrotécnica Federal de Ceres
- EAFRV – Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde
- EPT – Educação Profissional Tecnológica
- FAR – Faculdade Almeida Rodrigues
- FESURV – Fundação do Ensino Superior de Rio Verde
- FIC – Formação Inicial de Continuada
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- IF Goiano – Instituto Federal Goiano
- IMB – Instituto Mauro Borges
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Profissional e Emprego

S.d. – Sem data

S.l. – Sem local

S.p. – Sem página

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas

SEGPLAN – Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social de Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCH – Teoria do Capital Humano

TCI – Teoria do Capital Intelectual

UDEPs – Unidades Descentralizadoras de Educação Profissional

Uni RV – Universidade de Rio Verde

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ASPECTOS LEGAIS, TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	19
1.1 Uma breve retrospectiva sobre a educação profissional no Brasil.....	19
1.1.1 A Educação Profissional no Estado de Goiás .....	24
1.1.2 A Educação Profissional no Município de Rio Verde-GO .....	25
1.1.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.....	26
1.1.2.2 O Câmpus Rio Verde .....	30
1.2 Relação entre capacitação profissional e mercado de trabalho .....	32
1.3 Aspectos legais e o papel da Instituição de Ensino junto à educação profissional no Brasil.....	38
1.4 A formação profissional de nível técnico: aspectos gerais e curriculares.....	42
2 O MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GO E O DESENVOLVIMENTO DA ECONOMIA, BASEADO NA AGRICULTURA E PECUÁRIA.....	46
2.1 O município de Rio Verde-GO e suas tendências econômicas.....	46
2.2 Características das empresas agropecuárias de Rio Verde-GO .....	50
3 ASPECTOS EDUCACIONAIS RELEVANTES NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.....	55
3.1 A importância dos temas transversais na formação profissional .....	55
3.2 As novas tecnologias na formação do técnico .....	70
3.3 Formação dos professores da educação profissional tecnológica .....	75
3.4 Os referenciais curriculares nacionais na educação profissional de nível técnico .....	88
3.5 Estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária .....	90
3.6 O sentido das competências profissionais na formação do técnico .....	99
4 METODOLOGIA .....	110
4.1 Revisão Bibliográfica.....	110
4.2 Procedimentos Metodológicos .....	110
4.3 <i>Locus</i> da Pesquisa .....	112
4.4 Coleta de Dados .....	113
5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	116
5.1 O questionário aplicado aos egressos.....	116
5.2 Perfil das empresas participantes desta pesquisa .....	117
5.3 Descrição dos resultados da pesquisa .....	118

5.3.1 Perfil dos egressos participantes da pesquisa.....	118
5.3.2 Diagnóstico da abordagem sobre os temas transversais e avanços tecnológicos na formação técnica dos egressos participantes desta pesquisa .....	119
5.4 Análise dos resultados da pesquisa .....	120
5.4.1 Temas transversais e avanço tecnológico .....	120
5.4.2 Análise da abordagem dos temas transversais na formação técnica dos alunos .	122
5.4.3 Análise da abordagem dos avanços tecnológicos na formação técnica dos egressos.....	124
5.5 Análise Documental .....	126
5.5.1 Os históricos escolares dos egressos participantes da pesquisa.....	126
5.5.2 O atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária.....	128
5.6 O sentido das competências na formação do técnico.....	129
5.7 Sugestões para a melhoria do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde apontadas pelos egressos .....	130
5.8 Sugestões para melhorias na estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	134
REFERÊNCIAS .....	139
APÊNDICE 1 - Formulário utilizado para identificar os egressos participantes da pesquisa .....	147
APÊNDICE 2 - Questionário utilizado para buscar informações acerca da capacitação do egressos participantes da pesquisa.....	148
ANEXO - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Câmpus Rio Verde .....	151

## INTRODUÇÃO

Diante das significativas transformações ocorridas no mundo produtivo, principalmente no que se refere à globalização da economia, com uma nova roupagem do capitalismo, surge a necessidade de mudança de posturas pedagógicas e administrativas das instituições de ensino que ofertam formação profissional para a população. Essas mudanças exigem comportamentos e ações diferenciadas, tanto dos profissionais da educação (gestores e docentes), quanto dos discentes que devem estar conectados com as novas exigências do mundo produtivo.

Dessa forma, o mercado de trabalho atual delineou um novo perfil profissional que deve estar sintonizado, não somente com as constantes mudanças dos avanços tecnológicos, mas acima de tudo, com todas as dimensões sociais de aprendizagem do cidadão. E a escola é a melhor e única instituição que pode unir todas as dimensões (técnicas e sociais) do ser humano que busca uma realização profissional em um mundo globalizado.

O Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde, com uma longa trajetória na educação profissional de nível técnico, atuando por mais de 40 anos nessa modalidade de ensino, oferta dez cursos técnicos à comunidade rio-verdense e cidades circunvizinhas: agropecuária, zootecnia, comércio, alimentos, contabilidade, administração, informática, química, secretariado e biotecnologia. Por essa razão, é considerada a principal instituição do município responsável em disponibilizar mão de obra qualificada e sintonizada com as reais necessidades do mercado de trabalho, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento local e regional.

O curso Técnico em Agropecuária é o curso mais antigo da instituição e com maior quantidade de alunos ingressantes e formandos e, conseqüentemente, com maior nível de empregabilidade nas empresas locais e região. Por essa razão, o referido curso foi o escolhido para fazer parte desta pesquisa.

Outra razão que motivou a realização desta pesquisa foi pela ocorrência da trajetória profissional do seu autor no Instituto Federal Goiano, principalmente no Câmpus Rio Verde, onde dedicou 22 anos do seu trabalho, e desse tempo, 08 anos atuou diretamente na coordenação pedagógica dos cursos técnicos e superiores.

Portanto, a relevância desta pesquisa está sustentada pelo fato de que o município de Rio Verde abriga uma grande quantidade de empresas que atuam em atividades agropecuárias e, conseqüentemente, com um invejável potencial de empregabilidade para o curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde.

Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, traçou-se um o objetivo geral que constitui em analisar a capacitação dos egressos<sup>1</sup> do Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Câmpus Rio Verde que exercem atividades profissionais nas empresas locais. Em seguida, estabeleceram-se quatro objetivos específicos constituem: a) levantar as empresas que contratam técnicos em agropecuária no município de Rio Verde; b) relacionar os técnicos em agropecuária formados no Câmpus Rio Verde, contratados nas empresas locais; c) identificar, através de aplicação de questionários aos profissionais contratados, informações de sua formação técnica; d) contribuir, através de indicadores da pesquisa, com sugestões para possíveis ajustes na matriz curricular do curso em questão.

Se analisarmos criteriosamente as propostas pedagógicas das instituições de ensino, logo percebemos que essas propostas procuram atender, em seus modelos curriculares, demandas de trabalho fundamentadas nas bases do taylorismo/fordista, uma vez que a maioria dessas instituições definem suas metas de aprendizagem em divisão de tarefas que levam a uma formação puramente tecnicista.

Por isso, esta pesquisa tem como premissa a possibilidade de se fazer um diagnóstico da qualidade da capacitação técnica desenvolvida nos egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde. Para tanto investiga, sobretudo, o nível de abordagem dos avanços tecnológicos e temas transversais (trabalho em equipe, relações humanas, ética profissional, motivação, dentre outros) na formação do técnico por meio de questionário, *online*, aplicado aos egressos.

Este estudo foi desenvolvido metodologicamente, utilizando literaturas que abordassem temas como: relação trabalho-escola nas economias primitivas, legislação da educação profissional, competências na visão educacional, flexibilização do

---

<sup>1</sup> Segundo o dicionário Michaelis, egresso significa que saiu, que se afastou ou se retirou de algum lugar. Neste trabalho, o referido termo foi empregado para se reportar a alunos que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária no IF Goiano – Câmpus Rio Verde.

currículo escolar e formação de professores da educação profissional. Dessa forma, foram elaborados textos com citações e diálogos com os autores, contrapondo ou concordando com seus pontos de vista. Fizeram-se também algumas leituras sugestivas em artigos científicos, com o objetivo de dar embasamento na construção da escrita do referencial teórico deste estudo.

O trabalho de campo realizado nos dois *lócus* da pesquisa, em empresas do município de Rio Verde e no IF Goiano – Câmpus Rio Verde, forneceu subsídios suficientes para o bom desenvolvimento desta pesquisa, como também permitiu que se fizesse um diagnóstico, mesmo que modesto, da capacidade dessas empresas em absorver os egressos da referida instituição. Com isso, espera-se que o Câmpus Rio Verde esteja efetivamente contribuindo com o desenvolvimento local e, certamente, de toda a região do Sudoeste Goiano.

O estudo do tema desta pesquisa justifica-se em função do compromisso que as instituições de ensino devem assumir com relação à elaboração de novas propostas pedagógicas que contemplem as exigências de um novo mercado de trabalho, inserido numa economia globalizada e com avanços tecnológicos, sociais e culturais cada vez mais presentes na formação integral do cidadão.

Portanto, os temas abordados neste trabalho procuram enfatizar a necessidade de se formar um cidadão comprometido com as novas demandas do processo produtivo, mas ao mesmo tempo, comprometido com o seu bem estar e da sociedade como um todo. E, além disso, observando os princípios éticos, morais e sociais que são imprescindíveis para a formação profissional de qualquer cidadão.

Apresenta-se a seguir a estrutura deste trabalho, disposta em cinco capítulos. Os três primeiros capítulos discorrem sobre o referencial teórico de temas relevantes na educação profissional de nível técnico. O capítulo IV descreve a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho e, finalmente, o capítulo V faz uma leitura e análise dos resultados obtidos no questionário aplicado aos egressos, seguidos de uma análise em documentos pertinentes ao curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde.

O Capítulo I apresenta os aspectos legais, teóricos e conceituais sobre a educação profissional, uma breve retrospectiva sobre a educação profissional no



Brasil, seguida da educação profissional no estado de Goiás, sobretudo, no município de Rio Verde-GO. Uma vez que o objeto de estudo desta pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Rio Verde (IF Goiano – Câmpus Rio Verde), discorre-se um pouco acerca de sua criação e finalidades. Em seguida, faz-se um confronto entre capacitação profissional e mercado de trabalho, os aspectos legais e o papel da Instituição de Ensino junto à educação profissional no Brasil. Apresentam-se, ainda, alguns aspectos gerais e curriculares da formação profissional de nível técnico.

O Capítulo II descreve brevemente o município de Rio Verde-GO e o desenvolvimento da economia, baseado na agricultura e na pecuária e mostram-se algumas características das empresas agropecuárias desse município.

O Capítulo III trata de aspectos educacionais relevantes na formação do técnico em agropecuária, tais como: a importância dos temas transversais na formação profissional; as novas tecnologias na formação do técnico; a formação de professores da educação profissional tecnológica; os referenciais curriculares nacionais na educação profissional de nível técnico; a estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária e o sentido das competências profissionais na formação do técnico.

O Capítulo IV apresenta a metodologia desta pesquisa, com destaque na revisão bibliográfica, nos procedimentos metodológicos, no *locus* da pesquisa e na coleta de dados.

O Capítulo V trata dos resultados, análises e discussão dos resultados. Neste capítulo, faz-se uma apresentação do perfil acadêmico dos egressos participantes desta pesquisa, verifica-se a importância dos temas transversais e o avanço tecnológico nas atividades desenvolvidas pelos profissionais das empresas. E ainda, relacionam-se algumas deficiências identificadas na formação dos profissionais, apontadas pelos egressos, bem como, apresentam-se sugestões de melhorias por eles indicadas.

Por fim, após um exaustivo levantamento teórico dos temas relevantes deste estudo, a realização de uma pesquisa de campo junto às empresas e egressos, uma minuciosa análise em documentos pedagógicos da instituição de ensino em questão e a análise dos resultados obtidos, sugeriu-se ao Câmpus Rio Verde, melhorias no Projeto

Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, seguido das considerações finais, referências bibliográficas e apêndices com documentos pertinentes à pesquisa.

## **1 ASPECTOS LEGAIS, TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Neste capítulo, primeiramente será feita uma breve discussão sobre a educação profissional no Brasil, Estado de Goiás e município de Rio Verde-GO. Em seguida, serão discutidos aspectos gerais, legais e curriculares da educação profissional de nível técnico e ainda discorrerá sobre a relação entre capacitação profissional e mercado de trabalho.

### **1.1 Uma breve retrospectiva sobre a educação profissional no Brasil**

A relação entre escola e trabalho é relativamente recente, ou seja, durante muito tempo, no período pré-industrial, os saberes laborais eram transmitidos de geração em geração por seus antepassados, de forma artesanal e primitiva. Neste contexto, Manfredi (2002, p. 37) afirma que

Nas economias primitivas de subsistências, os meios de produção e os instrumentos de trabalho são rudimentares, assim como as técnicas para sua elaboração. Por esse motivo, tais meios e instrumentos encontram-se à disposição de todos e as técnicas são dominadas por qualquer um que queira ter acesso a elas, independentemente de escolaridade ou de disponibilidade de meio financeiro.

Para melhor entendermos essa questão, o mesmo autor comenta que, por vários séculos, a aprendizagem informal era a única fonte de saber e acrescenta ainda que a necessidade de uma escola formal para preparar indivíduos para o mercado de trabalho surgiu com a expansão do capitalismo industrial.

No entanto, enquanto se busca, no espaço da Escola, uma educação formal, os saberes populares, ricos em técnicas e práticas laborais, jamais devem ser desconsiderados na formação de qualquer profissional, pois é nesse sentido que se diminui a distância entre os saberes populares e os saberes científicos.

Portanto, para que a educação profissional migrasse da informalidade para a formalidade, ou seja, ocorresse a institucionalização do ensino, era necessário que o governo assumisse e normatizasse essa modalidade de educação.

Nesse sentido, Brasil (2008g, p. 277) relata que

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio de Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois de 1861, foi organizado, por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomas tinham preferências no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

Dessa forma, percebemos a sutileza do favorecimento na oferta da educação profissional a uma minoria da sociedade, ou seja, teriam acesso a essa modalidade de ensino pessoas que iriam, depois de formadas, assumir cargos públicos.

Manfredi (2002) aponta que as primeiras escolas de educação profissional, criadas entre 1840 e 1856, mantinham padrões de hierarquia e disciplina vigentes no âmbito militar e, depois de formados, os egressos teriam que trabalhar nas oficinas para pagar os estudos e formar um pecúlio que era entregue no final do triênio.

A partir dessa época, a educação profissional passa a ser ofertada para populações de baixa renda, conforme constata Brasil (2008g, p. 281),

O objetivo do ensino profissionalizante era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, os desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.

Assim, nota-se que o ensino profissionalizante surgiu para atender uma necessidade do avanço no modo de produção capitalista e não com a finalidade de ofertar ensino de qualidade à classe trabalhadora.

Para Biagini ([S.d.]), o processo histórico do ensino técnico profissionalizante no Brasil teve seu foco central nas relações de produção do capitalismo e não no processo ensino aprendizagem do trabalhador.

Em 1906, conforme Brasil (2008g, p. 278),

O ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então uma política de incentivo, ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

Com o objetivo de fazer uma leitura crítica da origem do ensino profissionalizante no Brasil, Biagini ([S.d.], [S.p.]), em seus estudos relata que

Cabe lembrar que, naquele tempo, a economia predominante no Brasil, era a agrária de exportação o que permite inferir que o Ensino Técnico não foi decorrente da necessidade de mão de obra qualificada e, sim, de necessidades inseridas nas matrizes políticas e sociais da época. A grande preocupação com a criação deste ensino teve suas bases na intenção de oferecer uma alternativa de inserção, no mercado de trabalho, dos jovens das camadas sociais mais pobres. O futuro desses jovens era um só, definido do lar para o chão da produção, passando pelo chão da escola. A educação para a profissionalização deste estrato da população tornou-se a panacéia das desigualdades da estrutura social, podendo, por conseguinte, ser concebida como a educação da pobreza.

Atualmente, a realidade do ensino técnico no Brasil não é muito diferente do que foi colocado na citação anterior, pois o modelo de currículo que é praticado nas instituições que ofertam educação profissional retrata estritamente as necessidades do modo de produção capitalista. Retrata também que essa modalidade de ensino ainda é direcionada à classe social menos privilegiada, que se contenta apenas com a formação técnica para ingressar de imediato no mercado de trabalho.

Conforme Vila Nova (2011), a implantação da Reforma Capanema<sup>2</sup> delimita bem a separação que havia no ensino brasileiro entre as classes dominantes e dominadas, onde a primeira era preparada para o “ensino intelectual”, dando acesso ao ensino superior, e a segunda limitava-se apenas ao curso profissionalizante, ou seja, fadada a atender os caprichos econômicos da classe dominante.

A educação profissional no Brasil evoluiu de uma forma acelerada, impondo as interfaces do mundo capitalista, formando um indivíduo moldado para atender as novas demandas do mercado e alienado de sua organização social. Pensamento este confirmado pela Teoria do Capital Humano (TCH) que surgiu na década de 1950, com os estudos de Theodore W. Schultz (1961, 1964, 1968 e 1973).

Segundo Andrade, (2010), a THC surgiu como uma forma de explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção e apresenta a educação como um pressuposto para o desenvolvimento econômico. O trabalhador ao tornar-se mais educado, ou seja, ao aumentar seu estoque de Capital Humano, estaria valorizando a si próprio, como se valoriza o capital.

---

<sup>2</sup>A reforma Capanema (1942) ocorreu no governo de Getúlio Vargas, no chamado Estado Novo, período marcado pelo regime totalitário, que iniciou em 10 de novembro de 1937 e se estendeu até 29 de outubro de 1945.

No entanto, Biagini ([S.d.]) contesta essa concepção funcionalista de educação. Segundo este autor, tal concepção teve como plano de fundo a Teoria do Capital Humano que, ao buscar uma formação específica de indivíduo necessária à produção, impõe sua ética, em detrimento da ética social.

A Constituição de 1937 tratou, pela primeira vez, das “escolas vocacionais e pré-vocacionais” como um “dever do Estado”, para com as classes “menos favorecidas” e discorre nos seguintes termos:

A determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, possibilitou a definição das Leis Orgânicas do Ensino Profissional e propiciou, ainda, a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, dispõe sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimento de Ensino Industrial”. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria (BRASIL, 2008g, p. 280).

Nesse sentido, podemos dizer que a ideia da educação profissional ser considerada como uma educação para as classes “menos favorecidas” e, conseqüentemente, de “segunda categoria”, ainda perdura nos dias de hoje, pois quem faz um curso profissionalizante são os que não têm condições de prosseguir seus estudos, contentando-se apenas com uma formação profissional de nível técnico, para logo ingressar no mercado de trabalho.

Para Cunha (2005), com o advento da Lei nº 5.692/71, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionalizantes, destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas.

No que se refere à educação profissional, a Lei nº 5.692/71 não resultou bons frutos, pois os conteúdos da área profissional deram lugar aos conteúdos da formação geral e propedêutica. Porém, o crescimento industrial e econômico no país, a partir dos anos 70, fez com que houvesse algumas mudanças na legislação para que o ensino profissionalizante assumisse seu lugar de destaque na Educação Brasileira.

Segundo Manfredi (2002), desde a promulgação da Lei nº 5.692/71 até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em 20/12/96, o sistema formal de ensino profissionalizante brasileiro era constituído de uma rede de escolas públicas mantidas pelos governos federais, estaduais e municipais e entidades privadas, como por exemplo, o Sistema S.

Sabe-se que a Lei 5.692/71 não obteve sucesso, pois as instituições de ensino não souberam definir os rumos pedagógicos da formação geral e profissional dos estudantes, havendo assim uma mistura e ofuscação na identidade dessas modalidades de ensino e como consequência, o inevitável fracasso da referida Lei.

A superação do modo de produção taylorista/fordista, bem como o insucesso na dualidade da educação geral e profissional, instituída pela Lei nº 5.692/71, exigiu mudanças no perfil de profissionalização do trabalhador, que atendesse às novas exigências e flexibilidades da reestruturação produtiva.

Retratando esse novo perfil do profissional, Biagini ([S.d.], [S.p.]) em seus estudos constata que

A formação da força produtiva para os anos 90 é desenvolvida no tripé: mão de obra polivalente, intelectualização da produção e sociedade do conhecimento. A qualificação profissional é, neste contexto, concebida como preparação básica de competências necessárias ao desempenho do trabalho com qualidade e produtividade de forma a garantir a predominância do referencial capitalista nas relações de produção.

Com a promulgação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que redesenhou a rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil, foram criados trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da integração das antigas escolas agrotécnicas e centros federais de educação profissional e tecnológica (ROSA, SOUZA e MACHADO, 2012, p. 61).

Dos trinta e oito Institutos Federais criados, dois ficaram no Estado de Goiás sendo eles: o Instituto Federal Goiano e o Instituto Federal de Goiás, ambos ofertando educação profissional de nível básico, técnico, tecnológico, licenciatura e bacharelado. Embora além dessas instituições, a educação profissional em Goiás também esteja representada por outros órgãos estaduais, municipais e privados.

### 1.1.1 A Educação Profissional no Estado de Goiás

Conforme apresentado no Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado de Goiás, a partir da década de 70, Goiás registrou avanço na produção agrícola mecanizada, com incremento da produtividade, além do início do processo da industrialização e da dinamização do seu comércio. Desde então, se concretiza a necessidade de qualificar mão de obra na área agropecuária e industrial (GOIÁS, 2008).

No entanto, esse documento destaca ainda que somente a partir do ano de 1999 a educação profissional no Estado de Goiás teve um maior impulso, pois a escassez de mão de obra qualificada exigiu dos governantes ações políticas, principalmente no que se refere à oferta de educação profissional nas instituições de ensino.

O aumento da população aliado à diversificação da economia, expansão da agropecuária, extrativismo rural, indústria, turismo e prestação de serviços, levou o estado de Goiás a proporcionar a oferta de educação profissional, em seus diferentes níveis de ensino.

De acordo com Silva e Silva (2012), o quadro socioeconômico, ocupacional e educacional do País fez com que o Estado de Goiás adotasse políticas públicas voltadas à expansão da educação profissional, o que ocorreu efetivamente no ano de 2000, com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional –PROEP, a criação da Rede CEPs – Centros de Educação Profissional do Estado de Goiás, mantida pelo Governo do Estado, com instalações nos seguintes municípios: Goiânia, Anápolis, Cidade de Goiás, Piranhas, Ceres, Aruanã, Goiatuba, Goianésia, Porangatu, Caiapônia e Catalão.

A Educação Profissional no Estado de Goiás está sendo ofertada por vários órgãos, conforme descrito no Plano Estadual de Educação 2008-2017:

No Estado de Goiás, essa oferta tem sido desenvolvida da seguinte forma: pela rede pública estadual constituída dos Centros de Educação Profissional (CEP); por Unidades Descentralizadas de Educação Profissional (UDEP); pelos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT), em processo de implantação; pelos Centros de Educação Tecnológica (CENTEC) e por escolas de educação básica credenciadas para a oferta de educação profissional; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); pelos estabelecimentos dos chamados Sistema “S” (SESI, SENAI, SESC,



SENAC e outros); e por instituições empresariais, sindicais, comunitárias, filantrópicas e privadas (GOIÁS, 2008, p. 51).

Segundo Silva e Silva (2012), alguns programas de educação profissional do Governo Federal foram implantados no Estado de Goiás, como:

- 1 – Sistema de Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil/MEC);
- 2 – Brasil Profissionalizado;
- 3 – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec);
- 4 – Programa Bolsa Futuro.

Portanto, pode-se afirmar que o Estado de Goiás está bem servido de ensino profissionalizante instituído em vários órgãos e que a grande maioria deles é de ensino público gratuito e de fácil acesso à comunidade local e circunvizinha.

### **1.1.2 A Educação Profissional no Município de Rio Verde-GO**

O município de Rio Verde-GO, com o considerável aumento da população, aliado ao crescimento econômico do município e região, teve que se desdobrar para atender à demanda na área da educação básica e ensino superior.

Conforme aponta Carvinatto (2014), os primeiros moradores no município de Rio Verde chegaram na década de 1830. No entanto, hoje o município conta com mais de 200 mil habitantes, sendo 35 mil estudantes de escola pública.

Esse município tem se destacado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, atingindo uma média superior à média estadual e nacional. Segundo os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, as escolas municipais alcançaram a média 6,0 para os anos iniciais e 4,6 para os anos finais do ensino fundamental. Já o estado de Goiás ficou com média 5,1 para os anos iniciais e 3,9 para os finais e o Brasil alcançou as médias 4,7 e 3,9, respectivamente (CARVINATTO, 2014).

O mesmo autor aponta ainda que tal destaque estende-se também para o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM que atingiu o índice geral de 0,754, contra 0,727 no Brasil. Portanto, acima da média nacional. No índice educação, alcançou 0,656, destacando-se como o 6º melhor índice do estado.

Diante dos dados apresentados, seria inevitável que o município disponibilizasse oportunidades de ingresso na educação profissional para a comunidade rio-verdense e se preocupasse mais intensivamente com a qualidade dessa modalidade de ensino.

Os gestores do município de Rio Verde, em geral, se preocupam com a oferta de novas oportunidades para os alunos, desde a educação básica até o ensino superior. A cidade conta com quatro instituições de ensino superior: a Universidade de Rio Verde (Uni RV), o Instituto de Ensino Superior de Rio Verde/Faculdade Objetivo, a Faculdade Almeida Rodrigues (FAR) e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano). (CARVINATTO, 2014).

Além dessas instituições acima citadas, algumas outras instituições de educação profissional também estão presentes no município, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

Das instituições citadas, destacamos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano. Por um lado, por ser uma instituição mantida pelo Governo Federal, que oferta um ensino de excelência e gratuito. Por outro lado, esta instituição caracteriza-se pela verticalização do ensino, uma vez que o aluno pode ingressar no ensino técnico e continuar seus estudos na própria instituição, podendo cursar até sua pós-graduação, em nível de doutorado.

#### **1.1.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano**

O Instituto Federal Goiano (IF Goiano) foi criado por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros trinta e sete Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As novas instituições são frutos do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciados em abril de 2005.

Segundo Brasil (2008e) no estado de Goiás foram criados dois Institutos, conforme a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, no capítulo II - Dos Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Seção I - Da Criação dos Institutos Federais, em seu artigo 5º.

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: [...] X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás; XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres; [...]

Os Institutos Federais têm uma grande responsabilidade para com o fornecimento de mão de obra qualificada para a economia local e regional. Dessa forma,

A missão dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e de novas tecnologias. Dessas instituições, portanto, é esperado que respondam às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos e por suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2011, p. 9)

Conforme mencionado anteriormente, Goiás conta com dois institutos federais. O Instituto Federal Goiano, vocacionado às ciências agrárias e o Instituto Federal de Goiás, à área industrial. O IF Goiano integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Rio Verde, de Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, mais a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) – todos provenientes de antigas escolas agrícolas. Como órgão de administração central, tem sua Reitoria instalada em Goiânia, Capital do Estado. Em 2010, inaugurou o Câmpus Iporá, localizado na região Oeste de Goiás e, em 2011, com uma nova expansão da Rede Federal, foi contemplado com três novos câmpus que estão em fase de implantação nas cidades de Campos Belos, Posse e Trindade. Já em 2014, iniciou atividades em quatro câmpus avançados, nos municípios de Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri.

Para enfatizar a importância que os Institutos Federais têm no desenvolvimento local, Castioni (2012, p. 52) diz que

Em muitos desses locais onde estão sendo implantados esses institutos, o orçamento é superior ao orçamento dos próprios municípios. Há laboratórios sendo instalados que podem fazer uma análise de solo, há técnicas de manejo do solo sendo estudadas que podem pôr fim a séculos de uso do fogo, uma técnica que dilapida a matéria orgânica e provoca a desertificação (algo que está ocorrendo em vasta região do Piauí, em Gibués ou no Gurgueia, e avança sobre a transição dos biomas do cerrado e da caatinga).

Conforme orientação do Ministério da Educação, quanto aos Arranjos Produtivos Locais – APLs, Vieira (2012) afirma que essas instituições devem estar em sintonia com as necessidades da população atendida e precisam, ao ofertar seus cursos, considerar os APLs para que possam, efetivamente, suprir as demandas regionais. Isso implica uma atuação permanentemente articulada e contextualizada com a sua região de abrangência.

O IF Goiano é composto pela Reitoria e pelos campi Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde, Urutaí, Campos Belos, Posse e Trindade, e ainda os Câmpus Avançados de Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri, além de uma unidade no Projeto Arco Norte/Cana-de-açúcar.

Conforme Brasil (2015d) atualmente o IF Goiano, na modalidade presencial, oferta os seguintes cursos:

Quadro 1: Os Cursos Técnicos, Graduação e Pós-Graduação do IF Goiano

<b>TÉCNICOS</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
Administração	Agronomia	Mestrado em Olericultura
Agropecuária	Agronegócio	Mestrado em Agroquímica
Alimentos	Alimentos	Mestrado em Ciências Agrárias
Biotecnologia	Análise e Desenv. de Sistemas	Mestrado em Zootecnia
Comércio	Ciências Biológicas	Mestrado em Proteção de Plantas
Informática	Engenharia Agrícola	Mestrado em Tecnologia de Alimentos
Manutenção e Sup. Informática	Engenharia Ambiental	Mestrado Profissional em Irrigação no Cerrado
Meio Ambiente	Engenharia de Alimentos	Doutorado em Ciências Agrárias
Qualificação Aux. Adm. PROEJA	Engenharia Civil	
Química	Gestão da Tecnologia da Informação	
Redes de Computadores	Matemática	
Secretariado	Medicina Veterinária	
Contabilidade	Pedagogia	
Agroindústria	Química	
Mineração	Saneamento Ambiental	
Agroindústria	Sistemas p/ Internet	
Eletrotécnica	Zootecnia	
Informática p/ Internet	Gestão Ambiental	
Automação Industrial	Irrigação e Drenagem	
Edificações		

Fonte: Página Web do Instituto Federal Goiano: [www.ifgoiano.edu.br](http://www.ifgoiano.edu.br) (2015)

De acordo com Brasil (2015b), o IF Goiano conta com 8.580 alunos nos cursos técnicos, graduação e pós-graduação, na modalidade presencial, sendo deste total: 4.190 nos cursos técnicos, 4.171 nos cursos de graduação e 219 nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), como podemos verificar no quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Quantitativo dos alunos do IF Goiano

Câmpus	Técnico Presencial	Superior	Pós-Graduação		Total
			Mestrado	Doutorado	
CA Catalão	109	0	0	0	<b>109</b>
CA Cristalina	117	0	0	0	<b>117</b>
CA Hidrolândia	60	0	0	0	<b>60</b>
CA Ipameri	197	0	0	0	<b>197</b>
Campos Belos	128	0	0	0	<b>128</b>
Ceres	700	680	8	0	<b>1388</b>
Iporá	464	325	0	0	<b>789</b>
Morrinhos	377	646	30	0	<b>1053</b>
Posse	81	0	0	0	<b>81</b>
Rio Verde	982	1524	120	48	<b>2674</b>
Urutaí	577	996	13	0	<b>1586</b>
Trindade	398	0	0	0	<b>398</b>
<b>Total</b>	<b>4190</b>	<b>4171</b>	<b>171</b>	<b>48</b>	<b>8580</b>

Fonte: Registro acadêmico dos Câmpus do Instituto Federal Goiano. (2015)

Na modalidade ensino à distância, oferta apenas cursos técnicos, e ainda oferta, para diversas cidades do estado de Goiás, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

### 1.1.2.2 O Câmpus Rio Verde

Segundo Brasil (2015a) o Câmpus Rio Verde localiza-se na região Sudoeste do Estado de Goiás, a 220 km da capital do Estado. A área total do Câmpus é de 219 ha, abrigando a sede administrativa, dependências e espaços de formação profissional. Embora ainda não possua Unidades Descentralizadas, ressalta-se que a área de abrangência dessa instituição engloba, além do município de Rio Verde, outros 27 municípios da Região Sudoeste Goiana.

Para Silva (2000), foi no governo de Dr. Paulo Campos, juntamente com seu secretário professor Waldir Emrich Portilho que juntaram esforços para trazer para Rio Verde o Ginásio Agrícola de Urutaí, com a expectativa de se criar a escola agrícola no município de Rio Verde, o que aconteceu com a doação de um prédio para iniciar suas atividades. A autoria continua relatando que o primeiro diretor foi o Dr. Júlio Brandão de Albuquerque que era o diretor do Ginásio Agrícola de Urutaí.

De acordo com Brasil (2015a) o Câmpus Rio Verde teve seu início a partir do Ginásio Agrícola de Rio Verde-GO, autorizado a funcionar, pelo MEC, em 27 de abril de 1967. Em 25 de janeiro de 1968, o Decreto 62.178 institui a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO (EAFRV), em substituição ao Ginásio Agrícola de Rio Verde-GO. A partir de então, a Escola passou a oferecer o curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, em nível de segundo grau, como curso regular com duração de 03 (três) anos, cujo reconhecimento oficial ocorre por meio da Portaria 58, de 30 de julho de 1980, emitida pelo MEC.

É importante esclarecer que o curso técnico agrícola, acima citado, com habilitação em agropecuária, era um curso técnico integrado ao ensino médio, ou seja, um curso de período integral, onde o ensino técnico funcionava em um período e o ensino médio em outro.

Brasil (2015a) continua afirmando que em 1981, em consonância com o II Plano Setorial de Educação e Cultura, o MEC autorizou a Escola a oferecer o ensino técnico, modalidade supletivo para o Curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agricultura, Leite e Derivados. Com isso, a Escola passou a ter uma importância ainda maior no processo de qualificação e formação de recursos humanos para a Região Centro-Oeste.

Com a oferta do ensino técnico na modalidade supletivo, conhecido hoje como ensino à distância, além de proporcionar um acesso fácil a essa modalidade ensino, deu oportunidade a muitos trabalhadores, que atuavam em empresas agropecuárias, regularizarem sua situação com a certificação do curso técnico e, conseqüentemente, sua valorização dentro da empresa.

Segundo Brasil (2015a), em 16 de novembro de 1993, por meio da Lei 8.731, a EAFRV muda de designação pública administrativa, passando de Administração Direta para Autarquia Federal, ligada ao Ministério da Educação. E em 1997, passa a ofertar novos cursos técnicos: em Agropecuária, Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Administração, Contabilidade, Secretariado e Informática.

Percebe-se que as mudanças que aconteciam no mundo produtivo e com uma grande influência da globalização econômica, a instituição de ensino técnico começou

a diversificar as ofertas de ensino profissionalizante para atender a demanda de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e diversificado.

Em 18 de dezembro de 2002, a EAFRV foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, iniciando a oferta de cursos superiores de tecnologia. E finalmente em 29 de dezembro de 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, foi transformado em IF Goiano – Câmpus Rio Verde (BRASIL, 2015a).

De acordo com Brasil (2015b), o Câmpus Rio Verde, do total de alunos do IF Goiano, tem 982 alunos nos cursos técnicos presenciais, desses 246 são do curso técnico em agropecuária, 1.524 nos cursos de graduação e 168 alunos nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

## **1.2 Relação entre capacitação profissional e mercado de trabalho**

Em primeiro lugar, devemos entender qual o papel da educação para com o mercado de trabalho no viés da capacitação profissional do trabalhador. Conforme aponta Frigotto (2003), a educação e a formação humana estão submetidas às necessidades, às demandas do processo de acumulação de capital, reguladas e subordinadas ao sistema produtivo privado e a sua reprodução.

No meio da relação capacitação profissional e mercado de trabalho está o capital humano, que diante da reestruturação produtiva nos tempos atuais, passa a ser o maior investimento do sistema capitalista. A esse respeito Frigotto (2003, p. 41), relata que

A ideia chave é de que há um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

A capacitação profissional está intimamente ligada a uma proposta pedagógica da instituição de ensino que se propõe a ofertar esse tipo de capacitação. Essa instituição tem o papel de superar obstáculos trazidos pelo novo mundo produtivo que se apresenta recheado de mudanças científicas e tecnológicas e principalmente com



uma nova visão das relações interpessoais no ambiente de trabalho. Para tanto, é imprescindível que o conhecimento seja trabalhado nessas instituições, de forma integrada e não de forma fragmentada.

Sobre a relação escola e trabalho, Amazonas e Cruz (2009, p. 170), ressaltam que

A dimensão da subjetividade no mundo do trabalho, uma vez que pelo trabalho o homem constrói meios para sua subsistência e cria razões para sua existência. Desse modo, a subjetividade constrói-se a partir de um processo histórico, temporal e relacional, vinculado às expectativas sociais e aos projetos de vida pessoais. Na relação educação e trabalho, os seres humanos aprendem, mudam e se transformam, como seres históricos e interativos.

Portanto, é preciso que as pessoas tenham consciência do seu papel dentro do processo produtivo onde estão inseridas, pois a subjetividade no trabalho, colocada pelos autores acima, significa que o próprio homem constrói sua história e a reinventa de acordo com suas necessidades de subsistência, mas principalmente de sua existência no contexto socioeconômico e cultural do mundo produtivo.

Para Garcia (2012), a educação profissional é responsável tanto pela formação global do cidadão quanto por sua formação para o trabalho e deve também atuar na qualificação e requalificação da mão de obra desempregada, com as devidas adequações ao mundo produtivo e globalizado.

Partindo do pressuposto de que a Escola é o local onde as tendências mercantis são implicitamente inseridas nos componentes curriculares dos cursos, é inevitável a existência de uma situação conflituosa na construção do projeto pedagógico, uma vez que a instituição de ensino tem suas limitações (infraestrutura, pessoal, tecnológica etc.) para atender a contento as exigências de uma economia globalizada.

Nesse sentido, acentuando a missão da Escola enquanto instituição ativa no processo de desenvolvimento econômico de um país, Silva e Inácio Filho ([S.d.], [S.p.]), relatam o seguinte:

Para existir requerida à escola a transformação sob essa perspectiva, a educação é vista como mercado educacional. Somente tais reestruturações são a solução para a crise educacional ou para a complexa relação trabalho-escola: a escola deve existir para responder as tendências e possibilidades do mercado. Tais objetivos acarretam sobre a escola o seu valor enquanto mercadoria, permitindo que o mercado de trabalho seja o principal condutor da política educacional.

Pensando a capacitação profissional como uma nova produção de conhecimentos, “as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos” (PACHECO, 2011, p. 30).

Acerca da relação escola e trabalho, Manfredi (2002, p. 51) diz que

Se, hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social.

Embora a Instituição de Ensino seja um agente de transformação social na inserção dos jovens e adultos no mercado de trabalho, não é ela a responsável por gerar empregos e novas ocupações profissionais. A grande mola propulsora na geração de empregos e novas profissões é a evolução da indústria e do comércio dentro de um sistema capitalista, cada vez mais inovador na reestruturação produtiva e técnico-organizacional, bem como o surgimento de novas tecnologias.

Nessa linha de raciocínio, o mesmo autor diz que

A Educação Profissional, enquanto prática social é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualidade social para o trabalho e para o emprego. Com isso, não se quer dizer que haja uma correlação entre as necessidades e as transformações em curso no mundo do trabalho, com a emergência de novos requisitos educacionais e a importância da escola. Contudo, as relações entre as escolas e trabalho dão-se num contexto histórico de movimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações no campo da tecnologia, das ciências, das formas de comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável, com o aumento do emprego por conta própria, temporário, - enfim, um movimento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução do emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado (MANFREDI, 2002, p. 37).

A grande realidade é que nesse novo cenário do mundo produtivo, há uma enorme necessidade de mão de obra, cada vez mais qualificada, que atenda a demanda desse novo mercado. É aí que a instituição de ensino deve cumprir o seu papel, tanto educacional, como social, preparando o jovem para enfrentar os novos desafios que surgem a cada dia e que se renovam a todo instante, não somente nos afazeres de suas

atividades técnicas, mas também nas competências e habilidades na gestão dos conhecimentos.

Considerando a relação entre trabalho e educação no Brasil, para Castioni e Carvalho (2012), deve haver uma reflexão sobre as transformações no mundo do trabalho e no trabalhador em todo o mundo. Portanto, deve haver também uma reestruturação produtiva envolvendo o sistema educacional e observando as novas demandas do trabalho que afetam diretamente o trabalhador.

A capacitação profissional planejada e executada pela instituição de ensino deve entender bem a relação que há entre a Teoria do Capital Humano (TCH) pela Teoria do Capital Intelectual (TCI), pois enquanto a primeira direciona seus ensinamentos na ética do capitalismo, ficando refém do próprio sistema, a outra direciona seus ensinamentos na gestão de conhecimentos formando um indivíduo mais eclético e sintonizado com as mudanças do mundo produtivo.

Frigotto (2003) sutilmente faz uma crítica à TCH quando diz que nessa teoria, em obediência ao receituário do economicismo e tecnicismo, os processos educativos escolares são submetidos ao imediatismo da formação técnico-profissional restrita e que mais tarde, rejuvenesce substituindo seus conceitos, mas sem alterar as relações sociais que a identificam.

Esse mesmo autor continua insistindo na crítica à TCH, afirmando que: “A educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder”. Assim, fica claro que a escola precisa impor sua participação ativa na formação de um cidadão mais consciente e mais crítico para melhor enfrentar as adversidades do mundo produtivo.

Nesse mesmo contexto, Frigotto (2003) define os conceitos de ordem econômica como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total; conceitos de formação humana: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata.

De acordo com Fernandes e Gonçalves ([S.d.], p. 420), a Teoria do Capital Intelectual “refere-se ao conhecimento, aquilo que não é tangível, mensurável, descritível por palavras, enfim, é algo individual e dinâmico. E é nesse sentido que as

instituições que ofertam ensino profissionalizante deve direcionar suas propostas curriculares.”

Analisando os conceitos que duelam as verdadeiras intenções do setor econômico com o ideal de uma formação humana, percebe-se que há uma incompatibilidade de pensamentos, logo Frigotto (2003, p. 158) diz que

Esta demanda real de mais conhecimento, mais qualificação geral, mais cultura geral se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro.

Refletindo sobre a dualidade dos conceitos supramencionados, verificamos que a escola é a principal mediadora dessa formação humana para o trabalhador do mundo produtivo contemporâneo.

Para Carvalho e Lacerda (2010, p. 305), o Brasil enfrenta grandes dilemas com respeito à qualificação do trabalhador, devido às grandes transformações científicas e tecnológicas e o compromisso das instituições de ensino frente a essas demandas. Este autor continua dizendo que essa realidade dificulta o trabalhador a enfrentar os novos desafios de uma economia globalizada, mesmo porque o acesso a essas novas tecnologias e formas organizacionais são excludentes, precisando então, urgentemente, de adoção de políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil.

Sobre essas mudanças repentinas e calculistas no mundo produtivo, Frigotto (2003, p. 118), faz uma interessante reflexão:

Na moderna sociedade das mercadorias, sob a égide do capital financeiro, da tecnologia flexível, das máquinas inteligentes, da robótica e do fantástico campo da microeletrônica, microbiologia, engenharia genética e novas fontes de energia, a liberação do homem da máquina que o embrutece e, portanto, tecnologia que tem a virtualidade de liberar o homem para um tempo maior para o mundo da liberdade, da criação, do lúdico, paradoxalmente o escraviza e o subjuga, sob as relações de propriedade privada e de exclusão, ao desemprego e subemprego. A profundidade da crise consiste exatamente em que a repetição da história, sob estas condições de avanço das forças produtivas, torna cada vez mais difícil esconder a farsa.

A grande realidade é que há uma grande distância entre a instituição, que qualifica o trabalhador e a empresa que emprega esse trabalhador. Isso acontece porque a instituição de ensino não consegue acompanhar as novas demandas do setor produtivo. É preciso então, estreitar as relações entre Escola e Empresa, para juntos

construir um currículo e um itinerário de formação que possa formar um cidadão mais conectado e compromissado com as novas exigências do mercado.

Nesse contexto, Macedo ([S.d.]) diz que a aproximação e a troca de experiências da empresa com a escola podem contribuir para a construção de uma escola mais participativa e compromissada com mundo real produtivo.

Nessa busca incessante da instituição de ensino em formar um profissional da área técnica que desenvolva várias habilidades, não somente técnicas, essa instituição procura valorizar o talento humano desse profissional. E nesse sentido, Borges, Baylão e Tong (2009), comentam que o fato de as pessoas fornecedoras de mão de obra oferecer também conhecimentos, é sinal de que o talento humano está sendo valorizado nas organizações onde essas pessoas são capazes de criar, inovar, produzir, vender, atender os clientes, tomar decisões, liderar, motivar e gerenciar os negócios dessas organizações.

Assim, o novo perfil do trabalhador nas sociedades contemporâneas é bem definido da seguinte forma:

A força de trabalho no novo contexto exige a qualificação cada vez maior dos trabalhadores, por mais simples que seja a tarefa a executar. O novo trabalhador precisa ser mais dinâmico, deve ser capaz de trabalhar em equipe, de tomar decisões rápidas, ter o pensamento abstrato mais desenvolvido uma vez que já não realiza apenas o trabalho mecanizado, automatizado. Espera-se que o trabalhador seja capaz de solucionar e diagnosticar problemas e saber lidar com as constantes mudanças organizacionais; ou seja, um perfil muito mais eclético, completamente do que era exigido na produção fordista. O trabalhador atual precisa ainda estar disposto a investir em sua constante educação/formação e atualização profissional a fim de se manter competitivo (FERNANDES e GONÇALVES, [S.d.], p. 421-420).

Nesse sentido, Carvalho e Lacerda (2010, p. 306) descrevem que

É necessário explicar que, no Brasil, a educação profissional sempre foi ofertada como uma modalidade de ensino médio, constituindo uma rede de educação técnica federal e estadual. O seu deslocamento para o pós-médio, se, de um lado, colocava a educação básica como um pré-requisito, o que poderia ser desejável, por outro lado, constituiu-se em mais uma forma de exclusão, pelo evidente descompromisso do Estado com o financiamento de educação pública para além do ensino fundamental, o que impedia, na prática, que os jovens e adultos tivessem acesso à educação média. Sem dúvida, que, no Brasil, o ensino médio sempre teve como principal referência às exigências para o exame de ingresso à educação superior e nem poderia ser diferente, em um sistema educacional excluyente, onde poucos são os que conseguem vencer a barreira da escola obrigatória. Nesse contexto os que chegam ao ensino médio estão, em sua maioria,

predestinados aos estudos superiores para terminar sua formação profissional.

A partir da citação anterior, é possível concluir que os jovens à margem da educação profissional superior acabam se contentando em fazer um curso de nível técnico, buscando a inserção, em curto espaço de tempo, no mercado trabalho, deixando para o futuro ou totalmente abandonando seu sonho de ingressar em um curso superior.

Segundo Pacheco (2011), as políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia. Nessas palavras, o autor reforça a ideia de que o governo tem que assumir o compromisso de apresentar políticas públicas que contemplem os anseios de uma população, cada vez mais carente de qualificação profissional condizente com as novas exigências do mercado de trabalho.

### **1.3 Aspectos legais e o papel da Instituição de Ensino junto à educação profissional no Brasil**

Segundo Cunha (2005), após a vigência da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino secundário, normal, técnico industrial, técnico comercial e agrotécnico, passaram a constituir ramos únicos, com todas as escolas, oferecendo cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas.

Nessa nova perspectiva educacional, surge a dualidade do ensino nas escolas, que além da formação geral, a formação técnica do aluno passa a ser também de sua responsabilidade.

Os direitos do cidadão de ter acesso ao ensino profissionalizante nas instituições públicas ou privadas estão garantidos pela Constituição Federativa do Brasil, em Leis e Decretos Federais. A Constituição Federal/88 em seu art. 205 afirma que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Decreto Federal n. 2.406/97, em seu artigo 1º, traz que os Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados, têm por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2008c).

O Decreto Federal nº 5.154 de 23 de julho de 2004<sup>3</sup>, Art. 4º § 1, incisos I, II e III, define a articulação do ensino técnico com o ensino médio, da seguinte forma: I – integrada, o ensino técnico e médio sendo ofertado pela mesma instituição; II – Concomitante, podendo cursar o ensino técnico e ensino médio, concomitantemente, na mesma instituição ou em outra distinta; III – Subsequente, cursar o ensino técnico após a conclusão do ensino médio, BRASIL (2008d).

Acerca do verdadeiro papel social que os Institutos Federais de Educação se propõem a cumprir perante a formação profissional do cidadão, Pacheco (2011, p. 24) aponta que

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar a agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível.

É fato que todas as instituições de ensino, são conduzidas por diretrizes legais que devem ser cumpridas no exercício de suas atividades pedagógicas e administrativas. Mas também, é sabido que essas instituições têm o livre arbítrio de criarem mecanismos de readequações, principalmente no que se refere às suas propostas pedagógicas, ou seja, aos novos pressupostos que permitirão um direcionamento mais humanizado à formação integral do cidadão.

No artigo intitulado “as mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão”, Kuenzer (2013, p. 58) coloca muito bem esses pressupostos que a escola deve contemplar em sua proposta pedagógica, a saber:

---

<sup>3</sup> Revoga o decreto federal 2.208 de 17/04/97

- Articulação entre o conhecimento básico e conhecimento específico a partir do mundo do trabalho, concebido enquanto lócus de definição dos conteúdos que devem compor o programa, contemplando os conteúdos das ciências exatas, das diferentes linguagens, da tecnologia e outros;
- Articulação entre saber para o mundo do trabalho e saber para o mundo das relações sociais, privilegiando-se conteúdos demandados pelo exercício da cidadania, que se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética e assim por diante;
- Articulação entre conhecimento do trabalho e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho;
- Articulação dos diferentes atores para a construção da proposta: setores organizados de sociedade civil, professores e pedagogos, responsáveis pela gestão estatal de educação e responsáveis pela formação de profissionais de educação.

Para Silva (2009), os Institutos Federais de Educação, criados pela Lei Federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tem como foco a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como à busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Esses institutos devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e suporte aos APLs.

Quando se fala em arranjos produtivos locais, devemos vislumbrar a necessidade da Instituição de Ensino de estar bem atenta aos indicadores que promovem o desenvolvimento local e regional, deixando seu aprendiz o mais capacitado possível para enfrentar os novos desafios do mercado de trabalho.

E ainda nesse sentido, Pacheco (2011, p. 18) afirma que

É necessário um diálogo vivo e próximo dessas Instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade. Há de se considerar que local e universal não existem como antítese, não expressam necessariamente oposição de ideias, um não existe em detrimento do outro, mas por vezes se justapõe, permeiam-se, complementam-se e separam-se.

Em relação ao compromisso social dos Institutos Federais com a sociedade, “os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais” (PACHECO, 2011, p. 25).

Ainda sobre a formação profissional, Silva (2009, p. 10) aponta que

Os Institutos Federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e



saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com aqueles presentes nos currículos formais.

Dessa forma, o Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde tem contribuído de maneira bastante eficaz para o desenvolvimento econômico, social e cultural da cidade de Rio Verde e região, por meio da oferta de um ensino gratuito e de qualidade, sempre conectado com as inovações tecnológicas do mundo produtivo, atendendo à crescente demanda de mão de obra qualificada das empresas locais.

Para Silva (2009, p. 9) os Institutos Federais de Educação, visando ao cumprimento da missão para que foram criados, deverão adotar em seus projetos pedagógicos, dentre outras, as seguintes diretrizes:

**a)** a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, na perspectiva de ultrapassar o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais; **b)** o reconhecimento da procedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promovem transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social; **c)** a necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de uma país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade; **d)** a sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética de responsabilidade e do cuidado; **e)** o reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo.

Assim, concebe-se a Educação Profissional como aquela que prepara um cidadão competente e crítico para todo o ambiente em que vive e não só para o trabalho em si. É uma educação que prepara para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos. Prepara para agir e não só para reagir, planejar e não apenas executar, para ter competência no trabalho e diante da vida como um todo.

Conforme Laval (2004), a profissionalização dos estudos é uma dimensão sem dúvida incontornável em nossa sociedade. A escola prepara para o ofício e o sucesso escolar. O imperativo da profissionalização da escola pode-se apoiar em uma angústia social massiva, em um período de desemprego crescente. Afirma ainda a autora que um dos argumentos mais frequentes repetidos pelos “realistas” para “aproximar a escola e a empresa” foi, ao longo dos anos 1980, a alta taxa de desemprego dos jovens, pois segundo os estudos estatísticos, o risco do desemprego cresce efetivamente quando não se é ou é pouco diplomado.

Portanto, é necessário que o jovem busque sua qualificação profissional através das instituições que são credenciadas e preparadas para tal missão. E no cumprimento dessa missão, as instituições devem aproximar-se das empresas que contratam esses jovens com o objetivo de construir um currículo escolar mais sintonizado com o novo mercado de trabalho.

Sobre esta responsabilidade dos Institutos Federais, Ciavatta (2010, p. 171) coloca a seguinte questão:

Face ao movimento de “diferenciação para cima” das antigas escolas técnicas, pergunta-se se os CEFETs e demais escolas, que se transformaram em institutos federais ou em universidades tecnológicas, vão manter os atuais cursos de ensino médio técnico que são sabidamente, os melhores cursos de educação pública oferecido no país. Devem prestar contas se, em seus projetos, considera que o país ainda não deu sua cota de contribuição educativa aos trabalhadores que, em condições adversas, produzem a riqueza nacional – sem falar na superexploração do trabalho que aumenta a riqueza do Primeiro Mundo.

O principal papel social dos Institutos Federais é, sem dúvida, preparar o jovem cidadão para sua profissionalização através dos estudos, tendo como um bom começo, um ensino técnico de qualidade, que possa dar condições a esse jovem de enfrentar sem medo, a concorrência por uma vaga no mercado de trabalho.

#### **1.4 A formação profissional de nível técnico: aspectos gerais e curriculares**

Certamente, o grande avanço da educação profissional, está na lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), que dá autonomia a essas instituições a prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas.

Conforme Brasil (2008e), a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, em seu Capítulo II - Dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Seção III - Dos Objetivos dos Institutos Federais em seu art. 7º coloca que

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver

atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Com relação ao conceito de autonomia, Pacheco (2011, p. 30) descreve que “o conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormatização. Exprime também certo grau de relatividade, pois se é autônomo sempre em relação a outrem”.

O grau de relatividade, mencionado no parágrafo acima, está explícito na existência do Conselho Superior (CS) do Instituto Federal Goiano, que é o órgão máximo da Instituição de caráter consultivo e deliberativo, formado por representantes da comunidade escolar e civil.

Entre outras competências do CS, cabe a ele aprovar as diretrizes para a atuação do Instituto e zelar pela execução de sua política educacional. O colegiado é composto por dois titulares e dois suplentes dos segmentos discente, docente, técnico-administrativo, egressos, sociedade civil, diretores gerais e ainda pelo reitor e por um representante do Ministério da Educação (MEC), designado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Conforme Brasil (2015c) a composição do CS do IF Goiano está explícito no Estatuto do IF Goiano, no Título II, - Da Gestão, Capítulo I - Dos Órgãos Colegiados, Seção I - Do Conselho Superior, no art. 8º composição do Conselho Superior (CS) do IF Goiano:

**Art. 8º** O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo do Instituto Federal, tendo a seguinte composição: I. o Reitor, como presidente; II. representação de 1/3 (um terço) do número de *campi*, destinada aos servidores docentes, sendo o mínimo de 02 (dois) e o máximo

de 05 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental; III. representação de 1/3 (um terço) do número de *campi*, destinada ao corpo discente, sendo o mínimo de 02 (dois) e o máximo de 05 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental; IV. representação de 1/3 (um terço) do número de *campi*, destinada aos servidores técnico-administrativos, sendo o mínimo de 02 (dois) e o máximo de 05 (cinco) representantes e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental; V. 02 (dois) representantes dos egressos e igual número de suplentes; VI. 06 (seis) representantes da sociedade civil e igual número de suplentes, sendo 02 (dois) indicados por entidades patronais, 02 (dois) indicados por entidades dos trabalhadores, 02 (dois) representantes do setor público e/ou empresas estatais, designados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; VII. 01 (um) representante e 01 (um) suplente do Ministério da Educação, designado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; VIII. representação de 1/3 (um terço) dos diretores-gerais de *campi*, sendo o mínimo de 02 (dois) e o máximo de 05 (cinco) e igual número de suplentes, eleitos por seus pares, na forma regimental;

A autonomia dos institutos federais trouxe vários benefícios para a comunidade escolar, porém com certa relatividade, como está expressa em Pacheco (2011, p. 31):

O que está colocado para os Institutos Federais exemplifica claramente a relatividade da autonomia e demonstra a distinção entre esta e a soberania. A última é prerrogativa da nação, emanada do povo, como expressão maior da democracia. Por outro lado, a autonomia é poder concedido para autogestão com limites bem definidos pela missão social do agente. Em decorrência, a autonomia deve ser exercida nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente pela população. E a sociedade deve estar submetida a interesses específicos de qualquer representação, por mais legítimos que sejam.

Como a própria lei determina, o Câmpus Rio Verde, tem autonomia para criar cursos, e dentre eles está o Curso Técnico em Agropecuária. E chancelando a citação anterior, todos os cursos criados na instituição são elaborados pelos gestores de ensino, com seus respectivos Projetos Pedagógicos e que, para serem ofertados à comunidade, deverão ser analisados e aprovados pelo Conselho Superior do IF Goiano, onde este tem representantes da comunidade civil, ou seja, é uma autonomia relativa.

O Conselho Superior é o órgão máximo do IF Goiano, conforme o Estatuto da Instituição. Possui caráter consultivo e deliberativo. Entre outras competências, cabe a ele aprovar as diretrizes para a atuação do Instituto e zelar pela execução de sua política educacional. O colegiado é composto por dois titulares e dois suplentes dos segmentos discente, docente, técnico-administrativo, egressos, sociedade civil, diretores gerais e ainda pelo reitor e por um representante do Ministério da Educação (MEC), designado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

A autonomia de criação de cursos, bem como a submissão de apreciação dos projetos pedagógicos desses cursos, está claro nas atribuições do CS a seguir:

CAPÍTULO I - DAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO SUPERIOR DO IF GOIANO

Art. 2º São atribuições do CS do IF Goiano: [...]

IV. Aprovar o projeto político-pedagógico, a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares; [...]

IX. autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do IF Goiano, bem como o registro de diplomas; [...]

E ainda sobre essa autonomia, “deduz-se, então, que a previsão legal de autonomia, por si, não a concretiza no cotidiano escolar. Sua conquista implica a mudança nas relações e vínculos entre professores, alunos, escola e comunidade” (PACHECO, 2011, p. 31).

Espera-se que com a leitura deste capítulo o leitor possa entender que a educação profissional de nível técnico é conduzida por uma legislação específica do Ministério da Educação, mas procura-se deixar também claro que a instituição de ensino tem uma autonomia na definição de suas decisões administrativas e pedagógicas. Portanto, a construção do saber é definida pela instituição, e com a participação coletiva de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Outra discussão a ser levada em consideração é que a instituição deve conhecer bem seu local de atuação, em tempo e espaço. E a pergunta que se deve fazer é a seguinte: Para quem e para onde a instituição está formando seus alunos?

O próximo capítulo visa buscar a identidade do espaço em que se localiza o Câmpus Rio Verde, bem como suas tendências econômicas.

## **2 O MUNICÍPIO DE RIO VERDE-GO E O DESENVOLVIMENTO DA ECONOMIA, BASEADO NA AGRICULTURA E PECUÁRIA**

Considera-se que o Câmpus Rio Verde está localizado numa região privilegiada, pois segundo Santos (2014) “o município é considerado a quarta maior economia do Estado de Goiás” e ainda possui um grande potencial de empregabilidade para profissionais técnicos em agropecuária, sobretudo egressos do IF Goiano – Câmpus Rio Verde. Por essa razão, neste capítulo, é dada a relevância de se conhecer melhor esse município, em especial, acerca de sua economia.

### **2.1 O município de Rio Verde-GO e suas tendências econômicas**

A cronologia do crescimento de emancipação do município de Rio Verde pode ser constatada por Lopes (2013, p. 5):

Da formação de povoado até ser elevada a categoria de cidade foram transcorridos 52 anos, assim distribuídos: de povoado (1830) a distrito (1848), 18 anos; de distrito (1848) a vila (1854), 06 anos; de vila (1854) a cidade (1882), 28 anos.

O município de Rio Verde, localizado na microrregião do Sudoeste de Goiás, na região centro-oeste do Brasil, é uma das cidades mais importante do país no ramo do agronegócio, com uma forte influência econômica, tanto na pecuária como na agricultura.

Conforme relata Lopes (2013, p. 15),

Rio Verde tem uma área de 8.41500 km<sup>2</sup>, o 4º em extensão geográfica, tem uma população com mais de 180.000 habitantes, o 4º mais populoso do estado de Goiás. É o maior produtor de grãos do estado e um dos maiores do Brasil, e é o maior arrecadador de impostos sobre produtos agrícolas, tem ainda um plantel de mais 390.000 cabeças bovinas. Está localizado na microrregião do Sudoeste de Goiás, no centro-oeste brasileiro e suas coordenadas são: latitude (S) 17° 47'53" e longitude (W) 51° 55'53". Rio Verde é hoje a maior cidade do sudoeste goiano, e uma das principais do estado de Goiás.

Santos (2014, p. 106) aponta que “Segundo o Censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – em 2013, a população do município de Rio Verde – Goiás, é de 197.048 habitantes, mas, em 2014, esse número já ultrapassa os 200 mil”.

O aumento considerável da população de Rio Verde, no período de 1980 e 2013 (ver gráfico 1), foi devido ao crescimento acelerado de dois importantes segmentos da economia do município: agricultura e pecuária, que proporcionaram a instalação de várias empresas e, conseqüentemente, a vinda de pessoas de várias regiões do país em busca de uma oportunidade de emprego.

De acordo com o mesmo autor, a agricultura e pecuária desenvolveram muito e mostrou Rio Verde para o resto do país; grandes empresas, nacionais e multinacionais se instalaram no município e chamaram a atenção de migrantes de diversas partes do Brasil e até do exterior. Com isso, entre 2003 e 2013, classificou-se como a sétima cidade brasileira em crescimento populacional.

Através da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN) – Instituto Mauro Borges (IMB) de Estatísticas e Estudos Sócioeconômicos, Goiás (2014) divulga o crescimento populacional da cidade de Rio Verde-GO entre os anos de 1980 e 2013, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Evolução do crescimento da população de Rio Verde/GO entre 1980/2013



Fonte: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Sócioeconômicos (2014).

O desenvolvimento da agricultura e pecuária no município de Rio Verde é agraciado pela ótima topografia na região, aliada a uma hidrografia bastante favorável para o cultivo das culturas e ainda estações climáticas bem definidas. Tais condições

atraíram agricultores de vários Estados do Brasil, em especial os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso.

O município de Rio Verde apresenta os seguintes aspectos físicos e climáticos:

**a) topografia:** plana e levemente ondulada com 5% de declividade, altitude média de 784m; **b) clima:** com duas estações climáticas bem definidas. Seca, de maio a outubro e chuvosa, de novembro a abril. A temperatura média anual varia entre 17° C e 29° C; **c) solo:** tipo latossolo vermelho escuro com texturas argilosas e areno-argilosa; **d) hidrografia:** o município é localizado na bacia hidrográfica do rio Paranaíba, é cortado por nove rios, todos com grande volume de água: São Francisco, Doce, Ponte Pedra, Monte Alegre, Verdão, São Tomás, do Peixe, dos Bois e Rio Verdinho. Outros ribeirões e córregos também completam o manancial hidrográfico. Os ribeirões Abóbora e Laje são responsáveis pelo abastecimento de água da cidade (SECRETARIA DE INDÚSTRIA, COMÉRCIO E TURISMO DE RIO VERDE-GO, 2002, p. 3).

Não fica difícil prever que os aspectos físicos e climáticos, acima descritos, tenham contribuído significativamente para que o município de Rio Verde assumisse seu lugar de destaque na agricultura e pecuária do nosso País.

E ainda, segundo a Secretaria de Indústria, Comércio e Turismo de Rio Verde-GO,

O grande marco para a arrancada para o desenvolvimento aconteceu a partir dos anos 50 com a chegada da agricultura ao município. Entres os anos 50 e 70 chegaram, com a abertura dos cerrados, agricultores de São Paulo e da região Sul. Até então a única vocação econômica do município era a pecuária, que por mais de cem anos dominou a região. Os agricultores trouxeram maquinários, tecnologias, recursos e experiências que transformaram o município no maior produtor de grãos de Goiás e um dos destaques do país, (SECRETARIA DE INDÚSTRIA, COMÉRCIO E TURISMO DE RIO VERDE-GO, 2002, p. 2).

A Secretaria de Indústria, Comércio e Turismo de Rio Verde-GO (2002) atribui o sucesso da agricultura no município à utilização de tecnologia de última geração, aliada à união da classe de produtores em diferentes entidades como: Associação dos Produtores de Grãos (APG), Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano (COMIGO), Clube dos Engenheiros Agrônomos (CEAGRO), Clube dos Amigos da Terra (CAT), Sindicato Rural de Rio Verde, Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde e Fundação do Ensino Superior de Rio Verde (FESURV).

Para Santos (2014, p. 8), “Rio Verde se consolidou como a capital do agronegócio um pouco antes de 2010, haja vista que o crescimento econômico do agronegócio gerou renda que ajudou alavancar outros setores da economia”.



Os números do agronegócio mostram porque o município de Rio Verde é considerado um dos maiores municípios do País em produção agrícola, como pode ser constatado nos dados abaixo, fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2014:

Quadro 3: Principais produções agrícolas do município de Rio Verde-GO

<b>Produção Agrícola de Rio Verde - Principais produtos</b>		
	<b>Produção em 2000 (t)</b>	<b>Produção em 2012 (t)</b>
Cana-de-açúcar	320.000	1.895.500
Feijão	6.000	14.420
Milho	237.500	1.070.000
Soja	507.500	907.500
Sorgo	63.000	75.000

Fonte: IBGE (2014).

Diante dos números apresentados acima, podemos dizer que a oferta de empregos também cresceu significativamente no município de Rio Verde e, conseqüentemente, a necessidade de mão de obra qualificada.

Através da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN) – Instituto Mauro Borges (IMB) de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, Goiás (2014) demonstra o quadro de evolução da oferta de emprego em Rio Verde-GO, entre os anos de 1999 e 2012, conforme gráfico abaixo:

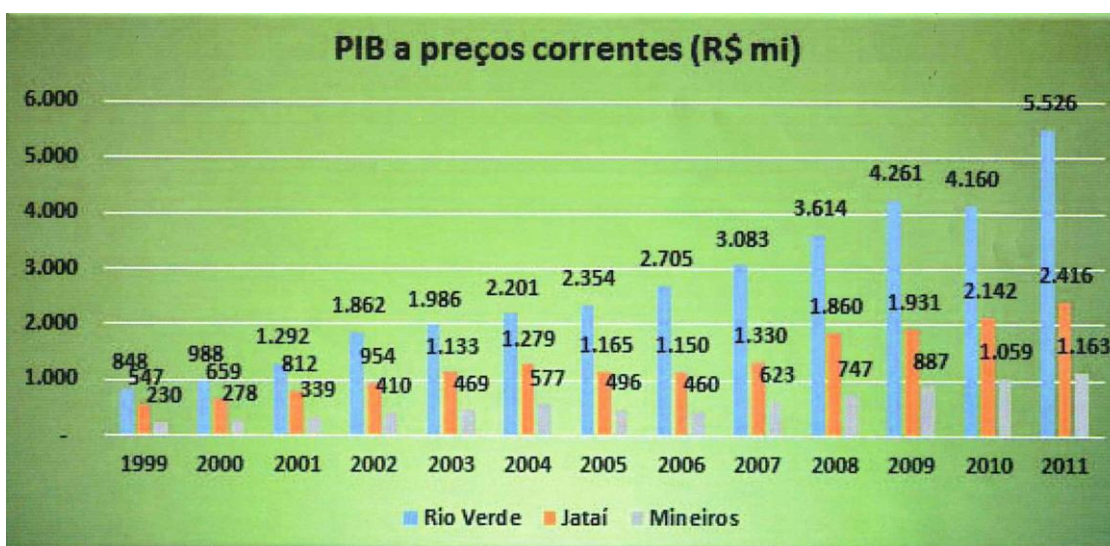
Gráfico 2: Evolução da oferta de emprego em Rio Verde/GO entre 1999/2012



Fonte: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (2014).

O crescimento econômico do município de Rio Verde pode ser melhor avaliado quando comparamos o Produto Interno Bruto (PIB) com algumas cidades do Sudoeste Goiano. Nesse sentido, Goiás (2014), por meio da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN) – Instituto Mauro Borges (IMB) de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, demonstra, no quadro abaixo, a comparação do PIB entre algumas cidades do Sudoeste Goiano:

Gráfico 3: Evolução do PIB a preços correntes (R\$ mi) em Rio Verde/GO entre 1999/2011



Fonte: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (2014).

## 2.2 Características das empresas agropecuárias de Rio Verde-GO

Um dos aspectos positivos que contribuíram e continua contribuindo para a instalação de pequenas, médias e grandes empresas em Rio Verde foi a boa infraestrutura que o município dispõe para que essas empresas desenvolva suas atividades com eficiência e eficácia.

Acerca da infraestrutura que Rio Verde dispõe para essas empresas, Santos (2014, p. 16) descreve que

O município de Rio Verde é cortado por duas importantes rodovias federais: a BR-060 que liga Brasília, no Distrito Federal à Bela Vista, no Mato Grosso do Sul, passando por Jataí, Chapadão do Sul, Campo Grande e Sidrolândia, entre outras cidades e, a BR-452, que liga Rio Verde a Araxá, em Minas Gerais, passando por Itumbiara-GO e Uberlândia. O município conta ainda com a GO-174 cortando a região no sentido norte-sul e é o corredor pelo qual a produção de grãos de Rio Verde alcança São Simão, onde está localizado o porto goiano da Hidrovia Paranaíba-Tietê-Paraná.

Este, considerado um dos modais mais baratos para o transporte de *commodities*, é de extrema importância não só para a economia goiana, como para a integração do centro-sul com os países do MERCOSUL. Como infraestrutura, Rio Verde ainda possui aeroporto com pista asfaltada com 1.500 x 30 metros de extensão, com balizamento noturno e terminal de passageiros. O município possui quatro distritos industriais municipais e dois estaduais prontos para receber novas indústrias, além de haver estudos em andamento, para a implantação de outro distrito.

Com toda essa infraestrutura disponível, aliada aos incentivos fiscais dados às empresas e o grande potencial na agricultura e pecuária, fica fácil de entender porque a cidade de Rio Verde-GO é considerada a capital do agronegócio e a quarta maior economia do Estado de Goiás.

É notório o grande potencial do município de Rio Verde para a instalação de empresas do ramo agropecuária no município e regiões circunvizinhas. Essas empresas têm um perfil tanto de assistência técnica ao produtor, como também de beneficiamento dos produtos oriundos da produção gerada nas pequenas, médias e grandes propriedades rurais do município e região.

De acordo com a Secretaria Municipal de Comunicação e Eventos (2008), na década de 70, a expansão das atividades agropecuárias do município de Rio Verde – Goiás foi impulsionada por dois grandes acontecimentos na economia do Estado: O Goiás Rural que foi o incentivo dado pelo Governo para o desmatamento racional do cerrado e o Polo Centro, que fomentou, por meio de grandes financiamentos, em condições excepcionais de taxa de juros e prazos de pagamentos as atividades agropecuárias.

Talvez o grande acontecimento para a história de sucesso do agronegócio do município de Rio Verde tenha sido a criação da Cooperativa Mista dos Produtores do Sudoeste Goiano (COMIGO) na década de 70, conforme se relata abaixo:

Ainda na década de 70, como consequência de todos estes avanços tecnológicos, surge a Cooperativa Mista dos Produtores do Sudoeste Goiano (COMIGO), marco do caminho do desenvolvimento econômico de Rio Verde (GO) tem seguido. A agricultura começou a florescer despertando os rio-verdenses e atraindo agricultores de São Paulo e da região Sul, que trouxeram maquinários, tecnologias, recursos e experiências essenciais para que o Município despontasse como uma das maiores fronteiras do agronegócio brasileiro (SECRETARIA MUNICIPAL DE COMUNICAÇÃO E EVENTOS, 2008, p. 4).

Para Silva (1998), a COMIGO foi criada em 1975, a partir de um movimento de produtores rurais, com a finalidade de criar um instrumento de defesa da sua classe, tornando-se uma das grandes potências, não só da região de Rio Verde, mas também de outros municípios vizinhos, dando exemplo de um bom funcionamento em cooperativa.

Hoje, a COMIGO, com sua matriz em Rio Verde, tornou-se uma das maiores cooperativas do Brasil, dando assistência técnica aos produtores rurais, não só do município de Rio Verde, mas também em outros municípios do Sudoeste Goiano. Trabalha com o processamento de vários produtos agrícolas, principalmente a soja e ainda cumpre seu papel social, que é o de ofertar empregos para a comunidade rio-verdense e Região.

Santos (2014), fundamentado no depoimento de Antônio Chavaglia, Presidente da COMIGO, aponta que a Cooperativa Mista dos Produtores do Sudoeste Goiano (COMIGO) fechou o ano de 2013 com 6.220 cooperados, 2.172 funcionários, um faturamento de quase 2,5 bilhões de reais, recepção de mais de 25 milhões de sacos de soja e atendimentos técnicos (agronomia e veterinária) superando a casa dos 300 mil.

De acordo com Santos (2014, p. 20), a grande importância da COMIGO para o crescimento econômico do município de Rio Verde pode ser constatada nas palavras do Sr. Rubens Leão de Lemos Barroso, Secretário Municipal de Desenvolvimento Econômico Sustentável e Trabalho:

Na verdade, o que induziu o crescimento de Rio Verde foi a iniciativa privada, com a participação especial da COMIGO – Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano -, que pavimentou todo o terreno para que chegássemos. Se temos um cluster de empresas que dão suporte ao agronegócio, devemos à atuação da COMIGO ao longo de todos esses anos, que orientou os produtores, colocou em execução do plantio direto e inovações tecnológicas.

A instalação do Complexo Agroindustrial da Perdigão, em 1998, também favoreceu um grande impulso no desenvolvimento do município de Rio Verde-GO, pois além de aumentar a produção de carne suína e ave, promoveu a geração de empregos diretos e indiretos. E ainda trouxe outras empresas que se instalaram no município para atender as demandas de seus produtos e serviços.

O dimensionamento da representatividade da Perdigão na economia do município de Rio Verde está evidenciado nos números apresentados por Santos (2014), quando diz que com um pouco mais de um ano antes de a empresa começar a operar no município de Rio Verde, o rebanho avícola somava 186.000 cabeças e subiu para 12.880.000 em 2012 e suínos, aumentou de 129.000 cabeças para 732.000 em 2012.

De acordo com Santos (2014), em 2013, o Complexo Agroindustrial da Perdigão já produzia 260 mil toneladas de carne e empregava mais de 3.700 funcionários diretos, além de manter uma cadeia de granjeiros para fornecer aves e suínos e outras empresas se instalaram no município para dar suporte técnico e prestar serviços à Perdigão.

Outras empresas têm seu papel de destaque na economia do município de Rio Verde-GO, dentre outras, Santos (2014) destaca as seguintes: Kowalski, Orsa e Videplast (fábricas de embalagens), Cervejaria Malta (bebidas), Rinco (refrigerantes), Frigorífico Margem (base exportadora), Brasilata, Pionner, John Deere, Monsanto, Case, Grupo Tecagro, Transportadora Brasil Central, Brejeiro, Cargil, Caramuru, ADM e Bunge.

Com todas essas empresas impulsionando a economia do município de Rio Verde e região, torna-se primordial que as instituições de ensino, públicas ou privadas, que ofertam educação profissional, sensibilizem-se no sentido de fornecer mão de obra qualificada. Caso isso não ocorra, essas empresas terão que buscar profissionais em outras regiões do país para ocuparem vagas de empregos que deveriam ser ocupadas por moradores do município e cidades circunvizinhas.

Para tanto, a primeira providência a ser tomada pelas instituições de ensino é estreitar as relações com as empresas locais e assim, construir um projeto pedagógico sintonizado com as reais necessidades do mercado.

O próximo capítulo fará uma discussão teórica acerca dos temas considerados essenciais para a formação do técnico, tais como: temas transversais (trabalho em equipe, relações humanas, ética profissional, motivação, liderança e etc.); as novas tecnologias; formação de professores; referenciais curriculares nacionais da educação

profissional de nível técnico; estrutura curricular do curso Técnico em Agropecuária e o sentido das competências na formação do técnico.

### **3 ASPECTOS EDUCACIONAIS RELEVANTES NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Neste capítulo, abordam-se apontamentos teóricos acerca dos temas transversais e das novas tecnologias na formação técnica. Faz-se também uma discussão sobre os referenciais curriculares nacionais de nível técnico, onde o MEC norteia as principais competências profissionais dessa modalidade de ensino. E, além disso, com vistas ao bom desempenho das práticas educacionais, apresenta-se um estudo sobre a formação dos professores da educação profissional.

#### **3.1 A importância dos temas transversais na formação profissional**

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 tenta compreender, em suas propostas educacionais, as mudanças produtivas ocorridas em consequência da globalização do capitalismo.

A globalização é um momento histórico e presente em todos os segmentos, sejam eles econômicos, sociais e/ou culturais. Portanto, a escola tem um papel fundamental de formar um cidadão com múltiplas habilidades, capacitando-o para atuar de forma consciente e crítica no mundo do trabalho.

Pensando numa formação técnica mais abrangente e humanizada nas instituições de ensino, com relação à organização curricular dos cursos técnicos, Brasil (2008b, p. 139) diz que

Integra a organização curricular destes cursos: ética, desenvolvimento sustentável, cooperativismo, consciência ambiental, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, além da capacidade de compor equipes, atuando com iniciativa, criatividade e sociabilidade.

A instituição de ensino precisa mudar sua postura quanto à formação dada ao aluno que pretende ingressar no mercado de trabalho, vislumbrando não apenas um profissional que execute tarefas, mas que consiga superar os desafios de uma economia globalizada.

Pensando na formação integral de um cidadão, Pacheco (2011, p. 11) descreve que

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia

ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não poder ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

Para a formação desse novo cidadão, é preciso que temas transversais, como liderança, trabalho em equipe, ética profissional, comunicação verbal, relações interpessoais, sejam incluídos na proposta pedagógica das escolas, com o objetivo de humanizar sua formação técnica.

A esse respeito, Bozzetto (1999, p. 88) afirma que

Os temas transversais podem constituir-se em pontes entre a cultura científica e a cultura popular, pela reconciliação com a visão antropológica e pela ligação com a realidade e os interesses dos alunos. A “impregnação” das disciplinas escolares por um tema transversal ou a ‘diluição’ de um tema transversal nas diferentes disciplinas não acontece somente na organização do currículo mas, evidencia-se na ‘atmosfera’ da escola, como um todo, e a sua concretização não se restringe à sala de aula mas requer a participação de toda a comunidade escolar, prolongando-se ao próprio meio social.

O momento de discussão é oportuno para que se entenda o significado da palavra cidadão na sua amplitude e para melhor esclarecer esse conceito, Deacon e Parker (2000, p. 138) afirmam que

Ser cidadão significa estar firmemente localizado em um espaço no qual se possui um certo *status* e se está investido com direitos e deveres relativamente a outras pessoas, mas significa, também, estar distante de outras cidades e de seus cidadãos, os quais podem ter diferentes direitos e deveres.

Referindo-se à formação de um novo perfil profissional, os setores capitalistas precisam incorporar essas novas competências do trabalhador, como bem coloca Frigotto (2003), os setores produtivos precisam focar o perfil do seu trabalhador na sua capacidade de analisar, interpretar e resolver situações inesperadas, e não no adestramento para execução de uma determinada tarefa para atender a todo custo às necessidades do capital.

Sobre a intenção de se formar um profissional puramente com capacidade técnica, mas também com habilidades e competências em temas transversais, Goiás (2008, p. 50) diz que



O estudo das rotinas de trabalho do Estado de Goiás indica a necessidade da oferta de cursos que desenvolva competências e habilidades ligadas a bases instrumentais relativas à redação básica, matemática básica, informática básica, técnicas de qualidade, expressão e comunicação verbal, trabalho em equipe e habilidade para lidar com clientes.

Para Brasil (2015c), a formada integral do cidadão está prevista no estatuto do Instituto Federal Goiano, Capítulo II - Dos Princípios, Das Finalidades e Características Dos Objetivos, em seu art. 3º,

**Art. 3º** O Instituto Federal Goiano, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: I - compromisso e prática com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III - compromisso com a formação humana integral, com a produção e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; IV - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; V - inclusão sócio-educativa de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; e VI - natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.

O espaço mais apropriado para se pensar numa formação integral do cidadão é, sem dúvida, a Escola, pois é nessa instituição formadora que deve emergir as principais habilidades de um ser humano, que são elas: relações interpessoais, ética profissional, comunicação oral e escrita, liderança, trabalho em equipe e outras habilidades que contribuem para um bom desempenho de atividades profissionais.

A escola, portanto, deve assumir seu papel social e ser a principal mediadora na abordagem desses temas transversais importantes, tanto para a vida profissional quanto na vida pessoal do cidadão. Nesse sentido Bozzetto (1999, p. 84-85) acrescenta que

Ao abordar temas de relevância social oriundos da problemática que pulsa no seio da sociedade, a escola dispõe de uma possibilidade metodológica, de superar a compartimentação do saber escolar que tem caracterizado a educação, contribuindo para a construção de sujeitos autônomos, críticos, morais e éticos, capazes de encontrar soluções para os problemas que afligem a população. A tentativa de ressignificação do currículo escolar da Educação básica oportuniza a reflexão em torno de problemas sociais, relevantes, não incluídos nos programas das disciplinas fragmentadas presentes nos currículos lineares oferecidos aos estudantes, pelas escolas.

Portanto, é imprescindível que haja um compromisso social dos elaboradores dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos, para que se faça, efetivamente, uma seleção de conteúdos que contemple a inclusão dos temas transversais nas ementas curriculares desses cursos. Dessa forma, estaremos “produzindo cidadãos que sejam

não apenas capazes de sobrevivência num mundo rapidamente em mudanças, mas que estejam permanentemente abertos às possibilidades de mudar a si próprios ou de serem mudados” (DEACON e PARKER, 2000).

De acordo com Frigotto (2003, p. 189) “Finalmente dentro do embate de ampliação da esfera pública e o controle democrático na gestão da formação humana, há uma longa travessia no âmbito do ensino técnico profissional”.

A respeito desse novo profissional exigido pelas mudanças provocadas pela globalização, Borges, Baylão e Tong (2009, p. 167) argumentam que

O mundo globalizado exige profissionais que se adaptam rapidamente às novas conjunturas econômicas e políticas. Esses profissionais precisam responder instantaneamente às novas questões que são impostas pelo mercado. Pode-se afirmar que, neste contexto, a economia se baseia em conhecimentos e este parte exclusivamente de pessoas. Desse modo, as organizações buscam cada vez mais a interação humana, com ênfase na importância do líder neste processo.

Nesse sentido, é inegável a necessidade de se formar um cidadão, não focado apenas em suas habilidades técnicas, mas também em suas habilidades humanísticas. A empresa está valorizando em primeiro lugar, não somente é o conhecimento técnico, mas também alguns valores humanos que podem fazer a diferença no desenvolvimento das atividades profissionais.

De acordo com Nascimento (2006), a competência profissional não se restringe apenas ao conhecimento técnico, portanto as empresas consideram que a “incompetência” ou a “falta de competência” do profissional está envolvendo os seguintes fatores: falta de iniciativa e empreendedorismo; falta de comprometimento e motivação; falta de habilidade (ou de interesse) na conquista e na manutenção de cliente; falta de liderança; falta de real trabalho em equipe; falta de autocontrole; falta de um bom relacionamento humano e de um ambiente saudável, criativo e produtivo de trabalho e falta de interesse e dedicação ao autodesenvolvimento e à aprendizagem contínua.

De acordo com Castro (1994), a qualificação do trabalhador deve ser focada, não apenas nos aspectos técnicos, mas também nos aspectos de personalidade e os atributos desse trabalhador. Nesse sentido, a autora confirma que os valores morais,

éticos e relacionais do indivíduo são essenciais para formarmos um trabalhador mais completo.

Percebe-se então, que o mercado está solicitando um profissional mais eclético, que detenha outros saberes e não somente os saberes técnicos. A autora diz ainda “Hoje, mais do que nunca, não basta conhecimento técnico; é preciso fazer com que as coisas aconteçam e com que funcionem da melhor forma possível, com a melhor disposição, motivação, entusiasmo e comprometimento que puderem ter”.

Nessa perspectiva, Frigotto (2003) considera que a mudança está na qualidade do processo produtivo, onde o trabalhador deixa de ser adestrado para uma determinada tarefa e passa a ser um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada e polivalente. E nessa mesma linha, o autor aponta ainda que: “No plano teórico, político, filosófico e ético, a perspectiva é de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alargá-los na perspectiva omnilateral<sup>4</sup> e/ou politécnica que expressa as múltiplas necessidades do humano”.

Portanto, o compromisso da instituição de ensino com a formação integral do homem é uma responsabilidade social que a mesma não pode esquivar-se, pois é através dela que podemos acreditar na formação de um indivíduo socialmente mais preparado para o mundo do trabalho.

Frigotto (1994), quando fala da necessidade de inclusão de aspectos humanísticos no projeto educativo dentro da escola, enfatiza que “uma sociedade que define como centro de sua organização as múltiplas, diversas e históricas necessidades humanas, terá como projeto educativo o desenvolvimento omnilateral do homem”. E continua dizendo que em torno dessa formação integral do cidadão, busca-se a construção de relações sociais educativas no mundo do trabalho.

Segundo Bozzetto (1999), o desafio da instituição de ensino é abordar os temas transversais em sala de aula, em busca de solução de problemas que afligem a

---

<sup>4</sup> A perspectiva omnilateral do homem aponta para o desenvolvimento integral do homem, propiciando uma visão totalizante da realidade que lhe permita viver criticamente em sociedade. Deve estar fundamentada na unidade dialética teoria e prática, pensamento e ação, homem e sociedade, o pedagógico, o político e o social, ou seja, precisa estar sintonizada com toda a problemática social que envolve o fenômeno educativo (CRUZ, [S.d.]).

sociedade. Assim, contribuirá para que se construa um currículo mais socialmente comprometido e articulado com o saber escolar e tornando a escola mais aberta às diferentes realidades culturais e estabelecendo relações mais flexíveis e democráticas.

Nesse sentido, reforça-se a importância dos temas transversais na formação do profissional, e com uma atuação efetiva da Escola na construção do seu currículo escolar, de forma que possibilite ao cidadão sair do mundo do desemprego e subemprego para o mundo da empregabilidade.

De acordo com Santos e Santos (2009, p. 209),

A formação do novo intelectual deve possibilitar de um lado, a capacidade de pensar com consciência crítica e, de outro, a capacidade técnica de atuação específica na produção.[...] a formação humana deve ocorrer, em seus diversos níveis, em fase cronológicas e de acordo com as condições intelectuais e fatores adquiridos por parte dos discentes, considerando-se questões familiares, meio social do aluno etc. [...] entendemos que a educação deve ser utilizada para além da formação de mão de obra para o mercado capitalista.

Dessa forma, acredita-se que o conhecimento técnico na atual situação econômica continua sendo muito importante para o sucesso profissional, mas também perde sua importância quando o profissional, detentor desse conhecimento técnico, não agrega outras habilidades de natureza social que são vivenciadas no seu cotidiano.

Portanto, a importância dos temas transversais na formação do técnico é assim enfatizada:

Gostaríamos de ressaltar que ética, atenção às normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, raciocínio lógico, além de capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade, concretizam a política de formação integral da formação técnica brasileira. Assim, tão somente para obter clareza e concisão do texto, optamos por elencar, para cada denominação de curso, de maneira não exaustiva, apenas as peculiaridades técnicas de cada formação, (BRASIL, 2008b, p. 9).

Assim, a liderança profissional deve ser promovida e estimulada por instituições de ensino que são responsáveis pela formação integral do cidadão, derrubando a tese de que a liderança é uma característica nata do ser humano.

Para Borges, Baylão e Tong (2009), a liderança não é uma habilidade nata nem privativa de uma minoria. Pode ser aprendida, assimilada, aperfeiçoada, adaptada e incorporada ao “chefe”. Não existe uma fórmula única para se tornar um líder. Um

líder moderno deve correr riscos e ser audacioso. E ainda, deve ter bom planejamento estratégico e visão de futuro, sem perder a visão do presente, além de ter o passado como referência. Para isso, necessita de características como virtude, competência e habilidade. Algumas dessas podem-se obter por cursos, faculdades, treinamentos e outras, somente com a experiência do cotidiano.

A ética profissional é outro tema transversal que deve ser abordado nos currículos dos cursos técnicos, pois é uma característica essencial do profissional para que obtenha o sucesso em sua carreira.

Assim sendo, a ética está impregnada em todas as profissões, portanto o técnico em agropecuária não pode se excluir dessa temática,

A liberdade profissional, especialmente das profissões liberais, tem como requisito essencial o estabelecimento de normas éticas n o livre exercício profissional. A exemplo de outras categorias profissionais, o código de ética busca fixar princípios gerais que atendam a dignidade da profissão, os interesses sociais, a liberdade profissional e os direitos e deveres. Os técnicos agrícolas adotam um código de ética profissional sucinto, com recomendações gerais e de caráter social que dignificam os valores da sociedade brasileira (COELHO e RECH, 2000, p. 56).

Portanto, concebe-se a Educação Profissional como aquela que prepara um cidadão competente e crítico para todo o ambiente em que vive e não só para o trabalho em si. É uma educação que prepara para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos. Prepara para agir e não só para reagir, planejar e não apenas executar, para ter competência no trabalho e diante da vida como um todo.

De acordo com Kuenzer (1994), a escola hoje já não atende aos interesses do capitalismo na questão sobre a formação do cidadão, pois até o capital quer uma escola que proporcione não apenas uma mera educação profissional. Mas, de forma concomitantemente, o trabalhador precisa ter acesso à cultura em todas as suas formas, que o prepare para pensar, agir, estudar, criar e dirigir ou estabelecer controles sociais sobre os dirigentes.

No entanto, seria mais provável que os temas transversais tais como: liderança, ética profissional, motivação, trabalho em equipe, dentre outros fossem mais facilmente contemplados na educação profissional, se houvesse uma integração curricular entre o ensino médio e técnico. Assim, as disciplinas do ensino médio

poderiam integrar com as disciplinas do ensino técnico, propiciando uma formação profissional mais humanizada e não puramente técnica.

Essa integração curricular do ensino médio e técnico, conforme destaca Ramos (2010 p. 52-53), define alguns pressupostos que devem orientar essa nova proposta curricular, a saber:

a) o sujeito é concebido como ser histórico-social, capaz de transformar a realidade em que vive; b) a finalidade do processo educativo visa à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) o trabalho é princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) a seleção de conteúdos é baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e o processo de ensino-aprendizagem se apoia numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) o processo de ensino visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) a profissionalização não se limita à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, mas se centra nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna em geral e da área profissional em particular; g) a compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, como parte de uma totalidade construída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilita uma formação politécnica e omnilateral do sujeito.

Acerca da importância dos temas transversais na formação do técnico agrícola, Coelho e Rech (2000) apontam as características marcantes desse profissional que deve atuar em dimensões como: a capacidade técnica, a eficiência, a comunicação e a interação social. Então, percebemos que as duas últimas características são traduzidas como temas transversais na formação do técnico, pois ao mesmo tempo em que precisa ter uma boa comunicação, por ser considerado um agente mutante no meio rural, precisa também interagir de forma clara e interpessoal com uma grande clientela desse meio rural.

Nesse sentido, é notório que o mercado de trabalho, na seleção de seus empregados, está priorizando muito as capacidades de relações interpessoais, liderança e ética profissional, do que simplesmente a formação puramente técnica recebida na instituição de ensino.

Goleman (1999) salienta que é necessário projetar uma escola com foco na mente e também no coração, que ensina autocontrole, empatia e a arte de ouvir, de

resolver conflitos, de cooperar, pois é importante exercer controle sobre a sua vida emocional, para se concentrar no trabalho e não perder a capacidade de pensar com clareza.

É preciso que se discuta, exaustivamente, a importância dos temas transversais na formação do técnico, portanto,

O conflito entre a conservação da herança cultural e a inovação requer uma solução que se viabiliza através da integração dos saberes. Assim, conhecimentos que procedem de âmbitos diferentes podem ser integrados no ensino, através da inclusão de temas transversais aos planos das disciplinas que compõem os currículos. Como a ciência clássica não contempla a problemática que permeia a sociedade e que todos, homens e mulheres, necessitam conhecer, é através dos temas transversais que a mesma pode ser analisada, criticamente, refletindo sobre diferentes dimensões da educação ambiental, da sexualidade, da segurança, da diversidade cultural, da saúde, do consumo e de outros problemas ou temas presentes na vida cotidiana e, no entanto, ausentes do conteúdo escolar (BOZZETTO, 1999, p. 88-89).

Portanto, é necessário que haja uma transformação na construção curricular dos cursos técnicos, sobretudo no que se refere à elaboração dos conteúdos necessários para a formação integral do cidadão, bem como na transmissão didática desses conteúdos em sala de aula.

Acerca desse assunto, Nascimento (2006, p. 11) diz que

Disso se queixa amargamente o mercado de trabalho: Hoje, mais do que nunca, não basta conhecimento técnico; é preciso fazer com que as coisas aconteçam e com que funcionem da melhor forma possível, com a melhor disposição, motivação, entusiasmo e comprometimento que puderem ter .

Dessa forma, escola e professor devem assumir seus papéis de transformadores educacionais em um novo cenário que se apresenta no mercado de trabalho, onde grandes transformações emergem tempestivamente, buscando um profissional que desempenhe suas atividades com motivação e entusiasmo.

Para Borges, Baylão e Tong (2009), as grandes transformações vêm ocorrendo no mundo dos negócios e exigem uma reestruturação nas atividades empresariais. A necessidade de mudança tem sido imposta de fora para dentro da organização, pelo avanço tecnológico, pelo processo de globalização e pela competição acirrada no mercado de trabalho. Tais fatores fixam novas formas de liderar/motivar as pessoas a produzir mais, trabalhar em equipes e atender melhor a um cliente cada vez mais

exigente. Nunca se precisou tanto de interação humana para se obter resultado satisfatório.

Nesse contexto, os temas transversais têm a função de dar um sentido mais humanizado na formação do profissional, uma vez que abrangem assuntos do cotidiano do indivíduo. E assim, Bozzetto (1999) afirma que as disciplinas que abordam os temas transversais se tornam mais significativas na vida dos alunos porque abordam temas do seu cotidiano e contextualizados com o seu mundo.

O local demarcado para se colocar em prática os temas transversais na vida do aluno/profissional é, sem dúvida, a escola, que deve integrar ações pedagógicas envolvendo os profissionais da educação, para que seja construído um currículo voltado para a emancipação do cidadão trabalhador.

De acordo com Ferreira (2013), as necessidades científicas e éticas dos alunos em sua formação humana de cidadãos deverão ser elaboradas pelos professores e por outros profissionais da educação, pensando nas mudanças do mundo contemporâneo que está marcado pela ausência de valores humanos e práticas decorrentes dessa ausência.

Uma das características profissionais que mais se destacam dentro de uma empresa é a liderança, que desenvolvida com autoridade e não com autoritarismo, promoverá grandes transformações na área de gestão de pessoas, principalmente no que se refere ao trabalho em equipe. Sobre essas qualidades profissionais exigidas pelas empresas, Nascimento (2006, p. 11) enfatiza que “os empregadores procuram pessoas versáteis que saibam se comunicar, que consigam trabalhar em equipe e que tenham habilidade para liderar”.

Para Borges, Baylão e Tong (2009), um líder deve sentir as pessoas, suas necessidades, aspirações e anseios e ao mesmo tempo, harmonizá-los com os interesses da organização, para que seja criado um ambiente favorável no ambiente de trabalho.

Com o objetivo de fazer um paralelo do líder de ontem e o de hoje, Borges, Baylão e Tong (2009), apresentam o quadro 4, onde comparam o antigo e o novo paradigma de liderança:



Quadro 4: Antigo e novo paradigma de liderança

<b>Antigo paradigma de liderança</b>	<b>Novo paradigma de liderança</b>
Separação entre líder e liderado	Integração entre líder e liderado
Sentimento de superioridade do líder	Sentimento sincero de igualdade entre líder e liderado
Estilos autocrático, democrático e liberal de liderança	Estilo participativo de liderança
Simple relação visando cumprir os objetivos	Líder estabelece uma relação evolutiva visando ao crescimento em direção à plena consciência
Líder centrado em objetivos materiais	Líder centrado em objetivos e valores superiores
Visão superficial dos objetivos de vida e do trabalho	Conscientização do sentido profundo da existência e do trabalho
Visão limitada e reducionista aos objetivos imediatos	Visão holística, abrangente e inclusiva: homem, sociedade e natureza
Conflito: procura de culpa	Conflito: procura das causas, oportunidade de aprender a dialogar
Dirige grupos, departamentos, seções, setores isolados e organizações.	Incentiva redes de organismos vivos
Ênfase em personalidades autoritárias ou obedientes, disciplinadas e energéticas	Ênfase em personalidades harmoniosas, porém firmes e lúcidas

**Fonte:** Weil apud Cavalcanti, Carpiovsky, Lund, Lago (2005, p. 75).

Conforme apontam Rocha e Salles (2005), as constantes mudanças advindas da reestruturação produtiva, aliado às novas necessidades do cliente, forçam as organizações administrativas a adotarem novas estratégias de gestão, exigindo do trabalhador novas habilidades, além da simples execução de tarefas.

De acordo com Brasil (2000), numa pesquisa realizada com empresas que empregam os técnicos agrícolas, foram listadas algumas dificuldades dos técnicos agrícolas no início de suas atividades nessas empresas. Além das dificuldades de ordem técnica e científica, foram detectadas outras, a saber: falta de experiência administrativa, falta de iniciativa, falta de experiência gerencial, dificuldades para redigir relatórios e memorandos, dificuldade de comunicação, gerenciamento de pessoal, técnico que se concentra no lado técnico e esquece (ou não sabe) liderar os trabalhadores, a escola que não prepara o profissional para lidar com pessoas, falta de postura profissional.

Nesse sentido, o mesmo autor acrescenta que as empresas responderam que o mais importante no perfil do técnico agrícola, dentre outras qualidades, é saber lidar com as pessoas, ser idôneo, ser dinâmico, ter boa formação cultural.

Na expectativa de se ter uma nova Escola que pense em uma nova formação técnica para seu aluno, onde este esteja ligado ao mundo real do processo produtivo, é preciso que essa Escola estreite suas relações com as empresas, não ficando refém delas, mas trocando saberes formais e informais que possam garantir para o profissional uma formação humana e não somente uma formação de capital.

Nesse sentido, Lima (2010, p. 59) relata que

Não se deve pensar a escola como mero instrumento a serviço do capital, no que, aliás, reside uma grande positividade, pois, se a escola, no âmbito do capitalismo, se torna refém do processo produtivo, ela se torna também produtora de alienação, o que não a exime de formar para o mundo real, no que se insere com muita força a dimensão do trabalho. Esse distanciamento no tempo, no espaço e na proporção às necessidades imediatas da produção, de maneira paradoxal também confere a essa instituição uma certa autonomia, que a qualifica para responder a necessidades mais gerais e mais permanentes da atividade produtiva. Isso nos leva a conjecturar que haveria uma primazia do vínculo mediato da educação com o processo produtivo, em relação ao vínculo imediato com esse mesmo processo, de modo que o primeiro diria respeito a objetivos mais amplos e de longo prazo, enquanto o segundo estaria mais efeito a objetivos específicos e de curto prazo. Portanto, tendo em vista as especificidades do processo de formação humana, seria o vínculo mediato capaz de fornecer maior densidade educativa do que o vínculo imediato. Está claro que um modelo educativo se traduz numa opção pela formação humana, e o outro, pela formação do capital. Além disso, a educação, que é imediatamente improdutiva para o capital, pode ser imediatamente produtiva para este, tornando-se mais produtiva no sentido mais amplo e a longo prazo.

Isso significa que a escola não pode ficar alienada às mudanças que vêm ocorrendo no mundo produtivo, mas em contrapartida, também não pode ser refém do imediatismo dessas mudanças, devem sim, rever suas propostas pedagógicas, de forma responsável e didática, visando o atendimento das novas demandas do mercado de trabalho.

Ball (2000), por sua vez, afirma que a escola em muitas maneiras está atuando na mesma ordem mercadológica, que conscientemente ou inconscientemente, despreza relações, subjetividade, valores, objetos, operações e conceitos.

É preciso então que a escola procure manter boas relações entre as necessidades sociais do ser humano e do mercado de trabalho. Nesse sentido, Kuenzer

(2013, p. 58-59) define alguns pressupostos que devem constar de uma nova proposta pedagógica da escola:

- articulação entre o conhecimento básico e conhecimento específico a partir do mundo do trabalho, concebido enquanto *locus* de definição dos conteúdos que devem compor o programa, contemplando os conteúdos das ciências exatas, das diferentes linguagens, da tecnologia e outros;
- articulação entre saber para o mundo do trabalho e saber para o mundo das relações sociais, privilegiando-se conteúdos demandados pelo exercício da cidadania, que se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética e assim por diante;

O fato de a escola estar preparada para o atendimento das novas demandas do trabalho, não pode deixar de rever alguns conceitos subjetivos que são importantes na formação do cidadão.

Nesse contexto, esse mesmo autor aponta ainda que

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou, seja um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual, embora ainda hegemônico, começa a apresentar-se como dominante (KUENZER, 2013, p. 46).

A pedagogia presente no modelo de produção taylorista/fordista, era a divisão de tarefas por classes sociais, ou seja, havia aquelas que eram preparadas para assumir cargos de dirigentes que se postulavam como os mais “intelectuais” e outras, para executar tarefas na escala de produção e serem comandadas.

Hoje, com as grandes mudanças que estão incessantemente ocorrendo no mundo produtivo, faz-se necessário que a instituição de ensino pense na formação de um novo profissional, com habilidades e competências que vão além de uma simples execução de tarefas.

A esse respeito, e pensando na formação integral do cidadão, o mesmo autor preconiza ainda que

O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a

língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendida em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 2013, p. 50).

Na busca desse novo perfil profissional, precisamos entender que cada indivíduo tem uma maneira de pensar e agir nas suas atividades laborais. Nesse sentido, Borges, Baylão e Tong (2009) descrevem a pessoa como um ser único, sistêmico, com personalidade, características, habilidades e conhecimentos diferentes. Por essa razão, ao participar de uma equipe de trabalho, cada pessoa se destaca por suas diferenças individuais. E acrescentam ainda que a liderança constitui uma necessidade típica do trabalho em equipe.

Assim, podemos concluir que o profissional da área técnica precisa desenvolver habilidades inerentes a um líder, para que possa desenvolver um bom trabalho em equipe, conforme observam Borges, Baylão e Tong (2009, p. 163),

Quando qualquer profissional técnico passa a assumir um papel de liderança, a equipe espera que ele tenha objetivos claros e estratégias adequadas para conduzir as ações em direção aos resultados organizacionais. Dessa forma, o líder precisa agir de acordo com seu discurso, uma vez que ele deve servir de exemplo para as pessoas que o seguem.

A instituição de ensino passou a ser enxergada e valorizada pelas empresas, pois essas perceberam que a escola é a via legal e apropriada para uma renovação na formação do cidadão. Portanto, a escola, que é a principal responsável pela institucionalização do saber não pode ser confundida como uma máquina de formar profissionais que apenas executem tarefas de forma mecânica.

Dessa forma, a respeito da qualidade do perfil de formação do técnico, Nascimento (2006) ressalta que talvez tenhamos bons técnicos e profissionais competentes para os antigos padrões de competência, mas para os exigentes padrões necessários ao mundo globalizado de hoje, raramente.

O mundo do trabalho atual, não se contenta apenas com o profissional que saiba executar uma determinada tarefa, é muito mais que isso. E sobre esse novo perfil de

profissional, o parecer CNE/CEB nº 16/99, apresenta o que o novo mercado de trabalho espera de um novo profissional:

Finalmente, um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética (BRASIL, 2008g, p.308).

Os processos de reconversão tecnológica colocaram aos capitalistas que queriam ser competitivos à necessidade de que seus trabalhadores possuíssem um conhecimento que não se reduzisse a fórmulas e a técnicas, mas à capacidade de avaliar, interpretar, resolver situações novas para muito além do que podia ser fornecido pelo adestramento para uma função ou tarefa (LIMA, 2010, p. 59).

Assim, o bom desempenho do profissional em suas atividades pode ser constatado através de sua escolaridade, quando esse demonstra habilidades de escrita, comunicação oral e que são adquiridas e/ou aprimoradas na instituição de ensino.

Com efeito, acerca da revalorização da escola no mundo do trabalho, Lima (2010, p. 64) destaca que

Acreditamos que o motivo pelo qual as empresas revalorizam a escola é que o saber em uso no trabalho, incorporado nos produtos tecnológicos e apropriado pelos trabalhadores experientes, precisa circular e se reproduzir no interior do sistema produtivo. É por esse aspecto que a escolaridade começa a fazer diferença. Os sistemas sociotécnicos necessitam de níveis desenvolvidos de comunicação oral e escrita, o que se complica quando os trabalhadores, principalmente os de baixa escolaridade, oferecem obstáculos para receber e/ou trocar conhecimentos importantes para a produção. Além disso, os processos de treinamento em serviço revelam-se bem mais produtivos nos meios de maior escolaridade.

A comunicação oral e escrita, no desempenho das atividades profissionais, é demasiadamente exigida pelo novo cenário que se apresenta na reestruturação do mundo produtivo. Então, vale ressaltar a importância que representa as relações interpessoais que exigem do profissional habilidades escritas e orais e que a escola deve assumir o compromisso de inclusão desses temas na estrutura curricular de seus cursos.

As relações humanas dentro de uma empresa devem ser uma habilidade não somente dos dirigentes, mas de todos os que nela trabalham. Para Nascimento (2006, p. 12), “a falta de boas relações humanas é a principal causa de desagregação das empresas e do fracasso dos bons técnicos”.

E nesse sentido, a escola pode ser o principal pivô no fracasso na formação do técnico:

É onde falham as escolas, quando se empolgam com o fulgor da tecnologia e das teorias acadêmicas e acabam por esquecer da essência em seu viver diário, em suas emoções, em suas inseguranças neste mundo tumultuado, em suas dificuldades para entender e conviver com os seus semelhantes, em suas frustrações, em sua falta de habilidade para administrar conflitos, para negociar, para criar, para inovar, para liderar, enfim, para se comunicar com os demais usando suas próprias referências (NASCIMENTO, 2006, p. 13).

Diante do exposto sobre a importância dos temas transversais na proposta curricular da educação profissional, devemos concordar também com o seguinte apontamento:

A educação profissional adequada aos desafios do século XXI capacita o educando não somente para habilidades cognitivas e profissionais, mas também nos aspectos sociais, políticos e éticos, a fim de formar egressos preparados para o dinamismo tecnológico e para as exigências de competitividade e empregabilidade do mercado (POSSOLI, 2009 p. 245).

Dessa forma, pode-se dizer que os temas transversais devem ocupar seu lugar de destaque no itinerário de formação de qualquer profissional. A abordagem desses temas nas disciplinas dos cursos profissionalizantes não pode ser vista apenas como um acréscimo de conteúdos, mas sim, como atendimento às demandas oriundas de um novo processo produtivo, mais humano e menos capitalista. E ainda, que a escola é a instituição habilitada para cumprir essa defasagem de conteúdos e práticas inovadoras de ensino dentro do projeto político pedagógico de seus cursos.

### **3.2 As novas tecnologias na formação do técnico**

Certamente um dos grandes desafios das instituições que ofertam educação profissional de nível técnico é acompanhar as constantes evoluções tecnológicas que se instalam nos ambientes de trabalho. A esse respeito, Machado (1994, p. 172) afirma que “os incentivos em direção às novas tecnologias são estimuladas pela busca de

antídotos às tendências de queda da taxa de lucros e dão origem a uma nova política de produção”.

As inovações tecnológicas, segundo o mesmo autor, ao permitirem o crescimento da produtividade do trabalho, favorecem a redução dos gastos com os salários e ao possibilitarem o uso mais intensivo das capacidades de produção, levam à diminuição dos gastos com amortização e ao elevarem a qualidade da produção contribuem para o aumento da eficiência do conjunto da produção social.

Para Kenway (2000, p. 114) “as novas tecnologias têm muitas implicações para os padrões de emprego e de classe e para outras relações de desigualdades”. Nesse sentido, percebe-se que o acesso restrito a essas novas tecnologias pode também ser um canal de desigualdade social para as classes trabalhadoras.

Diante desses grandes desafios, as relações de trabalho e educação são assim definidas:

Nessa nova configuração, pensar as relações de trabalho e educação subordinadas às novas tecnologias significa, por um lado, naturalizar as relações capitalistas vigentes que são eticamente questionáveis; e, por outro, a possibilidade de maior diálogo com os profissionais da área das ciências humanas, o que implica focar nos sujeitos sociais (as pessoas na produção de sua existência total) e nas relações sociais destas decorrentes. Simultaneamente ao desenvolvimento tecnológico, percebe-se o distanciamento do caráter integrador da escola e da escolarização, posto que o capitalismo produziu um deslocamento da sua função formadora para o trabalho (AMAZONAS e CRUZ, 2009, p. 172).

Portanto, o avanço da tecnologia nas diferentes ramificações das profissões pode configurar inclusão social para aqueles profissionais ou estudantes que têm acesso a essa nova tecnologia, através de uma instituição de ensino, mas também pode ser excludente para aquelas que pessoas que estão às margens de um formato educacional tradicional e obsoleto.

Nesse sentido, Amazonas e Cruz (2009 p. 173) afirmam que

O novo formato educacional apresenta-se vinculado à formação para o emprego, ou até para o desemprego, porém sem questionamento ao sistema econômico, como se as implicações resultantes deste fossem naturais em face das tecnologias e do avanço da sociedade automatizada e veloz.

A preparação ou formação de técnicos agrícolas no Brasil, de acordo com Coelho e Rech (2000), vem sofrendo importantes transformações ao longo do tempo,

tendo em vista atender às necessidades geradas pela sociedade e pelo desenvolvimento de novas tecnologias.

Portanto, há de se atentar para a economia globalizada, que traz consigo uma grande revolução tecnológica da informação, a qual deve ser decifrada e incorporada pelas instituições de ensino profissionalizante. Caso isso não aconteça, tais instituições correrão o risco de ficarem às margens da pobreza intelectual e, conseqüentemente, socioeconômico e cultural.

Kenway (2000) sinaliza que na revolução tecnológica da informação, há uma metáfora “supervia da informação” que nada mais é do que a substituição das atuais tecnologias de fornecimento de informação, de comunicação e de entretenimento pelas novas tecnologias. E o autor reforça dois conceitos, para serem considerados na área educacional: a Internet e o ciberespaço. O primeiro conceito trata-se de uma rede de computadores que permite que os usuários tenham acesso à base de dados do mundo todo e o segundo, significa aquele espaço transnacional que surge quando os computadores, os modems e as linhas telefônicas são ativamente combinados.

Assim, é iminente a importância das novas tecnologias representadas pela internet e pelo ciberespaço. Todavia, é igualmente importante que as instituições de ensino sejam amparadas pelos seus órgãos mantenedores, para que tenham condições técnicas e financeiras, no sentido de colocar em prática as ações que possam promover a inclusão digital de toda a comunidade escolar.

E nesse mesmo contexto, Kenway (2000, p. 101), contextualizando a importância desses conceitos na área educacional, com a participação efetiva do estudante e o compromisso do docente para com a nova realidade do mercado, argumenta que

De forma mais convencional, na maior parte dos círculos educacionais, A Internet é, em geral, vista como uma “ferramenta” social e culturalmente neutra para o ensino e a aprendizagem e o ciberespaço é visto simplesmente como uma “escola sem paredes”. Assim, alguns argumentam que os estudantes simplesmente precisam de novas habilidades e capacidades técnicas. De forma previsível, a educação tecnológica tem continuado seu namoro com a psicologia e muitos professores têm se voltado para o construtivismo (humanista liberal) como a perspectiva capaz de fornecer um ideal pedagógico que possa servir de orientação.



Nesse sentido, dada a importância da criação de um espaço onde o aluno possa manifestar suas habilidades no mundo digital, as instituições de ensino precisam adequar-se para tornar esse espaço democrático, onde todos tenham a oportunidade de trocar e buscar informações de maneira mais rápida e eficiente.

Por sua vez, Nonaka e Takeuchi (1997, p. 28) afirmam que esse novo cenário da tecnologia da informação, que invade, sem pedir licença, o mundo produtivo,

Numa economia onde a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte segura de vantagem competitiva. Quando os mercados mudam, as tecnologias proliferam, os concorrentes se multiplicam e os produtos se tornam quase obsoletos da noite para o dia, as empresas de sucessão são aquelas que, de forma consistente, criam novos conhecimentos, disseminam-os profusamente em toda a organização e rapidamente incorporam em novas tecnologias e produtos.

Assim sendo, a instituição de ensino deve estar atenta às mudanças que estão ocorrendo no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e deixar de focar apenas nas habilidades técnicas do estudante, esquecendo-se de sua função social, que é a formação integral do cidadão.

Conforme Saviani (1994), as máquinas advindas dos avanços tecnológicos não trabalham sozinhas, o homem está no comando das operações realizadas por elas. E diz ainda que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto, portanto a escola básica deve incorporar nos seus currículos a exigência de uma nova era tecnológica.

De acordo com Frigotto (2000, p. 222), “estamos num processo de globalização acelerado, viabilizado pelas novas tecnologias microeletrônicas, informacionais e energéticas e com formas de exclusão sem precedentes”.

Conforme Brasil (2009), as inovações científicas e tecnológicas representadas pelas máquinas e insumos agrícolas importados fizeram com que lavouras mecanizadas substituíssem o homem pela máquina.

Com o advindo das novas tecnologias no mundo do trabalho, Machado (1994) afirma que surgem novas necessidades com relação ao aperfeiçoamento da força de trabalho e é necessária uma requalificação dos trabalhadores dispensados e a redistribuição dessa pelos ramos e atividades econômicas. O autor aponta ainda que

este trabalhador precisa ser flexível para conviver com várias formas de agregação e mobilização de trabalhos.

Nesse novo cenário das atividades agrícolas no país, é inegável a necessidade da instituição de ensino, que oferta educação profissional, trazer para si a responsabilidade de transformar sua proposta pedagógica, propiciando uma flexibilização curricular nos cursos técnicos em agropecuária, no sentido de contemplar as inovações científicas e tecnológicas que ocorrem no setor produtivo.

Nesse sentido, o documento do MEC-SETEC, Brasil (2009, p. 12) confirma que

Assim, ao se analisar a atual realidade econômica do país, conclui-se que existem pelo menos dois modelos distintos de produção agrícola. Um deles, constituído por pequenos produtores ligados à atividade agropecuária familiar individual ou organizada pelo associativismo, e o modelo oposto a esse que é o da exploração agropecuária, classificada como o modelo do grande capital presente tanto na agricultura como na pecuária. Essa modalidade de produção agropecuária absorveu, por muito tempo, um número expressivo de técnicos agrícolas, tendo sido essa uma das razões que influenciaram a adoção do modelo atual de ensino agrícola.

Segundo Manfredi (2002), nos anos 1990, em virtude das transformações geradas pelos processos de reestruturação da economia, em âmbito mundial, dos processos de reestruturação produtiva e organizacional, bem como da universalização da informática e de outros meios eletrônicos de comunicação e de produção da informação, gestaram-se novas necessidades educacionais, tanto no mundo do trabalho como no campo dos direitos sociais e civis.

O fragmento do texto acima é endossado por Possolli (2009, p. 244) que diz: “a difusão do uso de tecnologias na educação, em especial com o advento da internet, inaugura novos espaços de comunicação e formação que interferem no processo educativo e na apreensão da realidade”. O mesmo autor argumenta ainda que

Novas tecnologias de comunicação surgem em uma escala de grande e rápida ascendência, ao mesmo tempo em que as existentes são aprimoradas e inovadas. As opções, incrementadas pelo fascínio da tecnologia sofisticada, são cada vez mais diversificadas, o que, por um lado, indicaria o aumento da liberdade dentro dos sistemas de comunicação, Por outro lado, temos o desejo histórico da classe dominante de construir um modelo de organização social que possa realmente ser caracterizado como sistema manipulável (POSSOLLI, 2009 p. 244).

Considerando os relatos dos autores sobre o avanço das novas tecnologias no mundo do trabalho, percebe-se a necessidade de uma reestruturação curricular nos cursos técnicos, mas essencialmente na capacitação dos educadores, professores e coordenadores, para que possam assumir seu papel inovador e crítico na formação de um novo profissional.

Nesse sentido Possolli (2009, p. 245) diz que

O fato de as novas tecnologias promoverem práticas de ensino inovadoras no campo da aprendizagem não propicia a emergência espontânea de novos paradigmas de apreensão da realidade. Então, é de fundamental importância um projeto educacional que vise preparar o educador para esse novo campo educacional, o qual exige uma reflexão aprofundada não só do que seja ensinar, mas também sobre a relação informação-conhecimento. Portanto é imprescindível rever a relação ensinar-aprender, fortalecer ou assegurar a formação do educador e repensar critérios de avaliação.

Quanto à exigência de uma atuação mais dinâmica desse educador, frente ao novo panorama profissional emergido das novas tecnologias, surge uma nova postura do “ensinar”, este educador não precisa ficar limitado ao espaço “sala de aula” para transformar suas práticas pedagógicas, ou seja, é preciso dar uma certa liberdade ao aluno de criar seu próprio espaço de aprendizagem, como por exemplo: desenvolvimento de projetos assistidos pelos educadores.

### **3.3 Formação dos professores da educação profissional tecnológica**

O professor tem uma grande parcela de responsabilidade na formação do seu aluno. Deve ser ativo na condução dos componentes curriculares institucionais, mas ao mesmo tempo, com a responsabilidade de contextualizar esses componentes na realidade social e ambiental em que seu aluno está inserido. Com essa postura, pedagogicamente correta, esse professor torna-se o principal mediador entre a instituição de ensino, com suas normas e regimentos a cumprir, e o mundo produtivo, com suas novas interfaces em um regime capitalista frio e calculista.

Para Sacristán (2000) o professor deve ser um mediador entre o currículo estabelecido e seu aluno, participando ativamente na modelação dos conteúdos curriculares e delineando a forma de aprendizagem dos seus alunos.

No entanto, é oportuno que se diga também que o professor tem suas limitações, pois está desenvolvendo seu trabalho dentro de uma instituição cheia de

normas pré-estabelecidas pelos órgãos competentes e que muitas vezes são censurados quando buscam novos rumos na construção de um novo currículo.

Referindo-se ao papel do professor como mediador nas mudanças curriculares, Barros *et al* (2011), dizem que sua ação é decidida no contexto de um local de trabalho, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento balizadas por uma diretriz administrativa específica, pela política curricular do governo, pela tradição que se acata sem discutir ou por outros determinantes sociais e não no vazio.

Considerando os grandes avanços tecnológicos e, conseqüentemente, uma reestruturação da economia capitalista nas últimas décadas, é necessário repensar, não somente numa redefinição da estrutura curricular dos cursos técnicos nas instituições de ensino. É preciso também avaliar a atuação técnica e pedagógica dos docentes que contribuem diretamente para a excelência, ou não, na formação dos profissionais competentes, ou não, que atuarão num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Sobre a atuação do docente nesse novo cenário tecnológico que se impõe no mercado de trabalho e dita as regras para as instituições de ensino, Kenway (2000, p. 110) questiona que

É extremamente importante que os professores da segunda era da mídia compreendam os padrões mais amplos da produção, distribuição e consumo da informação e dos meios de comunicação e seu impacto social e cultural. À medida que as novas tecnologias convergirem e desenvolverem, elas terão um impacto cada vez mais crescente nas vidas das pessoas. Uma questão-chave para os professores é, pois: “de que forma as tecnologias convergentes re-moldaram nosso trabalho, nosso lazer, nosso estilo de vida, nossas relações sociais, nossos agrupamentos sociais e nossa liberdade nacional? Quais são as implicações para nossa saúde física e emocional? O que isso significa para as coisas que ensinamos aos estudantes sobre tecnologias e sua relação com a tecnologia?”

Nesse sentido, é preciso que os profissionais da educação, docente e gestores, estejam cientes da necessidade de se pensar em uma nova escola, em uma nova maneira de ensinar, admitindo que as novas tecnologias vieram para ficar e para atender às novas exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, nota-se a necessidade de uma reestruturação na formação do docente.

Certamente o desafio de ensinar, cada vez mais complexo, esbarra nas mãos do professor, dando maior visibilidade ao fosso existente na formação, o que torna imperativa a necessidade do aumento de cursos de licenciaturas, da revisão das atuais licenciaturas, de novas licenciaturas e de programas de educação continuada para os que já se colocaram no ofício de ensinar. Esse desafio não é pequeno para a dinâmica do trabalho docente se, em especial, considerarmos o processo porque passaram (e ainda passam) os atuais professores da educação básica, a maioria oriunda de cursos organizados segundo uma visão fragmentada e muitas vezes inadequada no que se refere à aplicação do método científico, da ciência e da tecnologia” (PACHECO, 2011, p. 35).

É preciso que as instituições de ensino profissionalizante, entendam que o acompanhamento das mudanças que estão acontecendo de forma acelerada no mundo produtivo somente será possível se capacitarmos e valorizarmos, de forma incisiva e contínua, os docentes e demais profissionais que trabalham, direta ou indiretamente, no itinerário de formação dos discentes, com o objetivo de formar profissionais mais capacitados técnica e humanisticamente.

Sobre esse assunto, Botler, Tavares e Pereira (2009, p. 219) afirmam que

O grau de exigência que as instituições demonstram em relação ao perfil dos profissionais que compõem seu quadro de pessoal é muito grande. Porém, na maioria das vezes, elas não possuem um programa de reconhecimento e incentivo que promova a valorização e a conversão de ideias criativas em projetos arrojados. É necessário que a instituição impulse seus funcionários a buscarem mais conhecimentos e, conseqüentemente, maiores resultados, a fim de promover oportunidades para que eles desenvolvam e apliquem seus talentos, bem como se animem à atualização constante.

Por outro lado, as políticas públicas (quando existem), no que se refere à formação dos docentes, não são elaboradas pensando efetivamente em acompanhar as grandes transformações tecnológicas e, muito menos, na formação pedagógica desses docentes. A grande maioria das políticas públicas tem uma intenção clara de proporcionar uma formação exclusivamente tecnicista aos profissionais da educação.

Com relação ao amparo legal que discorre sobre o incremento da formação continuada do profissional de docência, Moreira e Megid Neto (2013) apontam que, frente às exigências do aprimoramento da profissão docente, faz-se necessária, dentre outros pontos relevantes, uma formação que integre uma política fundamentada num instrumento legal consistente.

Portanto, o Estado enquanto Nação deve assumir o seu papel político perante as mudanças e reformas que vêm acontecendo aceleradamente no ensino

profissionalizante do país, devendo elaborar políticas públicas que pensem efetivamente na formação do profissional que atua na Educação Profissional Tecnológica.

Para entendermos o conceito de políticas públicas, Possolli (2009), diz que as políticas públicas são a junção de várias políticas que permeiam todos os aspectos da vida em sociedade, e que são implementadas com a intenção de atender demandas sociais de uma determinada comunidade.

Sobre a necessidade de políticas públicas que pensem efetivamente no aprimoramento da formação dos docentes da educação profissional, Moreira e Megid Neto (2013, p. 42) relatam que

Apesar das políticas públicas expansionistas e do desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica (EPT), ocorridas no Brasil ao longo dos anos, tais medidas não foram propiciadas na mesma intensidade com respeito à formação dos professores que atuam na EPT. Para esses profissionais de ensino não houve efetivamente políticas públicas duradouras, no que tange à formação inicial e continuada para atuarem em EPT em seus diversos níveis de ensino. Da mesma forma, não foram implementados programas de capacitação destinados a promover o aprimoramento do conhecimento técnico e do aperfeiçoamento das competências didático-pedagógicas desses professores. Os programas de formação de professores, na sua maioria, foram ações de natureza emergenciais, provisórias e/ou pontuais.

Em consequência da reestruturação do mundo produtivo, foram implantadas reformas no ensino profissionalizante que requerem um novo perfil profissional, sobretudo na docência. No entanto, a instituição de ensino assume sozinha essa tarefa de preparar esse profissional para enfrentar os novos desafios dentro e fora da sala de aula.

Sobre a emergente necessidade de uma melhor capacitação docente Nascimento (2006, p. 14), argumenta que

Melhor ainda é preparar os professores para a heroica e sublime tarefa de educar, formando cidadãos, profissionais atuantes, líderes, os ensinando a gerir sua própria vida, a se relacionarem, a se motivarem, e a adquirirem aquelas habilidades hoje necessárias ao sucesso profissional e à verdadeira competência, e aplicando da melhor maneira os conhecimentos técnicos.

Navegando nos pontos cruciais de políticas públicas educacionais, Fischman (2001, p. 69), alerta sobre uma condição indispensável para que exista uma política pública na arena educacional. Para este autor

Precisamos também redefinir os programas de formação docente como extensões integrais de um projeto democrático mais radical e inclusivo. Os programas de formação docente deveriam estar comprometidos com o desenvolvimento de epistemologias críticas, devendo incluir, necessariamente, uma ética de compromisso e dos valores da compaixão e da solidariedade para com aquelas pessoas que enfrentam a pobreza e o racismo, bem como a discriminação política, cultural e sexual.

Para tanto, é imprescindível que políticas públicas educacionais sejam implantadas com o viés na capacitação efetiva e contínua dos profissionais que atuam no ensino profissionalizante, pois somente assim é que as instituições de ensino, com o apoio do Governo Federal, conseguirão ofertar um ensino verdadeiramente comprometido com os anseios da sociedade e do novo cenário no mercado de trabalho.

Após o entendimento do que significa política pública, Possoli (2009, p. 240), nos esclarece que

As políticas educacionais fazem parte das políticas sociais, juntamente com os fatores saúde, habitação, previdência social, entre outros. Sendo o instrumento que irá especificar as ações no âmbito educacional, as políticas educacionais têm por função reger todas as decisões que dizem respeito às instituições de ensino, em todas as suas modalidades. Fornecer acesso, auxiliar na busca da redução de desigualdades por meio de elevação do nível cultural da população em geral, formar cidadãos capazes de decidir os próprios rumos que querem para as suas sociedades, devem ser objetivos, ou até mesmo funções das políticas educacionais.

Dessa forma, percebemos que a adoção de políticas educacionais deve ser a grande solução na emergente transformação que deve acontecer nas instituições de ensino, para que os profissionais da educação estejam preparados para os desafios colocados pelo desenvolvimento capitalista, na busca prioritária do bem estar da sociedade e, mais especificamente, do cidadão que busca uma profissionalização mais eficiente e eficaz.

Sobre este assunto, Pacheco (2011 p. 34) comenta que

Se for feita uma retrospectiva das ações no sentido de formar o professor para o conteúdo específico da EPT ou mesmo para essa modalidade de formação, elas virão qualificadas como emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador.

Portanto, as instituições que ofertam ensino profissionalizante têm uma grande tendência de priorizar somente os conhecimentos técnicos do docente, ou seja, se ele domina satisfatoriamente os conteúdos científicos de sua área, o mesmo está preparado

para assumir suas atribuições de docência na educação profissional, o que é um grande e corriqueiro engano.

Nesse sentido, Martins e Barolli (2013, p. 96) confirmam que

Historicamente, as instituições federais de ensino profissionalizante abrangem, no seu quadro de pessoal, docentes extremamente qualificados em áreas específicas de conhecimento, inclusive com titulações de mestrado e doutorado, e experiências profissionais bastante variadas. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de destacar que a formação inicial de grande parte desses não contempla uma formação específica para a docência. Aliado à isso, muitos dos professores que hoje atuam com a educação profissional não percebem a importância de se qualificar na área pedagógica. Há como que uma crença, inclusive por parte da própria instituição, de que ser qualificado para o exercício de determinada modalidade técnica é suficiente para exercer a profissão de professor.

O grande desafio está instalado para as instituições de ensino no que se refere à capacitação de seus docentes que são responsáveis pela formação de trabalhadores mais conscientes e comprometidos com as novas exigências do mundo do trabalho. E nesse dilema educacional, Ferreira (2013, p. 130-131) expõe que

Um novo sentido de põe para a administração da educação, no que concerne às decisões que necessitam ser tomadas, sobre o novo conhecimento que possa estabelecer os conteúdos científicos, técnicos, políticos, éticos e humanos, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Um novo sentido se põe para a administração da educação nas formas de organização curricular e na gestão das escolas que têm a responsabilidade de formar seres humanos capazes de enfrentar com dignidade e possibilidades as complexidades e perplexidades do mundo hodierno. Novas exigências se impõem para as políticas educacionais em responder de forma comprometida, ampla e efetiva às necessidades reais e urgentes de formação, qualificação e valorização dos/das profissionais da educação, a fim de possibilitar, pelo trabalho educacional, a realização pessoal e profissional que constrói verdadeiramente os cidadãos e cidadãs brasileiros.

Com relação ao “caráter bastante conservador” citado, fica evidente que, quando são oferecidas oportunidades de qualificação na formação do docente, a grande maioria delas esta focada apenas na parte técnica do currículo, deixando de lado, os temas transversais (liderança, ética, relações interpessoais, moral, etc.), que são imprescindíveis para a formação do técnico.

De acordo com Eyng (2007), para que o professor desempenhe seu papel de educador com maior competência, é preciso que busque novas habilidades tais como: a gestão do processo formativo; atuação coletiva; reflexão crítica sobre sua ação



docente; formação pessoal e profissional continuada e construção de referencial teórico-aplicativo próprio.

Das novas habilidades de docência acima descritas pela autora, a que mais é relevante para que o docente acompanhe as constantes mudanças do mercado de trabalho, é a “formação pessoal e profissional continuada”, pois para o exercício efetivo e consciente de sua prática pedagógica, o docente deve atualizar-se continuamente na tentativa de proporcionar uma formação profissional mais ampla para o seu aluno.

A formação do professor, de acordo com Nogaro (1999, p. 24),

Deve ser contínua na sua prática profissional e que precisam implementar propostas inovadoras que permitam que seus alunos percebam a necessidade de continuar buscando e inovando sempre.

A própria legislação, quando se remete a esse assunto, deixa a entender nas suas entrelinhas que os conhecimentos científicos e tecnológicos do docente é o mais importante para a sua atuação na Educação Profissional Tecnológica (EPT).

Tal constatação poder ser endossada no fragmento textual a seguir:

Outro fato a ressaltar é que, aparentemente, há um desvirtuamento da concepção do perfil do que deverá ser o docente para o magistério da EPT, pois, no entendimento das legislações que versam sobre este tema, a experiência prática, os conhecimentos teóricos, técnicos e científicos são mais importantes e até suficientes para o exercício da profissão docente nessa área de ensino, em detrimento de profissionais com formação superior na área específica e com uma capacidade e/ou formação pedagógica complementar (MOREIRA E MEGID NETO, 2013, p. 42-43).

O grande desafio na capacitação do docente da EPT está definitivamente lançado, e a instituição de ensino com o apoio incondicional do Estado, deve planejar ações que contemple uma das alternativas: capacitar seus docentes para abordarem temas transversais em suas disciplinas, o que é pouco provável, ou contratar docentes que tenham formação específica para trabalharem com estes temas, que são imprescindíveis na formação de qualquer profissional.

Com relação aos desafios que os professores enfrentam dia-a-dia na transmissão de seus saberes e experiências a seus alunos, Oliveira e Guedes Pinto (2012, p. 23) afirmam que

Ao longo dos tempos, no contexto da educação profissionalizante no Brasil, é possível identificar as solicitações trazidas pelo mercado de trabalho à escola. Da mesma forma que se espera que a Educação Profissional forme sujeitos autônomos, capazes de gerir seu sustento, o professor também se torna um alvo desse mercado. Exige-se que este profissional esteja preparado para constantes mudanças. Assim, como ele “forma”, é “formado” na prática para suprir as urgências postas à sociedade de consumo. O professor se vê no embate cotidiano de formar seus alunos na Educação Profissional de modo que eles tenham condições de enfrentar as demandas do mercado. Ao mesmo tempo, por estar inserido em uma instituição de ensino, que também tem que dar conta do âmbito da pesquisa, encontra-se demandado por dois lados muito distintos: o pensar e o fazer. Junto a isso, não se pode esquecer que esse mercado e a realidade do mundo ocidental da atualidade requerem repostas rápidas à volatilidade do nosso tempo, marcado por desejos e necessidade devido à urgência imposta pela liquidez e fluidez do mundo moderno.

Os autores afirmam que é imprescindível que se dê uma atenção especial à formação dos professores da educação profissional. Essa atenção não é mais uma mera questão de atualização de saberes científicos, mas, sobretudo, uma nova formação desse profissional, voltada para a abordagem de temas transversais na formação dos técnicos, que possam prepará-los para juntos, professores e alunos, enfrentarem os novos desafios impostos por uma sociedade cada vez mais capitalista e seletista no campo profissional.

Para Pacheco (2011), com o processo de mudança que vem acontecendo no mundo, devido aos avanços da ciência e da tecnologia, alguns conhecimentos vêm se tornando obsoletos e que o imprevisto no ensinar é temeroso e requer uma renovação constante dos saberes docentes. Assim, solidariamente com a instituição de ensino, esses saberes passam a ter uma tarefa cada vez mais compromissada com a excelência do ensino na formação profissional do educando.

É importante ressaltar que falta uma proposta política eficaz e eficiente que contemple um processo de formação contínua para os docentes da educação profissional e que atenda as demandas técnicas e pedagógicas atuais que permeiam no atual mercado de trabalho.

Devemos admitir também, que há um grande incentivo das instituições de ensino, com o apoio do governo federal, em proporcionar uma capacitação aos docentes com participação em eventos científicos ou não, que tornam-se bastante proveitosos, principalmente porque há uma troca de experiências entre educadores de várias instituições do País.

A esse respeito, Frigotto (2000) diz que a participação dos docentes em congressos, seminários, encontros nacionais, regionais e locais, sinaliza uma consciência política do profissional da educação que podem resultar em práticas que resistem e criam alternativas às propostas hegemônicas de educação e formação técnico-profissional.

Segundo Moreira e Megid Neto (2013), a grande maioria das leis e decretos, entre outros documentos legais vinculados à formação de professores para EPT, acabou por não atender às demandas e exigências constantes com suas respectivas épocas, frente à expansão e ao desenvolvimento das instituições promotoras da EPT em todo território brasileiro. Percebemos que é fato recorrente a ausência de habilitação didático-pedagógica na profissionalização dos bacharéis-professores, o que decorre da falta de uma legislação clara sobre a temática.

Levando em consideração todos os avanços tecnológicos e a necessidade de implementação de práticas de ensino inovadoras na tentativa de acompanhar esses avanços, Possolli (2009), reforça a tese de se ter um projeto que prepare o educador para esse novo campo educacional. Tal projeto deve exigir desse educador, não somente uma mudança de postura no que se deve ensinar, mas também sobre a relação informação-conhecimento.

Sobre os inúmeros desafios enfrentados pelas instituições de ensino profissionalizante, podemos destacar a missão do docente em atuar nessa modalidade de ensino, que deve estar preparado para sua atuação dentro e fora da sala de aula. Nessa perspectiva, Brasil (2008a) diz que a aquisição das competências, na busca da polivalência e da identidade profissional, só é possível se prepararmos o profissional da educação para essa ação educativa.

Em contrapartida, não podemos também atribuir todos os méritos do sucesso ou do insucesso escolar somente ao docente, pois é primordial que toda a comunidade escolar assuma seu grau de responsabilidade no processo educacional em que está inserida.

Nesse contexto, Azevedo (2000, p. 317) considera que

A ação individual e coletiva dos professores se constitui em elo fundamental, pois os professores são os *produtores* dos saberes essenciais, do conhecimento técnico indispensável para o desenvolvimento do processo

didático-pedagógico. Apesar desta condição, não podem prescindir dos conhecimentos e contribuições dos demais atores (família, aluno e funcionários) sob pena de inibir, despotencializar, frustrar o processo pedagógico e assumir com exclusividade os resultados do fracasso escolar.

Brasil (2008g), no parecer CNE/CEB nº 16/99, diz que a preparação do docente vai além de sua formação técnica, ele deve ter uma formação para o magistério em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Caso o docente não tenha essa formação, a escola deve lhe proporcionar adequada formação em serviço para esse magistério. E o autor acrescenta ainda que, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer e quem sabe fazer e quer ensinar, deve aprender a ensinar.

Diante de tantas mudanças com o advindo da globalização, é preciso que o docente adote novas competências de ensinar e a instituição de ensino deve dar condições para que esse profissional da educação tenha acesso aos diferentes campos do conhecimento.

Dessa forma, Macedo [S.d.] argumenta que precisamos questionar de que forma essa aquisição de competências no meio educacional tem se materializado nas políticas de formação de professores, na redefinição dos conteúdos de ensino e nas políticas educacionais de modo mais amplo. Fica subentendido nas palavras da autora que é inevitável a adoção de políticas públicas governamentais que tenham diretrizes bem planejadas e que sejam executadas, visando um maior compromisso com a capacitação dos profissionais da educação.

Portanto, é preciso que nos conscientizemos de que a peça fundamental para o sucesso de uma reestruturação curricular na formação do técnico é um docente comprometido com as mudanças da ciência e das novas tecnologias aliadas a práticas pedagógicas inovadoras. Porém, nota-se que esse docente está cada vez mais distante do ambiente escolar.

A formação que o professor recebe no seu curso de graduação é apenas uma formação inicial para a sua atuação em sala de aula, é preciso que esse profissional faça uma busca uma formação constante (especialização, mestrado, doutorado, etc...) para que renove seus conhecimentos e adquira outros aos quais não teve acesso na sua graduação, como por exemplo, a formação pedagógica.

De acordo com Macedo ([S.d.]), o professor recém-formado tem a responsabilidade de acompanhar as inovações que estão acontecendo na sua área de atuação, tornando-o mais dinâmico e adaptável às mudanças, com o objetivo de aprender constante.

Sobre as constantes certezas e incertezas no mundo produtivo, bem como as competências que o professor deve ter na atual conjuntura de reestruturação do capitalismo para que tenha um papel ativo na formação do seu aluno, Macedo ([S.d.], p.7) relata que

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho há muito vêm levando o empresariado a pensar nas competências necessárias para o trabalhador de um novo tipo. No campo educacional, estas competências são tomadas como o fio condutor na formação também dos profissionais da educação. Atualmente, não mais se destaca a necessidade de desenvolvimento de competências políticas de um professor, mas sim, de competências necessárias para o trabalho em grupo, a criatividade, a autonomia, a disciplinas, etc. Para isso, o mesmo deve ser preparado para criar em seus alunos, desde a mais tenra idade, o que dele deve ser esperado para a ocupação, mais tarde, no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Pacheco (2011, p. 37) diz que

Esse é um dos aspectos do qual as instituições de EPT sempre careceram. Elas traziam em seu currículo disciplinas técnicas que obrigatoriamente exigiam a relação entre teoria-prática, entre o saber-fazer, ou seja, uma integração entre saberes da mesma disciplina e interdisciplinaridades – o que em geral não se concretizava. Na verdade, dado o mosaico da formação dos que atuam nas escolas de formação profissional – que vai de professores formados nas escolas de educação a técnicos recém-saídos dos cursos técnicos, de tecnólogos e engenheiros de diferentes áreas a mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento -, atingir essa aglutinação de saberes certamente é algo bastante complexo.

E para refletir sobre ensinar algo que não é do seu domínio de conhecimento, Mello (2000) ressalta que o indivíduo só facilita o desenvolvimento de algo se ele foi preparado para tal. E acrescenta que não é possível promover aprendizagem se você não domina os conteúdos e se não teve participação na construção desses conteúdos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o docente, inclusive o que atua no ensino técnico profissionalizante, precisa urgentemente de uma mudança de postura pedagógica e que a instituição de ensino (Universidades e Faculdades) é a principal intermediadora dessa mudança. Nesse sentido, deve oferecer cursos de aperfeiçoamento na área de atuação desse docente e de temas transversais (ética, meio

ambiente, pluralidade cultural, etc..) que possam promover a formação integral do aluno.

Pensando no compromisso das Universidades ou Faculdades, em contribuir para uma melhor formação dos docentes da Educação Profissional Tecnológica (EPT), principalmente nos cursos de bacharelado, é imprescindível que esses bacharéis tenham uma formação pedagógica complementar que tornem sua formação menos técnica e mais humanizada.

Acerca desse assunto, Pacheco (2011, p. 42) afirma:

Ainda que a formação de professores para a EPT não se coloque como atribuição de exclusiva responsabilidade das instituições dessa modalidade educacional, é extremamente importante que Universidades e Faculdades de Educação somem esforços nesse sentido, assumindo essa formação como uma função essencial. Desse modo, para a concretização de ações nessa esfera e como forma de fortalecer e consolidar as iniciativas específicas na área de formação docente, as instituições devem implantar ou ampliar seus núcleos de pós-graduação em Educação; nesse processo, uma das ênfases deve recair na educação profissional, bem como nos cursos de extensão e de outras naturezas voltados para a Educação.

Como podemos perceber, depende muito da instituição promover uma formação para o docente que poderá atuar na EPT, de forma mais comprometida com os reais objetivos da formação integral do cidadão, e não exclusivamente na sua formação técnica.

Ainda neste contexto, Pacheco (2011 p. 43), elenca alguns objetivos da formação do professor da EPT, que são eles:

1. Dinamização da relação ensino-aprendizagem, promovendo a autonomia e a contextualização dos diversos saberes disciplinares ao integrar os conhecimentos científicos aos pedagógicos;
2. Compreensão de que os modelos da ciência são construções da mente humana que procuram “manter a realidade observada como critério de legitimação” e que a produção científica-tecnológica está a serviço da estrutura social que lhe dá suporte. Nesse sentido, cabe a essa estrutura social revisar suas concepções analíticas, considerar o importante papel das interações existentes em sistemas complexos e propor modelos que melhor representa o todo;
3. comprometimento com uma educação inclusiva;
4. Reconhecimento de que a realidade social deve ser tomada como ponto de partida e o fator de cidadania como pano de fundo das ações educativas;
5. Compreensão de que a figura central de todo e qualquer processo educativo é o ser humano com suas coerências e incoerências;
6. Desenvolvimento do trabalho educativo por meio de saberes não fragmentados, partindo da compreensão de que os saberes disciplinares, sendo recortes de uma mesma área, guardam correlações entre si, assim como as áreas devem articular-se uma com as outras;
7. Entendimento de que o magistério, considerado como base imprescindível à formação docente, deve incluir a necessidade de o

professor vir a ser pesquisador de sua própria prática pedagógica; **8.** Compreensão do processo de produção de conhecimento e do caráter provisório das verdades científicas; **9.** Superação da defasagem entre o saber e o fazer pedagógico, daí o processo pedagógico ser visto como uma totalidade na qual ocorre a articulação de diferentes áreas do saber, exigindo na formação docente uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a prática pedagógica por meio de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento; **10.** Reflexão permanente acerca dos riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas; **11.** Desenvolvimento de metodologias adequadas à utilização das novas tecnologias digitais aplicadas ao processo de construção do conhecimento; **12.** Foco na busca autônoma, na produção e na divulgação do conhecimento; ênfase no desenvolvimento de um processo de atualização constante do conhecimento, com acompanhamento dos avanços científicos e tecnológicos, visando à formação permanente e continuada; **13.** Comprometimento com a ética profissional voltada à organização democrática da vida em sociedade; **14.** Compromisso enquanto profissional da educação consciente de seu papel na formação do cidadão e da necessidade de se tornar agente interventor na realidade em que atua; **15.** Valorização do trabalho coletivo por meio de ação crítica e cooperativa na construção do conhecimento; **16.** Diálogo com a comunidade visando à inserção de sua prática educativa desenvolvida no contexto social regional, em ações voltadas à promoção do desenvolvimento sustentável.

A reforma da educação profissional implantada nas instituições federais no ano de 2001, que pela primeira vez mensura a noção de competência na formação do técnico, conseqüentemente requer uma nova postura do docente na sua atuação no novo projeto pedagógico, ora implantado em função da referida reforma.

Através do Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasil (2008h, p. 4) define algumas características que o docente deve ter diante das exigências da internacionalização da economia:

**a)** orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; **b)** comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; **c)** assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; **d)** incentivar atividades de enriquecimento cultural; **e)** desenvolver práticas investigativas; **f)** elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; **g)** utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; **h)** desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Ficou bastante elucidado, nos objetivos acima, que a formação do docente que atua na EPT, deve estar voltada, não somente para formação puramente técnica do cidadão, mas também na sua formação mais humanizada.

### 3.4 Os referenciais curriculares nacionais na educação profissional de nível técnico

Os princípios do ensino no Brasil foram definidos em leis federais, e dentre estas leis, destacamos a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira. Dessa forma, Brasil (2008f, p. 49) destaca a Lei nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece em seu artigo 3º alguns princípios norteadores do ensino, a saber:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização profissional de educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e de legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Portanto, percebe-se que a LDB, Lei nº 9.394, já trazia em seu texto princípios que norteariam as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico, sobretudo, no artigo 3º, incisos *II, III, IX, X e XI*, que definem princípios essenciais para a elaboração de uma proposta pedagógica voltada para a formação geral do cidadão.

Com o objetivo de organizar, nacionalmente, a educação profissional de nível técnico, o Governo Federal criou, por meio de leis, pareceres e resoluções, uma legislação específica para reger essa modalidade de ensino, que crescia de forma acelerada para atender as novas demandas do mercado de trabalho.

Havia nas instituições de ensino, que ofertam educação profissional de nível técnico, uma grande variedade de denominações de cursos técnicos com similares itinerários de formação e que muitas vezes confundiam o público que buscavam ingressar nesse nível de ensino.

Para resolver tal situação, foi criado pelo Ministério da Educação, com apoio de estudiosos do assunto, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com o objetivo de normatizar as denominações desses cursos, dividindo-os em eixos tecnológicos.

Brasil (2008b, p. 152), conceitua Catálogo Nacional de Cursos Técnicos como



Instrumento cuja proposta é disciplinar a oferta de cursos técnicos, no tocante às denominações por eles empregadas. O catálogo confere, também, grande visibilidade a esses cursos, bem como auxilia na escolha vocacional por parte dos alunos e pode ainda inspirar escolas em novas ofertas educativas.

A denominação correta do curso técnico é muito importante, pois orienta tanto a instituição de ensino na construção de identidade dos cursos e sua estrutura curricular, bem como o aluno na escolha do curso que pretende ingressar.

Sobre a organização do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos em eixos tecnológicos, Brasil (2008b, p. 9), esclarece que

O Catálogo agrupa os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas em 12 eixos tecnológicos que somam ao todo 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos. Cumprindo a função de apresentar denominações que deverão ser adotadas nacionalmente para cada perfil de formação, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos não impede, entretanto, o atendimento às peculiaridades regionais, possibilitando currículos com diferentes linhas formativas.

Para Brasil (2008g), a educação profissional de nível técnico é regida pelos referenciais curriculares nacionais de nível técnico, descritas no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99, elaborados e divulgados pelo MEC.

O mesmo autor destaca que no Parecer CNE/CEB nº 16/99, a educação profissional de nível técnico tem como premissas básicas:

a) as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; b) cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

E ainda segundo o mesmo autor, a Resolução CNE/CEB nº 04/99, em seu Art. 3º diz que

São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º da LDB, mais os seguintes: I – independência e articulação com o ensino médio; II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III – desenvolvimento de competências para a laboralidade; IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VI – Atualização permanente dos cursos e currículos; VII – autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Quando se trata especificamente da autonomia que a legislação brasileira proporciona à Escola, é oportuno que se diga que a flexibilização curricular é uma das conquistas dessa autonomia institucional pedagógica.

A cerca desse assunto, Brasil (2008g, p. 26), em seu Parecer CNE/CEB nº 16/99, afirma que

Flexibilidade é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologia e gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições de educação profissional. E nunca é demais enfatizar que a autonomia da escola se reflete em seu projeto pedagógico elaborado, executado e avaliado com a efetiva participação de todos os agentes educacionais, em especial os docentes.

Pode-se então, concluir que as instituições que ofertam ensino profissionalizante contam com autonomia oferecida pela legislação brasileira e precisam reformular seus projetos pedagógicos com a participação de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de construir um novo perfil profissional que venha a atender, com competência e seriedade, as novas exigências do mercado de trabalho.

### **3.5 Estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária**

Quando se pretende criar qualquer curso profissionalizante numa instituição federal de ensino, é recomendável que, antes de tudo, seja feita uma pesquisa de demanda no mercado de trabalho, com o objetivo de justificar a criação desse curso, bem como coletar informações para auxiliar na construção do currículo.

Dessa forma de Frigotto (2003, p. 188) aponta que

Tradicionalmente o sistema de ensino técnico industrial e agrícola tem se pautado pelos critérios delimitados do mercado e, não raro, estas escolas e centros que são mais bem dotados de recursos públicos neste nível de ensino, transformam seus espaços numa continuidade das empresas privadas que, de diferentes formas, delas se beneficiam.

A esse respeito, Brasil (2008g), Parecer CNE/CEB nº 16/99, esclarece que o itinerário de formação dos cursos de educação profissional de nível técnico depende das demandas colocadas pelo mercado de trabalho e pela sociedade. A partir daí, será

desenhado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação, e assim orientará a construção do currículo.

O perfil do profissional do aluno/trabalhador que ingressar nessas instituições federais deve contemplar as competências profissionais do mercado local e regional, com observância nas mudanças que acontecem nesse mercado. E sobre este aspecto, Brasil (2008a, p. 27) afirma que

Este perfil é definidor da identidade do curso. Será estabelecido levando em conta as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, contempladas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laboralidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional.

Como já foi dito anteriormente, a denominação dos cursos técnicos está normatizada no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e dividida em eixos tecnológicos. Conforme consta em Brasil (2008b), o Curso Técnico em Agropecuária, está inserido no Eixo Tecnológico Recursos Naturais, que abriga ainda os cursos técnicos em agricultura, agroecologia, agronegócio, agropecuária, aquicultura, cafeicultura, equipamentos pesqueiros, florestas, fruticultura, geologia, mineração, pesca, recursos minerais, recursos pesqueiros e zootecnia.

De acordo com Brasil (2008i), na Resolução CNE/CEB nº 04/99, Art. 8º, os cursos técnicos poderão ser organizados em etapas ou módulos, com terminalidade correspondente à qualificação profissional de nível técnico e sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes. O autor continua, na Resolução CNE/CEB nº 04/99, Art. 14, as escolas registrarão e expedirão, sob sua responsabilidade, os diplomas de técnico, para fins de validade nacional, sempre que seus planos de cursos estiverem inseridos no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico.

Diante de um novo cenário das atividades agrícolas no país, é inegável a necessidade da Instituição de Ensino, que oferta educação profissional, trazer para si a responsabilidade de transformar sua proposta pedagógica, propiciando uma flexibilização curricular nos cursos técnicos em agropecuária, no sentido de contemplar as inovações científicas e tecnológicas que ocorrem no setor produtivo.

O campo de atuação do técnico em agropecuária é bastante diversificado, como pode ser confirmado em Brasil (2008b, p. 141):

Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos produtos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Sobre a abrangência de temas que devem ser abordados na organização curricular dos cursos técnicos das instituições de ensino, Brasil (2008b, p. 139) diz que

Abrange ações de prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção referente aos recursos naturais. Inclui, ainda, tecnologia de máquinas e implementos, estruturada e aplicada de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos envolvidos, visando à qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social.

Portanto, fica evidente a necessidade da Escola repensar sua postura de agir pedagogicamente na formação de seus alunos. Tal fato justifica-se em função da reestruturação do mundo produtivo, que exige que os currículos dos cursos técnicos, que é o foco deste trabalho, sejam reavaliados e reinventados quanto à sua estrutura de disciplinas e suas práticas pedagógicas.

De acordo com Nascimento (2006), as disciplinas dos currículos das instituições de ensino devem levar o estudante ao seu aperfeiçoamento pessoal na arte de viver e de evoluir, como ser humano e como profissional, levando em consideração que a principal função na prática cotidiana desses indivíduos é lidar com pessoas, e o principal objetivo é o sucesso e a felicidade.

Segundo Silva e Inácio Filho ([S.d., [S.p.]], a modernidade volta-se para o conhecimento científico, procurando reorganizar a escola, como também, racionalizar o ensino, criando métodos e preocupando-se com o currículo escolar. Os autores acrescentam ainda que a escola e, conseqüentemente, o currículo assumem funções importantes para fazer perpetuar e solidificar tais estruturas, pois desde seus tempos remotos, o currículo exerceu predominante papel para a existência da dualidade do Ensino.

Conforme Eyng (2007), o currículo escolar não se trata simplesmente de um conjunto de disciplinas, aglomerado de conteúdos, relação de objetivos ou atividades de ensino-aprendizagem. O currículo é tudo isso em interação com os sujeitos sociais e históricos que nele projetam seus anseios e interesses e lhe dão vida e significado.

Analisando as duas últimas citações, é fato que há uma urgente necessidade da escola reorganizar-se, principalmente no que se refere aos seus currículos, para atender as demandas do mundo contemporâneo. E ao mesmo tempo, essa escola deve também refletir sobre o verdadeiro papel do currículo escolar, entendendo que esse instrumento de ensino deve interagir com os anseios e interesses da comunidade escolar e do mundo produtivo.

Os sujeitos sociais e históricos responsáveis pela construção do currículo podem contribuir nesse processo de construção, conforme se destaca:

Muitos educadores e educadoras estão bastante conscientes de que, para o currículo escolar ter alguma relevância para os/as alunos/as, deve de certo modo “falar” à sua experiência. Os/as estudantes precisam ter oportunidades de responder ao currículo, interpretar e usar o currículo. Para isso ocorrer, precisam aprender a ver o conhecimento como algo que é construído em meio a relações. Nessa visão, o currículo torna-se uma oportunidade para explorar o significado que o conhecimento tem para as vidas dos outros e para a nossa própria vida (BRITZMAN, 2000, p. 167).

Na construção de um currículo escolar, deve haver uma interação entre a política social e econômica do mundo produtivo e as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Silva e Inácio Filho ([S.d.], [S.p.]) dizem que “o currículo é usado para intenções hegemônicas que são partilhadas pelas pessoas. Igualmente, ao atender as necessidades das mudanças econômicas, a escola cria possibilidades para fazer perpetuar tais características de controle sobre o indivíduo”.

Nesse contexto, Vieira (2012) ressalta que para que as instituições possam aprimorar constantemente seus currículos, seus métodos e suas tecnologias, é necessário que haja uma interação maior com a sociedade, em busca de informações sobre sua atuação.

Acerca do currículo oficial, sabemos que o que está proposto nesse tipo de currículo são apenas previsões capitalistas e para humanizá-lo precisamos adotar também um currículo “oculto”, ou seja, proporcionar outras dimensões sociais na formação do profissional. E nesse contexto, Nogaro (1999), argumenta que o que os alunos recebem por meio das suposições ideológicas embutidas no currículo oculto é muito mais importante do que o que eles aprendem formalmente por meio do currículo oficial.

Sobre a importância do currículo na vida cotidiana dos jovens, Kenway (2000), aponta que os jovens precisam de currículos que lhes sejam úteis na prática, que os ajudem a avaliar os custos e as vantagens e a fazer escolhas sensatas sobre o papel que os novos meios de informação exercem em suas vidas no trabalho, em casa e em outros locais.

A fim de conceituar o currículo no seu sentido mais amplo, abrigando novos conceitos para a inclusão dos educadores e educandos na prática pedagógica e social desse currículo, encontramos que

O Currículo absorve, pois, categorias inclusivas inéditas, como centro do discurso educativo: além de ser concebido como prática social intencional com dimensões regional e local, multicultural, inclui temas importantes como Currículo e Conhecimento, como o resgate do papel da escola e a valorização do professor, o papel do aluno, abrangendo também focos emergentes como a questão da transversalidade e da interdisciplinaridade, trabalhando temas em dimensões disciplinares diferentes, fazendo nexos de elos, informando redes de conhecimento. A participação é um outro foco precioso, fundamental para uma nova proposta de discussão da educação nacional (EYNG, 2007, p. 138).

Assim, os currículos escolares devem estar sintonizados com essas mudanças, pois a escola é a grande mediadora dessa discussão que muda definitivamente os rumos da formação profissional.

Continuando o raciocínio do parágrafo anterior e considerando que a existência da escola está atrelada ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, Silva e Inácio Filho ([S.d.]), ([S.p.]) retratam a relação escola-trabalho-currículo:

Este contexto histórico do currículo não só norteia as características atuais da escola, como nos permite entender as exigências que o próprio mercado impõe sobre a educação ao exigir a qualidade como princípio norteador de suas próprias reivindicações mercantis em função do lucro e das necessidades deste mercado.

Outra discussão acerca do currículo escolar, é a permissão de uma flexibilização desse currículo que possa acompanhar as constantes e variadas transformações que emergem no mundo produtivo.

Nesse sentido, Macedo et al. (2004, p. 60) dizem que

Pensar na implantação de novas alternativas de organização curricular envolve discussões a respeito dos mecanismos e das práticas novas que vamos criar e lutar para ver em funcionamento nas escolas nas quais atuamos, no que se refere às suas formas de organização institucional e

pedagógica mais ampla, entendendo que as nossas práticas curriculares se constituem não apenas a partir da proposta de conteúdos a ensinar, mas também de todos os demais aspectos de nossa realidade escolar. Estaremos, com isso, criando um novo ambiente escolar, necessário à efetivação, na prática cotidiana de novas propostas curriculares a serem formuladas coletivamente.

A construção coletiva do currículo escolar deve ser uma prática comum nas instituições de ensino, pois é uma oportunidade que a instituição tem de colocar os interesses e conflitos de toda a comunidade escolar, considerando também o ambiente em que está inserido e suas interações. Nesse sentido, Sacristán (2000) aponta que se o currículo é uma prática, todos os que dela participam são sujeitos e não objetos, portanto, são elementos ativos.

A essência do currículo escolar está norteada pela classe dominante, tendo em vista seus interesses econômicos estarem reproduzidos nos componentes curriculares. Portanto, é instalada uma nova ordem social com a intervenção da escola e do currículo, provocando assim uma grande desigualdade social que distancia cada vez mais a classe dominante (ricos) da classe dominada (pobres), ou seja, os interesses da minoria sobrepondo os interesses da maioria (SILVA e INÁCIO FILHO, ([S.d.])).

Para Marques (1999), os educadores não podem ser apenas executores de práticas curriculares pré-definidas por especialistas ou planejadores externos às realidades da comunidade escolar.

Definitivamente, o destino da Escola está fadado a ser refém das diretrizes econômicas do mercado globalizado e, no momento, parece não ter outro caminho a seguir, a não ser que essa instituição formadora de mão de obra procure democratizar suas ações pedagógicas, no sentido de minimizar a ação excludente para com a classe trabalhadora. Dessa forma, Silva e Inácio Filho [S.d.], [S.p.] fazem as seguintes considerações:

Contudo, as mudanças originadas desta nova ordem social dirigida pela lei do mercado, não só influencia todo o contexto social, como questionam a própria função da educação como objetivos de torná-la útil à demanda do mercado. A escola, a mercê de práticas neoliberais apenas corresponderá ao acréscimo do que já presenciamos e, com certeza, será mais excludente, seletiva e discriminatória. Portanto, a identidade democrática da escola, nunca foi tão importante, como precisa ser repensada nas políticas e práticas educativas. Quem sabe isso possibilitará que a educação neste mundo globalizado seja mais benigna e menos meritocrática e reguladora.

Apesar dos esforços dos profissionais da educação em tentar construir um currículo de forma coletiva, fica notório o poder de inserção das necessidades do mercado de trabalho, mesmo porque a legislação do próprio MEC coloca como prioridade, em seus documentos oficiais, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma seleção de conteúdos, que atendam, com certa exclusividade, as novas demandas desse mercado.

Nesse sentido, Silva e Inácio Filho ([S.d.]), ([S.p.]) apontam que

Logo, é possível entendermos o papel do currículo, não como passivo no espaço escolar, mas como dimensão de poder ao eleger certos conhecimentos como legítimos ou não, escolhidos ou selecionados para atender determinados grupos. Perceber estas peculiaridades possibilita-nos entender que a crise da escola, ou, a crise do currículo nasce da necessidade de adequação deste ao próprio mercado.

Dessa forma, o cuidado que devemos ter na formação do profissional que se submete aos currículos construídos para atender a predileção do sistema capitalista é de que esse profissional não se torne um mero executor de tarefas, deixando de lado alguns ensinamentos (relações interpessoais, trabalho em equipe, ética profissional, dentre outros) que são imprescindíveis para a formação integral do cidadão. E assim, Silva e Inácio Filho ([S.d.]), afirmam que o currículo é o interlocutor entre o indivíduo e o meio social e que conceitos educacionais e mercantis se confundem na ânsia de atender as novas exigências do mercado de trabalho.

Conforme Barros et al. (2011, p. 380), ainda acerca da interação,

Se compreendermos o currículo como algo que se constrói e se almejamos que ele não se torne uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas, é necessária uma intervenção ativa, discutida explicitamente em um processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes: professores, alunos, pais e sociedade.

É difícil acreditar que a Escola pode, um dia, se libertar das amarras do poder de sedução do setor produtivo, levando em conta que é esse setor que dita as regras para a composição curricular dos cursos profissionalizantes. No entanto, não é por isso que devemos desistir e apenas assistir o engessamento dos currículos escolares, devemos sim, fazer algo que propicie um intercâmbio entre as necessidades do mercado e os anseios da comunidade escolar.



Nos conflitos existentes entre os conceitos educacionais e mercantis, Cóssio (1999, p. 54), diz que a escola e o currículo precisam assumir uma postura educacional mais crítica, socialmente falando,

As rupturas com determinados paradigmas da modernidade, alterando concepções como as de ciência, razão, verdade, estimulam a pensar a escola e o currículo de outra forma, como espaços constituídos de textos abertos, que contem histórias diferentes, que privilegiam os discursos até então reprimidos, o que não foi dito, abrindo-se para a produção de subjetividades contra-hegemônicas.

Evidenciando essa construção curricular refletiva, crítica e contextualizada, Mello (1999, p. 81), afirma que

Os educadores precisam estar cientes da importância e da necessidade de formular estratégias de releitura e análise da cultura que perpassa a todo instante a vida dos indivíduos, objetivando formar pessoas conscientes e críticas, para viverem nesta sociedade consumista e competitiva.

O fracasso escolar, quando existe, está motivadamente relacionado com a distância que há entre os componentes curriculares pré-estabelecidos e as condições sociais e ambientais da comunidade escolar. Esses conflitos curriculares acontecem em função dos construtores desses componentes curriculares estarem muito alheios aos problemas e anseios dessa comunidade escolar. É aí que professores e outros agentes pedagógicos devem entrar em cena para juntos mudarem esse cenário de desencontros e contradições.

Observamos, a seguir, quatro hipóteses que procuram compreender as mudanças e temas trabalhados no Currículo do Curso Técnico em Agropecuária da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário e Florestal:

1 – Nossa primeira hipótese, de que os processos de modificação do currículo nas escolas agrotécnicas dar-se-iam a partir dos direcionamentos legais, foi confirmada parcialmente. Apesar de os professores reconhecerem a existência dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*, os quais norteiam a composição do currículo, eles não se orientam pro esse documento na elaboração do plano de curso de suas matérias.

2 – A segunda hipótese, de que os processos de modificação do currículo nas escolas agrotécnicas dar-se-iam a partir da prática cotidiana dos professores, foi confirmada. Apesar de um currículo prescrito pela legislação, bem como norteado pelos *Referenciais Curriculares* foi possível perceber que ocorreram diversas influências sobre sua composição. Os professores destacaram-se como agentes ativos nesse processo de mudança, demonstrando ter espaço de autonomia para selecionar e alterar os conteúdos de suas matérias com base em sua prática cotidiana.

3 – Quanto a terceira hipótese, de que os processos de modificação do

currículo nas escolas agrotécnicas dar-se-iam a partir das influências dos direcionamentos que emergem da sociedade, consideramos que também pôde ser confirmada em nosso estudo, mesmo que essa influência da sociedade tenha aparecido de formas indireta nas entrevistas. 4 – Portanto, nossa quarta hipótese, que é uma combinação das três anteriores, confirma-se, pois, conforme apresentado, os processos de modificação do currículo nas escolas agrotécnicas dão-se a partir da combinação entre direcionamentos advindos da sociedade e da legislação, (BARROS et al., 2011, p. 385-387).

A ênfase deste trabalho é analisar a capacitação dos alunos formados no Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde, visando sua absorção no mercado de trabalho. Portanto, buscaremos demonstrar que as dificuldades que as empresas têm de contratar mão de obra qualificada podem ser superadas com a oferta desse curso, não somente visando à formação puramente técnica, mas também à formação do cidadão como um todo.

Destaca-se ainda, o grande desafio da educação profissional, no que diz respeito à responsabilidade social para com os sujeitos formados em todas as suas ofertas educativas e com a sociedade em geral.

Pensando a Educação Profissional, não somente como um acesso ao assistencialismo com o intuito de atender às demandas do mercado de trabalho, Brasil, 2008j, p.352).considera que

A educação profissional não é mais concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado. Ela é concebida, agora, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto modificam suas vidas e seus ambientes de trabalho. Para tanto, impõe-se a superação do enfoque tradicional da educação profissional encarada apenas como preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, em um posto de trabalho determinado.

Dessa forma, refere-se ao poder da educação profissional de contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos; com a extensão de ofertas que contribuam com a formação integral dos coletivos que procuram a escola pública de educação profissional para que esses sujeitos possam atuar, de forma competente e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas, notadamente as das classes trabalhadoras (BRASIL, 2008j).

A autonomia escolar dada às instituições federais pode ser bem esclarecedora no Parecer CNE/CEB nº 16/99, no sentido de que

Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. A escola que oferece educação profissional deve constituir-se em centro de referência tecnológica nos campos em que atua e para a região onde se localiza. Por certo, essa perspectiva aponta para ambientes de aprendizagem colaborativa e interativa, quer se considerem ou integrantes de uma mesma escola, quer se elejam atores de projetos pedagógicos de diferentes instituições sistemas de ensino. Abre-se, assim, um horizonte interinstitucional de colaboração que é decisivo para a educação profissional (BRASIL, 2008g, p.29).

Nesse sentido, a autonomia dada pelo Ministério da Educação é acompanhada pelos instrumentos de avaliação, aplicados pelo próprio Ministério e que servem de base para delinear as modificações e/ou readequações que devem ocorrer na organização curricular de um determinado curso, ou até mesmo sua extinção, caso sejam detectados problemas não solucionados pela instituição.

### **3.6 O sentido das competências profissionais na formação do técnico**

Com o advento das grandes transformações técnico-organizacionais dentro dos setores produtivos da economia local e mundial, surgem novos conceitos para ampliar a formação profissional do trabalhador, como é o caso das “competências”, ou seja, uma nova perspectiva para incrementar a proposta pedagógica dos currículos dos cursos técnicos.

Alguns autores equiparam o termo “competência” com “qualificação social”, entendendo que as competências, no sentido mais amplo, são saberes adquiridos informalmente, que podem ser identificados em atitudes comportamentais e definir o saber-ser do indivíduo. É óbvio que não podemos deixar de lado os saberes formais, mesmo porque são necessários para a construção do saber-fazer do indivíduo.

A qualificação profissional do indivíduo, puramente técnica, não contempla a subjetividade que está condicionada à aplicação da noção de competência. Por isso devemos acrescentar o termo “social” quando desejamos ampliar a qualificação profissional do cidadão, para que possa assimilar o verdadeiro sentido das competências.

A importância da “qualificação social” para o trabalhador na atualidade pode ser ratificada por Araújo (1999, [S.p.]) “A ideia de “qualificação social” expressa com muito mais propriedade o que se está requisitando hoje dos trabalhadores, ainda mais se associada à expressão “atitudes e comportamentos economicamente úteis”. O autor diz ainda que “quanto às qualidades pessoais solicitadas aos trabalhadores, a expressão “atitudes e comportamentos economicamente úteis” contempla de forma mais precisa essas qualidades, pois revela o trabalho enquanto mercadoria em uso pelo capital, revela o valor de troca e, conseqüentemente, o valor de uso do comportamento humano.

Para que o trabalhador não seja “propriedade” exclusiva do mercado, atendendo somente as necessidades deste mercado, Frigotto (2003, p. 31) ressalta que

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúcidas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condições de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

O que está em evidência na utilização das competências no meio empresarial, local em que absorve a mão de obra é a subjetividade do trabalhador, ou seja, esse trabalhador deve mostrar que detém, além das habilidades operacionais, outras habilidades inerentes aos conhecimentos informais adquiridos ao longo de sua vida. É nesse sentido que Araújo (1999, [S.p.]) afirma que a competência “se baseia em habilidades que envolvem todas as dimensões do indivíduo e que, em sua lógica, tornam-se essenciais as capacidades gestonárias e relacionais”.

A competência, tendo como centro a subjetividade do trabalhador, não quer dizer que os saberes e conhecimentos são ignorados, mas sim, que deixam de ser o eixo central nas atividades profissionais. Tal constatação pode ser confirmada por Araújo (1999, [S. p]),

Apesar dos saberes e conhecimentos perderem sua posição central, assumida na qualificação, a noção de competência não despreza nada na busca de resolver os problemas da produção, muito menos os conhecimentos – uma dimensão possível e necessária de ser mobilizada. A noção de competência não pode, portanto, ser separada dos conhecimentos.

Segundo Fleury e Fleury (2001), o conceito de competência não é recente, mas ganhou uma maior importância em decorrência de fatores como os processos de reestruturação produtiva em curso, a intensificação das discontinuidades e imprevisibilidades das situações econômicas, organizacionais e de mercado e as sensíveis mudanças nas características do mercado de trabalho, resultantes em especial, dos processos de globalização.

Com a globalização econômica, que pode ser entendida como uma troca de informações e experiências profissionais dentro da reestruturação do mundo produtivo e inevitavelmente com a influência de várias culturas econômicas, as competências podem contribuir para que um novo perfil profissional seja construído também na subjetividade e, não somente, na formação puramente tecnicista.

O termo “competência” não é propriedade de uma determinada disciplina ou saber, ela permeia em todas as ciências, exatas e inexas, científicas e empíricas, de uma forma que deve estar presente em todos os ambientes escolares e empresariais.

Pensando nessa amplitude de aplicação do termo “competência” vejamos que, no seu sentido mais amplo,

A competência pode ser considerada um termo fronteira de disciplinas diversas como a pedagogia, a sociologia, a psicologia, a economia, a administração, a ergonomia etc. Termo fronteira porque é um objeto passível de estudos de diversas disciplinas, exigindo uma análise pluridisciplinar, sem se construir, no entanto, em objeto específico de nenhuma delas. Sua análise requer, sempre, que se caminhe no limite da sociologia e da economia, da pedagogia e da ergonomia, da psicologia e da administração (ARAÚJO, 1999, [S.p.]).

A crise no sistema capitalista fez com que o meio empresarial buscasse um indivíduo com formação profissional baseada em competências e habilidades, ou seja, não mais apenas um executor de tarefas que, por mais simples que seja essa tarefa, em algum momento exigirá desse trabalhador, uma tomada de decisões rápida, com certa dose de polivalência e criatividade. Nesse sentido, Macedo ([S.d.] afirma que atualmente, sobretudo na ótica empresarial, espera-se que o novo perfil profissional seja pautado na ideias de competências.

Colocando o ambiente escolar no meio das discussões das competências e habilidades requeridas pelo mercado, segundo Frigotto (2000), afirma que onde se opera uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e aos processos

de formação técnico profissionais é no interior da pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades.

Em busca do sentido das competências na formação profissional do indivíduo que procura seu espaço numa economia globalizada e recheada de conhecimentos intelectuais, Kilimnik et al. (2004, p. 11) afirmam que

Na verdade, as pessoas, com suas competências e talentos, nunca foram tão valorizadas como atualmente. De fato, se há um ponto de relação ao qual poucos se opõem é que, com o intuito de fazerem frente às atuais transformações do mundo dos negócios, as organizações têm, crescentemente, necessitado de indivíduos talentosos e competentes. Os indivíduos e suas competências passam a ser, portanto, enfatizados como elementos centrais de diferenciação estratégica. Se, por um lado, essa nova realidade tem trazido à tona a importância da valorização do chamado capital intelectual, simultaneamente, assiste-se a uma elevação das pressões sobre os trabalhadores, incluindo-se aquelas por contínua atualização profissional, legitimadas por discursos como os da competitividade, empregabilidade e competência.

Levando em consideração que a Escola é a instituição formadora dessa mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho com uma economia globalizada e com um alto índice de competitividade, o sistema educacional brasileiro viu-se na obrigação de incluir, em suas propostas pedagógicas, a noção de competência para incrementar a formação desse novo profissional. Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 12) aponta que

Como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho.

A competência profissional, conforme ressalta Deluiz [S.d.], pode ser entendida como aquela que destaca o conhecimento do indivíduo, tanto no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas quanto socioculturais e histórica.

Segundo Kilimnik et al. (2004), compreende-se a competência como um aglutinamento de vários saberes que podem ser construídos mediante a transferência de conhecimentos e habilidades que possibilitará ao indivíduo resolver problemas em situações concretas. No entanto, competência não é mais que um amontoado de saberes, é a própria síntese desses saberes.

A lógica das competências no mundo do trabalho nos leva a entender que o “saber ser” é uma condição imprescindível do “saber fazer”, pois o indivíduo só poderá executar uma determinada tarefa se ele adotar o espírito de trabalho em equipe e souber controlar suas atitudes diante dos conflitos laborais no ambiente de trabalho.

Sabemos que o emprego do termo “competência” no meio empresarial não é recente, mas só agora, com o surgimento da globalização econômica, a escola deve reinventar seu papel pedagógico e também social, para formar um indivíduo que possa enfrentar todas as mudanças do mundo globalizado que exige um trabalhador mais comprometido socialmente com suas práticas laborais e com o contexto social no qual está inserido.

O conceito de competências também pode ser entendido como

A capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas, o que exige a conceitualização precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do “saber mobilizar”. Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Ainda contextualizando o modelo de competência no mundo do trabalho, observamos que

No modelo atual das competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados – que se convertem em uma comunidade social de colaboradores –; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber ser) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos (DELUIZ, [S.d], [S.p.]).

De acordo com o parecer CNE/CP nº 29/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99, elaborados e divulgados pelo MEC, apresentaram o novo paradigma da educação profissional, centrados no compromisso institucional com o desenvolvimento das competências profissionais, nos seguintes termos:

Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente

concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A nova educação profissional desloca o foco de trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro (BRASIL, 2008j, p. 353).

As grandes transformações que emergiram no processo produtivo a partir dos anos 80 fizeram com que as escolas repensassem o planejamento nos projetos pedagógicos dos cursos, principalmente induzindo uma nova estrutura curricular para esses cursos, procurando atender as novas exigências do mercado de trabalho.

Para Evangelista e Zan (2012), com a globalização, que se originou das transformações tecnológicas e, conseqüentemente, mudanças nas cadeias produtivas, surgiram novos conceitos que passaram a fundamentar os processos de produção, comercialização e consumo, tais como competitividade, flexibilidade e eficiência. Nesse sentido, fica claro para estes autores que a globalização foi a grande mola propulsora que exigiu uma nova postura pedagógica das instituições de ensino, com o objetivo principal de estreitar as relações de aprendizagem entre a escola e mundo do trabalho.

Continuando no mesmo raciocínio pedagógico das competências, Evangelista e Zan (2012, p. 40) constataam que

[...] a UNESCO definiu quatro pilares pra a educação a serem trabalhados a serem trabalhados por todos os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Esses pilares – aprender e conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser – norteariam o desenvolvimento educacional, redesenhando uma educação básica de qualidade, favorecendo uma maior relação com o sistema produtivo e, conseqüentemente, com o trabalho. [...] Desde a aprovação do relatório da UNESCO nos anos de 1990, observa-se que os objetivos vão muito além da transmissão de saberes ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Os quatro pilares ali definidos têm por função abranger a formação individual e social, pautada por uma educação que trabalhe comportamentos, saberes conceitos, valores éticos, habilidades, saber fazer, conhecimento integrado com o mundo contemporâneo e, em especial, às inovações do processo produtivo. Há nesse sentido uma direção de enfrentamento à educação tida como disciplinarizada, segmentada, conteudista, desconexa com os outros saberes e com o mundo, enfim, buscam-se novas perspectivas para alcançar essa nova visão da Educação.

Dessa forma instituição de ensino que oferta educação profissional precisa, definitivamente, adequar suas propostas pedagógicas, procurando entender o real sentido das competências na vida do trabalhador. Nesse sentido Deluiz ([S.d]) afirma que “A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no



quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo”.

Para melhor esclarecer a definição de competências, Deluiz ([S.d], [S.p.]) aponta que

A identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores.

O sentido das competências na área educacional é o entendimento de que os conteúdos e a prática de ensino de uma disciplina ou módulo não podem ser repassados ao aluno pensando somente neste aluno como um executor de tarefas, por mais simples que seja. Esses ensinamentos, com a visão de competência, devem retratar também as necessidades socioculturais que o indivíduo já traz de seu cotidiano.

Para Frigotto (2005) a pedagogia das competências está fundamentada no pressuposto de que os saberes são constituídos pela ação. A competência então se caracteriza por uma mobilização de saberes, conteúdos ou recursos, através de esquemas mentais adaptados ou flexíveis, por meio de analogias, associações, formulações, sínteses, entre outros processos mentais. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas das competências teriam por objetivo propiciar um movimento contínuo e contextualizado dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares a base dos recursos para o desenvolvimento das competências.

O autor diz ainda que o currículo não mais se orientará pelos conteúdos a ensinar, mas será agora orientado pelas competências que se quer desenvolver, pois essa pedagogia estaria favorecendo um enfoque maior na aprendizagem, ao invés de centralizá-la no ensino, o que proporcionaria espaço para uma construção significativa do conhecimento.

A questão central da reflexão acima, é que não podemos enxergar o currículo dos nossos cursos, como apenas um amontoado de conteúdos repassados aos nossos alunos, sem uma reflexão crítica de que forma esses conteúdos possam ser ministrados

para que a aprendizagem aconteça mais naturalmente e que esta contemple as novas competências do mercado de trabalho.

De acordo com Lopes (2002), o ensino por competência, baseado nas relações sociais e práticas culturais tende a substituir as competências puramente técnicas oriundas dos saberes produtivos. Assim, partindo do ponto de vista do autor, podemos constatar que a regulação dos conteúdos a serem transmitidos nas instituições de ensino é feita através do ensino por competência e norteadas de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Contextualizando a relação entre competências e mercado de trabalho, considerando que ambos os conceitos se interagem, de forma sincronizada, ou não, Araújo (1999) diz que, nesse sentido, o mercado é o definidor das competências a serem promovidas junto aos trabalhadores. E acrescenta ainda que o mercado torna-se, assim, o ajustador das competências.

Para Frigotto (2000), as políticas educacionais e de formação técnico-profissional, centradas nas perspectivas das habilidades e das competências para a empregabilidade, ignoram muitas vezes as relações assimétricas de poder e os limites do desenvolvimento capitalista.

Dessa forma, a instituição de ensino deve replanejar sua proposta pedagógica no sentido de observar os novos quesitos exigidos para o profissional, que irá atuar ou já está atuando em um regime capitalista que exige uma flexibilização no seu processo de ensino-aprendizagem, tanto institucional como empresarial na formação desse profissional.

Nessa linha de raciocínio, notamos que

O capitalismo de acumulação flexível causa diversas modificações nos processos educacionais, a fim de promover a formação de profissionais/cidadãos adequados às novas exigências de qualificação. No modo de produção capitalista de acumulação flexível, as instituições de ensino permanecem desempenhando um papel de pré-seleção, em consonância com a seletividade do mundo do trabalho. A educação formal, entendida como aquela realizada em instituições especializadas, tem a incumbência de formar condutas e habilidades que possibilitem ao trabalhador encarar situações dinâmicas com a necessária flexibilidade (POSSOLLI, 2009, p. 242).

Assim, as instituições que ofertam ensino profissionalizante precisam flexibilizar seus currículos no sentido de acompanhar o dinamismo do mundo capitalista, porém não podem se tornar reféns do modo de produção das empresas, devendo, também, direcionar suas propostas pedagógicas na formação de um cidadão com habilidades e competências para atuarem em situações imprevistas e desafiadoras no mundo produtivo.

Conforme publicação do MEC-SETEC, o conceito de competência surge com a intenção de proporcionar uma nova orientação pedagógica aos currículos, voltados, não somente em conteúdos dispostos em grades de disciplinas, mas com o foco principal para as necessidades do mundo contemporâneo e futuro (BRASIL, 2008i). Dessa forma, podemos entender que as competências podem emergir de uma junção de vários saberes, populares ou científicos, que se entrelaçam e se completam com o objetivo de promover a formação integral do cidadão.

Sobre a influência dos saberes nas competências, Araújo (1999, [S.p.]) considera que

A aquisição de saberes ainda continua sendo, porém, indispensável e se volta, no entanto, para que os trabalhadores assimilem uma representação positiva em torno da empresa, para permitir o desenvolvimento dos comportamentos economicamente úteis e também para ampliar os procedimentos na execução do trabalho. Sob a noção das competências, os conhecimentos assumem um caráter instrumental que devem ser avaliados e validados de acordo com sua operacionalidade no processo produtivo.

É importante que se coloque também, que a prática do ensino por competência ainda não foi bem assimilada pela maioria das instituições que ofertam ensino profissionalizante, e que continuam com o modelo tradicional de educação profissional.

Nesse sentido, Lima (2008), em sua pesquisa acerca das instituições sob a égide da legislação da educação profissional, endossa que a noção de competência, como referência teórico-metodológica para as práticas formativas, ainda não se efetivou por completo nas instituições pesquisadas, se considerarmos a amplitude desse conceito e o que se vinha propondo para esse nível de ensino.

O fato é que a maioria das instituições que dizem trabalhar com o conceito de competência em suas propostas pedagógicas, quando se verifica na prática, é que o

ensino por competência está presente somente nos documentos institucionais dessas instituições, pois boa parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem resistem às mudanças impostas pela reforma da educação profissional nos anos 90.

E ainda sobre essa inoperância das instituições de ensino com relação ao ensino por competência profissional o mesmo autor preconiza que

Nesse contexto, as instituições que trabalham com educação profissional tratadas nessa pesquisa afirmam trabalhar com o modelo de avaliação por competências, o que foi observado tanto nos documentos das instituições e, em alguns casos, nos discursos de seus responsáveis. No entanto, em seus relatos percebemos que tratam da noção de competência, na elaboração dos programas dos cursos de educação profissional, e também revelam que esta é uma questão ainda muito recente, complexa e pouco entendida. Por essa razão, a organização das aulas e principalmente as suas avaliações, parecem não estarem compatíveis com os documentos das instituições, mas ainda atreladas a mecanismos característicos do modelo tradicional de educação profissional, com ênfase na memorização e no trabalho especializado os quais, ao contrário do novo modelo, enfatizam, respectivamente, o raciocínio e o trabalho polivalente (LIMA, 2008, [S.p.]).

O Governo Federal, na ânsia de criar leis de implantação da reforma da educação profissional no Brasil, mudando drasticamente a prática pedagógica das instituições de ensino, elaborou um plano de capacitação para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, que não teve continuidade, e que funcionou muito bem no início, mas depois caiu no descrédito.

Outro fato que ocorreu nessas mudanças foi o desconhecimento das implicações da reforma por parte do mercado de trabalho, que não estava preparado para receber esse novo profissional, que ao concluir o curso técnico era certificado por competência. Na verdade, o empregador não sabia o que significava essa nova certificação, só sabia dimensionar o saber do aluno com a certificação por notas de desempenho.

Fazendo uma análise sobre as mudanças que ocorreram na educação profissional a partir dos anos 90, Lima (2008, [S.p.]) aponta que

O presente estudo revela que apesar de alguns avanços a educação profissional de nível técnico ainda não se volta para a contextualização nos currículos, de conteúdos e metodologias, que contribuam significativamente para o desenvolvimento das potencialidades do aluno/trabalhador e, conseqüentemente para sua formação enquanto ser humano, configurando ainda, a continuidade de práticas formativas conservadoras.

Portanto, algo se deve fazer para que a instituição de ensino repense sobre as suas práticas de ensino conservadoras que só contemplam os saberes técnicos do aluno/trabalhador. Para mudar, é necessário que essa instituição entenda a lógica das competências no contexto dos componentes curriculares, dando condições reais para que o aluno/trabalhador aflore todas as dimensões de sua aprendizagem que adquiriu ao longo de sua vida.

De acordo com Araújo (1999), sob a lógica das competências, procura-se mobilizar o trabalhador na produção em todas as suas dimensões, intelecto, força física, emoções, atitudes, habilidades, dentre outras. Ressalta-se a importância da utilização de diversos saberes para que se possa desenvolver determinada tarefa de forma competente.

Portanto, não podemos delimitar o poder de atuação do indivíduo no mundo do trabalho, pelo contrário, temos que dar condições para que ele desenvolva todas as suas potencialidades, formais e informais. E quem pode ajudá-lo nessa missão, é, sem dúvidas, a instituição de ensino, que deve cumprir seu papel social perante uma sociedade cada vez mais carente de aspectos educacionais para o mundo produtivo.

Depois de uma ampla discussão sobre o sentido das competências nas práticas educacionais, pode-se dizer que a instituição de ensino tem autonomia para mudar suas práticas pedagógicas, utilizando novos conceitos que permitem trabalhar a subjetividade do cidadão, ou seja, valer-se de todas as dimensões sociais necessárias à formação integral desse cidadão.

Finalizando os estudos teóricos deste trabalho, o próximo capítulo discorrerá sobre as etapas da metodologia adotada para o seu desenvolvimento.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 Revisão Bibliográfica**

No primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica dos assuntos relevantes dentro do tema da pesquisa: “Análise da capacitação dos egressos do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde que exercem atividades profissionais nas empresas locais”. Os temas abordados na revisão bibliográfica visam proporcionar suporte teórico para as questões levantadas no desenvolvimento da pesquisa.

Na revisão bibliográfica, foram feitas leituras em livros, artigos e revistas científicas, bem como leis, decretos, pareceres federais que abordassem os assuntos inerentes à educação profissional no Brasil. E, concomitantemente, foram feitas ainda as análises e interpretações textuais para a redação da referida revisão. Para Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica compreende oito fases, dentre elas: análise, interpretação e redação.

Em seguida foi realizada uma pesquisa de campo nas empresas do ramo agropecuário no município de Rio Verde – GO com o objetivo de identificar os egressos do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde que exercem atividades profissionais nessas empresas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 169),

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

### **4.2 Procedimentos Metodológicos**

O desenvolvimento da pesquisa abordou os seguintes métodos: revisão bibliográfica, pesquisa qualitativa em forma de análise documental, e por fim, a pesquisa de campo do tipo: quantitativo-descritivo que, segundo Lakatos e Marconi (2010), pode utilizar como técnica de investigação o questionário. E ainda consideram que esse tipo de pesquisa pode fazer estudos de avaliação em programas relativos à educação, saúde e outros.

Porém, a pesquisa de campo também foi do tipo exploratória, pois permite avaliar qualitativamente o objeto de pesquisa, que é a análise da qualidade da capacitação dos egressos recebida no Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano-Câmpus Rio Verde.

Com relação à pesquisa de campo do tipo exploratória Lakatos e Marconi (2010) afirmam que frequentemente obtêm-se descrições, tanto quantitativas, quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigado deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado.

A pesquisa documental foi direcionada à análise de documentos pedagógicos no IF Goiano – Câmpus Rio Verde, como por exemplo: projeto pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, históricos escolares dos egressos participantes da pesquisa e outros documentos pertinentes que possam ajudar na elucidação de questões levantadas pela problematização da pesquisa.

A esse respeito, Lakatos e Marconi (2010) dizem que os documentos oficiais são um tipo de documento que é utilizado na pesquisa documental e que constituem a fonte mais fidedigna de dados. Porém, uma vez que o pesquisador não tem conhecimento da forma como esse documento foi elaborado, precisa saber interpretar as informações nele contidas para um melhor aproveitamento.

Paralelamente ao levantamento bibliográfico referente ao tema da pesquisa, foram feitas visitas em aproximadamente 30 empresas de perfil econômico agropecuário no município de Rio Verde para identificar egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano –Câmpus Rio Verde-GO.

A escolha das empresas visitadas deu-se de forma aleatória. O fato de o autor da pesquisa ter morado no município de Rio Verde por 22 anos e ainda ter coordenado, indiretamente, a coordenação que mantinha contato com essas empresas que ofertavam estágio e empregos para os alunos do Câmpus Rio Verde, facilitou a realização do trabalho de campo.

O procedimento adotado para identificar os egressos nas empresas foi bastante informal e direto, ou seja, perguntava para alguém da empresa se havia egressos do Câmpus Rio Verde trabalhando na mesma. Os egressos identificados indicavam outros

colegas que estariam em outras empresas e assim o trabalho foi realizado de forma satisfatória.

O principal instrumento de pesquisa utilizado nesse trabalho para a coleta de dados foi o questionário contendo perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha. Para Rudio (2011), o questionário é um dos instrumentos de pesquisa para coleta de dados que dá ao pesquisador as informações que ele pretende atingir.

Lakatos e Marconi (2010, p. 187-189) classificam as perguntas que poderão fazer parte do questionário da pesquisa como:

a) perguntas abertas: também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opinião; b) perguntas fechadas ou dicotômicas: também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim ou não; c) perguntas de múltipla escolha: São perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

Com a identificação dos egressos, em torno de oitenta profissionais, foi elaborado um questionário pré-teste, contendo onze perguntas semi-estruturadas, sendo nove objetivas e duas subjetivas. O questionário foi aplicado a quatro egressos, de quatro empresas distintas, com o intuito de se ter um diagnóstico mais preciso acerca da elaboração do questionário definitivo aos demais profissionais.

Com relação à necessidade da aplicação do questionário pré-teste aos egressos, Lakatos e Marconi (2010), apontam que, após elaborado, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida.

Com o resultado do pré-teste, foram sugeridas poucas alterações para a elaboração do questionário definitivo (melhor detalhado na etapa II do subitem: coleta dos dados), que se compôs de 10 perguntas e foi aplicado a 76 egressos, dentre os quais, obteve-se a resposta de 40.

### **4.3 Locus da Pesquisa**

O *locus* da pesquisa é representado pelas empresas de perfil econômico agropecuário do município de Rio Verde – GO, bem como o Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde. A definição dos dois *locus* da pesquisa foi devido ao objeto de



estudo estar diretamente relacionado ao tema da pesquisa: “Análise da capacitação dos alunos do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde que exercem atividades profissionais nas empresas locais”.

A escolha do Curso Técnico em Agropecuária, dentre outros, foi pelos seguintes motivos: a) a maioria dos egressos desse curso serem absorvidos pelas empresas agropecuárias do município de Rio Verde-GO, que é uma cidade de expressão estadual e até nacional, no ramo do agronegócio; b) a instituição responsável pela formação desses egressos já está atuando na educação profissional há mais de 40 anos, e tem como pioneiro o Curso Técnico em Agropecuária; c) é o curso que tem o maior número de alunos ingressantes e, conseqüentemente, a maior quantidade de formandos aptos a ingressar no mercado de trabalho.

A pesquisa foi realizada com vinte e seis empresas do município, uma vez que das trinta visitadas, quatro delas não tinham egressos em seu quadro de funcionários. Nessas vinte e seis empresas, foram identificados oitenta egressos, quatro desses, participaram do questionário pré-teste. Dos setenta e seis que receberam, por e-mail, o questionário definitivo, apenas quarenta profissionais participaram efetivamente da pesquisa, respondendo as questões sobre a formação técnica recebida na instituição em estudo.

#### **4.4 Coleta de Dados**

A intenção inicial da pesquisa para a coleta de dados era enviar um questionário também para o chefe imediato (conforme consta no apêndice 1) do egresso para que o mesmo opinasse sobre a capacitação do profissional, recebida no Câmpus Rio Verde. Porém, na oportunidade das visitas a essas empresas, a grande maioria não estava presente e os que estavam não se dispuseram a receber e ouvir a proposta da pesquisa.

Considerando as dificuldades encontradas em manter contato com os chefes imediatos dos egressos e a possibilidade de os mesmos não disponibilizarem de tempo para responder o questionário, optou-se por enviar o questionário somente aos egressos e com a convicção de que a decisão tomada não traria prejuízos à pesquisa.

É importante ressaltar que 10% (4) dos que responderam o questionário são proprietários da empresa e alguns dos outros participantes assumem cargo de gerência

na empresa onde trabalham. Portanto, acredita-se que esses profissionais estariam aptos a informar as reais necessidades da empresa e, conseqüentemente, poderiam opinar, com propriedade, sobre a capacitação profissional dos egressos do curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010), a coleta de dados é uma tarefa cansativa, que exige paciência, perseverança e esforço pessoal do pesquisador. E afirmam ainda que quanto mais planejamento for feito previamente, menos desperdício de tempo haverá no trabalho de campo, facilitando a etapa seguinte.

Para um melhor entendimento na realização da pesquisa de campo, enumeramos algumas etapas de organização e planejamento que nortearam esse trabalho, a saber:

- Etapa I – Elaboração de um questionário com trinta e uma questões, contendo perguntas abertas, fechadas e múltiplas escolhas. Mas, após um criterioso estudo dos objetivos da pesquisa, em decisão conjunta entre orientando e orientadora, as questões a serem aplicadas foram reduzidas a um número de dez perguntas, dessas, nove foram objetivas e uma subjetiva, como se pode verificar no questionário (ver apêndice 2).

- Etapa II – Considerando os oitenta egressos identificados nas empresas, o questionário foi aplicado, primeiramente, como pré-teste, a apenas quatro e, em seguida, aos demais (76) e obteve-se o retorno de quarenta questionários respondidos.

Para a aplicação do questionário, foi utilizada a ferramenta digital Google Forms, que permite ao informante responder “*online*” o questionário e, em seguida, enviá-lo ao pesquisador, através da mesma ferramenta digital. Após o envio de todos os questionários respondidos, o próprio Google Forms disponibilizou o resultado da pesquisa, com gráficos, indicando os percentuais das respostas fechadas e de múltiplas escolhas, bem como a resposta às questões abertas.

- Etapa III – Pesquisa em documentos oficiais da instituição de ensino, dentre eles: projeto pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária; históricos escolares dos egressos/informantes que responderam o questionário; parâmetros curriculares nacionais dos cursos técnicos; catálogo nacional dos cursos técnicos; leis, decretos e pareceres federais referentes à educação profissional no Brasil.

Esta pesquisa não delimitou um recorte temporal para os anos de conclusão do curso dos egressos. Por um lado, em razão da intensidade da abordagem dos temas em estudo: avanços tecnológicos e temas transversais na formação do técnico, que poderiam ser verificados em diversos anos de conclusão. Por outro lado, em virtude da dificuldade para se obter a amostragem necessária para a aplicação do questionário e o fato de se excluir muitos egressos da pesquisa, que poderia comprometer a consistência dos resultados.

As duas primeiras etapas foram realizadas, aproximadamente, entre os meses de julho de 2014 a janeiro de 2015. A terceira etapa foi realizada no mês de abril de 2015.

Considera-se que todas as etapas da metodologia aplicadas nesta pesquisa foram cuidadosamente planejadas e executadas, com o intuito de elucidar todas as questões, pragmáticas e científicas, que circundaram este trabalho, proporcionando assim uma leitura profícua àqueles leitores que por ventura venham demonstrar interesse pelo tema da pesquisa.

Após a discussão teórica e metodológica que constitui este trabalho, no próximo capítulo apresenta-se uma criteriosa leitura e análise dos resultados obtidos nos questionários aplicados aos egressos participantes da pesquisa. Em seguida, faz-se uma análise documental no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde e nos históricos escolares dos egressos participantes da pesquisa. No final, caso necessário, serão elaboradas sugestões de melhorias no PPC do referido curso.

## **5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo apresenta-se uma leitura criteriosa dos dados coletados através dos questionários aplicados aos egressos, seguido da análise dos resultados obtidos e dos documentos pedagógicos pertinentes ao Curso Técnico em Agropecuária da instituição em estudo. E, finalmente, considerando todas as discussões teóricas, resultados obtidos e análise documental, serão elaboradas sugestões que possam contribuir para a melhoria na estrutura curricular do curso em estudo.

### **5.1 O questionário aplicado aos egressos**

O questionário, com dez perguntas semi-estruturadas foi elaborado pelo orientando, e aplicado a setenta e seis egressos, dentre os quais, obteve-se a resposta de quarenta. O referido questionário foi aplicado sem a identificação nominal do participante e da empresa em que trabalha.

Em algumas perguntas objetivas, procurou-se identificar o perfil dos egressos, quanto à sua trajetória acadêmica após a conclusão do curso técnico. Em outras perguntas, buscou-se uma análise, do ponto de vista do egresso, da capacitação de sua formação técnica, principalmente no que se refere à abordagem dos temas transversais e aos avanços tecnológicos nas disciplinas do curso.

Na pergunta subjetiva, deu-se a oportunidade de o egresso fazer suas sugestões quanto à melhoria do Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Câmpus Rio Verde.

Na aplicação do questionário, foi utilizada a ferramenta Google Forms, que possibilitou o envio do referido questionário ao egresso, por meio do seu e-mail e, após respondê-lo, era devolvido ao remetente, via e-mail. A referida ferramenta permitiu, ainda, a extração de um resumo de todas as perguntas e respostas, com seus respectivos gráficos demonstrativos, indicando o quantitativo de egressos e o percentual alcançado nas respostas.

Enumeram-se abaixo os temas das perguntas aplicadas no questionário:

1 – Idade;

2 – Sexo;

3 – Escolaridade: ensino técnico integrado ano ensino médio; ano de conclusão do curso; duração do curso técnico; graduação; se cursou a graduação, qual curso; especialização; mestrado; doutorado;

4 – o que o egresso fez logo após a conclusão do curso técnico;

5 – se o egresso tem participação na empresa em que trabalha, como proprietário ou sócio proprietário;

6 – se temas transversais como liderança, ética profissional, relações humanas, meio ambiente, oratória, trabalho em equipe, motivação foram abordados em alguma disciplina do seu curso; se há necessidade de abordar os temas referidos na pergunta anterior na formação do técnico para melhor desenvolver suas atividades profissionais;

7 – com relação aos avanços tecnológicos, avaliar de que forma os temas foram abordados na sua formação de técnico;

8 – selecionar, dentre avanços tecnológicos e os diferentes temas transversais o que considera ter maior importância para o desempenho das atividades profissionais do egresso;

9 – apontar sugestões para a melhoria do Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano – Câmpus Rio Verde.

## **5.2 Perfil das empresas participantes desta pesquisa**

Para este estudo, foram visitadas trinta empresas, escolhidas de forma aleatória, com a finalidade de identificar egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde. Todas elas são instaladas no município de Rio Verde-GO, em diferentes regiões da cidade e atuantes no ramo agropecuário, mais especificamente, nas áreas de comercialização e beneficiamento de produtos agrícolas da região e de assistência técnica em propriedades rurais do município e da região.

A visita a essas empresas ocorreu em aproximadamente duas semanas do mês de setembro de 2014. Dentre as trinta empresas visitadas, vinte e seis atenderam às exigências da pesquisa, pois totalizavam em seu quadro de funcionários 80 profissionais que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária no IF Goiano – Câmpus Rio Verde.

Dessa forma, apresentam-se as empresas eleitas que participaram desta pesquisa: A2R, Agrinova, Agrovisão, Base Agrícola, Câmpus Rio Verde – IF Goiano, Cargil, Casafertil, Cassia Representações Comerciais Agrícola Ltda, Comigo, Emater, Fertiverde, FMC, Futura, GDM Genética do Brasil Ltda, Grupo Cereal, Louis Dreyfus, Núcleo – Produtos Agropecuários, Nutrisal, Pionner Sementes, Plantar, Querência Máquinas, Rural Rio, Sempre Sementes, Syngenta, Tecagro, Xecape Rural.

Dentre essas empresas, quatro são administradas e de propriedade de egressos participantes desta pesquisa.

### **5.3 Descrição dos resultados da pesquisa**

#### **5.3.1 Perfil dos egressos participantes da pesquisa**

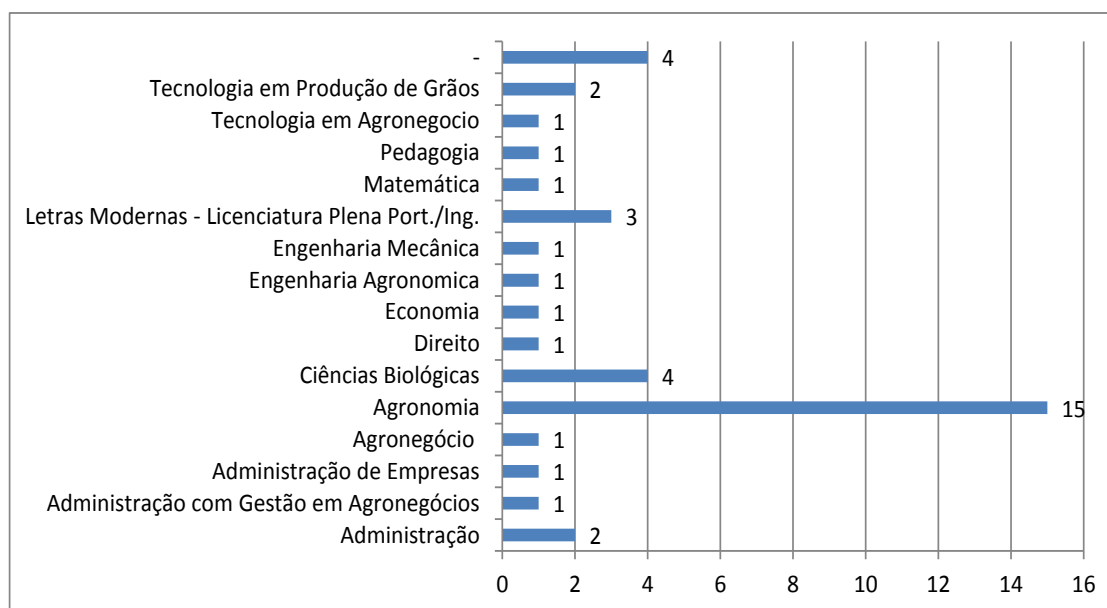
A grande maioria dos egressos 75% cursou o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, com duração de três anos. Os demais fizeram o Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade subsequente ao ensino médio e com uma menor duração, que variou entre um ano e meio e dois anos.

Quanto à escolaridade, confirma-se, por meio dos dados, que a maioria dos egressos deu continuidade aos estudos, de forma que os números assim se apresentam: 90% são graduados em diferentes áreas de conhecimento, 45% são especialistas, 25% são mestres e 5%, doutores.

Ao concluir o curso técnico, constatou-se que a maioria, 63%, dos egressos participantes deste estudo ingressou logo no mercado de trabalho, em sua área de formação; 10% ingressaram no mercado de trabalho, fora de sua área de formação; 4% ficaram desempregados por um tempo; e 16% continuaram seus estudos (graduação e, em seguida, pós-graduação).

Quando se analisa a continuidade dos estudos dos egressos, conforme gráfico abaixo, pode-se concluir que muitos deram sequência à vocação profissional iniciada no Câmpus Rio Verde, pois cursaram a graduação em áreas afins, como agronomia, produção de grãos, agronegócio, dentre outras.

Gráfico 4 – Frequência por curso de graduação



Fonte: Autor (2015).

Pode-se verificar também no gráfico acima que alguns egressos seguiram caminhos acadêmicos distintos do perfil de sua formação técnica, mas mesmo assim continuam nas empresas desempenhando atividades profissionais da área agropecuária e, às vezes, em cargos de gerência administrativa. O traço no final da linha horizontal do gráfico representa que quatro egressos não responderam a pergunta.

No que se refere ao vínculo com a empresa, 10% dos participantes são proprietários da empresa em que trabalham. Os demais (90%) são funcionários que exercem as mais diversificadas atividades dentro das empresas, desenvolvendo desde as funções mais simples até as mais complexas e de confiança. Muitos desses egressos, por estarem na condição de gerentes administrativos, mostraram-se aptos a fazer uma análise crítica da capacitação dos técnicos em agropecuária que estão sob sua gerência e com reais possibilidades de identificar eventuais lacunas que ficaram na formação técnica desses profissionais.

### **5.3.2 Diagnóstico da abordagem sobre os temas transversais e avanços tecnológicos na formação técnica dos egressos participantes desta pesquisa**

Acerca da pergunta sobre os temas transversais tais como: liderança, ética profissional, relações humanas, meio-ambiente, oratória, trabalho em equipe,

motivação, nas disciplinas do seu curso, 50% dos egressos responderam que foram muito pouco abordados e 40% afirmaram que foram abordados somente em palestras e 10%, de forma alguma.

Questionados se há necessidade da abordagem desses temas na formação do técnico para desenvolver suas atividades profissionais, 100% responderam que sim.

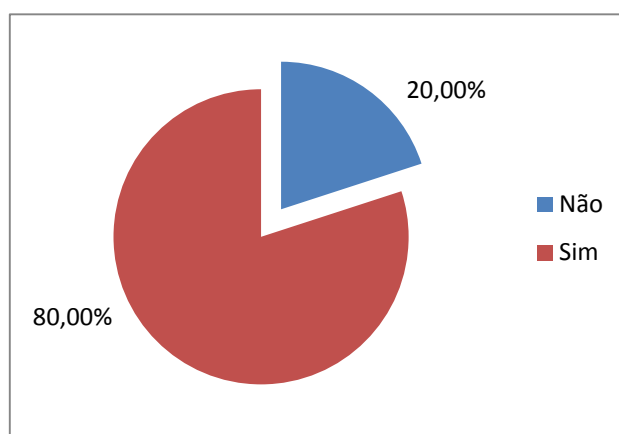
Quanto à abordagem dos avanços tecnológicos na formação do técnico, a maioria (58%) disse que foi boa; 20%, muito boa; 18%, regular; e 5%, ruim.

## 5.4 Análise dos resultados da pesquisa

### 5.4.1 Temas transversais e avanço tecnológico

Antes de iniciar a discussão dos resultados da abordagem dos temas transversais e dos avanços tecnológicos na formação técnica dos egressos, é preciso que se reflita sobre a duração do curso concluído por eles. Os gráficos abaixo sinalizam muito bem que a maioria dos egressos fez o curso técnico integrado ao ensino médio, com a duração de três anos.

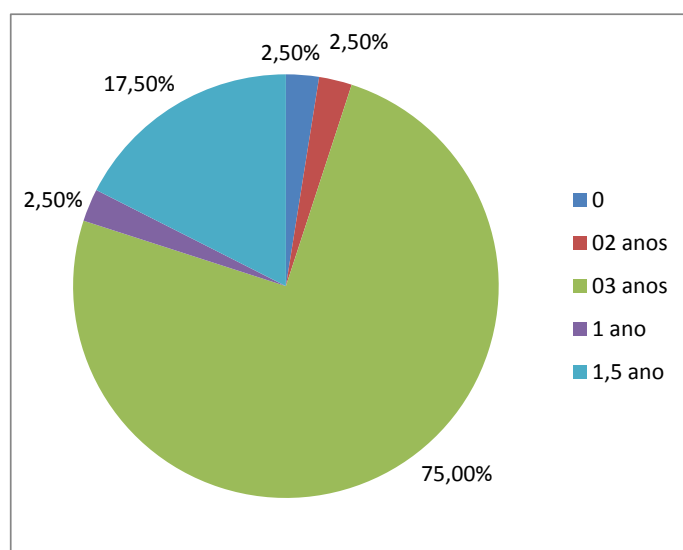
Gráfico 5 - Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio



Fonte: Autor (2015).



Gráfico 6 - Duração do curso técnico



Fonte: Autor (2015).

O Decreto Federal nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que define a articulação do ensino técnico com o ensino médio, em seu Art. 4º § 1 em seus incisos I, II e III, da seguinte forma: I – integrada, o ensino técnico e médio, sendo ofertado pela mesma instituição; II – concomitante, podendo cursar o ensino técnico e ensino médio, concomitantemente, na mesma instituição ou em outra distinta; III – subsequente, cursar o ensino técnico após a conclusão do ensino médio, BRASIL (2008d).

A reflexão que se deve fazer sobre as mudanças nas modalidades de oferta da educação profissional de nível técnico a partir da reforma, é que o Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde passou a ser ofertado de forma concomitante e subsequente ao ensino médio. Dessa forma, separou-se a educação profissional da educação básica (ensino médio), deixando de ofertar o curso técnico integrado ao ensino médio, ainda que a legislação continuasse permitindo essa modalidade de ensino.

É importante ressaltar que a modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio proporcionava uma maior interdisciplinaridade entre os conhecimentos técnicos e de formação geral. Portanto, a eminência de se ter uma educação técnica fragmentada e desarticulada com a formação geral do cidadão era uma questão de tempo. E, conseqüentemente, acredita-se que esse tipo de educação proporcionaria ao egresso uma formação não condizente com as reais necessidades do novo mercado de trabalho.

A importância dessa integração curricular do ensino médio e técnico é destacada por Ramos (2010 p. 52-53) que define, dentre outros, pressupostos que devem orientar a proposta curricular da educação profissional, a saber:

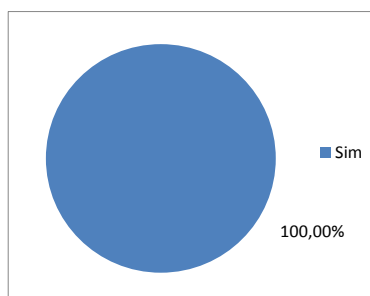
a) a seleção de conteúdos é baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e o processo de ensino-aprendizagem se apoia numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; b) o processo de ensino visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; c) a profissionalização não se limita à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, mas se centra nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna em geral e da área profissional em particular.

Outra grande mudança ocorrida na estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária foi que a duração do curso, ao se separar do ensino médio, de três anos passou para um ano e meio, e depois, para dois anos, conforme demonstra o questionário. Com isso, a matriz curricular do curso foi composta apenas de disciplinas de formação puramente técnica, sem nenhuma perspectiva de inclusão de disciplinas que contemplassem a formação geral do cidadão.

#### **5.4.2 Análise da abordagem dos temas transversais na formação técnica dos alunos**

A importância dos temas transversais na formação do técnico em agropecuária evidencia-se nos resultados desta pesquisa, conforme demonstra no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Há necessidade de abordar os temas referidos na pergunta anterior na formação do técnico, para melhor desenvolver suas atividades profissionais

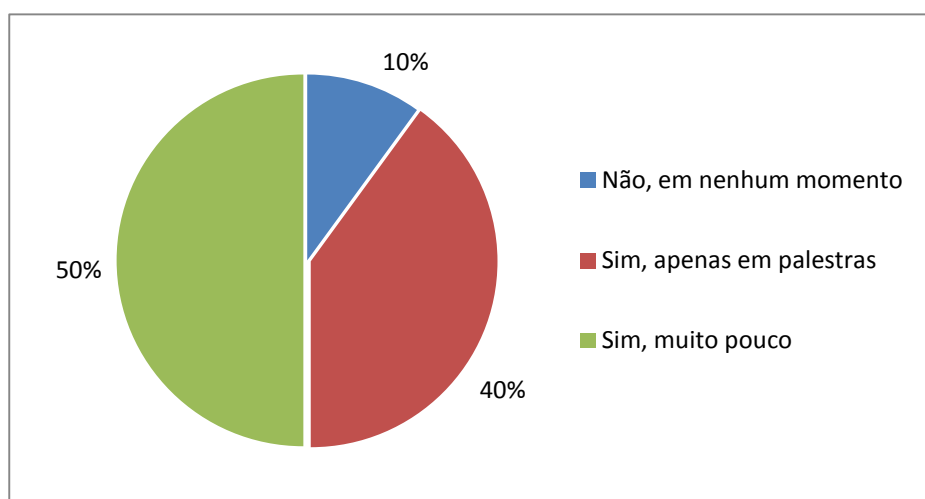


Fonte: Autor (2015).

Este indicador da pesquisa está sinalizando para a instituição que os temas transversais não podem ser ignorados no itinerário da formação do técnico. Dessa forma, alguns conceitos de flexibilização curricular devem ser abordados na construção de um projeto pedagógico de curso, voltado não somente para os conhecimentos técnicos.

Com relação à intensidade dos temas transversais abordados na formação técnica dos participantes desta pesquisa, os dados apontaram os seguintes resultados:

Gráfico 8 - Temas como liderança, ética profissional, relações humanas, meio ambiente, oratória, trabalho em equipe, motivação, foram abordados em alguma disciplina do seu curso?



Fonte: Autor (2015).

Analisando-se os resultados do gráfico 6, onde os egressos são unânimes em afirmar que a abordagem dos temas transversais são importantes na formação do técnico e ainda considerando as respostas do gráfico 7, que retrata uma abordagem modesta dos referidos temas na formação do técnico, pode-se concluir que a instituição de ensino deve repensar sobre a formação que está proporcionando aos seus alunos, devendo assim iniciar uma reflexão sobre as reais intenções educacionais dos componentes curriculares definidos no projeto pedagógico do curso.

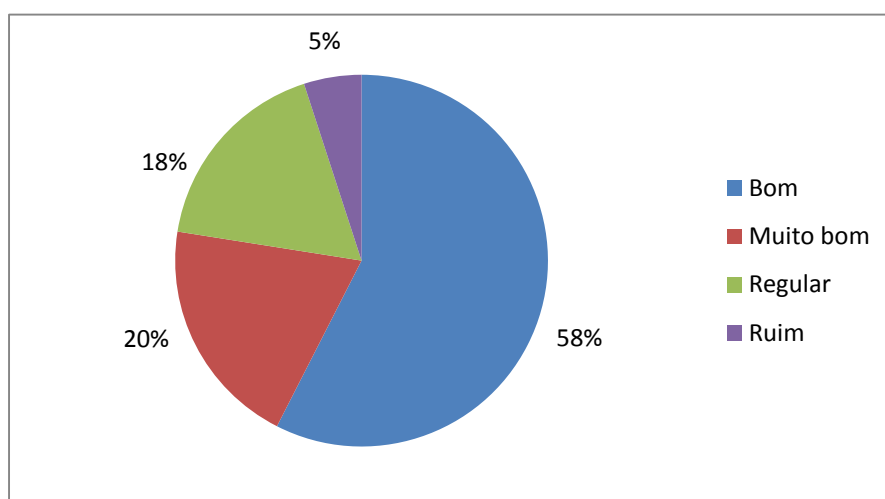
Outra questão que se deve levar em consideração é que a grande maioria, representada por 75% dos egressos, fez o curso técnico em três anos. Portanto, na composição da matriz curricular do curso concluído, havia disciplinas de formação

geral, as quais certamente contribuíram para que os temas transversais fossem abordados na sua formação, mesmo que em menor intensidade.

### 5.4.3 Análise da abordagem dos avanços tecnológicos na formação técnica dos egressos

Apresenta-se, no gráfico abaixo, a intensidade da abordagem dos avanços tecnológicos na formação do técnico em agropecuária:

Gráfico 9 - Com relação aos avanços tecnológicos, avalie de que forma foram abordados na sua formação de técnico

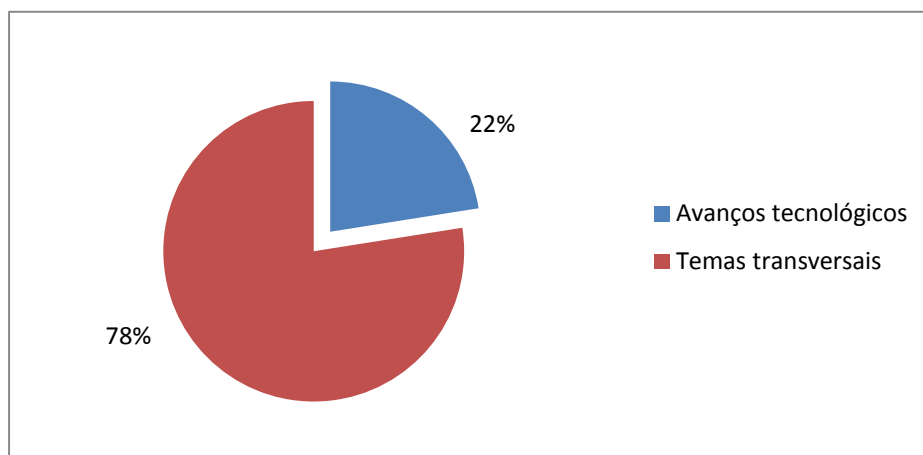


Fonte: Autor (2015).

Conforme se apresentam os dados, os percentuais 20% (muito bom) e 58% (bom) demonstram que a grande maioria dos egressos teve uma formação satisfatória quanto a uso da tecnologia em seu itinerário de formação. No entanto, há de se considerar também que a grande maioria dos egressos que respondeu o questionário fez o curso em três anos, permanecendo assim um maior tempo na instituição e, conseqüentemente, tendo um maior contato com a tecnologia nos setores de produção: bovinocultura, suinocultura, avicultura, olericultura e outros.

O gráfico abaixo apresenta o indicador da pesquisa que nos leva a reforçar a importância dos temas transversais na formação do técnico, mostrando, de forma comparativa, a importância entre os temas transversais e os avanços tecnológicos:

Gráfico 10 - Dos temas abaixo, selecione o que você considera ter maior importância para o desempenho de suas atividades profissionais



Fonte: Autor (2015).

Este indicador da pesquisa demonstra claramente que os temas transversais devem ser considerados relevantes na formação do técnico e sinaliza para a instituição de ensino que é preciso redimensionar o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, em busca de incluir, em sua matriz curricular, disciplinas que contemplem os conteúdos dos temas transversais.

A abordagem dos temas transversais nas disciplinas técnicas é possível, porém de uma forma modesta, muito aquém das necessidades que a pesquisa aponta. O que esta pesquisa sinaliza é que a abordagem desses temas na formação do técnico deve acontecer de forma incisiva e direta, ou seja, com a inclusão de disciplinas na matriz curricular do curso e com docentes academicamente preparados para ministrar tais disciplinas.

Conforme se apresentam os dados desta pesquisa, os conhecimentos técnicos, neste trabalho, representados pelos avanços tecnológicos, são essenciais para o desempenho das atividades profissionais. No entanto, a abordagem dos temas transversais no currículo escolar do curso técnico também deve ocupar seu espaço no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Tal constatação justifica-se em função da reestrutura produtiva do atual mercado de trabalho que requer um profissional capaz de entender e colocar em prática os princípios que regem uma boa atuação profissional, tais como: liderança, ética profissional, relações humanas, meio ambiente, oratória, trabalho em equipe e motivação.

Diante do exposto, constata-se que o perfil de um profissional direcionado apenas para a simples execução de uma determinada tarefa dentro de uma empresa já não é mais suficiente e muito menos importante. O mercado de trabalho, cada vez mais exigente no contexto da globalização, necessita de profissionais aptos a elevar as empresas à excelência no atendimento de suas demandas.

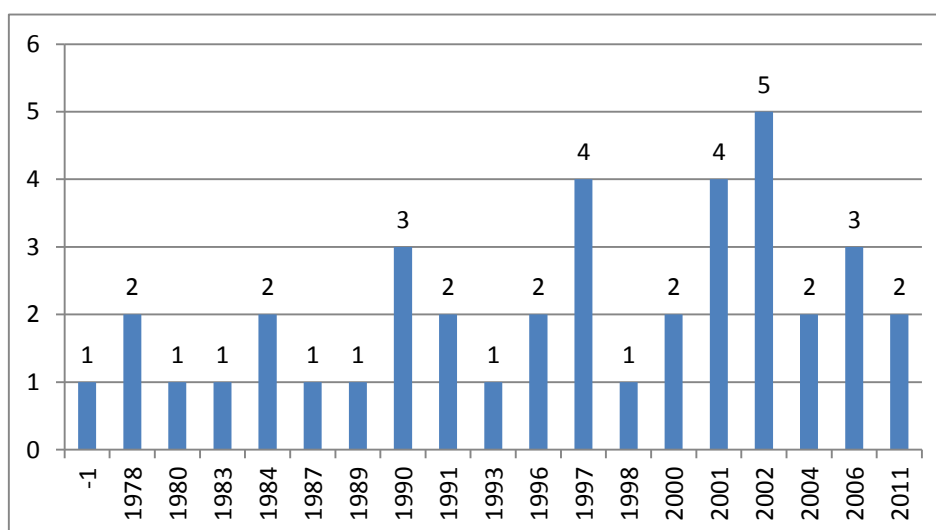
## 5.5 Análise Documental

### 5.5.1 Os históricos escolares dos egressos participantes da pesquisa

A pergunta do questionário que apontou o ano de conclusão do curso técnico do egresso foi intencional, no sentido de se fazer uma análise do seu histórico escolar para identificar a matriz curricular utilizada no itinerário de sua formação técnica.

O gráfico abaixo mostra o ano em que os egressos participantes desta pesquisa concluíram o curso e agrupa-os por ano de conclusão. A menção “-1”, na posição horizontal do gráfico, significa que um egresso não respondeu corretamente a pergunta.

Gráfico 11 – Ano de conclusão dos cursos técnicos



Fonte: Autor (2015).

É oportuno reiterar o que foi dito no capítulo anterior, que trata da metodologia adotada na pesquisa, que se a pesquisa fizesse opção por um recorte temporal no ano de conclusão do curso dos egressos, além de restringir o período de análise da

capacitação dos técnicos em agropecuária, correria um grande risco de não atingir o quantitativo de egressos suficiente e então inviabilizaria a realização desta pesquisa.

Realizou-se uma pesquisa de campo, com o intuito de identificar os históricos escolares nos arquivos da Coordenação de Registros Escolares do Câmpus Rio Verde. Com a autorização da referida coordenação, os históricos escolares foram retirados para serem fotocopiados para realização da análise e, em seguida, devolvidos.

Após análise desses históricos escolares, constatou-se que os egressos que concluíram o curso entre os anos de 1978 a 2000, fizeram o curso técnico integrado ao ensino médio, em três anos. Nesse período, a instituição oferecia disciplinas da área técnica, mas também, do ensino médio, tais como: Redação e Expressão, Sociologia e Extensão Rural, Introdução à Filosofia, Educação Moral e Cívica, O.S.P.B., Cooperativismo e Educação Artística.

De acordo com os dados, tais disciplinas, de alguma forma, contribuíram na abordagem dos temas transversais na formação técnica, pois 50% dos participantes informaram que estes temas foram abordados muito pouco e 40%, que foram abordados somente em palestras.

No entanto, os alunos que concluíram o curso entre nos anos de 2001 a 2006 cursaram apenas disciplinas da área técnica, momento em que retrata as consequências da reforma da educação profissional implementada a partir do ano de 1998, que traz como maior impacto a separação entre ensino técnico e ensino médio, dificultando mais ainda a abordagem dos temas transversais na formação do técnico.

È oportuno ressaltar que o decreto federal 2.208 de 17/04/97 que separou o ensino técnico do ensino médio foi revogado pelo decreto federal 5.154 de 23/07/2004 que oportunizou novamente a instituição a ofertar o ensino técnico integrado ao ensino médio.

Os egressos concluintes dos anos de 2002, 2004 e 2006, além de o curso ter continuado a contemplar apenas conhecimentos da área técnica, teve sua duração reduzida para um ano e meio e ainda teve seus desenhos curriculares constituídos por módulos, em vez de disciplinas. Os conteúdos foram traduzidos em competências e os resultados mensurados como conceitos e não como notas. Persistindo assim, o anonimato dos temas transversais na estrutura curricular do curso.

Os egressos que concluíram o curso no ano de 2011, com duração de dois anos, cursaram disciplinas como Legislação e Ética Profissional, Empreendedorismo, Português Instrumental, Extensão e Associativismo e Atividades Complementares, que poderiam abordar os temas transversais. No entanto, verificamos a seguir, na análise do atual Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, que a matriz curricular atual do referido curso contempla somente disciplinas técnicas.

### **5.5.2 O atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária**

O Projeto Pedagógico do Curso (ver apêndice 3) é um documento que norteia todas as práticas pedagógicas do curso, e em sua elaboração e execução participam todos os agentes educacionais da instituição que oferta o curso, como os coordenadores pedagógicos, coordenadores de curso, docentes do curso e servidores técnicos administrativos ligados ao curso.

Após a elaboração do PPC, o mesmo é submetido à aprovação do Conselho Superior, órgão consultivo e deliberativo do IF Goiano, que poderá sugerir ou não, eventuais alterações e finalmente, emitir a resolução com a devida aprovação.

A presente análise concentrou suas discussões, prioritariamente, nos seguintes componentes do PPC: objetivos geral e específicos, perfil do profissional, formação acadêmica dos professores, matriz curricular e ementas das disciplinas. Com essa análise, pretende-se verificar a existência de componentes curriculares que contemplem ou não os avanços tecnológicos e os temas transversais na formação do técnico, proporcionando assim subsídios para a elaboração de sugestões para eventuais alterações no Projeto Pedagógico do Curso.

Tanto o objetivo geral como os específicos estão direcionados para o atendimento da formação técnica do aluno, deixando uma lacuna quanto à sua formação geral. O cenário se repete na composição da matriz curricular do curso, que tem em sua composição somente disciplinas da área técnica e, conseqüentemente, nas ementas dessas disciplinas.

O PPC mostra que o Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde conta com vinte e três docentes disponíveis para ministrar as aulas, cinco deles concluíram o curso de licenciatura em Ciências Agrícolas e os demais, cursos de



bacharelado em áreas técnicas distintas. Além da formação em nível de graduação, esses professores ainda buscaram uma qualificação mais elevada, sendo que um deles é mestre e os demais são doutores.

No entanto, o que se nota é que a qualificação desses professores está direcionada, na sua grande maioria, para a formação técnica do profissional, havendo apenas uma minoria apta a contribuir, de uma forma modesta, para a abordagem de temas transversais nas disciplinas técnicas por eles ministradas.

Nesse sentido, Martins e Barolli (2013) argumentam que o corpo docente das instituições federais é altamente qualificado em diferentes áreas do conhecimento técnico, mas que a grande maioria não tem formação pedagógica e que a própria instituição acredita que a qualificação técnica desse docente é suficiente para exercer suas atividades de docência na educação profissional.

Diante do exposto, a instituição deve adotar políticas educacionais, no sentido de incentivar esses docentes altamente qualificados na área técnica a buscarem uma formação complementar para contribuir com a formação geral do aluno ou proporcionar-lhes essa qualificação. Ou ainda, seria imprescindível que ainda incluísse, em seu quadro de docentes, profissionais que tenham formação específica para trabalhar efetivamente os temas transversais em sala de aula.

## **5.6 O sentido das competências na formação do técnico**

As competências, habilidades e as bases tecnológicas da área profissional agropecuária estão bem definidas nos referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico.

Para Brasil (2000, p. 29) “as competências, habilidades e bases tecnológicas são componentes diretamente ligados à organização dos currículos da educação profissional”.

Apesar de todas as competências e habilidades, definidas nos referenciais curriculares nacionais estarem voltadas para a área técnica, o mesmo autor argumenta que

Finalmente, é importante que se diga que as matrizes devem representar fontes inspiradoras de currículos modernos e flexíveis, que permitam que se

experimentem novos modelos e alternativas de trabalho pedagógico na educação profissional (BRASIL, 2000, p. 30).

Dessa forma, percebe-se que a instituição tem autonomia para elaborar seus projetos pedagógicos, colocando em prática a flexibilização curricular na composição de sua matriz curricular, no sentido de contemplar temas transversais que proporcionem ao técnico uma formação mais abrangente e humanizada.

Acerca desse assunto, Brasil (2008, p. 26), em seu Parecer CNE/CEB nº 16/99, afirma que

Flexibilidade é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologia e gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições de educação profissional. E nunca é demais enfatizar que a autonomia da escola se reflete em seu projeto pedagógico elaborado, executado e avaliado com a efetiva participação de todos os agentes educacionais, em especial os docentes.

Contudo, ao analisar os históricos escolares dos egressos participantes desta pesquisa que concluíram o curso nos anos de 2002, 2004 e 2006, verifica-se que as disciplinas estão representadas por módulos e competências exclusivamente da área técnica. Já, no histórico escolar do curso cuja conclusão ocorreu em 2011, retorna o currículo por disciplinas e contempla disciplinas, como ética profissional e empreendedorismo.

No entanto, o atual PPC do Curso Técnico em Agropecuária mostra que a matriz curricular do referido curso contempla somente disciplinas da área técnica, situação essa que nos leva, mais uma vez, a questionar sobre a importância da inclusão dos temas transversais apontados nos dados desta pesquisa.

### **5.7 Sugestões para a melhoria do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde apontadas pelos egressos**

Diante do exposto, apresentam-se abaixo as sugestões para a melhoria do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde apontadas pelos egressos:

- inclusão de disciplinas, na matriz curricular, que abordem temas como: trabalho em equipe, oratória, meio ambiente, cidadania, relações humanas, estudos

regionais, ética profissional, técnicas comerciais (vendas), atualização nas novas tecnologias, desenvolvimento de novas culturas;

- modernização das máquinas e equipamentos utilizados nas aulas práticas;
- aumento da carga horária de práticas de campo e laboratórios;
- retorno do curso técnico integrado ao ensino médio, com duração de três anos;
- retorno do regime de residência (internato) para os alunos;
- realização do estágio supervisionado antes da conclusão do curso;
- oferta de curso de especialização na área em que o técnico atua;

Observa-se que os temas mais sugeridos para inclusão na proposta curricular do curso relacionam-se aos temas transversais, seguidos dos avanços tecnológicos.

### **5.8 Sugestões de melhorias na estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde**

Considerando uma ampla discussão teórica sobre temas relevantes para a capacitação profissional de nível técnico, a pesquisa de campo realizada com os alunos junto às empresas agropecuárias do município de Rio Verde-GO e ainda, em análise documental dos históricos escolares dos egressos participantes desta pesquisa, do Projeto Pedagógico do Curso e os Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico da Área Agropecuária, apresentam-se, ao Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde, as seguintes sugestões de melhorias na estrutura curricular do Curso Técnico em Agropecuária:

- estreitar as relações institucionais com as empresas agropecuárias do município de Rio Verde, com a possibilidade de inclusão das reais necessidades do mercado de trabalho, na proposta curricular do Curso Técnico em Agropecuária;
- um reestudo do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, no sentido de incluir, em sua matriz curricular, disciplinas que contemplem, em suas ementas, temas como trabalho em equipe, oratória, meio ambiente, cidadania, relações humanas, estudos regionais, ética profissional, motivação e liderança;

- um trabalho de extensão junto às empresas agropecuárias do município de Rio Verde para verificar se há necessidade de requalificar os técnicos que desempenham atividades profissionais nessas empresas, sobretudo, com o foco nos temas transversais, exaustivamente citados nesta pesquisa, bem como avanços tecnológicos de sua área;

- viabilizar a contratação de docentes aptos a trabalhar, efetivamente, com disciplinas e conteúdos que envolvem os temas transversais;

- realização de oficinas pedagógicas com os coordenadores pedagógicos e professores do curso, que abordem temas relacionados à formação geral do cidadão;

- estudar a possibilidade de voltar a ofertar o ensino técnico integrado ao ensino médio, com a duração de três anos.

É oportuno ressaltar que as leituras, análises e discussões dos resultados desta pesquisa foram realizadas de forma criteriosa, procurando sempre retratar a fidedignidade das informações prestadas pelos seus participantes, como também procedeu-se com muita seriedade a análise dos documentos pedagógicos da instituição de ensino participante da pesquisa.

Para a elaboração das sugestões de melhoria no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde, considerou-se, principalmente, o seguinte:

- a argumentação teórica de vários autores estudiosos da educação profissional nas suas diferentes modalidades de ensino;

- todos os indicadores da pesquisa e, com certo grau de importância, as sugestões apontadas pelos egressos;

- a análise no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e nos históricos escolares dos egressos participantes da pesquisa.

A análise e discussão dos resultados desta pesquisa não encerrará com a entrega da dissertação final no programa de mestrado da Faculdade Alves Faria – ALFA. Digo isto em função do compromisso já firmado entre o autor da pesquisa e os gestores da área de ensino e demais profissionais responsáveis pela formação técnica

dos alunos do Câmpus Rio Verde, de criarmos, juntos, um espaço de discussão para refletirmos sobre os resultados obtidos, buscando prioritariamente a excelência no ensino e, conseqüentemente, o atendimento das novas demandas do mercado de trabalho local e região.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a realização desta pesquisa deu-se em função da trajetória profissional do autor desta pesquisa no Instituto Federal Goiano, principalmente no Câmpus Rio Verde, onde dedicou vinte e dois anos do seu trabalho, e desse tempo, oito anos atuou diretamente na coordenação pedagógica dos cursos técnicos e superiores.

A pesquisa trata-se de um estudo de caso e teve como principal objetivo analisar a capacitação dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde que desempenham atividades profissionais em empresas agropecuárias locais.

A análise da capacitação dos alunos focou, prioritariamente, na intensidade da abordagem de temas como avanços tecnológicos e temas transversais na formação técnica desses alunos, uma vez que esses temas são os principais pilares para o bom desempenho de suas atividades profissionais em qualquer segmento de mercado.

A inclusão dos referidos temas na estrutura curricular do curso, bem como a aplicação dos mesmos no ambiente escolar é, no mínimo, desafiadora por razões distintas: a) por exigir do profissional da educação uma constante atualização de conhecimentos técnicos e gerais e efetivamente uma postura pedagógica diferenciada; b) pelo desafio da instituição em proporcionar aos coordenadores pedagógicos e servidores docentes e técnicos administrativos condições ideais de trabalho; c) pelo compromisso social da instituição em manter uma boa parceria com a comunidade civil, sobretudo com as empresas que contratam os egressos.

Este estudo é fundamentado em autores que se dedicam aos temas relevantes da educação profissional, em um viés mais humanizado e não puramente técnico. No entanto, são poucos os autores que se dedicam a escrever sobre a educação profissional numa visão humanística, principalmente quando se refere a periódicos (artigos e revistas).

Conforme foi discutido neste estudo, o simples conhecimento teórico da causa não é suficiente para que se faça um diagnóstico das reais necessidades do novo mercado de trabalho, impulsionado pela globalização e cada vez mais exigente na escolha de um profissional cujo perfil atenda às constantes mudanças da reestruturação

produtiva. É preciso muito mais do que isso, ou seja, deve-se diagnosticar, *in loco*, o que o mundo do trabalho está sinalizando para as instituições de ensino profissionalizante, com a intencionalidade de que essas instituições reavaliem suas práticas educacionais.

Acredita-se que a realização desta pesquisa foi de grande importância, uma vez que oportunizou a egressos, a maioria empregada e alguns deles, proprietários das empresas participantes, que fizessem seu manifesto quanto à capacitação técnica recebida pelo Câmpus Rio Verde. Dessa forma, esses profissionais tiveram a oportunidade de indicar, por meio das respostas ao questionário deste estudo, as eventuais deficiências e apontar sugestões para a melhoria do Curso Técnico em Agropecuária do referido Câmpus.

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostraram que ficaram algumas lacunas na formação técnica dos egressos participantes, consideravelmente no que se refere à ausência da abordagem dos temas transversais, com mais intensidade na sua aplicabilidade, na estrutura curricular do curso.

É importante ressaltar que apesar de a legislação da educação profissional definir, através dos referenciais curriculares nacionais de nível técnico, as bases tecnológicas a serem contempladas nas ementas das disciplinas técnicas e a carga horária mínima de 1.200 horas para o Curso Técnico em Agropecuária, a instituição tem autonomia para acrescentar qualquer componente curricular (disciplinas/módulos) que possam contribuir para a formação integral (técnica e geral) do cidadão.

A autonomia da instituição vai além do poder de criar e alterar a estrutura curricular do curso, pois é ela que define o perfil do profissional que deve fazer parte do seu quadro de docentes e técnicos administrativos, através de concursos públicos. Diante de tal constatação, pode-se então dizer que se a instituição não tem em seu quadro de servidores, profissionais que possam preencher as lacunas curriculares apontadas pelos egressos, só depende dela a efetivação da contratação desse profissional, mesmo que seja uma questão de decisão política e administrativa.

A flexibilização curricular é outra discussão que deve permear constantemente nas práticas educacionais do ambiente escolar, ou seja, é o momento em que os profissionais da educação, responsáveis pela elaboração e execução do Projeto

Pedagógico do Curso reavaliam o que está dando certo e o que está precisando mudar, para que seu “cliente” (o aluno) tenha uma formação integral e não puramente técnica, para enfrentar os novos desafios do mercado de trabalho.

O PPC do Curso Técnico em Agropecuária mostra o alto nível de qualificação dos docentes do curso, um deles é mestre e os demais são doutores. Porém, suas qualificações estão direcionadas apenas para a formação técnica do profissional.

Portanto, constatamos que toda instituição que oferta ensino profissionalizante precisa replanejar sua proposta curricular no sentido de desmistificar a prerrogativa de que a mesma se preocupa apenas com a formação técnica do aluno. Essa instituição deve, então, flexibilizar seus currículos, criando espaços de discussão no planejamento pedagógico, com o objetivo de incluir disciplinas que contemplem em suas ementas os temas transversais.

Sabe-se que quando é oportunizado ao docente a atualização de sua capacitação. No entanto, em geral, o mesmo faz a opção por capacitar-se somente em sua área de conhecimentos técnicos, o que pode ser natural, no entanto, não é pedagogicamente correto, pois todos os docentes, independente da sua área de formação, devem ter o compromisso de participar, mesmo que de forma indireta, da formação integral do cidadão.

Considerando os resultados da pesquisa quanto à importância da abordagem dos temas transversais na formação do técnico, da mesma forma que existem docentes altamente qualificados para trabalhar os conhecimentos técnicos, deve-se reiterar a necessidade de a instituição ter no seu quadro de servidores, docentes especializados para trabalhar os temas transversais na educação profissional de uma forma mais efetiva e condizente com as necessidades do mercado de trabalho.

Com relação ao sentido das competências na educação profissional, verificou-se, através dos históricos escolares, que nos anos de 2002, 2004 e 2006, a proposta curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde foi estruturada por módulos, competências e habilidades, tendo como resultado da avaliação o conceito e não a nota tradicional.

No entanto, a utilização das competências no currículo escolar dos cursos técnicos foi imposta pela reforma da educação profissional implantada a partir de



1998, com o intuito de proporcionar uma formação técnica com o perfil de qualificação social, ou seja, uma proposta pedagógica que aflorasse a subjetividade do cidadão, dando a oportunidade de se trabalhar em sala de aula o saber-ser do cidadão.

Contudo, essa proposta não prosperou, pois no ano de 2011, conforme consta no histórico escolar analisado, o currículo voltou a ser estruturado por disciplinas, conteúdos e notas. No entanto, os reais motivos que levaram a instituição a retornar com a proposta curricular tradicional extrapolam o objeto de estudo desta pesquisa.

Entretanto, o que se constata nesta pesquisa é que, mesmo no currículo por competências, os temas transversais foram ignorados e somente os conhecimentos técnicos fazem parte da nova estrutura curricular, conforme se pode constatar nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico da Área Agropecuária.

Porém, não podemos nos esquecer da poderosa autonomia administrativa e pedagógica, que a instituição tinha, e continua tendo, para reverter qualquer diagnóstico negativo que possa comprometer a excelência do ensino e, conseqüentemente, a formação integral do cidadão.

A proposta inicial desta pesquisa era também coletar informações acerca da capacitação dos egressos com seus chefes imediatos, a fim de se ter um diagnóstico mais preciso sobre a capacitação desses egressos. No entanto, considerando que a maioria dos chefes imediatos não dispôs de tempo para fornecer as informações, o estudo foi realizado somente com os dados fornecidos pelos egressos, a análise dos respectivos históricos escolares dos participantes da pesquisa e do projeto pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária. E, acredita-se que esse fator limitante não tenha comprometido o êxito deste trabalho.

Diante da importância que o tema deste trabalho representa para o desenvolvimento da região, sugere-se que se realizem outros estudos, com a participação mais efetiva dos gestores, professores e demais agentes pedagógicos e administrativos do IF Goiano, bem como das empresas aptas a contratar egressos da referida instituição. Para tanto, sugere-se a abordagem de assuntos como: arranjos produtivos locais; destino e empregabilidade dos egressos do Curso Técnico em

Agropecuária do Câmpus Rio Verde; novas exigências de formação técnica e geral em demanda pelo mercado de trabalho, dentre outros.

Diante do exposto, destaca-se que a expectativa instaurada, após exaustivo levantamento teórico e os dados coletados nesta pesquisa é provocar, construtivamente, a instituição que neste estudo é representada pelo IF Goiano – Câmpus Rio Verde, reflexões acerca dos temas debatidos em torno da formação do técnico em agropecuária.

Por fim, considerando que todas as discussões ocorridas neste trabalho serão compartilhadas com os profissionais da educação do referido Câmpus, caso a instituição considere relevante, medidas poderão ser adotadas na busca de uma educação profissional mais democrática e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- AMAZONAS, Patrícia Bleuel e CRUZ, Fátima Maria Leite. Aspectos psicossociais da relação educação e trabalho na educação profissional. *In: Revista da Faculdade de Tecnologia: Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, SENAC, Distrito Federal, v. 3, n.2, p. 169-180, jan./jun, 2009.
- ANDRADE, Rita de. **Teoria do Capital Humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. 2010. 74 fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) UFRGS. Porto Alegre, 2010.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Competência e Qualificação**: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. *In: 22ª Reunião Anual da ANPED – GT Trabalho e Educação*. Caxambu-MG, 1999. Disponível em: [www.iiep.org.br/modulos/mod001/docs/definicoes.pdf](http://www.iiep.org.br/modulos/mod001/docs/definicoes.pdf). Acesso em: 07 Jan. 2015.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: Construção coletiva e participação popular. *In: SILVA, Luiz Heron da. (organizador). A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. *In: SILVA, Luiz Heron da. (organizador). A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BARROS, Flávia Moreira Barroca de; FIÚZA, Ana Louise de Carvalho; BARRETO, Maria de Lourdes Mattos; FERREIRA NETO, José Ambrósio. **O currículo do Curso Técnico em Agropecuária**: subvertendo a concepção de grade curricular. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.2, p. 375-388, mai./ago. 2011.
- BIAGINI, Jussara. **Revisitando Momentos da História do Ensino Técnico**. [S.l.], [S.d.]. Disponível em: [www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm](http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm). Acesso em: 05 Jan. 2015.
- BORGES, Acácio Fonseca; BAYLÃO, André Luis da Silva; TONG, Paulo. Liderança em tempo de mudança. *In: Revista da Faculdade de Tecnologia: Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, SENAC, Distrito Federal, v. 3, n.2, p. 161, jan./jun, 2009.
- BOTLER, Alice Happ; TAVARES, Marina Melo e PEREIRA, Marcella Brito Alves dos Santos. Atuação do pedagogo em empresas e outras instituições não-escolares. *In: Revista da Faculdade de Tecnologia: Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, SENAC, Distrito Federal, v. 3, n.2, p. 217, jan./jun, 2009.
- BOZZETTO, Ingrid Mundstock. Currículo escolar e os temas transversais. *In: CAMARGO, Ieda de. Currículo Escolar: propostas e práticas*. Série Interinstitucional Universidade – Educação Básica. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) **Educação Profissional e Tecnológica**: legislação básica – Rede Federal. 7. ed. Brasília: MEC, 2008a.

\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília: MEC, 2008b.

\_\_\_\_. MEC. **Decreto Federal nº 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. *In: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília: MEC, 2008c.

\_\_\_\_. MEC. **Decreto Federal nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *In: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília: MEC, 2008d.

\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez, 2008. Brasília: 2008e.

\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília: MEC 2008f.

\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. *In: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília: MEC 2008g.

\_\_\_\_. **Parecer CNE nº 009/2001**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2001. Brasília: 2008h.

\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. *In: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília: MEC, 2008i.

\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 29/2002**. Trata das diretrizes curriculares nacionais do nível de tecnólogo. *In: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Rede Federal*. 7. ed. Brasília: MEC, 2008j.

\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Ressignificação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Imprensa Universitária – UFSM, 2009.

\_\_\_\_. MEC. **Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Agropecuária**. Brasília-DF: MEC, 2000.

\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, DF, 05 out. 1988. Brasília: 1988.

\_\_\_\_. SETEC/MEC/IF Goiano. **Sobre o IF Goiano**. Goiânia, 2015a. Disponível em: [www.ifgoiano.edu.br](http://www.ifgoiano.edu.br). Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_. SETEC/MEC/Câmpus do IF Goiano/Coordenação de Registros Acadêmicos. **Dados acadêmicos**. Rio Verde, 2015b.

\_\_\_\_. SETEC/MEC/IF Goiano. **Estatuto do Instituto Federal Goiano**. Goiânia, 2015c. Disponível em: [www.ifgoiano.edu.br](http://www.ifgoiano.edu.br). Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_. SETEC/MEC/IF Goiano. **Cursos**. Goiânia, 2015d. Disponível em: [www.ifgoiano.edu.br](http://www.ifgoiano.edu.br). Acesso em: 10 jan. 2015.

BRITZMAN, Deborah P. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron da. (organizador). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 2000.

CARVALHO, Olgamir Francisco de.; LACERDA, Gilberto. Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo método brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (Experiencial, Científico e Construtivista). In: Moll, Jaqueline e Colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARVINATTO, Joana. Rio Verde é referência na educação. In: SANTOS, Divino Ramos dos. Revista Espaço: **Rio Verde: a quarta maior economia de Goiás**. Rio Verde-Goiás: n.5, p. 70-74, jul, 2014.

CASTIONI, Remi; CARVALHO, Ricardo Feitosa de. Capital social, trabalho e Educação profissional e tecnológica: desafios para os institutos federais. In: SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (orgs). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editoria Universidade de Brasília, p. 17-44, 2012.

CASTIONI, Remi. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (orgs). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editoria Universidade de Brasília, p. 45-55, 2012.

CASTRO. Nadya Araújo. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: **Trabalho e Educação**. Coleção CBE. Campinas-SP: Papirus, 1994.

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: Moll, Jaqueline e Colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

CÓSSIO, Maria de Fátima. Currículo escolar: regulação ou emancipação social. In: CAMARGO, Ieda de. **Currículo Escolar: propostas e práticas**. Série Interinstitucional Universidade – Educação Básica. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho da. **Formação omnilateral: perspectiva para o trabalho pedagógico crítico-emancipatório.** ([S.l.]), ([S.d.]).

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade?. In: SILVA, Luiz Heron da. (organizador). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Vozes, 2000.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação:** implicações para o currículo. [S.l.], [S.d.]. Disponível em: [www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm). Acesso em: 29 dez. 2014.

EVANGELISTA, Eduardo; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A integração curricular no IFSC (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA) o caso do projeto integrador. In: AGUILAR, Luis Enrique; SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny (orgs.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica.** v. 1 Florianópolis: IFSC, 2012.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar.** Curitiba: Ibpx, 2007.

FERNANDES, Fabiana Soares; GONÇALVES, Carlos. **Transformações no mundo do trabalho e seus significados:** como orientar em tempos de crise. In: Mobilidade, Formação, Orientación e Emprego no âmbito Transfronteirizo (ISBN 978-84-9887-918-6). [S.l.]: [S.d.]. p. 417-428.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. A gestão da educação e as políticas de formação profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2013.

FISCHMAN, Gustavo. Representando a docência: Jogando com o bom, o mau e o ambíguo. In: SILVA, Luiz Heron da. (organizador). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Vozes, 2001.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresárias e formação de competências:** um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudança no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise. (org.), **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A educação e formação técnico-profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da. (organizador). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional. In: **Trabalho e Educação.** Coleção CBE. Campinas-SP: Papirus, 1994.

GARCIA, Carla Patrícia. Mudanças na legislação da educação profissional e seus impactos na oferta de cursos técnicos: um olhar a partir do Instituto Federal Sudeste – Campos Rio Pomba. In: SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (orgs.).

**Institutos Federais:** os desafios da institucionalização. Brasília: Editoria Universidade de Brasília, p. 113-126, 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação de Goiás 2008-2017.** Goiânia: out. 2008. p. 48-77. Disponível em: [consed.org.br/rh/resultados/.../planos-estaduais-de-educacao/pee-go](http://consed.org.br/rh/resultados/.../planos-estaduais-de-educacao/pee-go). Acesso em: 26 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN) - **Instituto Mauro Borges (IMB) de Estatísticas e Estudos Sócioeconômicos**, 2014. Disponível em [WWW.imb.go.gov.br/](http://WWW.imb.go.gov.br/). Acesso em: 15/12/2014.

GOLEMAN, Daniel, **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 15/12/2014.

KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos. *In:* SILVA, Luiz Heron da. (organizador). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Vozes, 2000.

KILIMNIK, Zélia Miranda; SANT’ANA, Anderson de Souza; LUZ, Talita Ribeiro da. **Competência profissional e modernidade organizacional: coerência ou contradição?** *In:* ERA, v. 44, Edição Especial Minas Gerais, 2004, p. 10-21.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. *In:* FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. *In:* **Educação Trabalho.** Coleção CBE. Campinas-SP: Papirus, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia Científica. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

LAVAL. Chistian. **A Escola não é uma empresa:**o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Ed. Planta, 2004.

LIMA, Aldenôra Martins de. **A Educação Profissional de Nível Técnico em Belém-PA.** *In:* Revista Científica da UFPA. Belém: 2008. Disponível em: [www2.ufpa.br/rcientifica/artigoscientificos/ed\\_08/.../aldenora\\_lima.pdf](http://www2.ufpa.br/rcientifica/artigoscientificos/ed_08/.../aldenora_lima.pdf). Acesso em: 30 dez. 2008.

LIMA, Marcelo. **O Desenvolvimento Histórico do Tempo Socialmente Necessário para a Formação Profissional: do modelo correcional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFET(s).** Vitória:Autor, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

LOPES, Divino Sérgio Ferreira. **História de Rio Verde – GO**. Rio Verde: Êxodo, 2013.

MACEDO, Jussara Marques de. **Reestruturação produtiva e política de formação de novas competências para o trabalho docente**. [S.l.], [S.d.]. Disponível em: 25ª reunião.anped.org.br/jussamarquesmacedot08.rtf. Acesso em: 06 Dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (organizadora). **Criar currículo no cotidiano**. Série Cultural Memória e Currículo, v.1. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Mário Osório. A dinâmica de um currículo integrado. *In*: CAMARGO, Ieda de. **Currículo Escolar: propostas e práticas**. Série Interinstitucional Universidade – Educação Básica. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

MARTINS, Letícia Aparecida; BAROLLI, Elizabeth. Trajetórias de constituição da docência na educação profissional. *In*: AGUILAR, Luis Enrique; SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny (orgs.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1 Florianópolis: IFSC, 2013.

MELLO, Elena Maria Billig. Reflexões sobre o currículo e as práticas pedagógicas. *In*: CAMARGO, Ieda de. **Currículo Escolar: propostas e práticas**. Série Interinstitucional Universidade – Educação Básica. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação Seade, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan.-mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 24/08/2014.

MOREIRA, Alexandre; MEGID NETO, Jorge. As vozes do professores da EPT: saberes, formação, dificuldades e desafios. *In*: AGUILAR, Luis Enrique; SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny (orgs.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2. Florianópolis: IFSC, 2013.

NASCIMENTO, Antônio Walter de A. **Treinamento e desenvolvimento na capacitação profissional: erros, acertos e soluções**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

NOGARO, Arnaldo. O currículo e a formação de professores. *In*: CAMARGO, Ieda de. **Currículo Escolar: propostas e práticas**. Série Interinstitucional Universidade – Educação Básica. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

NONAKA, I.; & TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimentos nas empresas: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.



OLIVEIRA, Nelda Plentz de; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Os professores da EPT e sua formação: dos mestres das oficinas a professores – pesquisadores. *In*: AGUILAR, Luis Enrique; SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny (orgs.). **Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1. Florianópolis: IFSC, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira (org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Moderna, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_. **Ensinar agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. *In*: Revista da Faculdade de Tecnologia: **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, SENAC, Distrito Federal, v. 3, n.2, p. 237-247, jan./jun, 2009.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: Moll, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROCHA, E. P.; SALLES, J. A. A. Competência e a gestão de pessoas. **REACRE – Revista Administração CREUPI**, Espírito Santo do Pinhal-SP, v.5, n.9, p. 35-43, jan./dez. 2005.

ROSA, Tatiana Fátima Stürmer da.; SOUZA, Eda Castro Lucas de.; MACHADO, Denise Del Prá Netto. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: Práticas Sociais como manifestações culturais – um estudo do Campus Sapucaia do Sul. *In*: SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (orgs). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editoria Universidade de Brasília, p. 57-86, 2012.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Divino Ramos dos. **Rio Verde: a quarta maior economia de Goiás**. Rio Verde-Goiás: Espaço Comunicação Ltda, n.5, p. 70-74, jul, 2014.

SANTOS, Carla Cristine Telles dos e SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. A concepção de formação profissional e de saúde em um curso de especialização em Psicologia Hospitalar. *In*: Revista da Faculdade de Tecnologia: **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, SENAC, Distrito Federal, v. 3, n.2, p. 209, jan./jun, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

SECRETARIA DE INDÚSTRIA, COMÉRCIO E TURISMO DE RIO VERDE. **Rio Verde 2002**. Rio Verde: Secretaria de Comunicação, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE COMUNICAÇÃO E EVENTOS. **Rio Verde - Goiás: Agronegócio – No caminho certo do desenvolvimento**. Agência de Propaganda Cia da Criação, Rio Verde-GO, 2008.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. IFRN. Natal, 2009.

SILVA, Elizabeth Cristina Souza; SILVA, Sonilda Aparecida de Fátima. Centro de Educação Profissional Sebastião Siqueira-GO. **Educação Profissional em Goiás: políticas e programas que resgatam e qualificam o trabalhador**. [2012]. Disponível em: [www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-029](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-029). Acesso em: 26 dez. 2014.

SILVA, Michelle Pereira; INÁCIO FILHO, Geraldo. **Mercado, Educação e Currículo: a (re)estruturação de um modelo educacional**. (S.l.], (S.d.). Disponível em: [sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/.../219.pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/.../219.pdf). Acesso em: 07 Jan. 2015.

SILVA, Zilda Pires. **Rio Verde: Relato Histórico**. Rio Verde: IAM Gráfica e Editora, 1998.

SILVA, Zilda Pires da. **Rio Verde: Sesquicentenário**. Rio Verde: IAM Gráfica e Editora, 2000.

VIEIRA, Crislene Leal da Silva. A formação técnica nos institutos federais e o desafio da inserção local e regional no Norte de Minas Gerais. *In*: SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (orgs). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 167-189, 2012.

VILA NOVA, Natielle Maidino Rosa. **As perspectivas das políticas educacionais de Gustavo Capanema para o ensino secundário de 1934 a 1945**. 2011. 29 fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011

**APÊNDICE 1 - Formulário utilizado para identificar os egressos participantes da pesquisa**

**FRANCIMAR ALVES XIMENES** – Mestrando em Desenvolvimento Regional/ALFA-Goiânia. Coordenador de Ensino do CEFET Rio Verde no período de 1998 a 2005 (servidor do CEFET de 1987 a 2009). Atualmente trabalha na Reitoria do IF Goiano, em Goiânia, Instituição que integrou os cefets agrícolas. **Projeto de Pesquisa:** Análise da capacitação dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Câmpus Rio Verde, para exercerem atividades nas empresas locais.

**CONTATO:** 62-3605-3632 / 62-9981-2065(vivo) / 62-8248-9120(tim) / e-mail: [francimarximenes@gmail.com](mailto:francimarximenes@gmail.com)

**OBJETIVO DOS DADOS ABAIXO:** Preencher um questionário(online) sobre a pesquisa

**NOME DA EMPRESA:**

	NOME EGRESSO/ CHEFE IMEDIATO	ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO	TELEFONE /OPERADORA	E-MAIL
01	Egresso:			
	Chefe Imediato:			
02	Egresso:			
	Chefe Imediato:			
03	Egresso:			
	Chefe Imediato:			
04	Egresso:			
	Chefe Imediato:			
05	Egresso:			
	Chefe Imediato:			

## **APÊNDICE 2 - Questionário utilizado para buscar informações acerca da capacitação do egressos participantes da pesquisa**

Eu, Francimar Alves Ximenes estou realizando uma pesquisa, sob a orientação da Profa. Wilda Lemos, para analisar a capacitação dos egressos do Curso Técnico em Agropecuária, do Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde, para exercerem atividades profissionais nas empresas locais. Este estudo busca identificar a relevância dos temas da educação para o referido curso e descobrir quais os aspectos da sua formação acadêmica têm sido úteis em suas atividades profissionais.

Dessa forma, gostaríamos de convidá-lo a contribuir com esta pesquisa, no sentido de responder algumas perguntas. Suas respostas serão importantes para nos ajudar a obter uma compreensão exata das necessidades educacionais.

Reserva-se ao participante o direito de não se identificar ou informar dados que possam comprometê-lo e todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo e privacidade.

Agradecemos sua disponibilidade de contribuir com este estudo e colocamo-nos à sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas através do e-mail: francimarximenes@gmail.com ou telefone: 62 (9981-2065).

Para acessar o questionário clique no link abaixo:

http://.....

**SEJAM BEMVINDOS!**

### **1. Sexo**

Masculino

Feminino

### **2. Idade**

Até 20 anos

Entre 21 – 30 anos

Entre 31 – 40 anos

Entre 41 – 50 anos

Entre 51 – 60 anos

Mais de 60 anos

### 3. Escolaridade

Ensino Técnico integrado ao Ensino Técnico? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Ano de conclusão do Curso Técnico: \_\_\_\_\_

Duração do curso técnico: 03 anos \_\_\_\_ 02 anos \_\_\_\_ 1,5 ano \_\_\_\_ Outro \_\_\_\_

Cursou a Graduação? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Especialização? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Mestrado? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Doutorado? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

### 04. Conclusão do curso técnico

O que você fez logo após a conclusão do curso técnico?

Ingressou no mercado de trabalho em sua área de formação

Ingressou no mercado de trabalho fora de sua área de formação

Ficou desempregado por um determinado tempo

Continuou seus estudos (graduação)

### 05. Vínculo com a empresa

Você é proprietário ou sócio-proprietário da empresa em que trabalha?

Sim \_\_\_\_

Não \_\_\_\_

### 06. Temas transversais

Temas como liderança, ética profissional, relações humanas, meio ambiente, oratória, trabalho em equipe, motivação, foram abordados em alguma disciplina do seu curso?

Sim, muito pouco \_\_\_\_

Sim, apenas em palestras \_\_\_\_

Não, em nenhum momento \_\_\_\_

Há necessidade de abordar os temas referidos na pergunta anterior na formação do técnico, para melhor desenvolver suas atividades profissionais?

Sim

Não

### **07. Avanços tecnológicos**

Com relação aos avanços tecnológicos, avalie de que forma foram abordados na sua formação de técnico.

Muito bom \_\_\_\_

Bom \_\_\_\_

Regular \_\_\_\_

Ruim \_\_\_\_

### **08. Avanços tecnológicos e temas transversais**

Dos temas abaixo, selecione o que você considera ter maior importância para o desempenho de suas atividades profissionais.

Avanços tecnológicos \_\_\_\_

Temas transversais, tais como: liderança, ética profissional, relações humanas, meio ambiente, oratória, trabalho em equipe, motivação \_\_\_\_

### **09. Sugestões**

Se desejar, registre abaixo sugestões para a melhoria do Curso Técnico em Agropecuária, do IF Goiano – Câmpus Rio Verde.

(Quadro para preenchimento)

---

---

**ANEXO - Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do IF  
Goiano – Câmpus Rio Verde**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO  
CÂMPUS RIO VERDE

**DIRETORIA DE ENSINO**

ÁREA PROFISSIONAL AGROPECUÁRIA

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Rio Verde-GO, 2014



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO**  
**CÂMPUS RIO VERDE**

**Diretor-Geral**

Prof. Dr. Anísio Corrêa da Rocha

**Diretor de Administração e Planejamento**

Lucilene Bueno Borges de Almeida

**Diretor de Ensino**

Prof. Dr. Edson Luiz Souchie

**Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dr. Alan Carlos Costa

**Diretor de Extensão**

Prof. Dr. José Weselli de Sá Andrade

**Gerente de Ensino Médio e Técnico**

Gilma Guimarães

**Coordenadora do Curso de Técnico em Agropecuária**

Professor Dr. Adriano Perin

**Chefe do Núcleo de Apoio Pedagógico de Ensino Profissional Técnico  
de Nível Médio Adaildes Bispo Dourado**



## SUMÁRIO

1-	INTRODUÇÃO	4,5
2-	OBJETIVO DO PROJETO	5
3-	ÁREA DE ABRANGÊNCIA	6
4-	JUSTIFICATIVA PARA O CURSO	6,7
5-	OBJETIVO GERAL DO CURSO	7
6	OBJETIVO ESPECÍFICO DO CURSO	8
7-	PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO	8,9
8-	ÁREAS DE ATUAÇÃO	9,10
9-	REGIME DE FUNCIONAMENTO E PREENCHIMENTO DE	10
10-	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	10,11,12
11-	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	12
12-	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	12,13
13	CONSELHO DE CURSO	13
14	DOCENTES	14,15
15-	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	16,17
16	INSTALAÇÕES FÍSICAS E EQUIPAMENTOS	17,18
17-	LABORATÓRIOS	18,19
18.	UNIDADES EDUCATIVAS DE PRODUÇÃO	19,20,21,22
19	ACESSO ONLINE PERÍODICOS E REVISTAS	23,24
20-	ACESSIBILIDADE	24
21	ANEXOS	
	ANEXO 1 – NORMATIVA INTERNA: INSERÇÃO DE	25
	ANEXO 2 – REGULAMENTO DOS CURSOS TÉCNICOS DO IF	26
	ANEXO 3 - EMENTAS	27

## 1. INTRODUÇÃO

O Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde localiza-se na região Sudoeste do Estado de Goiás a 220 km da capital e 460 km do Distrito Federal. A área onde está instalado perfaz um total de 219 hectares, abrigando a sede administrativa, dependências e espaços de formação profissional. Embora não possua unidades descentralizadas, a área de abrangência da Instituição totaliza 27 municípios do Sudoeste Goiano, além de Rio Verde, município onde está instalada.

O IF Goiano – Câmpus Rio Verde teve seu início a partir do Ginásio Agrícola de

Rio Verde-GO, que obteve autorização do MEC para funcionamento, a partir da data de

27 de abril de 1967, marcando o início do Ensino Agrícola no município de Rio Verde.

Em 25 de janeiro de 1968, o Decreto 62.178 institui a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO em substituição ao Ginásio Agrícola de Rio Verde-GO. A partir de então, a escola passa a oferecer o curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária, em nível de segundo grau, como curso regular com duração de 03 (três) anos, cujo reconhecimento oficial ocorre por meio da Portaria 58, de 30 de julho de 1980, emitida pelo MEC.

Em 1981, em consonância com o II Plano Setorial de Educação e Cultura, o MEC autoriza a escola a oferecer o ensino técnico na modalidade supletivo, para o curso Técnico Agrícola com habilitação em Agricultura, Leite e Derivados. Com isso, a Escola passa a ter uma importância ainda maior no processo de qualificação e formação de recursos humanos para a região Centro-Oeste.

Em 1993, por meio da Lei 8.731, de 16 de novembro, publicada no Diário Oficial da União em 17 de novembro desse mesmo ano, a EAF de Rio Verde muda de designação pública administrativa, passa de Administração Direta para Autarquia Federal, ligada ao Ministério da Educação.

A partir de 1997, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, por conta de convênio com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), implanta a Reforma da Educação Profissional, projeto do MEC que tem o apoio financeiro internacional e contrapartida nacional e amplia a oferta de cursos à comunidade, passando a formar profissionais nos cursos Técnicos em Agropecuária, Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Administração, Contabilidade, Secretariado e Informática.

Em 18 de dezembro de 2002 a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde cumpre mais uma etapa de sua história rumo a uma interação maior com a comunidade, sendo transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde (GO), condição que expande as possibilidades para esta Instituição no que diz respeito à autorização de funcionamento.

Em 29 de dezembro de 2008, o Centro federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, é transformado em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Rio Verde, nos termos da lei número 11.892, vinculado ao Ministério da Educação, possuindo natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Atualmente, o IF Goiano – Câmpus Rio Verde oferece os seguintes cursos técnicos: em Administração, nos períodos vespertino e noturno; Agropecuária, nos períodos matutino e vespertino; Alimentos, no período noturno; Comércio, no período noturno; Contabilidade, no período noturno; Informática, no período vespertino e noturno, Química, nos períodos matutino e noturno e PROEJA - Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos. Oferece ainda, os seguintes cursos superiores: Agronomia, Biologia (licenciatura e bacharelado), Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Saneamento Ambiental, Química (licenciatura), Zootecnia e Tecnologia em Agronegócio. Há oferta também de cursos de Pós-graduação Stricto Sensu: Mestrado em Zootecnia, Mestrado em Agroquímica, Mestrado e Doutorado em Ciências Agrárias - Agronomia.

## **2. OBJETIVO DO PROJETO**

Este projeto tem por objetivo alterar o projeto pedagógico original do curso Técnico em Agropecuária, uma vez que houve alterações significativas de ordem estrutural e pedagógica desde a implantação do curso, no ano de 1997, dentre elas, a mudança na organização institucional, que passou de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Rio Verde. A atualização do PPC contempla ainda a ampliação na oferta de vagas do referido curso, exclusão e inclusão de disciplinas, mudanças nas regras para inserção de disciplinas, dentre outros.

## **3. ÁREA DE ABRANGENCIA**

O curso de Técnico em Agropecuária tem como abrangência a região Centro-Oeste, o Estado de Goiás, especialmente o sudoeste goiano. No entanto, está aberto ao cidadão de qualquer parte do Brasil e do exterior.

## **4. JUSTIFICATIVA DO CURSO**

O município de Rio Verde é considerado um dos mais desenvolvidos da

Microrregião do Sudoeste Goiano. Possui uma área 8.763 km<sup>2</sup> e altitudes variando entre

550 a 910 m. O censo do IBGE de 2010 apontou uma população de 176.424 habitantes, sendo 163.540 na área urbana e 12.884 no rural e a estimativa em julho 2013 apontava uma população de 197.048 habitantes.

De acordo com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Goiás (EMATER), no recente crescimento do agronegócio brasileiro, a cidade de Rio Verde (GO) tem se destacado por contar com uma importante estrutura agroindustrial e cooperativa agrícola. O município é um importante produtor de arroz, soja, milho, algodão, sorgo, feijão, girassol, conta ainda com um importante plantel bovino, avícola e suíno. Destaque também para o processamento industrial de carnes de aves e suínos, indústrias no segmento de embalagens metálica, plástica e celulose, bem como também de implementos rodoviários. Na pecuária, o destaque foi o crescimento no efetivo de aves e suínos.

Nos últimos anos, o município de Rio Verde vem se consolidando como um dos principais polos agroindustriais de Goiás, pela forte interrelação entre os segmentos produtivos da agropecuária e da agroindústria, com emprego de novas tecnologias, que de certo modo têm tornado esta relação bastante competitiva.

Com a instalação do segundo maior complexo agroindustrial da América Latina em 1997, o município tornou-se atrativo para novas empresas e grandes indústrias, mas nunca abandonou a atividade agropecuária que deu início à sua história, cada vez mais moderna e tecnificada.

O município é conhecido como a capital do agronegócio por ser um dos maiores produtores de grãos do país. É conhecida como uma cidade rica, onde impera o modelo produtivista.

Rio Verde tem um comércio forte e competitivo, suficiente para atender a demanda da população local e regional. Para tanto, conta com uma grande estrutura de agências bancárias, 19 agências, 3.743 instituições de comércio, 4.191 postos de serviços, 457 indústrias, 257 empreendimentos que exercem simultaneamente atividades de comércio e serviços e 114 com atividades de comércio e indústria. Entre os referidos empreendimentos, destacam-se supermercados, farmácias, lojas de vestuário e calçados, móveis, revendas de automóveis, caminhões, máquinas e implementos, produtos veterinários e agrícolas e um dos maiores parques industriais do Centro-Oeste, constituído de quatro distritos industriais municipais e dois estaduais, prontos para receber novas indústrias.

Desde o ano de 2005, Rio Verde ocupa o segundo lugar no *ranking* dos municípios exportadores, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDICE).

Todo esse conjunto de empreendimentos, juntamente com as indústrias instaladas e em instalação, gera empregos diretos e indiretos, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento econômico da região. Entretanto, a preocupação em sintonizar-se com as necessidades e expectativas da comunidade em que estão inseridos tem sensibilizado instituições e profissionais por propiciarem um atendimento de qualidade no âmbito da Educação Técnica e Tecnológica, na constante busca da eficiência na formação profissional e de alternativas que atendam às necessidades dos diversos setores produtivos da sociedade.

Dessa forma, o Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde – GO, na condição de instituição de ensino, há quase 50 anos trabalha na formação de técnicos, em diferentes áreas do conhecimento, formando profissionais capazes de aplicar tecnologias na prática produtiva, contribuindo diretamente para a dinâmica e o desenvolvimento sócio- econômico-cultural de Goiás e, significativamente, do Sudoeste Goiano.

## **5. OBJETIVO GERAL DO CURSO**

O Curso Técnico em Agropecuária tem como objetivo formar profissionais competentes, de nível técnico, para atuar nas áreas de horticultura, culturas anuais, mecanização agrícola, topografia, fruticultura, animais ruminantes e não ruminantes, considerando os diferentes patamares tecnológicos, orientando práticas agrícolas e zootécnicas economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, garantindo assim a sustentabilidade dos sistemas produtivos.

## 6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO CURSO

O Curso de Técnico em Agropecuária tem como objetivos específicos formar técnicos capazes de:

Acompanhar atividades relativo agropecuárias, abrangendo máquinas e implementos agrícolas, irrigação e drenagem, construções rurais e topografia;

Acompanhar e executar projetos que visem à implantação de novos métodos e práticas agrícolas com a finalidade de explorar racional e economicamente as plantas produtoras de alimentos, fibras, óleos e plantas ornamentais com práticas culturais e manejo de solo, ecologia;

Explorar racionalmente a produção animal, assessorando no melhoramento, manejo e nutrição de animais domésticos, peixes, aves e outros produtos de origem animal;

Acompanhar o processo de produção, beneficiamento e conservação de produtos de origem animal e vegetal;

Desenvolver atividades relacionadas aos recursos naturais renováveis e à ecologia.

## 7. PERFIL PROFISSIONAL

O técnico em agropecuária atua na área profissional agropecuária, que compreende atividades agropecuárias e de suporte à produção agrícola e à prestação de serviços em qualquer setor econômico agropecuário e em todas as organizações públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. O curso Técnico em Agropecuária possibilita que os técnicos desenvolvam as seguintes competências profissionais gerais até o final do curso:

- Gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária.
- Aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos animais e agrícolas.
- Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental.
- Aplicar métodos de controle de pragas, doenças e plantas invasoras.
- Planejar e acompanhar o pré-plantio, o plantio, a colheita e a pós-colheita das culturas.
- Aplicar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal.
- Executar programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos.
- Aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos.
- Elaborar projetos de produção de sementes, bem como de mudas em viveiros.
- Aplicar métodos e programas de reprodução animal.
- Gerenciar setores de empresas agropecuárias.
- Executar softwares relacionados à agropecuária.
- Compreender a importância socioeconômica das culturas zootécnicas;
- Otimizar o uso de instalações;
- Avaliar o processo reprodutivo;
- Compreender os princípios do melhoramento animal;
- Distinguir os nutrientes alimentar e suas funções;
- Executar programas de manejo nutricional e alimentação;

- Executar o manjo nos sistemas de criação;
- Compreender a relação entre produção e meio ambiente;
- Descrever as principais doenças das criações zootécnicas;
- Avaliar a relação custo/benefícios;
- Aplicar técnicas de produção e utilização de forragens.
- Conhecer a manutenção de máquinas e implementos agrícolas.
- Prestar assistência técnica na compra, venda e utilização de máquinas e equipamentos agrícolas e produtos agropecuários.

## **8. ÁREAS DE ATUAÇÃO**

O Técnico em Agropecuária é capacitado para acompanhar e desenvolver as atividades nas seguintes áreas:

- a) Fitotecnia – desenvolvimento e aplicação de técnicas de manejo e produção de plantas frutíferas, produção de grãos, fibras, raízes, hortaliças, silvicultura, dentre outras;
- b) Conservação e Manejo dos Solos – sistemas de cultivo convencional e plantio direto, rotação de culturas, adubação verde, terraceamento e outras técnicas de conservação;
- c) Controle Fitossanitário – controle químico, biológico e integrado de pragas e doenças das diversas culturas.
- d) Nutrição e Adubação – necessidades nutricionais das plantas, adubação química e orgânica.
- e) Processamento e Armazenamento de Grãos e Sementes – instalações e equipamentos para beneficiamento e conservação de grãos e sementes.
- f) Topografia – medição de áreas, curvas de nível.
- g) Pecuária – manejo, reprodução e melhoramento animal, formação de pastagens, conservação de forragens, construção de currais, estábulos e silos.

## **9. REGIME DE FUNCIONAMENTO E PREENCHIMENTO DAS VAGAS**

As aulas são ministradas de segunda a sexta-feira no horário das 7h às 12h15min e das 13h30min às 17h30min e aos sábados, quando necessário das 08h às 17h. As vagas são preenchidas pelos 45 (quarenta e cinco) candidatos melhores classificados no processo de seleção, realizado pelo IF Goiano – Câmpus Rio Verde.

## **10. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

O Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde – GO, oferece, nos períodos matutino e vespertino, o curso Técnico em Agropecuária na forma de disciplinas, divididas em quatro períodos que correspondem a um semestre cada, totalizando dois anos de duração.

Poderá cursar o Técnico em Agropecuária, aquele que estiver cursando ou concluído o Ensino Médio ou equivalente.

Para receber o diploma de técnico, o aluno deverá comprovar a conclusão do ensino médio ou equivalente e realizar o estágio curricular obrigatório e as atividades complementares.

O curso possui uma carga horária total de 1.480 horas. A Matriz Curricular constitui-se de 21 disciplinas, ministradas em salas de aula, em laboratórios de informática e unidades de produção; 40 horas de atividades extracurriculares e 160 horas de estágio obrigatório que deverão ser realizadas conforme regulamentos específicos. O não cumprimento da carga horária total implica na não conclusão do curso.

### MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

<b>I PERÍODO</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>AULAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1. Matemática Aplicada	RV.EXA 807	2	40
2. Agricultura Geral	RV.TAG 501	4	80
3. Zootecnia Geral	RV.TAG 502	4	80
4. Mecanização Agrícola	RV.TAG 503	3	60
5. Administração Rural	RV.TAG 524	2	40
			<b>300</b>
<b>II PERÍODO</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>AULAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1. Avicultura	RV.TAG 504	4	80
2. Olericultura	RV.TAG 505	4	80
3. Desenho Tec. Construções Rurais	RV.TAG 508	3	60
4. Ovino e Caprino	RV.TAG 509	2	40
5. Irrigação e Drenagem	RAGROP-RV.1	3	60
			<b>320</b>
<b>III PERÍODO</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>AULAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1. Suinocultura	RV.TAG 510	4	80
2. Culturas Anuais I	AGR130.1	3	60
3. Forragicultura	RV.TAG 513	2	40
4. Proteção de Plantas	RAGROP-RV.3	2	40
5 Armazenagem de Grãos	RV.TAG 516	3	60
6. Topografia	RV.TAG 506	3	60
			<b>340</b>
<b>IV PERÍODO</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>AULAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1. Culturas Anuais II	RV.TAG 517	3	60
2. Fruticultura	RV.TAG 518	4	80
3. Bovinocultura	RV.TAG 519	4	80
4. Projetos Agropecuários	RV.TAG 521	2	40
5. Agroindústria	RAGROP-RV.4	3	60
			<b>320</b>
<b>OUTRAS ATIVIDADES</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>AULAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1. Atividades complementares	RV.TAG 523	-	40h
2. Estágio supervisionado	RV.TAG 522	-	160h

**Carga Horária de Disciplinas = 1.280 horas**

**Total da Carga Horária do Curso = 1.480**

#### 11. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As atividades complementares começam a ser realizadas a partir do primeiro semestre, sendo que o estudante deverá somar 40 horas até o final do curso.

Compreendem atividades complementares correlatas com a área de agropecuária:

1. Participação em eventos técnicos científicos;
2. Estágio profissional, desde que não seja o mesmo do estágio supervisionado;
3. Projetos de iniciação científica ou extensão;
4. Monitorias;
5. Disciplinas cursadas em outras instituições de ensino ou em curso do Instituto

Federal Goiano, desde que não sejam disciplinas aproveitadas para dispensa do curso.

As atividades deverão ser analisadas e aprovadas pela coordenação do curso.

## **12. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

A Lei nº. 6.494/1997, o Decreto nº. 87.497/1982, a Lei nº. 8.859/1994, o Decreto nº.

2.080/1996, o artigo 82 da Lei nº. 9.394/1996, o Parecer CNE/CES 184/2004 e Resolução CNE/CES nº. 4/2006 compõem o escopo legal do estágio supervisionado das profissões no Brasil.

De acordo com Regulamento do Estágio Supervisionado do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde, são três as modalidades de estágio supervisionado, todas elas de natureza curricular:

I. Estágio profissional supervisionado: é obrigatório e envolve atividades de caráter profissionalizante em consonância com o perfil profissional de conclusão e visa ao contato do estagiário com o mundo do trabalho e da produção;

II. Estágio de iniciação científica ou tecnológica: é opcional e envolve atividades que possibilitam a introdução do aluno no meio científico, o acompanhamento cotidiano de um trabalho científico e/ou tecnológico visando à expansão da capacidade intelectual;

III. Estágio sócio-cultural: é opcional e envolve atividades que possibilitam o contato com o mundo do trabalho e a participação em projetos de interesse social ou cultural, a fim de construir o interesse pelo envolvimento com todos os aspectos inerentes à cidadania.

Para o curso Técnico em Agropecuária, o estágio curricular profissional supervisionado correspondente a 160 horas é obrigatório e integra a carga horária total do curso.

O estágio curricular profissional supervisionado deverá ser realizado preferencialmente durante a etapa escolar e poderá ser realizado a partir do segundo semestre letivo, desde que seja relacionado a disciplinas já cursadas e integralizadas.



As horas de estágio curricular sócio-cultural, a pedido do aluno e após análise do coordenador do curso, podem integrar a carga horária das atividades complementares.

As horas de estágio curricular na forma de iniciação científica integram-se à carga horária das atividades complementares.

É obrigatório também apresentar no final do estágio curricular supervisionado um relatório das atividades desenvolvidas, normatizado pelo Regulamento dos Cursos Técnicos do Instituto Federal Goiano.

### 13. CONSELHO DE CURSO

O Conselho de Curso é um órgão colegiado e consultivo que tem por finalidade acompanhar questões administrativas e acadêmicas inerentes ao curso.

O Conselho de Curso é constituído por: coordenador do curso, que o presidirá; um representante da área técnico-pedagógica, indicado pela Diretoria de Ensino; quatro professores que ministram ou ministraram aulas no curso, e dois suplentes, eleitos entre os seus pares; um representante dos estudantes, e um suplente, eleitos entre os representantes de turmas.

Serão realizadas reuniões: ordinariamente, uma vez por semestre, convocada pelo presidente; extraordinariamente, convocada pelo presidente ou por 1/3 de seus membros.

Compete ao Conselho de Curso: elaborar, implantar, supervisionar, consolidar e atualizar o PPC em consonância com a Lei 9.394 de 20/12/1996, o Decreto 5.154, de 23/07/2004, a Resolução CNE/CEB nº 6 de 20/09/2012, a Resolução CNE/CEB nº 2 de

30/01/2012, a Lei 11.892 de 29/12/2008 e demais, conforme a legislação vigente, Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, PDI e PPI do Instituto Federal Goiano; manter atualizadas as ementas, os conteúdos e as referências bibliográficas dos componentes curriculares, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e demais legislações vigentes; propor ações que garantam a qualidade dos cursos do IF Goiano; estimular a participação de docentes e discentes em grupos de pesquisa, extensão e atividades interdisciplinares e produção de material científico e didático; assessorar o Coordenador de Curso nas decisões.

### 14. DOCENTES

**Tabela 1. Docentes do Curso Técnico em Agropecuária**

PROFESSORES	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Anísio Correa da Rocha	Graduação em Agronomia Mestrado em Agronomia – Melhoramento vegetal – Doutorado em Agronomia
Antônio João Fontes	Graduação em Zootecnia Mestrado em Produção Animal Doutorando em Ciência Animal
David Vieira Lima	Graduação em Licenciatura Plena em

	<p>Ciências Agrícolas Mestrado em Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas) Doutorado em Agronomia</p>
Ednalva Patrícia de Andrade Silva	<p>Graduação em Agronomia Mestrado em Fitopatologia Doutora em Fitopatologia</p>
Elis Aparecido Bento	<p>Graduação em Zootecnia Mestrado em Zootecnia Doutorado em Ciência Animal</p>
Gilberto Colodro	<p>Graduação em Agronomia Mestrado em Agronomia Doutorado em Engenharia Agrícola</p>
Jéssika Mara Martins Ribeiro	<p>Graduação em Medicina Veterinária Mestrado em Microbiologia Veterinária Doutorado em Ciências Veterinárias</p>
João Cleber Modernel da Silveira	<p>Graduação em Engenharia Agrícola Mestrado em Engenharia Agrícola Doutorado em Engenharia Agrícola</p>
João das Graças Santana	<p>Graduação em Agronomia Mestrado em Agronomia Doutorado em Agronomia</p>
José Milton Alves	<p>Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas Graduação em Agronomia Mestrado em Fitotecnia Doutor em Agronomia – Produção Vegetal</p>
José Weselli de Sá Andrade	<p>Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas Mestrado em Agronomia Doutorado em Agronomia</p>
Márcio Fernandes Peixoto	<p>Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas Graduação em Agronomia Mestrado em Agronomia (Fitotecnia) Doutorado em Agronomia (Fitotecnia)</p>
Marco Antônio Pereira da Silva	<p>Graduação em Zootecnia Mestrado em Zootecnia Doutorado em Ciência Animal</p>
Melissa Cássia Favaro Boldrin	<p>Graduação em Engenharia de Alimentos Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos Doutoranda em Ciência Animal</p>
Adriano Perin	<p>Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas Graduação em Agronomia Mestrado em Agronomia (Ciência do Solo) Doutorado em Fitotecnia (Produção Vegetal)</p>
Bruno Botelho Saléh	<p>Graduação em Engenharia Agrícola Mestrado em Engenharia Agrícola Doutorando em Fitotecnia</p>

Fabiana Ramos dos Santos	Graduação em Zootecnia Mestrado em Zootecnia (Nutrição e Produção Animal) Doutorado em Ciência Animal
Karen Martins Leão	Graduação em Medicina Veterinária Mestrado em Medicina Veterinária Doutorado em Medicina Veterinária
Geovana Rocha Plácido	Graduação em Engenharia de Alimentos Mestrado em Ciência dos Alimentos Doutorado em Engenharia Química
Marconi Batista Teixeira	Graduação em Agronomia Mestrado em Engenharia Agrícola Doutorado em Agronomia
Oswaldo Resende	Graduação em Engenharia Agrícola Mestrado em Ciências dos Alimentos Doutorado em Engenharia Agrícola
Rafael Marques Pereira Leal	Graduação em Agronomia Mestrado em Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas) Doutorado em Química na Agricultura e no Ambiente
Milton Bernardes Ferreira	Graduação em Administração de Empresas Mestrado em Gestão Estratégica em Negócios

## 15. TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

Abaixo o quadro de servidores técnico-administrativos que auxiliam nas atividades didático-pedagógicas.

Tabela 2. Servidores

NOME DO SERVIDOR	CARGO EXERVIDO	DEPARTAMENTO DE ATUAÇÃO
Adaildes Bispo Dourado	Núcleo de Apoio Pedagógico	Diretoria de Ensino
Jeanne Mesquita de Paula Leão	Pedagoga	Diretoria de Ensino
William Marques Pires	Chefe Seção de Apoio Didático	Diretoria de Ensino
Sônia Regina Teixeira	Seção de Apoio Didático	Diretoria de Ensino
Amauri Batista do Carmo	Assistente em Administração	Diretoria de Ensino
Gilma Guimarães	Gerente de Ensino Médio e Técnico	Diretoria de Ensino
Dalmir Garcia da Silveira	Orientador Educacional	Biblioteca

Letícia Rodrigues dos Santos	Biblioteconomia	Biblioteca
Joseane Diniz	Biblioteconomia	Biblioteca
Ney dos Santos Araújo	Apoio Técnico	Biblioteca
Júlia Cristina E. Weigermann	Coordenadora de Biblioteca.	Biblioteca
Eduardo Leão Cabral	Analista de sistemas	Biblioteca
Laércio Contarato	Coordenador de Registros Escolares do Ensino Técnico	Setor de Registros Escolares
Christie de Castro	Assistente em Administração	Setor de Registros Escolares
Antônio Guilherme da Silva	Assistente em Administração	Setor de Registros Escolares
Rubens Alves Leão	Seção de estágios	Diretoria de Extensão
Telma Aparecida Falbo	Gerente de Extensão	Diretoria de Extensão
Iná Martins da Silva Fernandes de Oliveira	Enfermeira	Ambulatório
Eurípedes Francelino	Enfermeiro	Ambulatório
Leandro Berliac	Psicólogo	Membro NAPNE

## 16. INSTALAÇÕES FÍSICAS E EQUIPAMENTOS

As instalações físicas e equipamentos para auxílio didático-pedagógico estão descritos na tabela 3.

Tabela 3. Instalações e Equipamentos

Nº DE INSTALAÇÕES	DESCRIÇÃO	APLICAÇÃO
62	Salas com 54 m <sup>2</sup> , climatizadas, com capacidade para 40 alunos, equipadas com 1 TV 29", 1 videocassete, 1 retro projetor e 1 quadro branco cada.	Salas de aula
	Sala de Áudio Visual, com	

1	54 m <sup>2</sup> , climatizada com capacidade para 40 alunos, equipada com 1 TV 29", 1 videocassete, 1 computador, 1 projetor de slides, 1 aparelho de som e 1 quadro branco.	<b>Apresentação de trabalhos escolares, cursos e palestras.</b>
---	--	---

1	Sala de Áudio Visual, com 60 m <sup>2</sup> , climatizada com capacidade para 60 alunos, equipada com 1 TV 29", videocassete, 1 computador com acesso a internet, 1 datashow, 2 Quadros brancos e 1 tela de projeção	<b>Apresentação de trabalhos escolares, cursos e palestras.</b>
1	Auditório com capacidade para 200 pessoas, equipado com mesa de som, 2 microfones sem fio, 4 microfones com fio 2, 2 caixas acústicas, 1 TV 29" e 1 videocassete.	<b>Palestras e eventos culturais</b>
5	Salas com capacidade para 40 alunos, climatizadas, equipadas com 21 computadores com acesso a internet, 1 TV 29" e 1 quadro branco	<b>Laboratórios de Informática</b>
1	Sala com capacidade para 30 alunos, climatizada, equipada com 15 computadores com acesso a internet, 1 TV 29" e 1 quadro branco	<b>Laboratórios de Informática</b>
1	Sala climatizada, equipada com 3 computadores com acesso à internet e 1 ramal telefônico.	Coordenação pedagógica
1	Sala climatizada, equipada com 3 computadores, com acesso a internet, 2 impressoras, 1 ramal telefônico e demais móveis necessários ao desenvolvimento das atividades.	<b>Atividades Administrativas Coordenação de Registros Escolares</b>
1	Prédio com 820 m <sup>2</sup> , dividido em áreas para estudos individuais e coletivos, 5 computadores com acesso a internet para uso de pesquisas e trabalhos escolares, 3 computadores, 2 impressoras para uso	Biblioteca

	administrativo, acervo de livros e fitas de vídeo (videoteca) em diversas áreas.	
--	--	--

## **17.LABORATÓRIOS**

### **17.1 LABORATÓRIO DE SOLOS**

Neste laboratório são realizadas as seguintes análises: a) Análises químicas: pH; Al; MO; Mg; Ca; P; K; H+Al; b) Análises físicas: areia, limo e argila; c) Análises de calcário: CaO; MgO; E. R; V. N.; PRNT%.

### **17.2 LABORATÓRIO DE FITOPATOLOGIA**

Este laboratório possui 40m<sup>2</sup> de área. É equipado com aparelhos que permitem o isolamento e cultivo de microrganismos fitopatogênicos, bem como a sua diagnose. Dispõe de estrutura e equipamentos para apoio a realização de aulas práticas, dando suporte, ainda a pesquisa de campo.

### **17.3 LABORATÓRIO DE FITOTECNIA**

Este laboratório possui área aproximada de 190 m<sup>2</sup> e serve de apoio às aulas relacionadas às disciplinas de produção de culturas de cereais, produção de culturas oleaginosas e produção e industrialização da cana-de-açúcar. Além do mais, dispõe de 01 estufa, 02 balanças, 01 geladeira, 01 armário de aço e 03 pulverizadores costais. Este laboratório oferece condições para determinação de matéria fresca e seca de amostras de tecido vegetal.

### **17.4 LABORATÓRIO DE SEMENTES**

Este laboratório tem como finalidade desenvolver atividades relacionadas à análise de sementes, teste bioquímico de viabilidade de sementes e determinações adicionais. É uma estrutura de apoio a condução dos trabalhos ensino e pesquisa, desenvolvidos pela área de sementes e demais setores do Câmpus Rio Verde do IF Goiano. Sua área física e instalações permitem a condução das análises de rotina e de testes para caracterização da qualidade de lotes de diferentes espécies de sementes.

### **17.5 LABORATÓRIO DE ENTOMOLOGIA**

Este laboratório permite a realização de aulas práticas e realização de pesquisa básica e aplicada. Atividades como identificação, levantamento populacional, criação e multiplicação de insetos. São também realizados trabalhos na área de controle biológico.

## **18. UNIDADES EDUCATIVAS DE PRODUÇÃO (UEPs)**

O Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde possui uma boa estrutura na área de agricultura e zootecnia, com as Unidades Educativas de Produção (UEPs). Todas as unidades possuem salas equipadas com televisão, vídeo cassete e retro projetor para apoio didático. Além disso, existe a estrutura de produção e de apoio que ajudam a qualificar essa IFE a ofertar o Curso de Técnico em Agropecuária.

Também, merece destaque o acesso às UEPs que é por via asfaltada, sendo que cada uma conta com estacionamento.

### **18.1 UEP DE AGRICULTURA I (OLERICULTURA)**

Possui área aproximada de 6.000 m<sup>2</sup> disponível para realização de atividades de produção, aulas práticas e pesquisas relacionadas às culturas olerícolas: folhosas, tuberosas e hortaliça-fruto. Esta UEP possui uma estrutura de cultivo convencional e em ambiente protegido irrigados e um sistema hidropônico de cultivo.

### **18.2 UEP DE AGRICULTURA II (CULTURAS ANUAIS)**

Possui área aproximada de 28 ha disponível para realização de atividades práticas e de pesquisa relacionadas às culturas de arroz, soja, milho, feijão, girassol, algodão, sorgo, milheto e demais culturas anuais. Possui um pivô central com capacidade para irrigar 13 ha. Esta UEP é atendida pela Unidade Educativa de Produção (UEP) de Mecanização.

### **18.3 UEP DE AGRICULTURA III (FRUTICULTURA)**

Esta unidade possui frutífera como o abacate, a banana, o figo e citros. Em uma área de 1,0 ha será implantado um pomar didático com diversas frutíferas como abacaxi, banana, citros, figo, goiaba, mamão, maracujá, manga e uva, para atender às aulas de fruticultura deste câmpus. Em uma área adjacente a esta estão plantas frutíferas nativas, que servem para preservação destas espécies, trabalhos de pesquisa e material didático.

### **18.4 UEP DE MECANIZAÇÃO**



Essa UEP atende a todas as atividades mecanizadas da fazenda desta IFE. Para este fim, conta com tratores, máquinas agrícolas e implementos, tais como: um trator CBT 2105, um trator MF 290 LS; um trator MF 290 Pesado; um trator John Deere 6605; um arado Subsolador controle remoto; uma grade aradora controle remoto; um perfurador de solo com brocas; uma semeadora/adubadora monodisco; uma semeadora/adubadora Jumil oito linhas Kit PD; uma adubadora PD 06 linhas, caixa dupla; um cultivador Adubador de cobertura; uma carreta Agrícola 6000 Kg Action; três carretas agrícolas 6000 Kg; uma carreta Graneleira 7500 Kg; um arado MF hidráulico três discos de 16"; dois arados MF hidráulicos três discos de 26"; um arado reversível quatro discos; grade niveladora de arrasto; uma grade terraceadora 16x26 controle remoto; um distribuidor de calcário com capacidade para cinco toneladas; um distribuidor de resíduos orgânicos líquidos; um pulverizador tratorizado de barras 600 litros; um pulverizador cortina de ar 2000 litros; duas roçadeiras Hidráulicas; uma ensiladeira colhedora de forragens; uma esparramadora de palha para colhedora MF 3640; uma enxada rotativa para microtrator; uma enfardadeira AP41-NC 1292; um compressor de ar SH com motor; uma lavadora alta pressão; uma bomba de óleo, elétrica fixa "Tipo Posto", uma plaina para trator CBT 2105, uma colhedora de grãos MF.

### **18.5 UEP DE ZOOTECNIA I (AVES)**

Esta unidade tem uma área aproximada de três hectares e possui três salas de aula com capacidade para 40 alunos cada, equipadas com condicionadores de ar, aparelhos retroprojetores, televisões com vídeo cassete e quadro branco, possui também sala para os vigilantes, escritório, varanda com mesa de alvenaria, sala para depósito de material de consumo e banheiros masculino e feminino.

Quanto às instalações destinadas a produção, a UEP possui: a) cinco galpões destinados à criação de frangos de corte, que estão equipados com silos, comedouros e bebedouros automáticos com capacidade para 2000 frangos em cada galpão; b) um galpão destinado à criação de aves poedeiras; c) um depósito de ração, com uma fábrica de ração bem modesta; d) um abatedouro para frangos de corte com sala de espera, sala de sangria e depenação, sala de evisceração, resfriamento, com capacidade de abate de 1000 frangos por dia; e) um almoxarifado.

Atualmente, estão alojadas 450 aves de postura e mantidos constantes o alojamento de 1000 mil frangos corte.

Há que destacar que a UEP possui, também, um projeto de expansão de Avicultura de Corte, contendo, já edificadas, um moderno galpão para 25.000 frangos e casa para tratador. Falta somente o galpão ser adequadamente equipado, para entrar em funcionamento.

### **18.6 UEP DE ZOOTECNIA II (SUÍNOS)**

Essa UEP conta com uma área aproximada de três hectares, possuindo ainda uma sala de aula com capacidade para 40 alunos, equipada com condicionador de ar, aparelho retroprojeter, televisão 29", vídeo cassete e quadro branco, possui também sala para professor, escritório, varanda e banheiros masculino e feminino.

Quanto a instalações para produção, a UEP possui instalações todas em alvenaria, sendo: a) galpão de maternidade contendo doze gaiolas de parição, sala de ferramentas, sala de ração e, anexo, uma sala de creche composta por quatro baias; b) um galpão de recria composto contendo oito baias, sendo quatro maiores e quatro menores; c) um galpão de terminação, composto de oito baias; d) uma balança com plataforma e um embarcadouro; e) um galpão para matrizes em gestação composto de três baias coletivas, sendo duas com acesso a piquetes cercados com arame liso; f) três boxes para reprodutores, com área coberta e pavimentada e acesso a piquetes cercados com arame liso; g) depósito de ração; h) tanque de alvenaria para dejetos.

Atualmente a unidade tem ciclo completo a partir de 25 matrizes e 02 reprodutores. Com animais em todas as fases (gestação, lactação, creche, recria e terminação) totalizando aproximadamente 265 animais.

### **18.7 UEP DE ZOOTECNIA III (BOVINOS)**

O setor tem uma área aproximada de 90 ha e tem uma estrutura física composta por duas salas de aula com capacidade para 40 alunos cada, estando uma delas equipada com condicionador de ar, aparelho retroprojeter, televisão, vídeo cassete e quadro branco. Possui, também, sala para o professor, escritório, depósito para ferramentas, depósito para material de consumo e banheiros masculino e feminino.

Quanto às instalações zootécnicas e infra-estrutura de apoio esta UEP conta com: a) sala de ordenha tipo espinha de peixe com capacidade para oito animais; b) sala com tanque resfriador de leite com capacidade para armazenar 1000 litros; c) conjunto moto bomba para higienização; d) salas de espera e pós ordenha cobertas; e) depósito de ração; f) área de pastagem dividida em 16 piquetes, por meio de cerca elétrica, destinados a rotação com as vacas em lactação; g) outros 20 piquetes destinados ao restante do rebanho; h) silo tipo trincheira com capacidade armazenadora estimada em 200 toneladas de silagem; i) estrutura para confinar 40 bovinos; j) esterqueira em alvenaria; l) linha de cocho para suplementação com alimentos volumosos; m) curral de manejo pavimentado e dividido em quatro partes; n) conjunto de seringa, tronco e ovo de manejo; o) balança para 2000 kg; p) embarcadouro; q) bezerreiro com acesso a piquetes, com parte da área pavimentada e coberta onde os bezerros são aleitados artificialmente; r) piquete para touro; s) equipamentos para inseminação artificial.

No que diz respeito aos animais, somando todas as categorias existem 230 cabeças de bovinos, em sua maioria de aptidão leiteira e, também, três eqüinos para manejo do plantel.

### **19. ACESSO ON LINE DE PERIÓDICOS E REVISTAS**

O Instituto Federal Goiano – Câmpus Rio Verde tem acesso ao Portal Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do endereço <http://www.periodicos.capes.gov.br> ), que oferece acesso aos textos completos de artigos de mais de 9095 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras, e a mais de 90 bases de dados com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento. Além de obras de referência, podem ser acessados:

American Chemical Society – ACS	American Institute of Physics – AIP
Association for Computing Machinery – ACM	American Psychological Association – APA
Blackwell	Cambridge University Press
Emerald	Gale
Highwire Press	IEEE
Nature	OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)
Ovid	Oxford University Press
Proquest/ABI Inform Global	Sage
SciELO	Science Direct Online
Springer Verlag	Wilson
Web of Science	AGRICOLA (National Agricultural Library, EUA)
Applied Science and Technology Full Text	Arts Full Text
Biological Abstracts	Biological and Agricultural Index Plus
Business Full Text	CAB Abstracts
COMPENDEX Ei Engineering Index	CSA Cambridge Scientific Abstracts
DII Derwent Innovations Index	EconLit (American Economic Association)
Education Full Text	ERIC
Educational Resources Information Center	Cambridge Scientific Abstracts
Espa@cenet	ETDEWEB - ETDE World Energy Base
FSTA	General Science Full Text
GeoRef	GeoRef Preview Database
Guide to Computing Literature	Humanities Full Text

INSPEC	Library Literature and Information Science Full Text
LILACS	MathSci
MEDLINE / PubMed	OVID BIREME
MLA International Bibliography	National Criminal Justice Reference Service Abstracts
Philosopher's Index	ProQuest / ABI Inform Global
PsycINFO	Social Sciences Full Text
Social Services Abstracts	SportDiscus
Sociological Abstracts	USPTO

## 20. ACESSIBILIDADE

IF Goiano – Câmpus Rio Verde possui acesso facilitado às salas de aula, área de lazer, biblioteca, banheiros, vagas de estacionamento, devidamente identificados para uso de portadores de necessidades especiais.